

Marilei Amadeu-Sabino ^{nº 120}

Este exemplar é a redação final da tese

defendida por Marilei Amadeu

Sabino

e aprovada pela Comissão Julgadora em

30 / 11 / 94

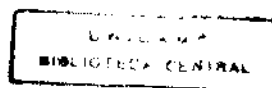
do outo
do outo

**O DIZER E O FAZER DE UM PROFESSOR
DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM CURSO DE
LICENCIATURA: FOCO NA ABORDAGEM
DECLARADA COMUNICATIVA**

Dissertação apresentada ao Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada, na área de concentração de Ensino/Aprendizagem de Segunda Língua/Língua Estrangeira.

Orientadora: Profa. Dra. Marilda C. Cavalcanti ^{do outo}

Campinas, 1994.



Orientadora: Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti

Candidata: Marilei Amadeu Sabino

BANCA EXAMINADORA

M. Cavalcanti

João Roberto

Marilei do Couto

A Deus, pela minha existência e por mais esta vitória.

À Professora Marilda, pela orientação segura e competente.

Aos meus pais, por terem me ensinado um caminho de luta e fé.

À minha mãezinha, pelo estímulo, ajuda e coragem oferecidos sempre e principalmente nas horas difíceis.

À vó Maria, pelas orações.

Aos irmãos e cunhadas, Sidnei e Wagner, Laura e July-mar e aos sobrinhos Macyr Wagner, Daniele, Juliana, Josiane e Júnior, pelo incentivo e confiança depositada em mim.

Ao Toninho, marido e companheiro, pela infundável paciência e compreensão.

As 'filhinhas' do coração, Christiane e Elisângela, pelo constante apoio e colaboração.

A G R A D E C I M E N T O S

À CAPES e à UNICAMP, pelo apoio financeiro na realização deste trabalho.

Ao diretor da instituição na qual foi realizada a coleta dos dados, à coordenadora do curso da época, e à professora e alunos sujeitos, por terem tornado possível o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores do IEL, pela sabedoria e simplicidade.

Ao José Carlos e John Schmitz, pelo carinho e constante incentivo.

À amiga Maria Helena Vieira Abrahão, pelas sugestões úteis e pelo incentivo nos momentos difíceis.

À amiga Maria Celeste Thomazello Ramos, pelo auxílio na impressão.

Aos colegas da Pós-Graduação em Linguística Aplicada, pelo companheirismo.

Aos colegas da UNESP - São José do Rio Preto, pelo apoio e coleguismo.

A todos meus alunos dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras dos anos de 1991 a 1994, pela compreensão.

R E S U M O

O objetivo deste trabalho é investigar como é construída, na prática, a implementação de uma abordagem considerada comunicativa, do ponto de vista do professor, em um curso de Letras, em nível universitário. Partindo-se da pergunta: *"a forma como o professor interpreta e concretiza em sala de aula a implementação dessa abordagem é coerente com os princípios norteadores de uma abordagem comunicativa, segundo a literatura?"*, observou-se na análise dois aspectos: 1) a concepção que o professor tem de abordagem comunicativa (o seu dizer), e 2) como ele concretiza a implementação dessa abordagem na prática (o seu fazer).

Os dados sugeriram que os procedimentos utilizados pelo professor em sua prática se enquadram, em parte, segundo a literatura, na abordagem comunicativa que ele diz adotar. Partindo dessa constatação, várias asserções foram levantadas, apoiadas em dois outros aspectos: naqueles que são condizentes com uma abordagem comunicativa, e naqueles que não o são, sempre tomando por base o cotidiano da sala de aula do professor e a literatura sobre o assunto.

A utilização, em sua prática pedagógica, de procedimentos condizentes com a abordagem comunicativa foi supostamente atribuída a fatores como a grande experiência do professor no ensino de língua, a sua própria experiência como aprendiz de língua e, sobretudo, as leituras na área de Linguística Aplicada, feitas durante frequência a cursos de pós-graduação. Por outro lado, justificou-se os procedimentos não condizentes do professor, a

fatores como: sua própria formação educacional, seu *habitus* de ensinar, o fato de se tratar de um curso de Letras e a expectativa da instituição e/ou dos alunos.

Sendo assim, através da apresentação do seu dizer (via entrevista gravada) e do seu fazer (via aulas gravadas), foi possível mostrar de que forma o professor interpreta e concretiza a abordagem comunicativa na prática.

Em sua interpretação, foram constatadas algumas incoerências: ora o seu dizer e o seu fazer mostraram-se coerentes entre si, mas, ao menos em parte, não condizentes com os princípios orientadores da abordagem comunicativa, ora o dizer e o fazer mostraram-se contraditórios entre si.

Por fim, todas discussões geradas em torno das várias asserções levantadas visam fornecer subsídios teóricos e práticos para cursos de formação de professores de língua estrangeira.

TRANSCRIÇÕES:

Em primeiro lugar, convém esclarecer que as transcrições que se seguem poderiam, a princípio, ser mais refinadas, mas optei por abordar apenas os aspectos mais relevantes para a pesquisa. Outrossim, especialmente por se tratar de uma língua estrangeira, estarei seguindo a escrita-padrão, salientando, por vezes, entre barras em negrito, algumas pronúncias em inglês, principalmente em casos de erros cometidos pelos alunos, e de suas conseqüentes correções feitas pelo professor.

Para as convenções dos sinais gráficos utilizados nas transcrições, tomei, como ponto de partida, algumas sugestões feitas por Marcuschi (1986), a partir das quais fiz algumas adaptações.

SÍMBOLOS UTILIZADOS NAS TRANSCRIÇÕES

P: = Professor. é usado também para se referir ao nome do professor investigado.

A: = Aluno.

OA: = Outro aluno, diferente do que acaba de falar, sinalizado com A.

VA: = Vários alunos.

C: = Referência ao nome da cidade em que foi feita a coleta de dados.

Vários conjuntos de letras = ale., viv., aux., mau., etc.:
Usados para se referirem aos nomes dos alunos.

/ = Pausa curta, igual à de uma vírgula.

// = Pausa mais longa, igual à de um ponto final.

(10 min.) = Pausas longas durante atividades em pares, em grupos ou não, registrando o tempo entre parênteses.

:: = Alongamento de vogal.

... = Hesitação; pequena pausa, geralmente acompanhada de alongamento de vogal, enquanto se completa um pensamento.

((incomp)) = Trecho incompreensível na gravação, dúvidas ou suposições.

() = Observações da pesquisadora.

[= Falas simultâneas.

? = Frase interrogativa.

! = Frase exclamativa.

(...) = Indicação de transcrição parcial.

/ / = Transcrição de vocábulos em inglês.

LETRAS MAIÚSCULAS = Ênfase na pronúncia, (exceto para o pronome inglês "I", que aparecerá sempre grafado com maiúscula, independentemente de ênfase).

OBSERVAÇÃO:

A numeração das transcrições (da 11a. aula e da entrevista com o professor), presentes nos anexos, foi atribuída convencionalmente a cada dez linhas de texto transcrito, seguindo a ordem de ocorrência do mesmo. Ela não coincide exatamente com a numeração dos trechos das transcrições usados no corpo do trabalho, em virtude da escolha que fiz em citá-los, no corpo do trabalho, empregando um caractere menor. En-

tretanto, a diferença é mínima e, portanto, os trechos são facilmente localizáveis, caso o leitor queira se remeter às transcrições dos anexos. Aqueles que não apresentam nenhuma numeração fazem parte das demais aulas não transcritas.

E R R A T A

ONDE SE LÊ	LEIA-SE
no resumo (2a. folha l. 13) todas discussões	todas as discussões
p. 25 l. 26 e p. 62 l. 5: programa	planejamento
p. 55 l. 6: Widdowson também contribuiu	Widdowson contribuiu ainda
p. 93 l. 14: princípios norteadores de uma abordagem comunicativa	princípios norteadores da abordagem comunicativa
p. 123 l. 1: apesar de haver nelas	apesar de parecer haver nelas
p. 212 l. 17: é importante notar, porém, que essa contradição faz parte da natureza humana.	é importante notar que neste tra- balho tomou-se como pressuposto que a contradição faz parte da natureza humana.
p. 213 l. 18: ao ensino situacional ou ao funcional	ao ensino estrutural ou ao situacional ou ao funcional
p. 223 l. 15: Nesse contexto de ensino, seria desejável que se fi- zesse previamente	Em um contexto de ensino comuni- cativo, uma saída seria fazer previamente
p. 227 l. 15: seria desejável	seria interessante
p. 228 l. 1: Rubin (1975)	Rubin (1987)

ACRESCENTE-SE ÀS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

RUBIN, J. 1987. "Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology". In Anita WENDEN & J. RUBIN (ed). *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	
Objetivos da Pesquisa	006
Perguntas para a Investigação do Problema	007
Organização da Dissertação	008
 CAPÍTULO I - AS TRÊS GRANDES ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS	
1.1. Definição de Abordagem, Método e Outros Termos	010
1.2. As Três Grandes Abordagens de Ensino de Línguas.....	020
1.2.1. A Abordagem Tradicional	021
1.2.1.1. Método Clássico ou Gramática e tradução	021
1.2.1.2. Método Direto	028
1.2.1.3. Método (Abordagem) Oral e Ensino de Língua Situacional	031
1.2.1.4. Método Audiolingual	034
1.2.2. A Abordagem Humanista	039
1.2.2.1. O Método Comunitário ou de Aconselhamento	040
1.2.2.2. O Método Sugestopédia	041
1.2.2.3. O Método Silencioso	043
1.2.2.4. O Método Resposta Física Total	045
1.2.2.5. O Método Natural	046
1.2.3. A Abordagem Comunicativa	048
1.2.3.1. Histórico	051
1.2.3.2. Os Princípios da Abordagem Comunicativa	055
1.2.3.3. Críticas à Abordagem Comunicativa	060
1.2.3.4. O Espectro Comunicativo na sala de aula: métodos comunicativos?	066

CAPÍTULO II - METODOLOGIA DA PESQUISA E INVESTIGAÇÃO NA PRÁTICA DA ABORDAGEM DECLARADA COMUNICATIVA

2. Metodologia da Pesquisa	071
2.1. Natureza da Pesquisa	071
2.2. Descrição do Contexto Pesquisado	071
2.3. Descrição dos Instrumentos de Pesquisa Utili- zados	073
2.4. Procedimentos da Análise	077
2.5. Panorama Geral do Contexto Investigado	078
2.6. Análise dos Dados	093
2.6.1. As Declarações do Professor sobre a Cons- trução da sua Prática Pedagógica e Sua Concepção de Abordagem Comunicativa	094
2.6.2. Como o Professor Concretiza na Prática a Implementação da Abordagem que ele De- clara ser Comunicativa	101
2.6.2.1. Descrição de uma Aula Típica	108
2.6.2.2. Apresentação e Discussão das Asserções	123

CAPÍTULO III - DISCUSSÃO DOS DADOS E ENCAMINHAMENTO DA QUESTÃO NA PRÁTICA

3. Discussão dos Dados	212
3.1. O Dizer e o Fazer do Professor	212
3.2. Retomada das Asserções e Sugestões de Encaminha- mento Visando a Formação de Futuros Profissio- nais	216
3.3. Considerações Finais	228

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	233
----------------------------------	-----

ANEXOS	
--------------	--

There is, then, a good deal of turmoil in linguistics as a result of its attempts to account for the communicative properties of language. Meanwhile, the language teacher cannot wait for the dust to settle. (...) While linguists are arguing among themselves, there is a great deal that can be done.(...) The applied linguist does not always have to wait, indeed, he cannot always wait, for the linguist to provide him with something to apply. He may follow his own path towards pedagogic application once the theorist has given a hint of the general direction. He may even, on the way, discover a direction or two which the theoretical linguist might himself explore with profit.

(Widdowson 1979:99-100)

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Sabe-se, não só por meio da literatura, mas também pelas experiências próprias de cada um em aprender e ensinar línguas, que o ensino centrado na gramática, quer dizer, norteado segundo os princípios da abordagem gramatical, não só foi, durante anos, praticamente exclusivo nos contextos de ensino de línguas, como também tem sido predominante, ainda hoje, já há mais de duas décadas de estudo sobre a abordagem comunicativa, nas aulas de línguas estrangeiras. Entretanto, a eficácia da abordagem gramatical já vem, há muito, sendo questionada por pesquisadores, professores e alunos, pelo fato de enfatizar apenas o conhecimento das regras gramaticais, ou seja, a habilidade em manipular as estruturas da língua. Em consequência disso, acredita-se que o que esse tipo de ensino gera são aprendizes que chegam até a possuir um excelente domínio da gramática, mas que, na maioria das vezes, não são competentes para o uso em situações de comunicação autêntica, quer dizer, não conseguem produzir enunciados apropriados aos diferentes contextos de comunicação.

Antes ainda da década de 70, graças à influência que os trabalhos dos lingüistas funcionalistas Firth e Halliday, dos sociolingüistas americanos Hymes, Gumperz e Labov, e dos filósofos da linguagem Austin e Searle exerceram nos lingüistas aplicados britânicos, começa a haver um redirecionamento no que tange à metodologia de ensino, uma vez que se reconhece a necessidade de proporcionar ao aprendiz de línguas o conhecimento não só das regras gramaticais, mas também das regras de uso.

Pode-se dizer que essa abordagem, que recebeu o nome de comunicativa, surgiu, então, devido ao descontentamento, cada vez mais intenso, em relação à abordagem tradicionalmente gramatical. Seu objetivo é capacitar o indivíduo (aprendiz) para situações reais de fala, ou seja, prepará-lo para adquirir competência comunicativa. Para Widdowson (1978:2), essa competência se refere a *saber usar a língua adequadamente, em diferentes contextos, para atingir um objetivo comunicativo.*

A partir de meados da década de 70, a literatura sobre o movimento comunicativo começa a ganhar espaço, com a publicação de diversas obras importantes de autores como Hymes (1972), Wilkins (1976), Widdowson (1978,1979), Brumfit & Johnson (1979), Savignon (1983) e outros. No entanto, por um lado, enquanto em pouco tempo já se podia encontrar no mercado uma grande quantidade de livros e artigos a respeito dessa abordagem, por outro, sua concretização em sala de aula continua sendo escassa ainda hoje, mais de duas décadas após o seu surgimento. Johnson & Morrow (1981:59) e Willmot (1982:40) comentam que a metodologia comunicativa ainda é grandemente inexplorada; e Major (1988:95), a propósito disso, cita Maley (1985:159), o qual também declara que no mundo inteiro, pelo menos 90% dos contextos de ensino de inglês como segunda língua ou língua estrangeira são tradicionais e não inovadores, e que *a grande maioria de professores de inglês, em todo o mundo, estão desinformados ou desinteressados das questões que tanto nos estimulam.*

Mais agravante ainda é o que revela Nunan (1987), com base em pesquisas. Ele afirma que mesmo cursos que proclamam seguir uma abordagem comunicativa, quando examinados mais de perto assemelham-se muito mais aos tradicionais.

É estimulante, entretanto, saber que alguns defensores da abordagem comunicativa, apesar de suas inúmeras críticas e questões ainda não solucionadas, insinuam ou até mesmo declaram sua "superioridade" em relação à abordagem tradicional. Eles defendem que o ensino de línguas comunicativo fornece, ao aprendiz, meios de desenvolver sua competência comunicativa, que é o objetivo que se almeja atingir, nos cursos que proclamam a aprendizagem da língua com fins comunicativos.

Brown (1987:213), todavia, atenta para o problema de que nas salas de aula comunicativa, a espontaneidade se faz cada vez mais presente, já que os alunos são encorajados a lidar com situações não ensaiadas, sob a guia do professor. Esta característica do ensino comunicativo, porém, faz com que se torne difícil, para um professor não-nativo, nem muito proficiente na língua estrangeira, ensinar com eficácia. É evidente que os professores, principalmente os não-nativos, têm um certo receio ou até mesmo medo de lidar com o imprevisto, e isso bem justifica a grande resistência existente na maioria dos contextos de ensino de línguas, no que tange à mudança de abordagem, da tradicional para a comunicativa.

Há, ainda, outros grandes obstáculos na adoção de tal abordagem no ensino de língua, como a falta de subsídios teóricos e mesmo práticos do professor, geralmente fornecidos pela Linguística Aplicada em cursos de especialização - com os quais o professor quase nunca tem ligação -, e pelas pesquisas desenvolvidas nesta área - às quais ele raramente tem acesso ou interesse. Isso faz com que a maioria dos professores se apegue cada vez mais à metodologia por meio da qual "aprenderam" a língua estrangeira, uma vez que uma abordagem sustentada por discussões sobre regras gramaticais, uso de diálogos e aplicação de exercícios mecânicos

e de repetição é muito mais simples de ser aplicada, para a maioria dos professores não-nativos. Além do mais, ainda que se pense naqueles professores conhecedores, pelo menos, de parte da literatura sobre o ensino comunicativo de línguas, é seguro que a grande maioria deles dificilmente terá visto construir-se, na prática, uma aula embasada nos princípios desse ensino, e, dado que a relação teoria e prática nem sempre é direta, construir algo sem ter nunca vivenciado nada semelhante não é, para muitos, tarefa fácil.

Interessada na adoção da abordagem comunicativa, principalmente nos cursos universitários, resolvi investigar de perto essa questão na prática, inserindo-me em um dos poucos contextos universitários que se dispõem a construir um ensino mediante os princípios dessa abordagem.

Através da literatura sobre o ensino comunicativo de línguas, inteirei-me da escassez de pesquisas sobre a sala de aula. Deparei-me com diversos autores, como Nunan (1987), por exemplo, advertindo sobre a necessidade de se desenvolver mais esse tipo de pesquisa, a fim de que possam contribuir para a solução de problemas ainda não solucionados.

Essa escassez deve-se, entretanto, ao fato de que a tradição de pesquisas desenvolvidas em sala de aula é ainda recente. Porém, algumas pesquisas, desenvolvidas em nível de Brasil e de exterior, têm sido de relevância para o ensino comunicativo de línguas, uma vez que tocam em aspectos de interesse desse ensino. Para ser breve, abordarei apenas algumas pesquisas nacionais recentes - sendo todas dissertações de mestrado defendidas na Unicamp -, dentre as quais a de Consolo, D. A. (1990), Santos, J. B. C. (1993), Viana, N. (1990), Baghin, D. C. M. (1993), Machado, R.

(1992), Vieira-Abrahão, M. H. (1992) e Jouet-Pastré C. M. C. (1993)¹.

A pesquisa de Consolo e a de Santos estão relacionadas ao uso do livro didático em sala de aula, sendo que a primeira analisa características pertinentes ao processo de construção do insumo no cenário formal da sala de aula de L.E. (língua estrangeira), e a segunda analisa a aula de L.E.(inglês) modulada pelo livro didático, investigando - a partir da metodologia apresentada pelos autores dos livros didáticos abordados -, como o processo de aprender inglês é representado em duas séries didáticas, uma nacional e uma importada, utilizadas na 5a. série do 1º grau em uma escola pública e em uma escola particular.

A pesquisa de Viana e a de Baghin tratam da motivação para aprender L.E. A de Viana focaliza a motivação para o aprendizado de L.E., procurando descrever e analisar o que ocorre com essa variável durante o processo de aprendizagem. Já a pesquisa de Baghin analisa a manifestação da motivação de alunos de uma 5a. série, em escola pública, para aprender língua estrangeira (inglês) em contexto de ensino interdisciplinar.

(1) Os títulos das referidas dissertações são os seguintes:

- Consolo, D. A. (1990): O Livro Didático como Insumo na Aula de L.E.(inglês)na Escola Pública
Santos, J. B. C. (1993): A Aula de L.E. (inglês) Modulada pelo Livro Didático.
Viana, N. (1990): Variabilidade da Motivação no Processo de Aprender L.E. na Sala de Aula.
Baghin, D. C. M. (1993): A Motivação para Aprender Língua Estrangeira (inglês) em Contexto de Ensino Interdisciplinar.
Machado, R. (1992): A Fala do Professor de Inglês como Língua Estrangeira: Alguns Subsídios para a Formação do Professor.
Vieira-Abrahão, M. H. (1992): Um Estudo da Interação Aluno-Aluno em Atividades em Pares ou em Grupos na Aula de L.E.
Jouet-Pastré C. M. C. (1993): Análise da Produção da Fala: Estudo de Caso de Aprendizes Brasileiros de Francês de Nível Universitário.

A pesquisa de Machado, a de Vieira-Abrahão e a de Jouet-Pastré tratam respectivamente dos temas: a fala do professor, a interação aluno-aluno em atividades em pares ou em grupos, e estratégias de aprendizagem. O foco da dissertação de Machado é a investigação, na sala de aula de L.E. de duas universidades brasileiras, da fala do professor com vistas a caracterizá-la em relação ao ensino de compreensão e produção de linguagem oral. Vieira-Abrahão, por sua vez, estuda o discurso dentro dos grupos e pares na aula de L.E. (inglês) de uma universidade pública paulista para verificar como a interação aluno-aluno é construída. Ela oferece uma descrição e um relato interpretativo-explanatório de como os aprendizes agem nesta situação, suas intenções e sua compreensão de suas próprias ações. E por fim, Jouet-Pastré investiga o porquê de alguns aprendizes de L.E. terem um melhor desempenho que outros em sua tarefa de produzir a fala.

Essas pesquisas, todas desenvolvidas em sala de aula de L.E., são de pertinência para a área de Ensino/Aprendizagem de Línguas e tratam de aspectos que tocam nos princípios que orientam a abordagem comunicativa. Contudo, nenhuma delas cobre o escopo desta minha pesquisa, que investiga a implementação dessa abordagem pelo professor, em um curso universitário de Letras.

OBJETIVOS DA PESQUISA

Esta pesquisa, de cunho etnográfico, tem, por foco, investigar como uma abordagem, considerada comunicativa pelo professor pesquisado, é interpretada e construída por ele na prática, em um curso universitário de Letras, no contexto brasileiro.

A opção por cursos de Letras é justificada pelo fato de serem formadores de novos professores de línguas, e, desta forma, a pesquisa tem por objetivo fornecer subsídios tanto teóricos quanto práticos para cursos de formação de professor de língua estrangeira.

PERGUNTAS PARA A INVESTIGAÇÃO DO PROBLEMA:

Com o propósito de verificar como se dá na prática a construção/concretização de uma abordagem declarada comunicativa pelo professor investigado, mediante a leitura que ele faz da abordagem comunicativa, formulou-se a seguinte pergunta:

- "A forma como o professor interpreta e concretiza em sala de aula a implementação de uma abordagem, concebida por ele como sendo comunicativa, é coerente com os princípios norteadores da abordagem comunicativa segundo a literatura?"

Na tentativa de responder a esta pergunta, estarei observando dois aspectos, elaborados na forma de sub-perguntas:

1. Qual é a concepção que o professor tem de abordagem comunicativa? (O *dizer* do professor).
2. Como o professor concretiza a implementação desta abordagem na prática? (O *fazer* do professor).

Para a investigação do primeiro aspecto, serão utilizadas, como registros primários, as entrevistas e as conversas informais com o professor. Para o segundo aspecto, utilizar-se-á, como registro primário, uma aula típica escolhida e como registro secundário, parte de outras aulas que forem julgadas pertinentes, ob-

servações dos diários e anotações de depoimentos dos alunos, assim como declarações do professor, frutos de entrevistas.

ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Além da introdução, esta dissertação apresenta três capítulos. Na introdução aborda-se diversos aspectos: faz-se uma reflexão do que tem geralmente ocorrido nas aulas de língua estrangeira em cursos de formação de professores no Brasil; relata-se ainda o problema, a justificativa, os objetivos e a pergunta que vai nortear a pesquisa. O primeiro capítulo, que trata das três grandes abordagens de ensino, traz, de início, uma discussão em torno do termo abordagem e de outros termos (como método, planejamento, procedimentos, técnicas, materiais e avaliação), fornecendo e discutindo, logo após, um arcabouço teórico da operação global de ensino de língua. Em seguida, apresenta um histórico dos métodos de ensino adotados até o momento, sempre encaixados em uma das três abordagens de ensino pelas quais são embasados: a tradicional, a humanista e a comunicativa.

O segundo capítulo, que diz respeito à abordagem comunicativa investigada na prática, apresenta, num primeiro momento, uma descrição da metodologia empregada, trazendo ainda a descrição do contexto pesquisado e dos instrumentos que foram utilizados. Em um segundo momento, focaliza a análise dos dados, iniciando com uma descrição dos procedimentos de análise, apresentando, em seguida, um panorama geral das aulas e uma micro análise de uma das aulas.

Ao terceiro e último capítulo, ficam reservadas algumas discussões sobre os dados e encaminhamentos da questão na prática,

ou seja, contribuições para cursos de formação de professor.

CAPÍTULO I:
AS TRÊS GRANDES
ABORDAGENS DE ENSINO
DE LÍNGUAS

1.1. Definição de abordagem, método e outros termos

Parece-me pertinente iniciar a exposição deste trabalho, tendo considerações sobre alguns termos que fazem parte do arcabouço teórico do modelo da operação global de ensino - proposto por Almeida Filho (1993:19) - o qual será exposto ainda no início deste capítulo. Parte de uma taxonomia bastante conhecida e empregada, quando se trata de conceitos relacionados ao ensino de língua estrangeira, os termos *abordagem*, *método*, *planejamento*, *materiais* e *avaliação* têm interpretações diversas e muitas vezes sobrepostas.

A pertinência de se trazer à baila o primeiro desses termos faz-se clara, em primeiro lugar, por ele figurar no próprio título da pesquisa e ser o fio condutor de toda investigação. E em segundo lugar, porque, usando as palavras de Almeida Filho (1990:1), *é importante discutir o conceito de abordagem porque toda a operação de ensino de uma língua alvo está sob sua influência*.

A propósito de interpretações diversas, às vezes distorcidas, de conceitos até bastante difundidos nessa área de estudo, Anthony, em seu artigo de 1963:63 já aponta para o fato de que os *professores de línguas, no decorrer dos anos, têm adotado, adaptado, inventado e desenvolvido um emaranhado de variedade de termos que descrevem as atividades nas quais eles se empenham e as crenças que eles sustentam, no campo do ensino de línguas*. Em seguida, continua argumentando que ele próprio, sendo um interessado pelo ensino de inglês como língua estrangeira já por quase 20 anos, na época da elaboração de seu artigo, confessa ter sido obrigado, às vezes, a esbarrar em terminologias sobrepostas que

envolvem esse campo.

Por estas razões, a contribuição que Anthony quis dar, escrevendo esse artigo, foi no sentido de esclarecer a concepção que ele tem de três termos bastante usados - cujos conceitos nem sempre são uniformemente definidos na literatura da área -, que são: *abordagem*, *método* e *técnica*. Segundo ele, há uma hierarquia entre esses termos, já que as *técnicas* executam um *método* que por sua vez deve ser consistente com uma *abordagem*.

Embora Anthony não tenha apresentado nenhuma figura ilustrativa em seu artigo, para uma melhor visualização de seus conceitos, acredito poder esquematizá-los da seguinte forma:

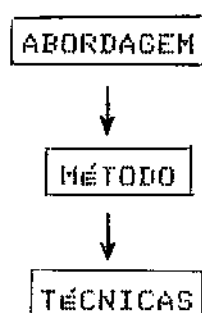


FIG. 1

Para ele (op.cit.: 63-64), *abordagem* é definida como *um conjunto de hipóteses correlacionadas, que lidam com a natureza da língua e com a natureza do ensino e aprendizagem de línguas*. Em seguida diz que a abordagem, em seu ponto de vista, é axiomática; descreve a natureza da matéria a ser ensinada; exprime um ponto de vista, uma filosofia, uma crença, ou seja, algo em que se acredita mas que não se pode necessariamente provar; é freqüentemente indiscutível, exceto em termos da eficiência dos métodos que surgem a partir dela.

Método (op.cit.:65), em sua concepção, é *um plano global para a apresentação ordenada do material da língua, do qual nenhuma*

parte contradiz e tudo dele é baseado na abordagem selecionada. Complementa, dizendo que, enquanto uma *abordagem* é *axiomática*, um *método* é *processual*. Segundo Anthony, ainda, *dentro de uma abordagem pode haver vários métodos*, e vários são os fatores que influenciam a apresentação ordenada da língua ao aprendiz: quer dizer, que modificam o método empregado, e essa ordem será influenciada pela natureza das duas línguas (as diferenças entre a língua fonte e a língua alvo), pela idade do aluno, pelo seu "background" cultural, pela sua experiência prévia com a língua estrangeira (no caso com o inglês), pela experiência do professor, pelo seu grau de domínio da língua, pelo objetivo do curso, pela posição que o inglês ocupa no *currículum*, e também pelo tempo de curso disponível.

E finalmente, a propósito do termo *técnica* (op.cit.:66), ele o define como *um artifício particular, um estratagema, um dispositivo usado para realizar um objetivo imediato*. Para ele, as *técnicas* são implementacionais, quer dizer, servem de instrumento, ferramenta, utensílio. Precisam ainda *ser consistentes com um método*, e *deessa forma estar em harmonia com uma abordagem também*. Dependem do professor, de seu talento individual e da composição da classe.

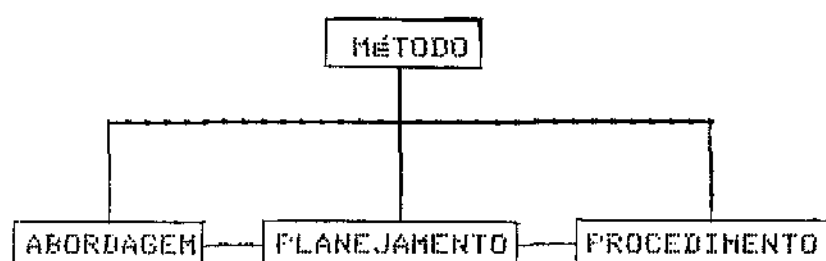
Como já se mencionou anteriormente, Anthony, preocupado com a variedade de termos adotados, adaptados e até inventados por professores de línguas, achou que seria valioso se empenhar na redefinição desses três termos, com o objetivo de diminuir um pouco a confusão terminológica e limitar o uso de alguns dos termos mais comuns relacionados ao ensino de línguas.

Em 1982, quase duas décadas mais tarde, Richards & Rodgers escrevem um artigo intitulado *Method: Approach, Design and Proce-*

dure, cujo objetivo -- dessa vez um pouco mais abrangente que o de Anthony -- é fornecer *um arcabouço para a descrição e comparação sistemática de métodos*, que, segundo os autores, se faz necessário, dada a proliferação de novos métodos naqueles últimos anos.

Nesse artigo, que propõe um modelo diferente daquilo que foi proposto por Anthony, Richards & Rodgers acham conveniente *modificar a terminologia de Anthony*, ou, como diz Cunha (1991:5), *esses dois autores propõem que os conceitos de Anthony sejam revisados e substituídos por um arcabouço que coloque "método" como sendo o conceito situado na mais alta posição do arcabouço. A partir do método, então, derivam três outros elementos interrelacionados, situados num mesmo nível, que são: abordagem, planejamento e procedimento.*

Observe-se como foi apresentado, no referido artigo de Richards & Rodgers (op.cit.:165), o esquema de seu arcabouço:



- | | | |
|--|--|---|
| a) Uma teoria da natureza da língua; | a) Uma definição de Conteúdo lingüístico e especificação para a Seleção e Organização do Conteúdo. | a) Descrições das Técnicas e Práticas no Sistema Instrucional |
| b) Uma teoria da natureza da aprendizagem. | b) Uma especificação para o papel dos aprendizes. | |
| | c) Uma especificação para o papel dos professores. | |
| | d) Uma especificação para o papel dos materiais. | |

FIG. 2

A apresentação desta figura, sugerida pelos autores, é útil para que melhor se visualize a exposição desse arcabouço feita acima, que é bastante diferente da proposta de Anthony. Por esta figura percebe-se que *método* é o termo que está no grau mais elevado e os outros três termos (abordagem, planejamento e procedimento) estão em um grau inferior, em um mesmo nível, subordinados a *método*.

Ao contrário da proposta de Anthony, cujos termos *abordagem*, *método* e *técnicas* são hierárquicos e consistentes, o arcabouço sugerido por Richards & Rodgers forma um *sistema interdependente*, mas de forma alguma hierárquico, como se pode verificar na figura abaixo:

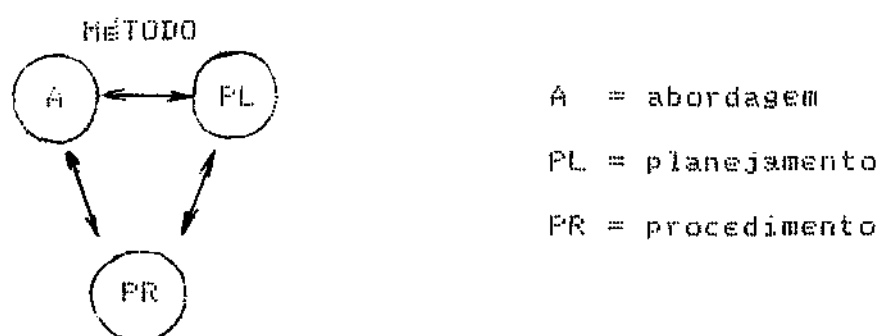


FIG. 3

Segundo Richards & Rodgers (op.cit.:154), *metodologias podem se desenvolver a partir de qualquer uma dessas três categorias, quer dizer, seguindo o sentido horário, anti-horário ou ambos no diagrama, e exemplificam dizendo que se pode, por exemplo, deparar com ou inventar um procedimento de ensino que pareça ter êxito de alguma forma e, mais tarde, desenvolver (no sentido anti-horário) um planejamento e uma abordagem teórica que explique ou justifique os procedimentos adotados.*

Quase dez anos após a publicação do artigo de Richards & Rodgers, Cunha (op.cit.:5), como parte de seu programa de pós-graduação, escreve um artigo contendo algumas críticas, dentre as quais uma que diz respeito às modificações que Richards & Rodgers sugeriram que fossem feitas na terminologia de Anthony, apresentando, como sugestão, o arcabouço teórico deles. Segundo Cunha, o problema é que Richards & Rodgers não apresentam nenhuma justificativa para tal alteração na proposta de Anthony e nem definem o

termo central "método", adequadamente. Cunha acrescenta ainda que a noção de abordagem de Richards & Rodgers *perde parte de sua força devido à ênfase que esse arcabouço coloca na natureza da língua e da aprendizagem da língua, sacrificando a importância da natureza do ensino da língua*. Ele analisa os termos **abordagem** e **método**, chamando a atenção para o fato de que estes dois termos são usados quase que de modo permutável/intercambiável, até mesmo na literatura especializada, e o emprego indefinido desses termos é proveniente de *pontos de vista divergentes de diferentes pesquisadores*.

A discussão de Cunha teve como ponto de partida Almeida Filho (1990:1). Com o propósito de discutir a abordagem comunicativa no ensino de línguas, Almeida Filho propõe um arcabouço teórico da operação global de ensino de uma língua, definindo abordagem - na mesma direção de Anthony, porém de forma mais abrangente -, como sendo *um conjunto harmonioso de pressupostos teóricos, princípios e até mesmo crenças não verificadas ainda, sobre o que é linguagem, segunda língua, língua alvo, e sobre o que é aprender e ensinar línguas*. Seu esquema apresentado em 1970 aparece um pouco modificado em sua obra de 1973:19 - uma coletânea de artigos sobre aspectos do ensino comunicativo de língua -, e é chamado por ele de representação gráfica parcial (modelo) da operação global de ensino de línguas:

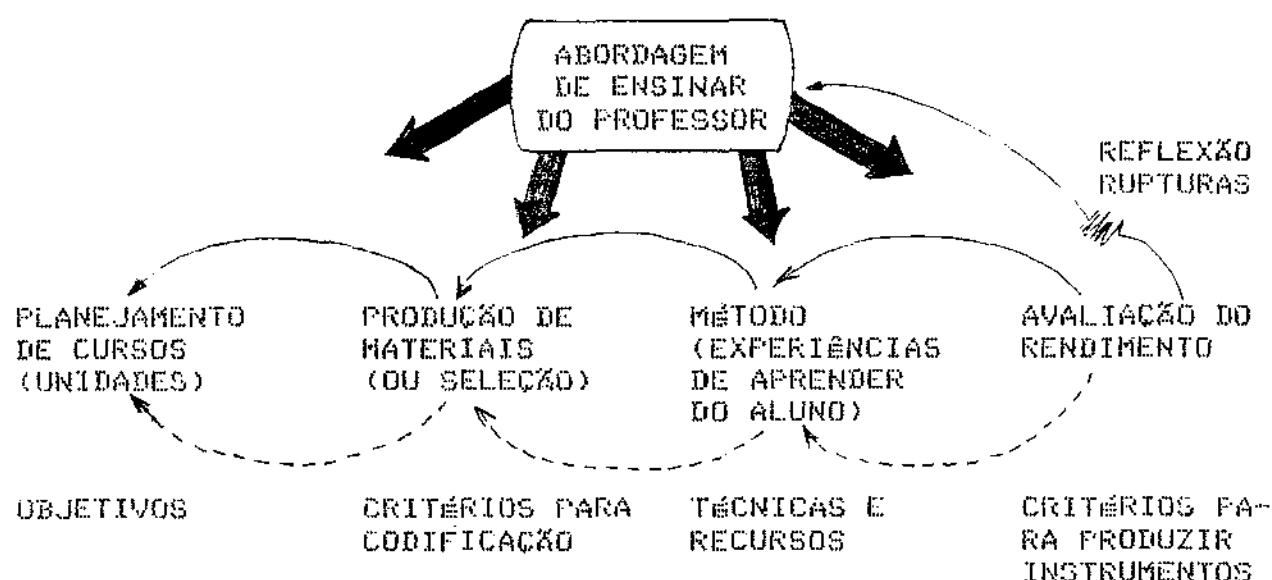


FIG. 4

Nesta figura, o autor apresenta a constituição e funcionamento da operação de ensino de línguas de forma a fornecer meios de se compreender as várias interrelações existentes entre cada uma dessas fases do processo de ensinar uma língua estrangeira, objetivo este bem mais abrangente que aqueles propostos, nos dois outros arcabouços discutidos, pelos autores já mencionados.

Com relação a este último arcabouço, Cunha (op.cit.:15) também ofereceu sua contribuição ao definir o termo *abordagem* levando em conta todos esses elementos do arcabouço, assim como ao redefinir o termo *método*, anteriormente já definido por Anthony, expandindo-o. Suas definições são as seguintes:

Abordagem é um conjunto harmonioso de crenças, idéias, hipóteses e conceitos sobre a língua, e sobre o ensino e a aprendizagem de língua, que orientam o planejamento de curso, a análise e produção de material de ensino, os métodos empregados e a avaliação de proficiência no processo de ensino/aprendizagem de uma segunda língua ou língua estrangeira.

Método é um conjunto sistemático de princípios e técnicas, combinados para promover a aprendizagem eficiente de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira.

Na obra de 1993:13 ainda, Almeida Filho oferece uma definição um pouco mais ampla de *abordagem de ensinar*, definindo também o que vem a ser a operação global de ensino. Observe-se a citação:

A abordagem de ensino é o conjunto de disposições de que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação de ensinar uma língua estrangeira. A operação global de ensino de uma língua estrangeira compreende o planejamento de cursos e suas unidades, a produção ou seleção criteriosa de materiais, a escolha e construção de procedimentos para experienciar a língua-alvo, e as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes. A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua.

Os demais elementos integrantes da operação global de ensino também são definidos da seguinte forma²:

O planejamento consiste das especificações do conteúdo linguístico das unidades de trabalho dos cursos, das experiências com a linguagem e dos processos mínimos que promoverão a aprendizagem a partir da definição dos objetivos; os **materiais** são definidos como sendo a materialização das especificações dos conteúdos, tratando-se portanto de instanciamentos e concretizações de ações na sala de aula; o **método** é um conjunto de procedimentos, técnicas e recursos ou meios que garantem a implementação dos processos de aprender e dos conteúdos previstos no planejamento;

(2) Defino esses termos de maneira convergente com Almeida Filho - comunicação pessoal.

e, por fim, a avaliação é definida como um conjunto de procedimentos e instrumentos para dar retorno/consciência sobre o progresso na competência em língua alvo.

O autor (op.cit.:18) observa ainda que *todas as dimensões do ensino construído ao longo do tempo podem ser trabalhadas ordenadamente* (da esquerda para a direita), mas que *alterações podem ser iniciadas em qualquer das fases, e, nesse caso, através dos efeitos proativo e retroativo, se operarão câmbios equilibradores nas outras dimensões.*

A avaliação, entretanto, é o momento catalizador de todo o processo. É o momento de evidência de aprendizagem e quando é incoerente com o resto, tende a voltar a influenciar poderosamente todo o sistema, ou seja, acaba tornando mais premente, por seu efeito retroativo, a necessidade de ajustes nas fases anteriores da operação de ensino/aprendizagem. Dessa forma, mudando-se a avaliação, todo o processo anterior tende a ser automaticamente modificado.

A propósito deste último arcabouço, embora Cunha (op.cit:5) advirta para o fato de que *comparar o potencial dos três arcabouços seria injusto, dado o espaço de tempo envolvido e os diferentes objetivos de cada um*, Almeida Filho (op.cit.:20) traça um paralelo comparativo entre o seu e o de Richards & Rodgers, apontando diferenças entre eles e deixando transparecer as vantagens do seu, em diversos aspectos.

Um desses aspectos, bastante visível, é o fato de em Richards & Rodgers tratar-se de um arcabouço representado estaticamente, cujo desenvolvimento, não-ordenado, indica que as metodologias podem partir de qualquer direção. O arcabouço de Almeida Filho, ao contrário, é uma representação articulada e dinâmica,

que tem desenvolvimento ordenado, hierárquico, sugerindo, assim, que, se o ponto de intervenção não for a abordagem, as demais fases automaticamente deverão se ajustar na busca de dar coerência ao todo.

Este último modelo proposto, que descreve e avalia sistematicamente as várias fases do processo de ensino de línguas, parece apresentar diversas vantagens em relação aos demais. Uma de suas contribuições significativas está no fato de servir de ponto de referência para o professor, quando estiver interessado em planejar ou até mesmo em investigar sua ação pedagógica.

Dessa forma, a partir de agora, quando me referir a um desses termos discutidos - que fazem parte do arcabouço teórico do modelo global de ensino -, estarei pensando nesse arcabouço sugerido por Almeida Filho.

1.2. As Três Grandes Abordagens de Ensino de Línguas

As diferentes maneiras de construir, em sala de aula, o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira - tomando como ponto de referência a metodologia, os materiais, a forma de avaliar e outros aspectos utilizados pelo professor - estão intimamente ligadas à abordagem que orienta a ação pedagógica do professor. Roberts (1982:95) identifica três diferentes abordagens de ensino: a tradicional, a humanista e a comunicativa, acreditando que essas duas últimas, embora tenham sido desenvolvidas em circunstâncias diferentes, não devem ser vistas como antagônicas e, portanto, imutavelmente não combináveis, mas, ao contrário, como passíveis de combinação.

Sendo assim, o objetivo desta parte do capítulo é apresentar um histórico dos principais métodos de ensino adotados até o momento, sempre identificados no tempo e no espaço e encaixados em uma dessas três abordagens apontadas por Roberts, dedicando maior atenção à metodologia de ensino comunicativa.

1.2.1. A ABORDAGEM TRADICIONAL

Com relação ao termo tradicional, Roberts (op.cit) adverte a respeito de sua interpretação em contraste com o termo recente. Dessa forma, poder-se-ia pensar que o termo se refere apenas ao tradicional método Gramática e Tradução, enquanto na verdade ele diz respeito não só a este, mas a uma série de outros métodos como o método Direto, o Audiolingual, o Código Cognitivo e, inclusive, a combinações ecléticas entre esses métodos, que surgiram até o final da década de sessenta, aproximadamente.

Na verdade o termo abordagem tradicional, para Roberts, deve evocar uma abordagem que enfatiza as regras gramaticais da língua. Por isso ela abarca métodos que, embora possam diferir quanto aos seus procedimentos específicos, fundamentam-se essencialmente no domínio das estruturas lingüísticas.

A seguir discuto os principais métodos norteados pela abordagem tradicional.

1.2.1.1. Método Clássico ou Gramática e Tradução

Como historicam Richards & Rodgers (1986:1), há cinco séculos, no mundo ocidental, a língua dominante no ensino, comércio, religião e governo era o latim. E só a partir do século dezes-

seis, quando o francês, o italiano e o inglês ganharam importância, graças a mudanças políticas na Europa, é que o latim gradualmente foi perdendo o *status* de língua usada na comunicação falada e escrita, passando mais tarde a ser apenas uma disciplina ocasional do currículo escolar.

Ao longo da história do ensino de línguas, constata-se diversas mudanças nos métodos desenvolvidos para o ensino das mesmas. Essas mudanças, segundo Richards & Rodgers, têm sido consideradas, dado o reconhecimento da necessidade de se mudar o tipo de proficiência almejada pelos aprendizes - como é o caso, por exemplo, da mudança de um método que prepara o aprendiz apenas para a *compreensão de leitura* para outro que tem como objetivo o desenvolvimento da *proficiência oral* -, e essas mudanças de métodos podem, muitas vezes, também estar refletindo mudanças tanto na teoria da natureza da língua quanto da natureza do ensino e aprendizagem de línguas.

Brown (1987:74) declara que, durante séculos, não houve quase nenhuma reflexão teórica sobre o ensino de línguas que pudesse servir de base para uma metodologia de ensino. O latim era ensinado por meio do que se convencionou chamar MÉTODO CLÁSSICO: foco nas regras gramaticais, memorização de vocabulário e de várias declinações e conjugações, traduções de textos e exercícios escritos.

O latim - e em menor grau o grego - era considerado a *forma de linguagem clássica e mais ideal*, nas palavras de Richards & Rodgers (op.cit.:2). Então, as idéias que se tinha sobre o papel do estudo da língua no currículo escolar tiveram reflexos do *status* do qual o latim, por muito tempo, já desfrutava. Sendo assim, quando as outras línguas começaram a ganhar espaço nos currículos

escolares da Europa, no século dezoito, elas passaram a ser ensinadas, usando-se os mesmos procedimentos básicos que eram usados para se ensinar latim.

Ensinar o uso oral da língua não era o foco do ensino; estudava-se, então, com a finalidade de se adquirir erudição, ou, em alguns casos, proficiência em leitura em uma língua estrangeira.

Já próximo do século dezanove, essa metodologia de ensino, baseada no estudo do latim (método Clássico) tornou-se a forma padrão de se estudar as línguas estrangeiras e ficou, então, conhecida como MÉTODO de GRAMÁTICA e TRADUÇÃO, cujas principais características são apresentadas por Larsen-Freeman (1986:11-12), sob dez diferentes aspectos resumidos abaixo:

a) Com relação ao objetivo dos professores que usam o método:

A finalidade principal de se aprender uma língua estrangeira, segundo os professores que adotam o método Gramática e Tradução, é ser capaz de ler a literatura escrita na língua alvo. Para isso, é necessário que o aluno aprenda as regras gramaticais e o vocabulário da língua alvo. Acredita-se, também, que o estudo da língua estrangeira proporciona ao aluno um bom exercício mental que ajuda a desenvolver a mente.

b) Com relação ao papel do professor e do aluno:

Tanto o papel do professor quanto o do aluno são bastante tradicionais, quer dizer, o professor é a *autoridade* na sala de aula, e os alunos, por sua vez, devem fazer o que o professor diz para poderem aprender o que o professor sabe.

c) Com relação a algumas características do processo de ensino/aprendizagem:

Os alunos aprendem a traduzir de uma língua para a outra. O que eles frequentemente traduzem são textos para leitura, na língua alvo, sobre aspectos da cultura da comunidade da língua estrangeira. A gramática é estudada dedutivamente, ou seja, o professor apresenta as regras gramaticais seguidas de exemplos e os alunos devem memorizá-las e aplicá-las em outros exemplos. Estuda-se também paradigmas gramaticais e memorizam vocábulos da língua estrangeira e seus equivalentes na língua materna. Os alunos aprendem sobre a língua alvo e não a usar essa língua alvo.

d) Com relação à natureza da interação aluno-professor e aluno-aluno:

A maioria das interações na sala de aula parte do professor para os alunos. Os alunos, por si, têm muito pouca iniciativa e a interação aluno-aluno também é muito pequena.

e) Com relação aos sentimentos dos alunos:

No que tange a esse aspecto, não há princípios do método que dizem respeito a como os sentimentos dos alunos são tratados.

f) Com relação à forma como a língua e a cultura são vistas:

A língua literária é considerada superior à língua falada e por isso é a língua que os alunos estudam. Considera-se cultura a literatura e as artes de boa qualidade.

g) Com relação às áreas e habilidades da língua que são enfatizadas:

Enfatiza-se vocabulário e gramática. *Ler e escrever* são as habilidades predominantemente trabalhadas. Bem menos atenção é dada às habilidades *falar e ouvir* e há pouca ou nenhuma preocupação com a pronúncia. A habilidade em se comunicar na língua alvo não é o objetivo do ensino da língua estrangeira.

h) Com relação ao papel da língua materna dos alunos:

A língua usada em classe é na maioria das vezes a materna. O significado da língua alvo torna-se claro também mediante a tradução para a língua materna dos alunos. A aprendizagem é facilitada através da atenção dada às semelhanças entre as duas línguas.

i) Com relação às avaliações:

As avaliações são feitas através de provas escritas nas quais os alunos devem fazer traduções da sua língua materna para a língua estrangeira ou vice-versa. É comum também aparecerem perguntas sobre a cultura estrangeira ou perguntas que exigem dos alunos a aplicação de regras de gramática.

Quanto ao sucesso na aprendizagem, são considerados bem sucedidos aqueles alunos que são capazes de traduzir de uma língua para a outra.

j) Com relação ao tratamento dado aos erros cometidos pelos alunos:

Considera-se muito importante que o aluno responda corretamente aquilo que lhe é perguntado, por isso, se ele comete erros ou não sabe responder, o professor oferece-lhe a resposta correta. Isso quer dizer que a precisão gramatical é enfatizada.

Richards & Rodgers acrescentam que o método Gramática e Tradução dominou o ensino de línguas estrangeiras e européias de 1840 até 1940 e continua ainda hoje sendo amplamente usado em algumas partes do mundo, de forma modificada. Argumentam que esse método, embora freqüentemente frustre os alunos - para os quais aprender uma língua estrangeira geralmente passa a ser uma experiência tediosa -, exige pouco por parte dos professores - e, segundo Brown (op. cit.:75), essa pouca exigência é constatada em pelo menos dois aspectos:

1. por que requer experiência pouco especializada por parte dos professores;
2. por que as provas de regras gramaticais e tradução são fáceis de se elaborar, além de a atribuição de conceitos ser bem objetiva.

Em conclusão, Richards & Rodgers (op.cit:4-5) declaram que apesar da possibilidade de esse método ser grandemente adotado

ainda nos dias de hoje, *ele não tem defensores; é um método para o qual não há nenhuma teoria; e não há literatura que ofereça uma base lógica ou justificativa para ele, ou que tente relacioná-lo a resultados [de pesquisa] na lingüística, psicologia ou teoria da educação.*

O método Gramática e Tradução, já próximo da metade do século dezenove, começa a ser questionado e rejeitado por causa de diversos fatores, dentre eles, as crescentes oportunidades de comunicação entre os europeus, que contribuem para gerar uma necessidade de se adquirir proficiência oral nas línguas estrangeiras.

Sendo assim, em vários países da Europa, com o objetivo de reformar o ensino das línguas modernas, alguns especialistas em ensino de línguas - tais como o francês C. Marcel, o inglês Prendergast e o francês F. Gouin - desenvolveram, individualmente, novas propostas de ensino, cada uma das quais contendo métodos específicos de abordar o ensino de línguas.

O primeiro dos reformistas, Marcel, apresentava como modelo para se aprender uma língua a própria aprendizagem de língua materna pela criança, enfatizando a importância do significado na aprendizagem e sugerindo que a leitura deveria anteceder qualquer outra habilidade. O segundo deles, Prendergast, também através da observação de que as crianças usam *rotinas* e frases memorizadas de situações e contextos na fala, defendia a idéia de que os aprendizes deveriam conhecer as amostras estruturais básicas que ocorrem na língua. Segundo Richards & Rodgers, o autor já estava então propondo o primeiro *programa estrutural*. E o terceiro, e talvez o mais famoso, Gouin, também desenvolveu uma proposta de ensino baseada em observações do uso da língua pela criança, acreditando que a aprendizagem de língua tornava-se mais fácil

mediante o seu uso para executar eventos que consistem em uma sequência de ações relacionadas, e, por isso, em seu método, conhecido como Gouin Series, a língua oral era organizada e apresentada por meio de situações e temas. Mais tarde, parte de suas idéias -- como apresentar a língua dentro de um contexto que torne claro o seu sentido e o uso de gestos e ações para dar sentido às elocuções -- foram retomadas no que se chamou **abordagem situacional** e método **Resposta Física Total**.

Muito embora o trabalho desses e outros especialistas refletissem o clima da época -- em que havia um reconhecimento da necessidade de ênfase na proficiência oral (ao invés de ênfase na compreensão de leitura, na gramática ou na apreciação literária), e um interesse pela forma como as crianças aprendem a língua --, suas idéias e métodos não foram muito disseminados, aceitos e implementados. Isso se deveu ao fato de terem sido desenvolvidos fora de círculos de ensino estabelecidos e também porque a profissão de ensino de línguas não estava ainda bem estruturada em forma de associações profissionais, congressos e publicações, que pudessem favorecer a propagação dessas idéias em maior dimensão.

O estabelecimento de reformas pedagógicas mais difundidas só ocorreu, então, quase no final do século dezenove, quando professores e lingüistas passam a divulgar sobre a necessidade de novas abordagens para o ensino de línguas. Com o **Movimento de Reforma**, como ficou conhecido, a disciplina Lingüística foi revitalizada e alguns lingüistas (como o inglês Henry Sweet, o alemão Wilhelm Viëtor e o francês Paul Passy) instauraram uma liderança intelectual necessária para que as idéias inovadoras tivessem maior credibilidade e aceitação.

Já perto do final do século dezanove, os reformistas compartilhavam crenças e opiniões sobre os princípios nos quais deveria basear-se uma nova abordagem de ensino de línguas, e embora discordassem bastante em relação a procedimentos específicos de uma maneira geral, acreditavam que:

1. a língua oral era primordial e a metodologia de ensino deveria ser estabelecida baseada na língua oral;
2. as descobertas da fonética deveriam ser aplicadas tanto no ensino quanto na instrução do professor;
3. Os alunos deveriam ouvir primeiro a língua e só depois ver a forma escrita;
4. as palavras deveriam ser apresentadas em orações e as orações serem praticadas em contextos significativos, ao invés de serem ensinadas como elementos isolados e desconexos.
5. a gramática deveria ser ensinada indutivamente (as regras seriam ensinadas somente após o aluno ter praticado os pontos gramaticais em contexto);
6. a tradução deveria ser evitada, embora a língua materna pudesse ser usada para explicar novas palavras e para verificar a compreensão.

Em conclusão, Richards & Rodgers (op.cit.:3) apontam que esses princípios, além de fornecerem a base teórica para uma abordagem de ensino de língua científica, tiveram reflexos no início da disciplina Linguística Aplicada. Nenhuma das propostas daqueles lingüistas reformistas, entretanto, assumiu o *status* de método, mas paralelo às idéias dos reformistas, havia um interesse em desenvolver princípios para o ensino de línguas, a partir de princípios naturalistas de aprendizagem de língua, tal como acontece na aquisição da primeira língua, e isso acabou levando ao que se tem chamado de MÉTODOS NATURAIS, e finalmente conduziu ao desenvolvimento do que recebeu o nome de método Direto.

1.2.1.2. Método Direto

Não é nenhuma novidade dizer que no âmbito do ensino de línguas, o surgimento de um novo método de ensino, e por vezes até sua súbita popularidade, na grande maioria das vezes, é decorrente de descontentamentos e insatisfações quanto à eficácia de outros métodos que o antecederam e que não pareceram cumprir seu papel de capacitar o aprendiz para o tipo de proficiência almejada. É o que parece ter acontecido com o método Direto, na virada do século.

Uma vez que o método Gramática e Tradução - embora pudesse até capacitar o aprendiz para a leitura em uma língua estrangeira - não parecia eficaz no sentido de prepará-lo para usar a língua alvo comunicativamente, outro método então, conhecido como método Direto, tornou-se bastante popular, numa época em que o objetivo de se aprender uma língua estrangeira se voltava mais para o interesse em aprender a usá-la para se comunicar.

O método Direto - que é baseado em princípios de aprendizagem de língua natural e é, segundo Richards & Rodgers o método natural mais conhecido - começou, então, a tornar-se bastante popular durante o final do século dezanove em países da Europa e nos Estados Unidos, sendo que neste último, ficou grandemente conhecido como MÉTODO BERLITZ, já que um de seus maiores divulgadores foi Charles Berlitz.

Larsen-Freeman (op. cit.:24-26) organiza seus princípios, sob os mesmos dez diferentes aspectos, a saber:

a) Com relação ao objetivo dos professores que usam o método:

A intenção dos professores que adotam tal método é fazer com que os alunos aprendam a se comunicar na língua estrangeira. Para isso, acredita-se que os alunos devam aprender a pensar na língua alvo, para terem sucesso.

b) Com relação ao papel do professor e do aluno:

Embora seja o professor que direciona as atividades de sala de aula, o papel dos alunos é menos passivo que no método Gramática e Tradução. O professor e os alunos desempenham a função mais de co-participantes no processo de ensino/aprendizagem.

c) Com relação a algumas características do processo de ensino/aprendizagem:

Os professores que adotam esse método acreditam que os alunos precisam associar o significado e a língua alvo diretamente. Para isso, o professor ao introduzir uma nova palavra ou frase na língua alvo, demonstra seu significado fazendo uso de "realia", figuras ou mímica. Ele nunca faz a tradução para a língua materna do aluno.

Os alunos, por sua vez, falam grande parte na língua alvo e comunicam-se como se estivessem em situações reais. O programa usado no método Direto é baseado em situações ("at a bank", "going shopping") ou em tópicos (geografia, dinheiro, tempo atmosférico). A gramática é ensinada indutivamente, quer dizer, apresenta-se exemplos e os alunos descobrem a regra ou generalização a partir dos exemplos. Regras gramaticais explícitas não são nunca apresentadas. O vocabulário é praticado usando-se novas palavras em orações completas.

d) Com relação à natureza da interação aluno-professor e aluno-aluno:

A iniciativa da interação surge de ambas as partes, do professor para o aluno e do aluno para o professor, embora esta última seja frequentemente dirigida pelo professor. Os alunos também conversam uns com os outros.

e) Com relação aos sentimentos dos alunos:

Não há princípios do método que dizem respeito a como os sentimentos dos alunos são tratados.

f) Com relação à forma como a língua e a cultura são vistas:

A língua primeiramente enfatizada é a falada, não a escrita. Por essa razão, os alunos estudam a língua usual do dia-a-dia na língua alvo. Estudam também a cultura que consiste da história do povo que fala a língua alvo, da geografia do país ou países onde a língua é falada, e de informações sobre a vida cotidiana dos falantes da língua.

g) Com relação às áreas e habilidades da língua que são enfatizadas:

O vocabulário é enfatizado acima da gramática. Embora seja feito um trabalho em cima das quatro habilidades (ler, escrever, falar, e ouvir) desde o princípio, a comunicação oral é vista como básica. Dessa forma, os exercícios de leitura e escrita são baseados naquilo que os alunos praticam oralmente primeiro. Dedica-se atenção à pronúncia também, desde o início da aprendizagem.

h) Com relação ao papel da língua materna dos alunos:

A língua materna dos alunos não deve ser usada na sala de aula.

i) Com relação às avaliações:

No método Direto, solicita-se aos alunos que usem a língua e não que demonstrem seu conhecimento sobre ela. Para isso, os alunos utilizam-se de práticas orais e escritas, ou seja, eles podem ser entrevistados oralmente pelo professor, ou o professor pode pedir-lhes que escrevam um parágrafo sobre algo que estudaram.

j) Com relação ao tratamento dado aos erros cometidos pelos alunos:

O professor, utilizando-se de várias técnicas, tenta fazer com que os alunos se corrijam, sempre que possível.

A grande aceitação do método Direto ocorreu mais em escolas particulares de língua, graças à alta motivação dos alunos, e em

de se podia contar com professores de língua nativos. Além disso, classes pequenas, atenção individual e estudo intensivo colaboraram para o seu sucesso. Contudo, o mesmo não ocorreu nas escolas públicas, por fatores, dentre os quais, o tamanho das classes, o tempo disponível de aula, problemas de verbas e exigências que eram feitas com relação ao conhecimento e experiência do professor.

A sua decadência, segundo Brown, ocorreu tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, na metade da terceira década deste século, e o método foi criticado pelos seus princípios teóricos ineficazes. Diz Brown que seu sucesso parecia estar mais ligado à habilidade e personalidade do professor do que à própria metodologia. Richards & Rodgers (op.cit.:10) comentam que não menos problemáticas foram as limitações impostas por ele: os professores deveriam ser falantes nativos ou terem fluência na língua estrangeira semelhante à do nativo, o que nem todos professores tinham; e também citam uma crítica feita ao método por Henry Sweet, ou seja, que as inovações oferecidas pelo método foram mais em nível de procedimentos de ensino (o foco principal era o uso exclusivo da língua alvo na sala de aula), mas que faltou uma base metodológica consistente.

Com seu declínio, houve, então, em muitos planejamentos de cursos, uma volta ao método Gramática e Tradução ou a uma metodologia de ênfase na habilidade de leitura na língua estrangeira, e nos Estados Unidos, o ensino foi assim caracterizado até a segunda guerra mundial, segundo apontam Richards & Rodgers.

Todavia, nos anos 20 e 30, os princípios que tinham sido primeiramente propostos pelo Movimento de Reforma foram organizados e juntamente a outros desenvolvimentos posteriores, chegou-se

ao método Oral ou ensino de língua situacional na Grã-Bretanha e ao Audiolingualismo nos Estados Unidos.

A propósito dessa época histórica no ensino de línguas, Brown (op.cit.:58) diz que já próximo da metade deste século, o método Direto refloresce e é reconduzido em direção àquilo que ele diz ter provavelmente sido a *mais visível de todas as "revoluções" no ensino de línguas na era moderna*, que é o método Audiolingual. Antes de focalizar este método, no entanto, apresentarei o método Oral ou ensino de língua situacional que surgiu, na Grã-Bretanha um pouco antes que o método Audiolingual, nos Estados Unidos.

1.2.1.3. O Método³ (A Abordagem) Oral e Ensino de Língua Situacional

Conforme afirmam Richards & Rodgers (op.cit.:33), dos anos 20 em diante, Palmer, Hornby e outros lingüistas aplicados britânicos desenvolveram uma metodologia que envolvia princípios sistemáticos de seleção (escolha de conteúdo lexical e gramatical), gradação (organização e seqüenciamento de conteúdo) e apresentação (técnicas usadas para a apresentação e prática de itens da língua). Este método Oral não deve, entretanto, ser confundido com o método Direto, o qual, embora usasse procedimentos orais, carecia de uma base sistemática de teoria e prática na Lingüística Aplicada. Nos anos 50, este método britânico era o método reconhecido e aceito para o ensino da língua inglesa e suas princi-

(3) Embora pareça haver uma certa confusão terminológica quanto a esta forma de ensino, que ora é referida como abordagem Oral (Oral Approach), ora como método Oral, vou usar no texto o termo método Oral, embora o primeiro seja o mais difundido. Para mim esta forma de ensino é, portanto, identificada apenas como método e não como abordagem.

tais características, segundo apontam Richards & Rodgers (op. cit:34), são as seguintes:

1. O ensino da língua começa com a língua falada. O material é ensinado oralmente antes de ser apresentado na forma escrita.
2. A língua da sala de aula é a língua alvo.
3. Novos itens da língua são apresentados e praticados situacionalmente.
4. Segue-se procedimentos de seleção de vocabulário para assegurar que um vocabulário geral essencial seja suprido.
5. Itens gramaticais são graduados seguindo o princípio de que as formas simples deveriam ser ensinadas primeiro que as complexas.
6. A leitura e a escrita são apresentadas assim que se estabelece uma base lexical e gramatical suficiente.

Nos anos 60, o termo *Situacional* passou a ser crescentemente usado ao se referir ao método Oral.

A teoria lingüística subjacente ao ensino de língua situacional pode ser caracterizada como um tipo de "estruturalismo" britânico. A atividade principal de sala de aula é a prática oral de estruturas, sendo que o conhecimento das estruturas deve estar ligado a situações.

Quanto à teoria de aprendizagem subjacente, é um tipo de teoria behaviorista de formação de hábitos, e a gramática é ensinada mediante uma abordagem indutiva, segundo a qual o sentido das palavras ou estruturas é obtido, induzindo-se da maneira como aquela forma é usada na situação.

O objetivo desse método de ensino é o domínio das quatro habilidades básicas da língua, que é a meta da maioria dos métodos

de ensino. Entretanto, as habilidades são introduzidas através das estruturas lingüísticas. A precisão gramatical e de pronúncia é crucial e os erros devem ser evitados a todo custo. O ensino de línguas situacional é baseado em um programa estrutural (uma lista de estruturas básicas e de padrões de sentenças, arrançados de acordo com sua ordem de apresentação) e em uma lista de palavras. O sentido dos novos vocábulos e novos padrões de sentenças não é transmitido através da tradução. É esclarecido visualmente com objetos, figuras, ações e mímica.

As técnicas empregadas geralmente consistem de repetição dirigida e atividades de substituição - incluindo repetição em coro, ditado, "drills", e tarefas de leitura dirigida baseadas no oral -, e tarefas de escrita.

O papel do aluno nos estágios iniciais é simplesmente ouvir e repetir aquilo que o professor diz, além de responder perguntas e ordens, e só mais tarde são estimulados a ter uma participação mais ativa.

O professor tem uma função tripla: serve de modelo no estágio de apresentação, de organizador de revisões e de *manipulador habilidoso* usando perguntas, ordens e outros meios para extrair sentenças corretas dos aprendizes, corrigindo-lhes sempre os erros.

Os procedimentos associados ao ensino de língua situacional nos anos 50 e 60 fazem parte de uma extensão e de um desenvolvimento posterior das técnicas já anteriormente estabelecidas para o método Oral na escola britânica de ensino de línguas e nota-se que até hoje, livros didáticos escritos de acordo com os princípios do ensino de línguas situacional continuam a ser amplamente usados em muitas partes do mundo. Entretanto, em meados da década

de 60, a visão de língua e de ensino e aprendizagem subjacentes ao ensino de línguas situacional foi questionada e daí entra em cena o ensino de línguas comunicativo. Antes de focalizar esta metodologia de ensino, porém, apresentarei o método Audiolingual, que se assemelha ao método Oral em diversos aspectos.

1.2.1.4. Método Audiolingual

Os professores envolvidos no ensino de inglês como segunda língua, nos Estados Unidos, entre as duas guerras mundiais, usavam ou uma abordagem modificada do método Direto - uma abordagem baseada na leitura (a reading-based approach) -, ou uma abordagem oral de leitura (a reading-oral approach).

Com a chegada da segunda guerra mundial nos Estados Unidos, o governo sentiu necessidade de pessoal fluente em diversas línguas que pudesse trabalhar como tradutoras, intérpretes, e, dessa forma, foi necessário estabelecer um programa especial de treinamento de língua para o pessoal militar, programa este desenvolvido em dez horas diárias, durante seis dias da semana, e ministrado por um falante nativo.

O assim chamado "Método do Exército" teve excelente resultado devido, talvez, mais à intensidade de contato com a língua alvo do que a uma base metodológica bem desenvolvida. Era, desse modo, um programa inovador, mais em termos dos procedimentos usados e da intensidade de ensino do que de sua teoria subjacente. O seu visível sucesso, entretanto, e a emergência de uma metodologia de ensino de línguas incitaram as instituições educacionais a adotar essa nova metodologia que na metade dos anos 50 concretizou-se no método Audiolingual.

Em muitos aspectos a metodologia usada por lingüistas e especialistas de ensino de língua americanos, nessa época, parecia semelhante ao método Oral britânico, embora as duas tradições tenham se desenvolvido independentemente. As semelhanças dos dois métodos refletem visões semelhantes sobre a natureza da língua e da aprendizagem de língua.

A teoria de linguagem subjacente à metodologia audiolingual derivou da visão proposta por lingüistas americanos, nos anos 50, visão esta que ficou conhecida como lingüística estrutural.

A língua é vista como um sistema de elementos estruturalmente relacionados para a codificação de sentido, sendo esses elementos fonemas, morfemas, palavras, estruturas e categoria de orações.

Aprender uma língua vincula o domínio de elementos ou blocos de estruturas da língua e a aprendizagem das regras através das quais esses elementos são combinados, de fonema a morfema, a palavra, a frase, a oração.

Paralelamente à lingüística estrutural, desenvolvia-se também, a psicologia comportamental, que acredita que o ser humano é um organismo capaz de um repertório amplo de comportamentos, os quais são dependentes de três elementos cruciais na aprendizagem: um estímulo, uma resposta e reforço, sendo este último um elemento vital no processo de aprendizagem, uma vez que aumenta a probabilidade de o comportamento ocorrer novamente e de se tornar eventualmente um hábito.

Diálogos e "drills" formam a base das práticas de sala de aula. Os diálogos fornecem meios de contextualizar as estruturas-chaves e ilustram situações nas quais as estruturas poderiam ser usadas assim como alguns aspectos culturais da língua alvo. Os

diálogos são usados para repetição e memorização. Enfatiza-se também a pronúncia correta, sílaba tônica, ritmo e intonação. Uma vez apresentado e memorizado, o diálogo fornece amostras gramaticais específicas que são selecionadas e tornam-se o foco de vários tipos de "drills" e de exercícios de treino de estruturas.

O método Audiolingual, então, é a combinação da teoria linguística estrutural e de sua operacionalização através da análise contrastiva, dos procedimentos orais, e da psicologia behaviorista.

Os alunos desempenham um papel reativo, respondendo a estímulos e dessa forma têm pouco controle sobre o conteúdo, andamento ou estilo de aprendizagem. Não são estimulados a iniciar interações porque isso pode conduzir a erros.

O papel do professor é central e ativo. O método Audiolingual é um método dominado pelo professor. Este último modela a língua alvo, controla a direção e o andamento da aprendizagem, monitora e corrige o desempenho dos alunos. A aprendizagem de língua é vista como resultante da interação verbal ativa entre professor e alunos.

Abaixo alisto os princípios direcionadores deste método segundo aqueles diversos aspectos apontados por Larsen-Freeman (op. cit.:43-5):

a) Com relação ao objetivo dos professores que usam o método:

Para que os alunos alcancem o objetivo de serem capazes de usar a língua alvo comunicativamente, o professor acredita que eles precisam aprender a usá-la automaticamente, sem parar para pensar, e crê que isso seja possível com a formação de novos hábitos na língua alvo.

b) Com relação ao papel do professor e do aluno:

O professor é quem dirige e controla o comportamento dos alunos. É o responsável por fornecer a eles um bom modelo para imitação. Os alunos são imitadores do modelo do professor ou das fitas que ele fornece de falantes modelos. Eles seguem as direções do professor e respondem com maior precisão e rapidez possível.

c) **Com relação a algumas características do processo de ensino/aprendizagem:**

Através de diálogos são apresentados estruturas e vocabulário novos. Os diálogos são aprendidos mediante imitação e repetição e os "drills" são conduzidos com base nas amostras presentes no diálogo. As respostas bem sucedidas são positivamente reforçadas e a gramática é induzida de exemplos dados. As atividades de leitura e escrita são baseadas no trabalho oral feito anteriormente.

d) **Com relação à natureza da interação aluno-professor e aluno-aluno:**

A maioria das interações é entre professor e alunos e é iniciada pelo professor. Há interação aluno-aluno durante a execução de "drills" encadeados ou quando os alunos assumem papéis diferentes nos diálogos, mas a interação é sempre dirigida pelo professor.

e) **Com relação aos sentimentos dos alunos:**

Não há princípios do método que dizem respeito a essa área.

f) **Com relação à forma como a língua e a cultura são vistas:**

A língua é vista como um sistema que consiste de vários níveis diferentes: fonológico, morfológico e sintático. Enfatiza-se o discurso do dia-a-dia e o seu nível de complexidade é gradativo de forma que aos principiantes são apresentadas apenas as formas simples. A cultura consiste de comportamento e modo de vida do dia-a-dia dos falantes da língua alvo.

g) **Com relação às áreas e habilidades da língua que são enfatizadas:**

Acima de qualquer aspecto, enfatiza-se as estruturas da língua. Trata-se de um planejamento tipicamente estrutural, cujas estruturas de cada unidade em particular são incluídas no novo diálogo. O vocabulário também é contextualizado dentro do diálogo. A ordem natural de apresentação das habilidades é ouvir, falar, ler e escrever, sendo a habilidade oral a que recebe maior atenção. Ensina-se a pronúncia desde o início, geralmente com o auxílio de laboratório lingüístico.

h) **Com relação ao papel da língua materna dos alunos:**

Acredita-se que os hábitos da língua materna dos alunos interferem na tentativa de os alunos dominarem a língua alvo. Por essa razão, usa-se a língua alvo em classe e não a língua materna dos alunos. Análise contrastiva entre a língua materna e a língua alvo revelará ao professor onde ele deverá esperar maior interferência.

i) **Com relação às avaliações:**

São avaliadas questões formais da língua (aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos), como fornecer uma forma verbal adequada à uma sentença, ou fazer a distinção entre palavras em um par mínimo.

j) **Com relação ao tratamento dado aos erros cometidos pelos alunos:**

Os erros dos alunos devem ser evitados ao máximo possível, uma vez que levam à formação de maus hábitos. Quando os erros ocorrem, devem ser imediatamente corrigidos pelo professor.

O método Audiolingual alcançou seu período de maior difusão nos anos 60 e foi aplicado tanto para o ensino de línguas estrangeiras nos EUA quanto para o ensino de inglês como segunda língua ou língua estrangeira. Mais tarde, entretanto, a fundamentação teórica audiolingual sofreu severas críticas com relação à teoria

da linguagem e a teoria de aprendizagem. Além disso, os professores que aplicavam esse método achavam que os resultados práticos não atingiam as expectativas. Os alunos, na maioria dos casos, eram incapazes de transferir as habilidades adquiridas através do método Audiolingual para situações de comunicação real, fora da classe, e muitos achavam a experiência de estudar a língua enfadonha e insatisfatória.

Os ataques teóricos ao método Audiolingual resultaram de mudanças na teoria lingüística americana nos anos 60. Chomsky rejeitou a abordagem estruturalista para a descrição da língua, assim como a teoria behaviorista para a aprendizagem de língua. Sua teoria da gramática transformacional sugere que as propriedades fundamentais da língua provêm de aspectos inatos da mente, e propõe uma teoria alternativa de aprendizagem de língua. Para ele, as orações não são aprendidas por imitação e repetição, mas são geradas da competência subjacente do aprendiz.

Repentinamente o paradigma audiolingual passou a ser questionado, o que gerou uma crise nos círculos de ensino de língua americanos, da qual não obtiveram ainda total recuperação. Tentou-se remediar temporariamente, oferecendo uma teoria em parte originária de Chomsky: o Código-cognitivo, que se refere a uma visão de aprendizagem que admite um foco consciente na gramática e que reconhece o papel dos processos mentais abstratos na aprendizagem, ao invés de defini-la simplesmente em termos de formação de hábitos.

Durante um período, no início dos anos 70, houve um interesse considerável pelas implicações da teoria do Código-cognitivo para o ensino de línguas, porém não foram traçadas direções metodológicas definidas, nem foi essa visão de aprendizagem incorpo-

rada em nenhum método em particular.

Essa falta de alternativa ao Audiolingual levou a um período de adaptação, inovação, experimentação e de um pouco de confusão. De um lado estavam novos métodos que foram desenvolvidos aparentemente independentes da teoria lingüística e da teoria de aquisição de segunda língua prevaletentes (i.e. Resposta Física Total, método Silencioso, método Comunitário ou de Aconselhamento), do outro lado, métodos ligados a teorias contemporâneas de linguagem e aquisição de segunda língua (i.e. abordagem natural, ensino comunicativo de língua).

1.2.2. A ABORDAGEM HUMANISTA

A abordagem humanista, que também recebe o nome de abordagem humanista/psicológica ou do envolvimento total, agrupa, segundo Roberts (op.cit:101), uma variedade de métodos e técnicas que, a princípio, podem parecer desvinculados uns dos outros, mas que, na verdade, compartilham de pelo menos duas pressuposições significativas: 1) que os aspectos afetivos da aprendizagem de línguas são tão importantes quanto os aspectos cognitivos; e 2) que as respostas aos problemas de aprendizagem de línguas são mais provavelmente encontradas na psicologia do que na lingüística.

A década de 70, embora tenha sido caótica, por um lado, por outro foi também bastante frutífera, no sentido de que, considerada a crescente importância que se atribuía ao domínio afetivo, começou a inspirar métodos inovadores para o ensino de línguas.

O objetivo principal da pedagogia humanista é desenvolver a pessoa integral, dentro de uma sociedade humana. Ela é centrada no aluno e valoriza a aceitação, por parte do aprendiz, da res-

ponsabilidade de sua própria aprendizagem, de tomada de decisões por si próprio, de escolher e iniciar atividades, de expressar sentimentos e opiniões sobre necessidades, habilidades e preferências. O professor, por sua vez, atua como um facilitador da aprendizagem dos outros, ao invés de implantador do conhecimento.

Os métodos mais representativos dessa abordagem são: o método Silencioso, o método Comunitário ou de Aconselhamento e o método Sugestopédia, que lingüisticamente falando, dada a atenção voltada para as estruturas da língua, se encaixam na abordagem tradicional, apesar de se dizerem preocupados apenas com a parte afetiva.

1.2.2.1. O Método Comunitário ou de Aconselhamento

Segundo Brown (op.cit:118), Charles Curran (1972)⁴, em seu método Comunitário, inspirou-se na visão de educação de Carl Rogers, na qual os aprendizes na sala de aula são vistos mais como um grupo, ao invés de uma classe, um grupo que necessita de certa terapia e aconselhamento. A dinâmica social de cada grupo é de fundamental importância e para que a aprendizagem ocorra é necessário primeiramente que os membros interajam em uma relação interpessoal na qual alunos e professor participam juntos, para facilitar a aprendizagem em um contexto em que se valoriza e se estima cada indivíduo do grupo.

A ansiedade causada pelo contexto educacional é diminuída

(4) CURRAN, Charles A. 1972. Counseling-Learning: A Whole Person Model for Education. New York: Grune & Stratton.

através da comunidade de apoio. A presença do professor não é vista como uma ameaça, nem seu propósito é impor limites e barreiras, mas, ao contrário, seu objetivo é ser um conselheiro e centralizar sua atenção nos alunos e em suas necessidades.

Brown declara ainda que, embora sejam numerosas as adaptações desse método, a metodologia básica é a seguinte: sentados em um círculo com o conselheiro (o professor) do lado de fora do círculo, os aprendizes primeiro estabelecem uma relação de confiança interpessoal na língua materna. Quando um dos alunos deseja dizer algo ao grupo ou a uma pessoa, ele o faz na língua materna e o conselheiro lhe traduz o enunciado na língua estrangeira. O aluno, então, repete a frase traduzida, com a melhor precisão possível. Um outro aluno responde e novamente o enunciado é traduzido pelo professor, sendo que esse aluno deve repeti-lo. Se possível, pode-se gravar a conversação para se ouvir mais tarde, e o conselheiro pode fornecer alguma explicação de certas regras ou itens lingüísticos.

Dentre as vantagens desse método, Brown (op.cit.:119) aponta os aspectos afetivos como sendo uma delas, uma vez que supera alguns dos fatores afetivos ameaçadores na aprendizagem da língua estrangeira. Dentre os problemas, estão: o fato de o professor poder ficar sem muita direção; a credibilidade na estratégia indutiva de aprendizagem; e o fato de seu sucesso depender grandemente da destreza do conselheiro em fazer tradução.

1.2.2.2. O Método Sugestopédia

Ainda segundo os dizeres de Brown (op.cit.:140-141), o método Sugestopédia originou-se da argumentação do psicólogo búlgaro

Georgi Lozanov (1979)⁵, de que o cérebro humano poderia processar grandes quantidades de material, se lhe fossem dadas simplesmente condições corretas para aprendizagem, entre as quais um estado de relaxamento e a transferência de controle ao professor.

De acordo com Lozanov, as pessoas são capazes de aprender muito mais do que elas acreditam. Com isso, ele criou esse método para aprendizagem, que tira proveito dos estados de relaxamento da mente para o máximo de retenção de material. A música é central em seu método, e acredita-se que a música barroca, com seu ritmo específico, cria o tipo de *concentração relaxante* que leva à *super-aprendizagem*. Segundo Lozanov, durante a música, pode-se reter grandes quantidades de material, devido a um aumento das ondas alfa do cérebro, a uma diminuição da pressão sanguínea e da pulsação. Uma grande proporção de atividades é desempenhada com um fundo de música clássica, com os alunos sentados em cadeiras macias e confortáveis. A linguagem, que no início é apresentada mediante diálogos contextualizados sobre assuntos da vida cotidiana, tem como objetivo favorecer a proficiência dos alunos por meio de dramatizações. Há explicação e prática de estruturas gramaticais, o que torna evidente a preocupação com a precisão linguística.

O método Sugestopédia também tem sido criticado em vários aspectos, dentre os quais, o fato de fazer sempre referências à memorização, com total exclusão de referências à *compreensão* e/ou *solução criativa de problemas*, o que leva a pensar que esse méto-

(5) LOZANOV, G. 1979. *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. New York: Gordon and Breach Science Publishers.

do é uma tentativa de ensinar técnicas de memorização, não sendo empregado para a iniciativa mais abrangente de aquisição da língua.

1.2.2.3. O Método Silencioso (The Silent Way)

O método Silencioso foi introduzido por Gattegno (1972)⁶ e sua orientação (assim como do Sugestopédia) baseia-se mais em argumentos cognitivos do que afetivos, segundo declara Brown (op. cit.:142-143).

Richards & Rodgers (op.cit.:99) resumem a teoria de aprendizagem subjacente a esse método, salientando três aspectos:

1. Que a aprendizagem é facilitada se o aprendiz descobrir ou criar, ao invés de recordar e repetir aquilo que deve ser aprendido;
2. Que a aprendizagem é facilitada se for acompanhada de objetos físicos;
3. Que a aprendizagem é facilitada através de solução de problemas que envolve o material a ser aprendido.

Gattegno acreditava que os aprendizes deveriam desenvolver *independência, autonomia e responsabilidade*, e, ao mesmo tempo, cooperar uns com os outros, no processo de solucionar problemas da língua, estando a responsabilidade da aprendizagem sobre eles. O professor, no papel de estimulador ou guia, deve estar em silêncio a maior parte do tempo.

(6) GATTEGNO, Caleb. 1972. Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way. New York: Educational Solutions.

O método Silencioso também foi exposto a críticas. Uma delas é o fato de ele deixar o professor muito distante para encorajar uma atmosfera comunicativa. Os aprendizes freqüentemente precisam de mais orientação e correção do que o método Silencioso permite, uma vez que a correção pelo professor ocorre, muito raramente, na crença de que os aprendizes são capazes de corrigir seus próprios erros.

Há muitos aspectos da língua que podem ser *ditos* aos alunos, ao invés de se gastar horas ou dias para fazer compreender um conceito que poderia ser facilmente esclarecido através da orientação direta do professor.

Como se observou, estes três métodos foram submetidos a críticas. No entanto, eles também podem ter trazido contribuições ao ensino de línguas. Além das vantagens dos aspectos afetivos abordados no método Comunitário, como já foi discutido anteriormente, segundo Brown (op.cit.:143), através do método Sugestopédia, aprendemos a acreditar no poder do cérebro humano. Às vezes, estados de relaxamento intencionalmente induzidos também podem ser benéficos, na sala de aula, assim como se pode experimentar várias formas de música, como um meio de fazer os alunos reclinarem-se e relaxarem. Da mesma forma, os princípios do método Silencioso também podem ser válidos. Na qualidade de professor, pode-se ser beneficiado pelo procedimento de injetar, nas atividades de classe, doses de aprendizagem através da descoberta e fazer menos uso da fala do professor do que geralmente se faz, deixando, assim, os alunos trabalharem mais por conta própria.

Brown ainda observa que essas contribuições de *inovação* expõem-nos a novas reflexões, as quais podemos examinar, peneirar e adaptar em múltiplos contextos.

No final da década de 70 e início da década seguinte, mais dois métodos entraram em cena e ganharam popularidade: o **método Resposta Física Total (T.P.R.)** e o **método Natural**, os quais acredito poder encaixar na abordagem humanista, conforme observação no final da discussão sobre esta abordagem.

1.2.2.4. O Método Resposta Física Total

Este método foi desenvolvido por James Asher (1977)⁷ e associa vários princípios, dentre os quais o da aquisição da linguagem pela criança. Asher observou que a criança, ao aprender a sua primeira língua, parece ouvir muito antes de falar e que ela, enquanto ouve, acompanha com respostas físicas. Por isso, o método T.P.R. utiliza tipicamente o modo imperativo, mesmo nos níveis de proficiência mais avançados. Asher, convencido de que as aulas de língua são frequentemente um lugar de muita ansiedade, quis projetar um método que fosse o mais distenso possível.

Como qualquer outro método ou abordagem, o T.P.R. também tem suas limitações. Parece ser efetivo especialmente nos níveis elementares de proficiência de língua, mas depois perde sua distinção quando os alunos avançam em sua competência. Sua valorização da natureza dramática ou teatral da aprendizagem de língua é atrativa, mas logo a necessidade de espontaneidade e de língua não ensaiada precisa ser atingida.

(7) ASHER, J. 1977. Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook. Los Gatos, C.A: Sky Oaks Productions.

1.2.2.5. O Método Natural

Este método surgiu como tentativa de desenvolver uma proposta de ensino de línguas que incorporasse os princípios "naturalistas" que tinham sido identificados em estudos de aquisição de segunda língua.

As teorias de aquisição de segunda língua de Stephen Krashen (1982) têm sido grandemente discutidas e debatidas. Semelhantemente a Asher, Krashen & Terrel (1983)⁸ sentiam que os aprendizes se beneficiariam da demora na produção da língua, até que o discurso "emergisse"; que os aprendizes deveriam ficar quanto menos tensos possível na sala de aula; e que grande quantidade de comunicação e aquisição deveria ocorrer, em contraposição à análise. Na verdade, o método Natural defende o uso de atividades do T.P.R. nos níveis elementares de aprendizagem de língua, quando *insumo compreensível* é essencial para desenvolver a aquisição da língua.

O método Natural objetiva fornecer habilidades básicas de comunicação pessoal, ou seja, situações de linguagem cotidianas, e dessa forma a tarefa inicial do professor é fornecer insumo compreensível, quer dizer, língua falada que seja compreensível ao aprendiz ou um pouco além de seu nível. Os aprendizes não precisam dizer nada durante o 'período de silêncio', até que se sintam prontos para tal tarefa. O professor é a fonte de insumo para os alunos e o criador de uma variedade de atividades de classe interessantes e estimulantes. Segundo Brown, Krashen & Terrel definem três estágios pelos quais os alunos presumivelmente passa-

(8) KRASHEN, S. & TERREL, T. D. 1983. The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom. Oxford: Pergamon Press.

rão: 1. o estágio de pré-produção (desenvolvimento de habilidades de compreensão oral); 2. o estágio de produção inicial e 3. o último estágio (ampliação da produção em extensões de discursos maiores). Uma vez que no segundo estágio o professor concentra-se no sentido e não na forma, ele não faz correções de erros e, visto que no terceiro e último estágio seu objetivo é promover a fluência, considera-se que a correção também deva ser esparsa.

Os aspectos mais controversos do método Natural são o 'período de silêncio' (adiamento da produção oral) e o tratamento ao erro. A questão de protelar a produção oral até que o discurso "emerja" apresenta deficiências, uma vez que não prevê problemas como o caso de alunos cujo discurso nunca aparece, ou daqueles que ele aparece em épocas completamente diferentes. Nesse caso, o problema é saber como o professor deve lidar com a classe, eficientemente.

Entretanto, segundo Brown, é possível extrair contribuições do método Natural, principalmente em relação ao 'período de silêncio'. Dado o fato de que os professores de língua são, na grande maioria, muito propensos a insistir que os alunos falem imediatamente a língua que aprendem, o conselho recebido desse método de ensino é que, por algum tempo, enquanto se familiarizam com a nova língua, o período de silêncio dos alunos parece ser benéfico.

Contudo, Brown adverte para o fato de que deve chegar um ponto em que o professor tem que impulsionar os alunos para falar, de forma a não deixar alguns para trás.

Não parece ser tarefa muito fácil, contudo, encaixar acertadamente esses dois últimos métodos discutidos, sob o título de

uma dessas três abordagens que estão sendo tratadas nesta seção deste capítulo. Isso porque esses dois métodos contemporâneos contêm traços distintivos de mais de uma dessas abordagens.

No método Resposta Física Total, por exemplo, embora se considere a questão da afetividade, tentando-se diminuir a ansiedade das aulas de língua - que é um aspecto da abordagem humanista -, este método está também bastante ligado aos aspectos formais da língua, aspectos estes grandemente valorizados na abordagem tradicional de ensino de línguas.

Da mesma forma pode-se avaliar o método Natural, que aborda aspectos de afetividade - presentes no próprio 'período de silêncio' -, de valorização e respeito pelo aprendiz, direcionando, no segundo estágio, o foco no sentido e na fluência, procurando, no último estágio, cautela na correção de erros. Alguns destes aspectos são característicos da abordagem humanista, assim como alguns outros são também considerados, defendidos e incorporados pela abordagem comunicativa.

1.2.3. A ABORDAGEM COMUNICATIVA

Como observam Johnson & Morrow (1981:1), o surgimento de novos movimentos - que ocorre não só na área de ensino de línguas, como em todas as áreas do conhecimento humano - é com freqüência procedente não apenas de uma reação contra aquilo que tem estado em voga até o momento, mas é também devido a descontentamentos causados pelo estado em que se encontram as coisas.

Exemplificando essa sua afirmação, os autores falam do descontentamento que os professores e lingüistas aplicados sentiam, nos anos sessenta, no que tange ao tipo de ensino de línguas en-

tão predominante. Retratam esse descontentamento que se fazia claro, já naquela década, citando Newmark (1966), que, à época, já fala do aluno 'estruturalmente competente', ou seja, aquele que *desenvolveu a habilidade de produzir orações gramaticalmente corretas, mas que é incapaz de desempenhar uma única tarefa comunicativa*. Ilustram esse fato, trazendo à tona o célebre exemplo de Newmark, cuja tarefa de "pedir fogo a um estranho" poderia ser desempenhada de forma gramaticalmente perfeita por um aluno estruturalmente competente, usando (dentre outras) uma destas três formas: "Have you fire"?/"Do you have illumination?"/ "Are you a match's owner?", embora nenhuma delas fosse usada por um falante nativo.

Começa, então, a haver um discernimento de que ser capaz de manipular as estruturas da língua corretamente é apenas uma parte daquilo que está envolvido na aprendizagem de uma língua.

Ao se fazer um histórico, ainda que pequeno, sobre o ensino de língua estrangeira, pelo menos nas três últimas décadas, seria impossível deixar de mencionar Chomsky. Embora ele próprio tenha desautorizado a aplicação de sua teoria ao ensino das línguas, o pesquisador contribuiu, ainda que de forma indireta, com as mudanças que têm ocorrido na área de estudo de línguas. Sua teoria desafia a teoria de Skinner e indiretamente a aplicação da teoria behaviorista no ensino de segunda língua, opondo-se à idéia de que a mente é simplesmente uma tabula rasa, e libertando-nos do dogma de que a aprendizagem só ocorre mediante associação, imitação e reforço. Essa talvez seja a maior contribuição de Chomsky para a época.

Em seu livro clássico *Syntactic structures* (1957), este lingüista americano já faz fortes críticas às teorias estruturais, demonstrando que elas não davam conta de responder pelas características fundamentais da língua, ou seja, a criatividade e singularidade de orações individuais. Contudo, sua teoria transformacional apresenta uma característica fundamental que coincide com o interesse da lingüística estrutural, que é a importância dada ao estudo da estrutura da língua. Talvez seja por isso que a gramática transformacional, embora tenha sido tão revolucionária na lingüística, surtiu pouco efeito no ensino de línguas.

Severas críticas foram feitas por vários autores a Chomsky, dentre eles Dell Hymes (1972), a quem se atribui a importância de ter influenciado o surgimento da abordagem comunicativa com a discussão sobre a dicotomia competência/performance proposta por Chomsky.

Chomsky define competência (1965:4) como *o conhecimento que o falante-ouvinte tem de sua língua*. Para Hymes (op. cit.:7-10), o conceito é uma idealização por estar restrito às noções de comunidade homogênea, conhecimento perfeito da língua (falante ideal) e ser independente de fatores socioculturais. Ele acredita ser necessário, na definição desse conceito, transcender essas noções de competência perfeita, comunidade de fala homogênea e independência de fatores socioculturais.

Chomsky também faz a distinção entre esse conceito (competência) e desempenho ("performance"), que é visto como *o uso real da língua em situações concretas*, mas considera esse último conceito de pouca relevância para o lingüista teórico e descritivo por representar uma *reflexão incompleta e degenerada da competência do falante-ouvinte ideal*, carregando consigo, dessa forma, a

conotação de ser a *manifestação imperfeita do sistema subjacente*.

Para Hymes, essas duas noções de Chomsky precisam ser redefinidas. Sendo assim, ele introduz o termo *competência comunicativa*, definindo-o como sendo *todo conhecimento subjacente e habilidade para o uso da língua que o falante-ouvinte possui*, envolvendo assim, mais do que simplesmente o conhecimento e a habilidade gramatical.

Seu conceito é geralmente apresentado como um avanço em relação ao de Chomsky, já que cobre outros aspectos da língua além daqueles estritamente gramaticais. Hymes (op.cit.:15) considera que saber usar a língua envolve não apenas saber compor orações corretas, mas também conhecer fatores socioculturais, e evidencia isso em sua conhecida citação *há regras de uso sem as quais as regras de gramática seriam inúteis*.

Percebe-se, então, que toda essa discussão teórica a respeito daquilo que está envolvido na competência de uma língua por parte de seus falantes já são os indícios de uma nova era no âmbito do ensino de línguas.

1.2.3.1. Histórico

Segundo Richards & Rodgers (1986:64), atribui-se as origens do ensino comunicativo de línguas, então, às mudanças na tradição de ensino britânica, no final da década de 60. Assim como a teoria lingüística subjacente ao audiolingualismo foi rejeitada nos EUA, na metade dos anos 60, lingüistas aplicados começaram a questionar as hipóteses teóricas subjacentes ao ensino situacional de língua, que, até então, representava o maior método britânico ao ensino de inglês como língua estrangeira.

Linguistas aplicados britânicos começam a enfatizar o potencial funcional e comunicativo da língua, já que sentiam a necessidade de focar, no ensino de línguas, a proficiência comunicativa, ao invés do mero domínio de estruturas. Defensores dessa visão de língua valeram-se dos trabalhos de linguistas funcionais como John Firth, N.A.K. Halliday; de trabalhos de sociolinguistas americanos como Dell Hymes, John Gumperz e William Labov, assim como de trabalhos de filósofos da linguagem, como Austin e Searle.

As mudanças que vinham ocorrendo na realidade educacional da Europa também impulsionavam a criação de diferentes abordagens ao ensino de L.E., e, com a interdependência crescente dos países do Mercado Comum Europeu, tornou-se visível a necessidade de criação de métodos alternativos para o ensino de línguas. Isso se tornou possível, graças à intervenção do Conselho da Europa, que começou a patrocinar conferências internacionais sobre o ensino de línguas, e desempenhou papel ativo na formação da Associação Internacional de Linguística Aplicada.

Começava a haver um interesse por estudos das necessidades dos aprendizes de línguas européias, e, em 1972, David Wilkins publica um documento propondo uma definição funcional ou comunicativa de língua, que contribuiu para uma análise dos sentidos comunicativos que um aprendiz de língua precisa para compreender e se expressar. Segundo ele, esses sentidos são de dois tipos: categorias semântico-gramaticais (itens de significado quase sempre relacionados diretamente às categorias gramaticais), e categorias de funções comunicativas (usos da língua). Com relação às primeiras, o autor apresenta um número de seis: tempo, quantidade, espaço, assunto, caso e dêixis. Com relação às outras - que

segundo ele estão ligadas à manifestação das intenções e atitudes do falante -, estão divididas em oito: modalidade, avaliação moral e disciplina, persuasão, argumento, questionamento racional e exposição, emoções pessoais, relações emocionais e relações interpessoais.

Mais tarde (em 1976), Wilkins revisa e expande esse documento de 1972, publicando um livro intitulado *Notional Syllabuses*, que é considerado o marco do movimento comunicativo notional-funcional. Nessa obra, ele discute três abordagens de ensino (gramatical, situacional e notional), apontando as limitações das duas primeiras e as vantagens proporcionadas por esta última. Às duas categorias de sentido apresentadas em seu documento de 1972, ele acrescenta mais uma, as categorias de significado modal, e sugere a inclusão de itens de significado ou uso, ao lado dos itens gramaticais, nos planejamentos de curso.

Entretanto, o planejamento notional de Wilkins também recebe várias críticas de autores como Widdowson (1979:240), por exemplo, que declara que esse autor apresenta listas de funções isoladas, da mesma forma que um planejamento estrutural apresenta as unidades gramaticais. Para Widdowson, o que esse planejamento não faz é representar a linguagem como discurso, não podendo assim desenvolver a competência comunicativa que ele define não como uma compilação de itens na memória, mas como *um conjunto de estratégias ou procedimentos criativos, para realizar os valores dos elementos lingüísticos em contextos de uso*. Sendo assim, Widdowson acredita que o foco de atenção do planejamento notional está em itens, e não em estratégias, em componentes do discurso, e não no processo de sua criação, não diferindo, nesse sentido, essencialmente do planejamento estrutural, que também lida com

itens e componentes. Para Widdowson, trata-se da mesma mercadoria, disfarçada com um rótulo novo, e ele cria essa imagem usando a conhecida citação *old wine in new bottles - or perhaps old wine in old bottles with new labels*, que traduzido seria *vinho velho em odre novo - ou talvez, vinho velho em odre velho com rótulo novo*.

Contudo, apesar de apontar para algumas limitações do planejamento nomenclacional, Widdowson acredita que a mudança de enfoque da oração para a noção representa um avanço, embora não esconda que ainda resta muito para ser feito.

Após a publicação de Wilkins, muitos outros trabalhos surgiram: Widdowson (1978, 1979, 1984, 1989, 1990), Brumfit & Johnson (1979), Dreen & Candlin (1980), Canale & Swain (1980), Canale (1983), Castañós (1989), Almeida Filho (1985, 1986, 1990, 1993), todos eles, dentre muitos outros, com o intuito de firmar bem as bases teóricas desse movimento, e essa busca incessante para que os princípios orientadores dessa metodologia fossem estabelecidos, resultaram em mudanças ao modelo que Wilkins propôs inicialmente.

Não foram poucas as contribuições que esses e outros trabalhos trouxeram ao ensino de línguas, e, ainda que estas tenham sido mais teóricas do que práticas, visam melhor estabelecer as bases norteadoras da abordagem comunicativa e, assim, orientar o professor de línguas a tomar novos rumos em sua prática pedagógica.

Após Hymes, Widdowson também focalizou o termo competência comunicativa, redefinindo-o, embora, segundo Taylor (1988), a visão de competência comunicativa de Widdowson continue essencialmente hymesiana, já que também nela inclui a idéia de habilidade.

Para Widdowson (1978:2-3), competência comunicativa é, então:

saber usar a língua adequadamente, em diferentes contextos, para atingir um objetivo comunicativo, e aprender uma língua, então, envolve adquirir a habilidade de compor orações corretas(...), mas também envolve adquirir um discernimento de quais orações ou partes de orações são apropriadas num contexto particular.

Widdowson (op.cit.:1-21) também contribuiu com a útil distinção entre as dicotomias forma("usage") e uso("use"). O primeiro refere-se ao *conhecimento das regras gramaticais* e o segundo à *capacidade de produzir ocorrências de uso da língua*.

Canale (1983) também contribuiu para uma melhor compreensão do conceito de competência comunicativa, apresentando um modelo constituído de quatro componentes, que são: **competência gramatical** (código da língua: vocabulário, morfologia, pronúncia, ortografia,...), **competência sociolingüística** (fatores sociais vs. fatores lingüísticos), **competência discursiva** (unidade temática: coesão e coerência) e **competência estratégica** (técnicas/estratégias comunicativas para a eficácia do discurso). Segundo o autor, esses componentes devem receber igual ênfase, desfazendo assim o mal entendido de que em uma metodologia comunicativa o componente gramatical devesse ser ignorado⁹.

1.2.3.2. Os Princípios da Abordagem Comunicativa

Essa nova abordagem, entretanto, não escapou de questionamentos referentes aos próprios princípios nos quais ela se embasa. Os termos competência (de Chomsky) e mais tarde competência

(9) Fontão do Patrocínio (1993) apresenta, em sua dissertação de Mestrado, uma releitura do conceito **competência comunicativa**, apresentado por Canale (1983), com base em Vygotsky.

comunicativa (de Dell Hymes), por exemplo, têm sido alvo de muitos artigos e discussões.

Taylor (1988:148) chama a atenção para o fato de que o termo *competência* tem sido usado de maneira tão ampla e divergente em tantos contextos que deixou de ter qualquer significado preciso.

Apesar de existir ainda hoje bastante controvérsia com relação ao conceito de competência comunicativa, ele trouxe um ponto novo para a área de ensino/aprendizagem de línguas: após seu estabelecimento, começou-se a falar em contextos situacionais, registros de fala, funções comunicativas e outros. Daqui por diante, quando me referir ao termo *competência comunicativa*, estarei pensando na proposta de Hymes, endossada por Widdowson, os quais defendem a idéia de que a competência comunicativa precisa vincular conhecimento de como usar a língua apropriadamente em dadas situações e em certos contextos culturais, para adquirir determinados objetivos comunicativos.

Definir, então, o que vem a ser ensinar uma língua à luz da abordagem comunicativa não é tarefa fácil. Richards & Rodgers (op. cit.:88) afirmam que:

pelo fato de os princípios comunicativos poderem ser aplicados ao ensino de qualquer habilidade, em qualquer nível, e por causa da vasta variedade de atividades de sala de aula e tipos de exercícios discutidos na literatura sobre o ensino comunicativo de línguas, descrever os procedimentos de classe típicos usados em uma aula baseada em seus princípios não é possível.

Em conformidade com os dizeres de Richards & Rodgers, Roberts (op.cit.:97) também declara que:

não é fácil descrever a abordagem comunicativa sucintamente, uma vez que não estabelece procedimentos metodológicos bem definidos, que estejam associados a um método ou métodos no sentido convencional, embora apresente princípios metodológicos que norteiam o ensino comunicativo de línguas, os quais são baseados em um conjunto amplo de teorias.

E, por fim, afirma Brown (1987:213) que *seria impossível, talvez, sintetizar todas as definições que têm sido oferecidas, a respeito do que é ensino comunicativo de línguas, lembrando que na literatura específica dessa área, há definições suficientes*

para nos deixarem vacilantes.

Contudo, apesar dessa dificuldade apontada por estes e outros autores, principalmente com relação aos procedimentos metodológicos, agrupo alguns dos princípios fundamentais norteadores dessa abordagem, citados por Larsen-Freeman (op.cit.:131-135), com base em dez aspectos diferentes. São eles:

a) Com relação ao objetivo do professor que usa a Abordagem Comunicativa:

O objetivo é conseguir fazer com que o aluno torne-se comunicativamente competente, noção esta bastante ampliada daquilo que se acreditou ser proficiente em uma língua estrangeira, segundo outros métodos de ensino. A competência comunicativa implica ser capaz de usar a língua, adequada a um contexto social determinado. Para tal, é necessário dar ao aluno o conhecimento não só das formas lingüísticas, mas também dos significados e das funções. É necessário saber ainda que assim como muitas formas diferentes podem ser usadas para desempenhar uma função, da mesma maneira uma só forma pode preencher uma variedade de funções. Também faz parte deste conhecimento ser capaz de escolher a forma mais adequada ao contexto social e aos papéis que desempenham os interlocutores.

b) Com relação ao papel do professor e do aluno:

O professor é um facilitador da aprendizagem do aluno e como tal tem diversos papéis para desempenhar. Um desses papéis é ser o condutor das atividades de sala de aula, onde uma de suas maiores responsabilidades é estabelecer situações com probabilidade de promover comunicação. Durante as atividades age como conselheiro, monitorando o desempenho de cada um e respondendo às suas perguntas. Pode ainda ser um co-participante de atividades comunicativas, interagindo com os alunos.

Os alunos, por sua vez, são acima de tudo comunicadores. Aprendem a comunicar-se, comunicando. Dessa forma, engajam-se ativamente na negociação de sentido, na tentativa de compreenderem e de serem compreendidos, ainda que seu conhecimento da língua alvo seja limitado. Uma vez que são vistos agora como mais responsáveis pela sua própria aprendizagem, são considerados como *administradores* de seu conhecimento, já que o papel do professor nessa abordagem deve ser de figura menos dominante (centralizador) do que em um método centrado no professor.

c) Com relação a algumas características do processo de ensino/aprendizagem:

- Quase tudo que é feito, é feito com um propósito comunicativo. Esta é a característica mais óbvia da abordagem comunicativa.
- As atividades que são realmente comunicativas (cita Johnson & Morrow 1981) contém três características: lacuna de informação, escolha e feedback. Com relação à primeira, há intercâmbio de informação quando um dos participantes da interação sabe algo que o outro não sabe. Se a informação já é conhecida por ambos, o intercâmbio não é verdadeiramente comunicativo. Com relação à segunda, o falante na comunicação deve ter uma escolha do que dizer e de como dizer. Se o exercício é bem controlado, de forma que o aluno pode se expressar apenas de uma única maneira, sem ter escolha, o intercâmbio não é comunicativo. E com relação à terceira, a comunicação verdadeira tem um propósito. Um falante só pode avaliar se o seu objetivo foi conseguido baseado na informação que ele recebe de seu ouvinte. Se o ouvinte não tiver a oportunidade de proporcionar ao falante tal feedback, então o intercâmbio não é de fato comunicativo.
- Outra característica da abordagem comunicativa é o uso de materiais autênticos¹⁰. Deseja-se dar aos alunos oportunidades de desenvolverem estratégias para compreenderem uma língua como ela é de fato usada pelos falantes nativos.
- As estratégias na abordagem comunicativa são geralmente efetuadas por pequenos grupos de

alunos. Grupos pequenos interagindo, aumentam o tempo disponível para cada um aprender a negociar sentidos.

- Finocchiaro & Brumfit propõem que tentativas de se comunicar podem ser encorajadas desde o início.

d) Com relação à natureza da interação aluno-professor e aluno-aluno:

O professor é o iniciador das atividades, mas nem sempre interage ele próprio com os alunos. Às vezes é um co-comunicante, mas mais frequentemente introduz situações que incitam a comunicação entre dois ou vários alunos. Na maior parte do tempo, os alunos interagem um com o outro, de várias formas: aos pares, em grupos de três, em pequenos grupos e também com o grupo todo.

e) Com relação aos sentimentos dos alunos:

Uma das suposições da abordagem comunicativa é que os alunos se sentem mais motivados a estudar uma língua estrangeira, já que eles sentem que estão aprendendo a fazer algo útil com a língua que estudam. Os professores também devem dar aos alunos a oportunidade de expressarem sua individualidade, permitindo-lhes trocar idéias e opiniões, o que os auxilia na integração da língua com a própria personalidade de cada um, fazendo com que se sintam mais seguros com a língua, e essa segurança aumenta através das várias oportunidades que eles têm de participarem de interações em que colaboram os colegas e o professor.

f) Com relação à forma como a língua e a cultura são vistas:

A língua é para a comunicação. A competência lingüística, o conhecimento das formas e sentidos é, entretanto, apenas uma parte da competência comunicativa. Outro aspecto da competência comunicativa é o conhecimento das funções para as quais a língua é usada. Assim sendo, o aprendiz precisa ter conhecimento das formas, dos sentidos e das funções. Contudo, ele precisa ainda usar este conhecimento e levar em consideração a situação social para transmitir o sentido pretendido adequadamente.

A cultura está refletida no modo de vida do dia-a-dia das pessoas que usam a língua como nativos. Há aspectos disso que são especialmente importantes para a comunicação - o uso de comportamento não-verbal, por exemplo, que deveria receber maior atenção na abordagem comunicativa.

g) Com relação às áreas e habilidades da língua que são enfatizadas:

As funções da língua são enfatizadas acima das formas. Caracteristicamente usa-se um planejamento funcional, embora não sempre. Uma variedade de formas são introduzidas para cada função e as formas mais simples devem ser apresentadas primeiro, e, uma vez que os alunos ficam mais proficientes na língua alvo, as funções são reintroduzidas e formas mais complexas são ensinadas.

Os alunos trabalham com a língua em nível de discurso e aprendem a respeito de coesão e coerência. Eles trabalham, desde o princípio, com as quatro habilidades. A interação não ocorre apenas na comunicação oral, por meio da interação entre falante e ouvinte, mas é construída também, na língua escrita, via interação entre leitor e escritor. Neste último caso, embora o escritor não esteja presente para receber *feedback* imediato do leitor, este último tenta compreender as intenções do leitor, assim como o escritor escreve, tendo em mente a perspectiva do leitor. Dessa forma, o significado não está exclusivamente no texto, mas resulta da negociação entre o leitor e o escritor.

h) Com relação ao papel da língua materna dos alunos:

A língua materna do aluno não tem um papel específico na abordagem comunicativa. A língua alvo deve ser usada não só durante as atividades comunicativas, mas também na explicação das atividades aos alunos ou na atribuição de tarefas. Os alunos também aprendem com essas trocas em sala de aula e percebem que a língua alvo não é apenas um objeto a ser estudado, e sim um veículo para a comunicação. Finocchiaro & Brumfit (1983) sugerem

-
- (10) Existem questionamentos a respeito do termo "texto autêntico" e há trabalhos que focalizam isso. Ver FRANZONI, P. H. 1991. Nos bastidores da "comunicação autêntica": uma reflexão em Lingüística Aplicada. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada, UNICAMP.

que o uso criterioso/ponderado da língua materna é aceito quando plausível.

i) Com relação às avaliações:

O professor avalia não só a precisão dos alunos, como também a sua fluência. Nem sempre o aluno que tem o maior controle das estruturas e do vocabulário é o melhor comunicador. O professor pode avaliar informalmente o desempenho dos alunos no seu papel de conselheiro (educador) e co-participante da comunicação. Para avaliações mais formais, o professor pode usar um teste comunicativo integrado, que tenha uma função comunicativa real; ou ainda, pedir aos alunos que escrevam uma carta a um amigo, se o objetivo for avaliar sua habilidade escrita.

j) Com relação ao tratamento dado aos erros cometidos pelos alunos:

Os erros de estrutura são tolerados e encarados como um resultado natural do desenvolvimento das habilidades de comunicação. Os alunos podem ter um conhecimento lingüístico limitado e mesmo assim serem comunicadores bem sucedidos.

Embora eu tenha apresentado aqui os princípios sugeridos por Larsen-Freeman, os quais parecem ser consistentes e coerentes com a abordagem comunicativa, concordo com Richards & Rodgers (op.cit. :66), quando declaram que não há nem um só texto, nem uma autoridade, nem um modelo único que seja universalmente considerado como o ideal a ser seguido. O ensino comunicativo de línguas é interpretado de diversas maneiras. Para alguns, ele é pouco mais que uma integração de ensino gramatical e funcional; para outros, significa usar procedimentos em que os alunos trabalhem em pares ou grupos fazendo uso de recursos disponíveis na execução de atividades de solução de problemas.

A interpretação que faço de abordagem comunicativa no ensino de línguas está parcialmente contida nesses princípios apresentados por Larsen-Freeman. Por isso, sintetizo alguns deles, fazendo uma ressalva. Acredito:

- Que esta abordagem deva partir de uma concepção de linguagem como comunicação;
- Que o objetivo do ensino de língua seja, nesses termos, desenvolver no aprendiz competência comunicativa;
- Que a língua deva ser sempre ensinada em contexto, considerando-se sempre os interesses e necessidades dos alunos na realização das atividades;
- Que os alunos devam ser envolvidos em atividades significativas que envolvam comunicação real, e que os materiais utilizados sejam autênticos;
- Que os alunos devam ser estimulados a se comunicar desde o princípio;
- Que os papéis do aluno e do professor devam ser observados e assumidos, sempre consistentes com as propostas dessa abordagem, ou seja, o professor deve agir mais como

- um conselheiro e não como um controlador ou fiscal das interações em sala de aula; o aluno, por sua vez, deve assumir - ou dividir com o professor - a responsabilidade de sua própria aprendizagem;
- Que deva ser dada atenção à motivação e ao filtro afetivo dos participantes envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, assim como valorizada a individualidade e opinião de cada um;
- Que a fluência seja estimulada mais que a precisão formal.
- Que os erros sejam tolerados e encarados como um processo natural do crescimento individual.

A ressalva que faço sobre esses princípios apresentados por Larsen-Freeman, entretanto, é que a autora, ao apresentá-los, se mostra presa à primeira geração do movimento comunicativo: o nocional-funcional. A organização do ensino, segundo o planejamento nocional-funcional, é baseada em listas de funções e esse tipo de planejamento tem recebido críticas - como já foi exposto nesse capítulo -, por não representar a língua como discurso, o que não o faz diferir, na essência, do planejamento estrutural (vide Widdowson 1979:248).

1.2.3.3. Críticas à Abordagem Comunicativa

Ainda que tenha oferecido inovações ao ensino de línguas, a abordagem comunicativa suscitou também inúmeras questões polêmicas, responsáveis por várias críticas e discussões infundáveis entre estudiosos e profissionais da área. Essas questões dizem respeito a diversos aspectos ou princípios direcionadores dessa abordagem, e, dentre as várias críticas feitas a ela, vou restringir-me a abordar apenas algumas.

Uma das críticas bastante comuns é relativa à dicotomia forma/função. Cabe dizer que a competência comunicativa tem sido interpretada por muitos como se a função devesse ser enfatizada mais do que a forma. Provavelmente isso se deva ao fato de alguns de

seus próprios defensores terem distorcido o significado original do termo, negligenciando a competência gramatical e enfatizando a competência comunicativa. Isso pode gerar aprendizes que saibam proferir enunciados apropriados, mas agramaticais, ao contrário de uma abordagem baseada na gramática, em que os aprendizes conseguem produzir orações gramaticais, mas que freqüentemente são inapropriadas.

Uma crítica que caminha nesse mesmo sentido é feita por Eskey (1983). Segundo ele, como o enfoque no ensino de línguas mudou da forma para a função, isso conseqüentemente contribuiu para que a ênfase, antes dada à precisão formal, fosse direcionada à fluência. Em seu ponto de vista, embora os defensores dessa abordagem argumentem que a precisão também é desenvolvida nesse enfoque, na prática isso não ocorre. Baseado nesse argumento, o autor declara, em conformidade com Major (1983), que o excesso de ênfase à fluência e o abandono da forma vêm produzindo alunos que se comunicam bem, mas com um grau de precisão bastante prejudicado. O autor lembra ainda que fluência numa língua não é nenhuma garantia de precisão, e acredita que o ideal seria que os professores se interessassem igualmente tanto por uma quanto pela outra.

A meu ver, as críticas dessa natureza perdem sua força e validade a partir do momento que Canale (1983) apresenta seu modelo de competência comunicativa, atribuindo igual ênfase aos quatro componentes envolvidos neste conceito, sendo o componente gramatical um deles que merece igualmente ser considerado na pedagogia das línguas.

Por esta razão, a posição de Johnson & Morrow (1981) e de Major (1988) parece ser a mais razoável. Para eles, deve haver um balanceamento entre forma e função, embora os dois primeiros

acreditem que encontrar meios de reconciliar esses dois aspectos da língua na sala de aula represente o maior desafio para a nossa profissão, atualmente. Além disso, Major argumenta que a relativa importância da forma ou função depende grandemente dos objetivos do programa de línguas.

Dodossian (1989:70-1), por outro lado, em um artigo em que questiona a eficácia do foco nas funções em níveis mais avançados, declara que, apesar de achar que as funções são indubitavelmente úteis, acredita que elas *produzem um tipo de linguagem muito neutra [sic] (...), que quando os(...) alunos alcançam níveis mais avançados nos estudos, seu vocabulário é tão limitado, que eles são incapazes de expressar idéias e lidar com abstrações*. A sugestão que ele oferece para auxiliar os alunos a desenvolverem a habilidade de usar a língua mais efetivamente, em níveis mais avançados, é através do uso de textos literários, que, segundo o autor, além de proporcionarem um enriquecimento sociocultural e um envolvimento pessoal, oportunizam uma melhora lingüística, possível através da leitura extensiva. Com relação a esta crítica de Dodossian, sua sugestão do uso de textos literários parece-me pertinente, desde que aqui ele esteja pensando mais no desenvolvimento da habilidade de leitura que na de produção oral. Quanto à afirmação da linguagem "neutra", acredito que, quando o que está sendo feito em classe é simplesmente ensinar a língua através de um inventário de funções isoladas, é certo que o que se deve esperar dos alunos é que produzam mesmo interações modeladas, "engessadas" (no dizer de Almeida Filho, comunicação pessoal), com vocabulário bastante limitado, e não só em níveis mais avançados. A esse respeito já nos respondeu Widdowson (1979:248), ao criticar o planejamento nocional de Wilkins.

A questão dos erros é, sem dúvida, mais um aspecto polêmico e bastante discutido na literatura sobre o ensino comunicativo. Sabe-se que nessa nova abordagem, o erro é encarado como uma parte normal, e até mesmo necessária, do processo de aprender línguas. Por isso, Johnson & Morrow (1981:64) declaram que uma das críticas mais freqüentes à abordagem comunicativa é que ela encoraja os alunos a cometerem erros, particularmente de gramática.

As constantes críticas à forte ênfase dada às correções de erros, em contextos que imperam metodologias embasadas na abordagem tradicional de ensino, favoreceram a interpretação confusa de que em uma metodologia comunicativa a correção não deve ter lugar.

Entretanto, diversos são os autores que, como Eskey (1983), acreditam que a despreocupação dos professores com a correção pode resultar na fossilização, que, em outras palavras, é o processo por meio do qual alguns erros tornam-se uma parte permanente da competência do aluno.

Sendo assim, entendo que a correção de erros deve ser feita, mas de forma a não causar "bloqueios" no aprendiz - aspecto este gerador de tantas outras discussões, sobre as quais não serão feitos comentários, no momento.

Problemas surgem também com relação aos critérios usados na avaliação de erros. Davies (1985) comenta que Hughes & Lascaratou (1982), após discorrerem sobre vários aspectos pertinentes em suas pesquisas, a respeito do critério da inteligibilidade, chegam à conclusão de que não se pode esperar nenhuma escala de gravidade de erros na qual erros de diferentes categorias possam ser ordenados. Segundo eles, atingir o objetivo de assegurar uniformidade entre avaliações de erros de diferentes professores não é

tarefa fácil, como parecia ser no ensino tradicional. Ao contrário, continua sendo um critério subjetivo que, provavelmente, conduzirá a variações consideráveis no julgamento entre um professor e outro. Dessa forma, a solução ideal para o problema de avaliação de erros parece não ter sido encontrada ainda.

No que diz respeito às atividades, várias são indicadas por autores, como Johnson & Morrow (1981), Livingstone (1983) e Nunan (1987), para serem desenvolvidas dentro de uma metodologia comunicativa. Dentre elas estão as que podem ou não envolver o desempenho de papéis ("role-play"). São elas: o drama, os jogos, a mímica, as atividades de solução de problemas ("problem solving"), as atividades de tomada de decisão ("decision-making") e as atividades de lacuna de informação ("information gap").

Algumas pesquisas têm demonstrado (Pica & Doughty 1986 e Pica 1987) que a aplicação de certas atividades parece surtir efeito superior àquele produzido pela aplicação de outras. Trata-se das atividades que envolvem troca de informação ("information exchange") e daquelas que envolvem tomada de decisão ("decision making").

Com relação à atividade de troca de informação, Pica & Doughty chamam a atenção para o fato de que ela difere da conhecida atividade de lacuna de informação. Enquanto nesta última *um participante tem toda a informação necessária para completar a tarefa e o outro precisa trabalhar para deduzi-la* (vide Pica 1987:18), a primeira refere-se a uma lacuna de informação bi ou multi direcional ("two-way or multidirectional information gap") *que requer o intercâmbio de informação entre todos os participantes* (grifo meu), *cada qual possuindo uma parte da informação que não é conhecida por todos os outros participantes, mas que é ne-*

cessária para a solução do problema. (Pica & Doughty, op.cit.:1307)

é, portanto, pelo fato de este último tipo de atividade (troca de informação) envolver a participação e colaboração necessária de cada membro do grupo que sua aplicação parece ser mais eficaz e produzir melhores resultados que a aplicação de atividades de tomada de decisão. Segundo Pica & Doughty (op.cit), nas atividades de tomada de decisão, a contribuição de cada participante pode ser útil para ajudar os outros participantes a chegarem a uma solução em grupo, mas não é necessariamente obrigatória para que cheguem a uma decisão final. Com isso, os aprendizes, menos proficientes linguisticamente, acabam não participando da atividade e os mais expressivos acabam dominando e até monopolizando a interação.

As conclusões tiradas dessas pesquisas parecem relevantes, pelo fato de atividades como as de tomada de decisão terem se tornado bastante comuns nas aulas de cursos em que os professores atuam segundo a abordagem comunicativa. Esses resultados são também surpreendentes, uma vez que se acreditava que ambos os tipos de atividades ("information exchange" e "decision making") dariam oportunidade aos participantes para trocarem idéias, informações, opiniões, de forma que possibilitassem a reestruturação da interação e a compreensão entre todos os membros do grupo. Entretanto, constatou-se que o grupo empenhado em trabalhar na discussão que envolvia tomada de decisão pouco se esforçou na tentativa de esclarecer ou confirmar o conteúdo da mensagem ou para verificar se os enunciados dos outros estavam sendo compreendidos.

Assim sendo, Pica (op.cit.:13-18) acredita que as atividades cujo resultado depende da troca de informação entre todos os membros do grupo são mais efetivas, uma vez que envolvem igual divi-

são de responsabilidade na distribuição de informação entre os participantes do grupo. Isto porque estes trabalham na busca da compreensão mútua através de perguntas de esclarecimento ou confirmação daquilo que o outro disse, ou ainda, verificam sua própria compreensão. As atividades de tomada de decisão, por outro lado, embora possam ser atraentes pedagogicamente, segundo a autora acabam não motivando os participantes a confirmar ou esclarecer o significado da mensagem de cada um, a verificar a compreensão mútua ou mesmo a participar.

Pica & Doughty (op.cit.) comentam também sobre o perigo da aplicação de atividades de lacuna de informação. Na opinião das autoras, o perigo pode estar na desigualdade dos papéis dos participantes, uma vez que a informação não é trocada e partilhada, mas simplesmente deduzida e fornecida.

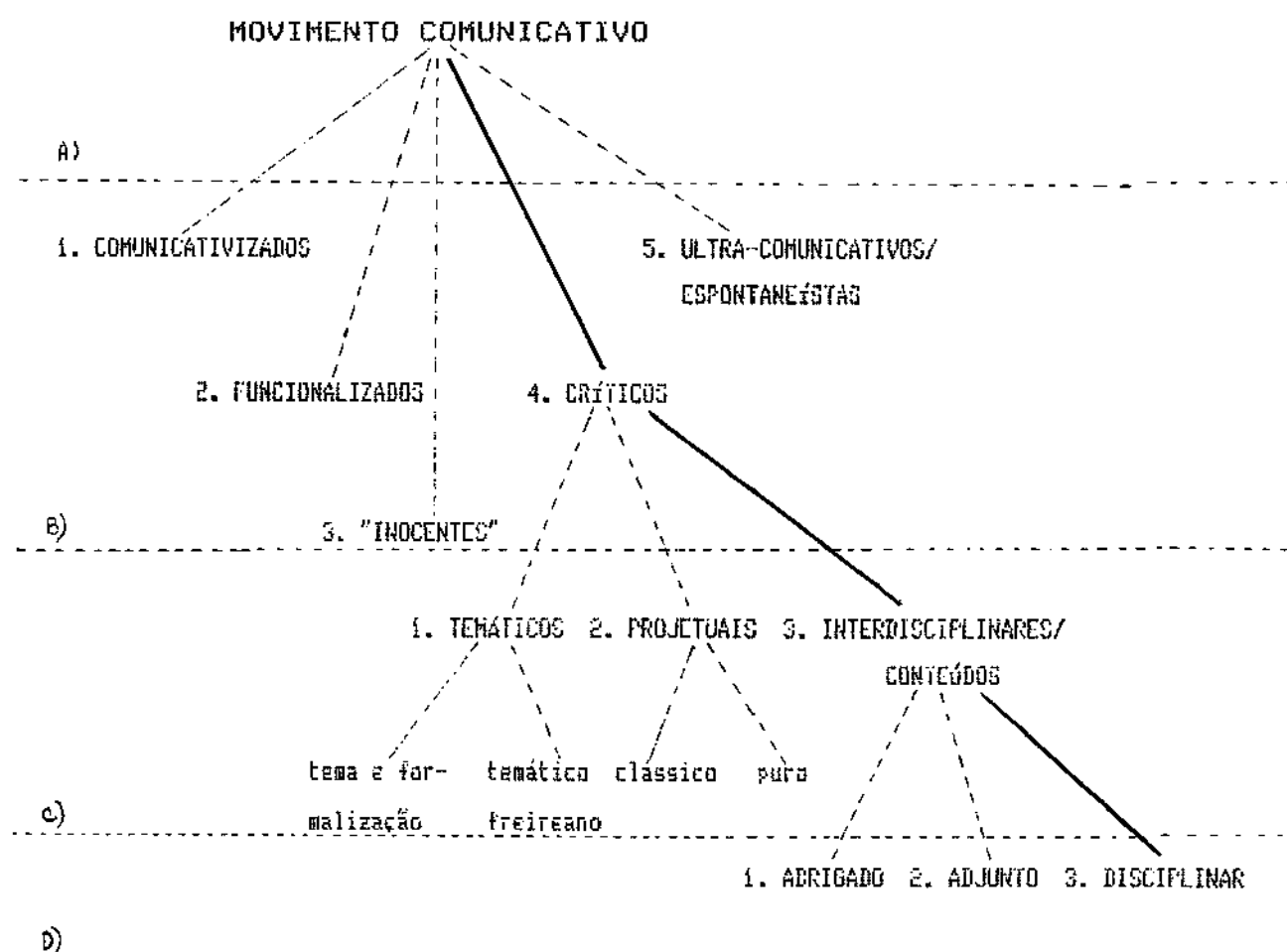
Entretanto, outras pesquisas, como a de Vieira-Abrahão (1992) têm apontado para o fato de alunos adultos preferirem atividades do tipo lacuna de informação - assunto pessoal, àquelas do tipo tomada de decisão. No primeiro tipo de atividade, a autora constatou haver equilíbrio na distribuição dos turnos, enquanto no segundo tipo verificou que nem todos os alunos participaram ativamente da interação.

1.2.3.4. O Espectro Comunicativo na Sala de Aula: Métodos Comunicativos?

Nas outras abordagens, falar em métodos é comum. Na abordagem comunicativa, houve sempre uma rejeição ao termo. Hoje, no entanto, o termo já começa a conquistar espaço dentro dessa abordagem, dado o reconhecimento de que ela tem suscitado várias in-

terpretações que se ramificaram em múltiplas manifestações metodológicas.

Almeida Filho, Bizon et al. (vide Bizon 1994:60) representam, em um diagrama, as várias tendências contemporâneas do movimento comunicativo. Abaixo apresento esse diagrama e em seguida esclareço, usando as palavras de Bizon (op.cit.:60-62), o que vem a ser cada uma delas.



Difração do Movimento Comunicativo em suas Diversas Tendências Contemporâneas (Baghin, Bizon, Ferrari e Almeida Filho - vide Bizon, 1994)

FIG. 5

Nível A: é o mais abstrato. Nele está a abordagem geral de ensino. Os demais níveis representam as diversas tendências de materialização dessa abordagem em ramificações ou sub-

tendências cada vez mais específicas.

Nível B: Nela estão registradas as interpretações comunicativizadas do movimento comunicativo que apenas tentaram dar ao estruturalismo uma roupagem nova.

B1. Comunicativizados: Comunicativizam algumas tarefas, sem rediscutir as concepções fundamentais da abordagem.

B2. Funcionalizados: Consistem na organização do ensino em uma listagem de funções (diz respeito à primeira geração do movimento, até 1979).

B3. "Inocentes": Realiza o ideal da negociação da interação propositada, do encontro e da troca no discurso, mas não coloca como primordial a necessidade de tomar o discurso na sua dimensão histórico-crítica de problematizar o mundo e as relações na aprendizagem da L-alvo.

B4. Críticos: Preocupam-se com as reflexões teóricas acerca da abordagem, considerando importantes todas as fases que envolvem o processo de ensino/aprendizagem. Tomam o aluno como sujeito histórico e seus interesses e necessidades/objetivos como ponto de partida dentro do processo. O objetivo é promover o ensino-aprendizagem por meio da construção de um discurso histórico (politicamente) crítico. (Nessa interpretação, incluem-se os pressupostos do progressivismo).

B5. Ultra-comunicativos ou espontaneístas: Referem-se às interpretações equivocadas de que ser comunicativo consiste em ser espontâneo, não havendo necessidade de planejamentos, apenas de bastante comunicação.

C1. Temáticos: A base de sustentação do ensino da língua é a dialogia suscitada pelos temas referentes à realidade do aprendiz (por ex. violência, adolescência, sexo).

C2. Projetuais: Desenvolvem-se de duas maneiras: (clássicos) - as propostas de ensino por meio de projetos são inseridas como atividades suplementares dentro de um curso onde nas várias unidades desenvolvidas pelo professor sempre se insere a elaboração de algum trabalho projetual; (puros) - funcionam como ponto de partida para todo o ensino da língua onde o foco é a própria atividade a ser desenvolvida pelos alunos, prescindindo da sistematização linguística (usam a língua-alvo para desenvolverem atividades como trabalhos manuais de marcenaria, eletrônica, desenho, e outros, cujo produto final é não-verbal).

C3. Interdisciplinares: Consistem em utilizar o conteúdo de outras disciplinas do currículo para o ensino da língua estrangeira, como forma de proporcionar um uso comunicativo dessa língua e não simplesmente a prática das formas lingüísticas.

D1. Abrigado: Consiste em cursos de conteúdo em L2 que se desenvolvem em situações de educação secundária ou universitária, em contexto de imersão, onde os aprendizes de L2 são separados dos estudantes falantes nativos para "se protegerem" de uma situação de alta ansiedade.

D2. Adjunto: Os estudantes são inscritos em dois cursos simultâneos e interligados - um de língua e um de conteúdo - que compartilham o conteúdo-base e se complementam em termos de atribuições mutuamente acordadas. Os aprendizes de L2 são separados no curso de língua e integrados no curso de conteúdo, onde tanto os falantes nativos como os não-nativos participam das mesmas conferências.

D3. Disciplinar: Adotam o conteúdo de uma disciplina gerenciadora para o ensino da L-alvo.

Pode-se afirmar que essas várias vertentes identificadas dentro do movimento comunicativo, são frutos de diferentes interpretações do que é abordagem comunicativa. Muitas respostas a indagações sobre o ensino comunicativo de línguas ainda não foram encontradas e há muito ainda para ser feito nesse campo. Todavia, apesar de tudo o que foi apontado, não se deve esquecer que a abordagem comunicativa tem trazido contribuições ao ensino de línguas. Essas contribuições estão ligadas a diversos fatores, como o fato de despertar a atenção de professores e pesquisadores para outros aspectos importantes da língua que estão além do significado da oração, de valorizar o elemento comunicação, encorajando uma metodologia centrada mais no aluno e em suas necessidades, procurando, assim, trazer a motivação para a sala de aula.

Essa abordagem implica o ensino da língua-em-uso, levando em consideração os contextos situacionais reais, registros de linguagem, e outros, ignorados, muitas vezes, pelo ensino tradicionalmente gramatical.

Talvez seja por estes fatores que acabei de mencionar, que a abordagem comunicativa, embora não tenha ainda trazido a solução de muitos problemas e questionamentos relacionados ao ensino de línguas, ganhou a simpatia de muitos de seus próprios críticos (como Eskey, 1983; Swan, 1985; Castanos, 1989). Yalden (1983:81), por exemplo declara que, apesar das muitas questões ainda não respondidas, parece haver fortes indicações de que o movimento comunicativo caminha na direção certa, na busca de fornecer melhores condições para a aprendizagem. Swan (1985b:87) também afirma que *mesmo que haja muita confusão do lado teórico, é difícil não sentir que estamos ensinando melhor do que costumávamos ensinar, e acredita que de modo geral, nós provavelmente ganhamos mais do que perdemos com a abordagem comunicativa.*

Não obstante, Almeida Filho (1993:53) aponta para a necessidade de se experimentar e escrever mais sobre as experiências comunicativas nas escolas brasileiras, afirmando ser urgente um estudo maior das idéias e efeitos do ensino comunicativo, assim como de novos requisitos necessários para ser professor, dessa forma.

CAPÍTULO II:
METODOLOGIA DA PESQUISA E
INVESTIGAÇÃO NA PRÁTICA DA
ABORDAGEM DECLARADA
COMUNICATIVA

2. Metodologia da Pesquisa:

Neste capítulo, antes de focalizar a parte prática, contida na seção da análise dos dados, apresento os procedimentos metodológicos seguidos - esclarecendo a natureza da pesquisa -, partindo, em seguida, para a descrição do contexto pesquisado, dos instrumentos de pesquisa utilizados, e dos procedimentos de análise, apresentando, por fim, o panorama geral do contexto.

2.1. Natureza da Pesquisa:

Esta pesquisa enquadra-se na área de Linguística Aplicada, mais especificamente na área de concentração de Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira. Por se tratar de uma pesquisa etnográfica, infiltrei-me, na qualidade de pesquisadora-observadora, no contexto natural, real de sala de aula, onde procurei descrever o que ocorreu nesse contexto específico de ensino de língua.

2.2. Descrição do Contexto Pesquisado

Os dados desta pesquisa foram coletados em uma instituição particular paulista de ensino superior, por um período aproximado de três meses, durante quinze aulas duplas (30 hs/a), em uma classe de primeiro ano do curso de graduação em Letras.

A opção por este contexto de ensino deveu-se a vários fatores, como:

1. Por ser um curso universitário de Letras - formador de professores de línguas -, contexto que me interessa investigar, já que não são muitas as pesquisas desenvolvi-

das no âmbito universitário. Sendo assim, espero ainda estar contribuindo, por meio desta investigação, no levantamento de subsídios para a elaboração de cursos de formação de professores, o que, sem dúvida, estará beneficiando também a minha própria prática pedagógica;

2. Por ser ainda um dos poucos contextos - pelo menos é o que se percebe em termos de Brasil -, em que professores de língua estrangeira se dispõem a tentar implementar uma abordagem comunicativa em sala de aula;
3. Pelo fato de o professor investigado caracterizar a sua metodologia como comunicativa;
4. Por serem aulas de *Prática Oral*, cuja ênfase está mais voltada para a habilidade oral, com o propósito de levar os alunos à fluência na língua estrangeira.

No primeiro ano (básico), que é comum a todos os alunos, quer sejam do Curso de Licenciatura, quer sejam do Curso de Bacharelado, a carga horária de língua inglesa é de oito horas semanais, sendo quatro aulas de *Prática Oral*.

Em *Prática Oral*, como o próprio nome diz, o enfoque está mais voltado para a produção e compreensão oral na língua estrangeira. Enquanto nas outras quatro horas de língua estrangeira eram trabalhadas a leitura e a gramática mais explicitamente, em *Prática Oral* também eram abordados aspectos gramaticais da língua (além de atividades de leitura), mas de forma mais indireta, quase sempre ligados às atividades orais que estavam sendo feitas no momento. A carga horária da disciplina, que compreendia quatro aulas semanais, era subdividida em blocos de duas aulas, e na classe, a disposição das carteiras era sempre em forma de semi-

círculo. O professor responsável pela disciplina é licenciado em Letras pela própria universidade onde leciona há mais de vinte anos, e possui, portanto, uma vasta experiência na profissão de professor de inglês como língua estrangeira no terceiro grau, apresentando muito bom nível de proficiência na língua que ensina, embora nunca tenha residido no exterior.

2.3. Descrição dos Instrumentos de Pesquisa Utilizados

Esta pesquisa, de natureza etnográfica, tem por objetivo investigar como se dá a construção de abordagem de ensino em um curso universitário de Letras, com base na leitura e interpretação feita pelo professor a respeito do que é abordagem comunicativa, e na conseqüente implementação dessa abordagem em sua sala de aula.

Com o objetivo de acompanhar de perto como se dá a construção dessa abordagem, concebida pelo professor pesquisado como sendo comunicativa, infiltrei-me nesse contexto real, assistindo a quinze aulas duplas (30 hs/a), participando delas, até certo ponto, na qualidade de aluno (até a terceira ou quarta aula, mais ou menos, e, nas demais, apenas esporadicamente), mas na maior parte delas, apenas como observadora não-participante.

Não parti de hipóteses pré-estabelecidas com o intuito de testá-las, nem tampouco tomei por base grades de categorias, padrões de medida, esquemas ou tipologias que pudessem distocer ou restringir a investigação da realidade natural que me propus a observar. Ao contrário, centrando meu foco de interesse na figura do professor, procurei extrair do contexto geral investigado os fatores que pareceram relevantes, considerando também a perspec-

tiva tanto do professor como dos alunos envolvidos.

Fique claro, porém, que o fato de não ter sido tomada por base, para o desenvolvimento da pesquisa, a testagem de hipóteses previamente estabelecidas, não implica que essa pesquisa tenha sido realizada sem ter como fundamentação um arcabouço teórico e uma pergunta de pesquisa.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram, além do pesquisador-observador, o professor de *Prática Oral* e os vinte alunos do primeiro ano do Curso de Letras, dos quais apenas dez se propuseram a colaborar com informações.

Durante a fase de observação, procurei registrar minuciosamente, tudo o que parecia pertinente para a análise dos dados e conseqüente realização da pesquisa, utilizando-me, para isso, de vários instrumentos que pudessem permitir a triangulação desses registros. Destaca-se entre esses instrumentos: gravações em áudio; anotações de campo; elaboração de diários; entrevistas não-gravadas com o professor e alunos; entrevistas gravadas com o professor; transcrições de uma aula inteira e de parte de outras.

a) GRAVAÇÕES EM ÁUDIO

Durante o período de observação da situação de sala de aula em questão, foram realizadas gravações em áudio de todas as aulas assistidas, com o auxílio de dois gravadores, de forma que fosse possível ter sempre uma cópia de segurança de cada uma delas. A prioridade nas gravações foi dirigida ao registro claro da fala do professor -- que é a figura de maior interesse deste trabalho --, já que as vozes dos alunos nem sempre saíam nítidas, principalmente durante a execução de atividades em pares, em que muitos

conversavam ao mesmo tempo.

Concluídas as gravações, todas as fitas foram ouvidas e, a partir daí, construí, de forma mais ordenada, um roteiro das aulas.

b) ANOTAÇÕES DE CAMPO

No decorrer de cada aula ou, em particular, de cada atividade, as impressões pessoais e comentários pertinentes sobre o cotidiano de sala de aula eram registrados de forma bastante sucinta, dada a pouca disponibilidade de tempo durante a observação atenta daquela situação de ensino/aprendizagem. Mais tarde, porém, essas anotações eram desenvolvidas e elaboradas na forma de diários.

c) DIÁRIOS ELABORADOS PELA PESQUISADORA

Ao término de cada aula, com o auxílio das notas de campo, construía diários de aula em que figuravam todos os pontos relevantes. Nesses diários, havia a preocupação em registrar tanto aspectos diretamente relacionados à prática do professor — como as estratégias e procedimentos metodológicos utilizados por ele —, quanto aspectos ligados à sua formação — como os comentários feitos por ele sobre as estratégias de aprendizagem que empregava quando aluno —, além das minhas reflexões sobre pontos de interesse, incluindo, aí, observações feitas com base em depoimentos dos alunos.

d) ENTREVISTAS NÃO-GRAVADAS COM O PROFESSOR E ALUNOS

Várias foram as vezes que informalmente me dirigi ao professor, em busca de informações que pudessem esclarecer melhor as minhas dúvidas e impressões. As informações colhidas desses contatos, que por serem considerados informais não eram gravados, eram reformuladas em seguida em forma de anotações.

Com os alunos, além das conversas informais esporádicas, foi possível realizar uma entrevista individual com um grupo de dez pessoas que se propuseram a colaborar. A partir dos dados dessa entrevista em particular, tornou-se possível triangular alguns aspectos.

e) ENTREVISTAS GRAVADAS COM O PROFESSOR

Foram duas as entrevistas gravadas com o professor. Da primeira, muito pouco pôde ser aproveitado, devido à qualidade ruim da gravação, porém a segunda foi integralmente aproveitada e transcrita, dada a sua nitidez. Nas duas entrevistas, bastante semelhantes uma da outra, diversas perguntas foram feitas ao professor, cujas respostas figurarão na análise.

f) TRANSCRIÇÕES:

Pelo menos uma aula de todas aquelas gravadas foi integralmente transcrita. Essa aula, selecionada e transcrita por ser considerada típica, figura nos anexos. Várias outras aulas foram transcritas apenas parcialmente, de maneira a facilitar a visualização e manuseio dos dados. A entrevista com o professor também

foi inteiramente transcrita. O sistema de transcrição tomado por base e ligeiramente modificado foi o de Marcuschi (1986).

Visando o fornecimento de um panorama geral das aulas assistidas, descrevo mais detalhadamente, a seguir, alguns aspectos que julgo importantes para uma melhor visualização do contexto pesquisado.

2.4. Procedimentos da Análise:

Após seleção, uma parte dos registros gravados foi transcrita (entrevista gravada com o professor, a íia. aula inteira e parte de outras aulas) e a outra parte (aquela proveniente das anotações em diários e das conversas informais com o professor e alunos) foi preparada para figurar como pano de fundo na análise.

A seguir, com o objetivo de descrever como é implementada e construída na prática uma abordagem concebida pelo professor como sendo comunicativa, em um contexto universitário, dentro de um curso de formação de professores de língua, opto, primeiramente, por traçar um panorama geral do contexto pesquisado abordando alguns aspectos relevantes para a análise dos dados, ou seja:

1. A sala de aula
2. Os alunos
3. O professor
4. O livro didático
5. A monitoria
6. "O caderno"

2.5. Panorama Geral do Contexto Investigado:

O contexto escolhido para a realização desta pesquisa não é especificamente um que forme exclusivamente professores de língua estrangeira. O aluno do 1º ano do curso de Letras dessa instituição, por se tratar de um ano básico (tronco comum) a todos os outros cursos, deverá optar futuramente pela Licenciatura (em Língua Portuguesa ou em Língua Inglesa) ou pelo Bacharelado (Secretariado Bilingue ou Tradução).

Com o propósito de dar maiores esclarecimentos sobre o exato contexto em que os dados da pesquisa foram coletados, farei uma breve explanação sobre estas quatro habilitações do curso de graduação oferecido por essa instituição.

O curso de graduação da instituição - segundo informações constantes do manual do aluno - compreende dois ciclos: o primeiro ciclo, comum a todos os alunos, que se compõe dos currículos do 1º ano (chamado de básico) e do 2º ano; e o segundo ciclo, composto pelos currículos do 3º e 4º anos.

No primeiro ano do curso, comum a todos os alunos independentemente da área ou habilitação que mais tarde escolherão, as disciplinas são as mesmas para todos e é obrigatório cursar oito aulas semanais da língua estrangeira.

É no final do 1º ano que o aluno fará sua escolha entre as áreas oferecidas (Português ou Língua Estrangeira). A grade curricular do 2º ano constará, então, de algumas disciplinas que serão comuns para as duas áreas de opção, além daquelas que por serem específicas de cada uma das áreas serão divergentes. Tratando particularmente da área de opção Língua Estrangeira, todos alunos que por ela optarem deverão, durante o 2º ano, cursar doze aulas

semanais de Língua Inglesa, sendo essa carga horária subdividida em quatro disciplinas diferentes.

Ao término do 2º ano será feita a opção pela habilitação profissional: Licenciatura em Língua Portuguesa, Licenciatura em Língua Estrangeira; Bacharelado em Secretariado Bilingüe ou Bacharelado em Tradução.

É então a partir do 3º ano do curso que a grade curricular da área de Língua Estrangeira começa a sofrer mudanças, de acordo com cada atividade profissional. Algumas disciplinas ainda continuam sendo comuns às três diferentes habilitações oferecidas, ainda que seus conteúdos programáticos, objetivos e carga horária possam ser diferentes para cada uma dessas habilitações. Nos dois últimos anos (3º e 4º), a carga horária das disciplinas relacionadas com a língua estrangeira continua sendo de 12 horas semanais (como no 2º ano também), desta vez subdivididas igualmente nos dois anos em cinco disciplinas simétricas: se repetem de igual forma no 3º e 4º anos.

A apresentação da carga horária da disciplina Língua Estrangeira no curso de Letras parece-me pertinente, dado o fato de que em alguns cursos de Letras essa carga horária é irrisória, não ultrapassando a três ou quatro horas semanais.

Em conclusão, os dados desta pesquisa não foram coletados em um curso que forma exclusivamente professores de línguas estrangeiras. Os fatos apresentados, porém, não invalidam a afirmação de que os dados são de um curso de formação de professores, já que dentre todos os alunos que ingressam no curso de Letras da instituição saem, além de outros profissionais, professores de língua estrangeira também.

2.5.1. A SALA DE AULA

As quatro aulas semanais de *Prática Oral* foram sempre ministradas em duas salas de aula, além do laboratório: às segundas-feiras, em uma sala de aula de tamanho pequeno e às quintas-feiras em uma sala de aula grande. Dessa forma, enquanto a classe onde eram realizadas as aulas das quintas-feiras proporcionava bastante espaço aos alunos, a classe das aulas das segundas-feiras era menos confortável, mas suficiente para acomodar os vinte alunos que iniciaram o curso.

As carteiras estavam sempre dispostas em semi-círculo ou em forma de U, de modo que o professor pudesse circular livremente pela classe e ter acesso a todos os alunos. Essa disposição das carteiras também favorecia o desempenho das atividades em pares, bastante frequentes nas aulas, uma vez que os alunos, por estarem próximos uns dos outros, não precisavam estar se movendo ou deslocando carteiras. Além disso, o professor também tinha maior facilidade para caminhar pela classe, auxiliando e dando assistência aos alunos, durante o desempenho das atividades em pares.

Em ambas as salas havia um quadro negro pequeno, mas quase sempre suficiente para as explanações escritas feitas pelo professor; e também uma mesinha acompanhada de uma cadeira, as quais o professor utilizava apenas para fazer a chamada, comentários individuais com cada aluno das atividades escritas – que o professor corrigia em casa –, ou, às vezes, durante a verificação dos "cadernos" organizados pelos alunos.

2.5.2. OS ALUNOS

Trata-se de um grupo jovem, cuja idade dos integrantes oscilava entre dezessete e vinte e sete anos. No entanto, a maioria ficava na faixa etária de dezoito a vinte e um anos. Do grupo de vinte alunos, dois, por motivos pessoais, não chegaram a concluir o semestre.

No que diz respeito à vivência/experiência com a língua estrangeira, pode-se dizer que o grupo era bastante heterogêneo. Enquanto alguns dos alunos nunca haviam cursado inglês em escolas particulares de línguas, outros (em média 50% da classe) já tinham estudado a língua estrangeira anteriormente em cursos particulares de inglês. Além disso, o tempo de contato com a língua e, conseqüentemente, o número de "estágios" cursados por estes últimos também variavam, quer dizer, havia desde alunos que iniciaram o curso particular de inglês junto com o curso de Letras da faculdade, até aqueles que já haviam freqüentado cursos por seis ou sete anos, concluindo inclusive estágios mais avançados de conversação.

E considerando, por fim, o aspecto *vivência no exterior*, dentre os alunos desse grupo, apenas um já tinha estado em país de língua inglesa.

2.5.3. O PROFESSOR

Com mais de vinte anos de magistério, o professor investigado possui também vários anos de experiência de ensino no terceiro grau.

Formou-se pela própria instituição onde leciona e já frequentou, de modo parcial, cursos de pós-graduação nessa mesma e em outra instituição. Em seu primeiro curso de pós, em Linguística Geral aplicada ao português, cursou todos os créditos, desistindo dele, porém, antes de iniciar a dissertação, dada a oportunidade que lhe surgiu de cursar uma disciplina de especialização, ligada diretamente à língua inglesa, que era a sua área de interesse. Dez anos mais tarde retomou seu curso de pós, dessa vez aplicada ao inglês, aproveitando alguns créditos anteriores e cursando outras disciplinas novas. Entretanto, antes que pudesse elaborar a dissertação, o curso foi fechado e, em virtude disso, pôde obter apenas o diploma de especialista. Nos últimos tempos, chegou a cursar duas disciplinas de pós-graduação em Linguística Aplicada, pertencentes à área de concentração de Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira.

É proficiente em língua inglesa. Visitou um dos países de fala inglesa (os EUA) há mais de 10 anos, onde ficou um mês na condição de turista. Justifica sua proficiência, sem experiência de vivência no exterior, ao seu próprio esforço como bom aprendiz de línguas. Além disso, diz ter sempre gostado muito de estudar (e ensinar) a parte de pronúncia. Atribui muito do que sabe (inclusive sobre a cultura do país estrangeiro) aos livros.

Geralmente ministra aulas da disciplina *Prática Oral* para alunos de primeiro e segundo anos, embora já tenha ministrado aulas para alunos do terceiro ano também, numa época em que na própria instituição tentou-se fazer um "rodízio" de aulas para se conhecer melhor os outros níveis e se ter idéia da sequência toda do curso.

Sendo fruto de uma formação essencialmente estruturalista (audiolingual), durante todos esses anos de magistério, já lecionou por meio de diversos livros didáticos, e no momento (e já há algum tempo) tem se disposto a desenvolver suas aulas segundo uma abordagem que considera ser comunicativa.

2.5.4. O LIVRO DIDÁTICO

Segundo informações obtidas do professor, a instituição de ensino onde foi realizada a coleta de dados, na tentativa de encontrar meios cada vez mais eficazes que pudessem promover um efetivo domínio da língua estrangeira pelos seus alunos, tem sofrido diversas mudanças, ao longo desses últimos anos. Essas mudanças dizem respeito principalmente à metodologia de ensino, a qual, por sua vez, tem apontado para a necessidade de se fazer substituições dos livros didáticos adotados.

Tem sido na expectativa de obter melhores resultados no tocante ao processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira que professores dessa instituição vieram e vêm fazendo sugestões de mudança de material didático, tentando acompanhar o desenvolvimento teórico e fazer uso da vasta gama de opções cada vez maior no mercado, averiguando a adequação de sua aplicação para aquela situação de ensino específica.

Até então, alguns dos livros didáticos por eles adotados nesses vários anos foram os seguintes: Método Audio-Visual (Didier), Starting Strategies, In Touch, Person to Person, Gallery e atualmente Interchange¹¹. Entre eles, pode-se identificar desde material áudio-visual (Método Didier), que é essencialmente estrutural, até aqueles de foco mais voltado para a comunicação

(Gallery e Interchange) - que manifestam ter sido elaborados com o objetivo de propiciar condições para que o aluno aprenda a língua estrangeira, apropriando-se comunicativamente dela, em situações de uso sugeridas pelo livro. Além desses, passou-se também por aqueles que embora se apresentem como sendo comunicativos (In Touch e Person to Person), por fornecerem diálogos prontos sobre determinadas situações e depois atividades em que são apresentados "modelos" de situações de comunicação, deixavam os alunos - segundo depoimento do professor -, presos ao "modelo", e, ao invés de produzirem e criarem algo novo, acabavam apenas reproduzindo aqueles "modelos" de situação.

Houve também uma época, segundo informação do professor, que a aula de *Prática Oral* era interpretada de outra forma, diferente de como é concebida hoje. Ela era baseada em um livro de perguntas e respostas estruturais (Question and Answer - Graded Oral Comprehension Exercises - L. G. Alexander, Longman 1977), dos mais variados tipos ("short answers", "long answers", exercícios com a estrutura "ask me if ...", e outros), sempre ligadas a um pequeno texto apresentado previamente.

Contudo, apesar dessa breve explanação, de caráter tão somente ilustrativo sobre os livros didáticos já utilizados na instituição, é necessário apontar que foge aos objetivos deste estudo aprofundar-se nos méritos e desméritos de cada um deles¹².

(11) FILIPOVIA & WEBSTER 1962. *English by the Audio-Visual Method*, Didier; ABBS & FREEDAIRN 1977. *Starting Strategies*. Longman; CASTRO & KINBROUGH 1979. *In Touch*. Longman; RICHARDS & 1984. *Person to Person*. Oxford; FACCHAN & TAVARES 1989. *Gallery*. Oxford; RICHARDS, HULL & PROCTOR 1990. *Interchange*.

(12) Trabalhos (Dissertações de Mestrado) que abordam análise de livros didáticos foram desenvolvidos por Cabral dos Santos, J.L. (1993) e por Consolo, D. A. (1990).

Neste sentido, restringir-me-ei a algumas poucas considerações estritamente sobre o livro didático utilizado pelo professor durante as aulas assistidas.

Constando dos volumes 1 e 2 (Gallery 1 e Gallery 2), esse material foi elaborado para ser desenvolvido no mínimo em 60 e no máximo em 120 horas de aula cada um. Dessa forma, paralelamente a *Person to Person*, utilizado durante as aulas de monitoria, *Gallery 1* foi planejado para ser explorado durante todo o primeiro ano de *Prática Oral*, visto que a carga horária de *Prática Oral I* é de 120 horas.

É constituído de dez unidades, as quais contém uma variedade de atividades que cobrem as habilidades ouvir, falar, ler e escrever, sendo que, cada uma dessas unidades enfocam um ou mais tópicos estruturais e uma ou mais funções.

Entretanto, segundo o professor, estudar necessariamente todas as dez unidades do livro, até ao final, não deve ser visto como uma obrigatoriedade a ser cumprida a qualquer custo, já que acredita que o livro didático deva fornecer ao professor uma orientação para suas aulas, mas que não deve ser encarado como um fim a ser atingido.

Cada uma de suas unidades apresenta seis fases (ou seções) distintas: A Fase da APRESENTAÇÃO, a Fase do INSUMO, o SUMÁRIO da língua, a PRÁTICA INTENSIVA, a Fase de LEITURA e por fim a Fase de ESCRITA. De acordo com a orientação da Introdução do livro, apresento abaixo minha leitura sobre o que vem a ser cada uma delas:

- a) APRESENTAÇÃO: É a fase em que se apresenta um contexto por meio de figuras e se explora as estruturas e/ou funções centrais, através, inclusive de "brainstorm".

- b) INSUMO: É fornecido através de seleções de textos autênticos em áudio, que são geralmente precedidos por atividades de aquecimento, as quais fazem o aluno pensar sobre o tópico da unidade, antes de desempenhar qualquer tarefa específica.
- c) SUMÁRIO LINGÜÍSTICO: ("Language Summary") Elaborado para ser usado geralmente em casa (ou pode-se recorrer a ele até mesmo em sala de aula). Funciona como referência tanto para o aluno quanto para o professor. Inclui as formas e os usos das estruturas e funções centrais da unidade.
- d) PRÁTICA INTENSIVA: Prática estruturada de formas gramaticais da língua, que podem ser feitas oralmente ou por escrito. Nesta seção o foco está mais na forma ou precisão do que na fluência. A meu ver, a maioria dos exercícios apresentados nesta seção são muito dirigidos e sugeridos para serem desenvolvidos de forma bastante tradicional, às vezes com um modelo a ser seguido.
- e) LEITURA: Fonte de insumo e veículo de construção de vocabulário. É sempre precedida de exercícios de pré-leitura - que exploram o conhecimento do aluno sobre o tema e vocabulário - e de exercícios de pós-leitura - que além de atuarem como verificação da compreensão, oferecem aos alunos mais oportunidade de conversar sobre o assunto.
- f) ESCRITA: O aluno desenvolve suas habilidades de escrita através de uma série de atividades livres e controladas. Às vezes são oferecidos modelos para que os alunos não se sintam frustrados ao terem que escrever, sem nenhuma direção.

Em resposta à pergunta da pesquisadora sobre a razão da escolha do livro Gallery 1, o professor declarou que no momento considerava um dos melhores livros para a disciplina em questão.

Contudo, convém salientar que no ano seguinte a essa coleta, esse livro, que estava sendo adotado há uns três ou quatro anos no curso de Letras, já tinha sido substituído por um outro intitulado *Interchange*. Seis meses após a adoção do novo livro, perguntei ao professor quais eram as razões que levaram os professores da área a optar pelo *Interchange*, já que em entrevistas anteriores tive a impressão de que estavam satisfeitos com o *Gallery*. Em sua resposta foram apontadas duas razões principais: a primeira, por ser um livro um pouco difícil de usar, inclusive pelo fato de não apresentar o livro-guia do professor; e a segunda, porque acreditavam que o *Gallery* fosse mais apropriado a alunos que são falsos-principiantes ("false beginners"), que já possuem um certo nível de conhecimento da língua, ainda que baixo, uma vez que os principiantes mesmo, segundo o professor, ficavam um pouco "perdidos".

2.5.5. "O CADERNO"

Desde os primeiros dias de aula da disciplina, o professor instruiu os alunos no sentido de que deveriam elaborar, durante o curso de Prática Oral, um "caderno" individual (ao qual sempre vou me referir entre aspas por não se tratar de um caderno comum). Nele deveria figurar o conteúdo das aulas, subdividido em quatro categorias diferentes: Fonética (pronúncia), vocabulário, gramática (estruturas) e funções/situações ("role-plays").

A idéia desse "caderno" especial, que passa a ser exigido pelo professor, surgiu dentre alguns dos professores da disciplina, na tentativa de servir de apoio aos alunos na sistematização e organização dos conteúdos estudados em classe, e talvez como

uma estratégia para facilitar a visualização e o domínio dos assuntos explorados por eles.

Uma vez que essa disciplina objetivava atividades orais - que parecem ser muito mais suscetíveis de ser esquecidas, se comparadas àquilo que se faz por escrito - e, visto que essas atividades orais apenas esporadicamente eram escritas, o professor exigiu a construção desse "caderno" para que, segundo ele, proporcionasse uma melhor sistematização e organização do material lingüístico praticado oralmente em classe.

A construção desse "caderno" consiste em arrolar tudo aquilo que foi visto em sala de aula sob aqueles quatro aspectos citados. *Em fonética*, por exemplo, diferenças de pronúncia como em *forty X fourteen, fifty X fifteen, think X sink*, ou então a sílaba tônica das diferentes palavras compostas *boyfriend, cowboy X afternooon*; *em vocabulário*, os números, o rol de vocábulos relativos às profissões (*dentist, soccer player, sailor, etc.*), os vocábulos relativos à família, ou seja, ao grau de parentesco (*father-in-law, cousin, aunt, parents, etc.*); *em gramática*, presente simples, perguntas e respostas com *do* e *does*, o presente do verbo *be*, presente contínuo; *em funções* ("role-plays"), encontrar um velho amigo (- "X, what a surprise! How are you?" - "Y, I can't believe it! What are you doing here?"), apresentar um amigo a outro (- "X, this is Y!" - "Nice to meet you!"), apresentar-se (- "It's a cold day, isn't it?" - "Yeah, really!" - "By the way my name is X!" - "My name is Y! Nice to meet you, X!" - "Nice to meet you too!"), e outros.

Na verdade, a cada aluno era dada uma certa liberdade na construção de seu "caderno": cada um devia organizá-lo da forma como lhe parecesse mais fácil de estudar, desde que estivessem

presentes os aspectos essenciais vistos em classe, e ele podia ser organizado a cada aula ou a cada unidade. Com isso, sua própria organização já funcionava, de acordo com o professor, como uma primeira etapa de estudo. Este último também, por sua vez, freqüentemente orientava os alunos sobre a importância e utilidade do "caderno" que, segundo ele, além de favorecer a organização de tudo aquilo que era visto em aula, servia de guia de consulta ou de fonte de estudo para as provas.

Em uma das entrevistas com o professor, ele declarou que "o caderno" foi uma forma que os professores encontraram de "*impor respeito à disciplina*", ou seja, de evitar que os alunos, por se tratar de uma disciplina que trabalha quase que exclusivamente o oral, não a cursassem com a devida seriedade. Isso quer dizer que, por estar nele sintetizado o material lingüístico das atividades que ocorreram em sala de aula, o aluno, sempre que o manuseasse, estaria se recordando das atividades orais feitas aos pares ou em grupo, evitando assim que as aulas de Prática Oral fossem vistas como meros bate-papos que se perderiam no tempo e dos quais os alunos logo se esqueceriam.

Estar organizando "o caderno" significava, então, estar estudando, e é por isso que havia uma cobrança contínua do professor aos alunos a esse respeito. Muitas vezes o professor iniciava a aula olhando "os cadernos" e, no final da mesma, voltava a conferir os daqueles que haviam chegado atrasados, estipulando até, para aqueles alunos mais relapsos, prazo final para "os cadernos" serem vistados. Contudo, apenas fazê-lo não bastava, segundo o professor. Era necessário também folheá-lo sempre, principalmente quando o assunto estudado era um pouco árido (como preposições, por exemplo), ou quando os alunos se preparavam para enfrentar

uma avaliação.

De vez em quando o professor também auxiliava os alunos na construção do "caderno", fazendo, com uma certa freqüência, resumo dos aspectos que deviam constar em cada uma de suas partes, à medida que eles iam ocorrendo nas aulas. Dessa forma, o professor acreditava que eles estavam tendo sempre uma direção de como trabalhar no "caderno", embora, por vezes, o próprio professor sentia que não era tão simples assim delimitar o que devia aparecer em cada uma das quatro partes, como é o caso das preposições, que segundo ele, podiam ser alistadas tanto na parte de vocabulário quanto na de gramática, ou, se os alunos preferissem, nas duas.

Em vésperas de prova, pude observar que a atenção do professor redobrava nesse aspecto. Nas duas últimas aulas, anteriores às duas provas orais, o professor fez um apanhado geral de tudo aquilo que, segundo ele, não podia faltar no "caderno". (cf. anexo 5)

2.5.6. A MONITORIA

A monitoria era mais um recurso fornecido pelo curso, do qual dispunham os alunos para atingir o objetivo de aprender a língua estrangeira. Era uma atividade extra-curricular, geralmente destinada aos alunos que apresentavam mais dificuldades em desempenhar as atividades de classe.

Já nas primeiras aulas de Prática Oral decidiu-se, após entrevista com o professor, quais eram os alunos que deveriam assistir às aulas de monitoria, e dessas exigiu-se freqüência regular. Eram dispensados dessas aulas (mediante apresentação de declaração da escola) os alunos que, paralelamente ao curso univer-

sitário, estivessem frequentando aulas da língua estrangeira em escolas particulares de línguas; aqueles que, por já terem estudado a língua estrangeira por vários anos ou por alguma outra razão, tinham um bom desempenho nas aulas de Prática Oral; ou aqueles que, já na primeira prova oral, apresentavam resultados surpreendentes e conseguiam, conseqüentemente, uma boa nota.

As aulas de monitoria eram ministradas por alunos de 3ª e 4ª anos do próprio curso, os quais eram selecionados através de uma entrevista. Estes alunos selecionados para lecionarem estas aulas, durante o exercício da função de monitores, além de terem a oportunidade de rever conteúdos lingüísticos estudados anteriormente - podendo melhorar seu próprio desempenho na língua oral -, vivenciam também, em sala de aula, situações de ensino/aprendizagem, na qualidade de professores, experiências estas importantes para eles que serão futuros profissionais da área.

Com relação ao material utilizado, nas aulas de monitoria, nesse período, adotou-se o *Person to Person*, que é o material que vinha sendo utilizado nas aulas de Prática Oral, antes da opção pelo *Gallery*. As unidades do *Person to Person* não eram estudadas linearmente. Ao contrário, seguia-se uma outra ordem, uma outra seqüência, sempre acompanhando as estruturas que estavam sendo exploradas em classe, naquele momento, pelo professor de Prática Oral. Segundo o professor, isso é possível porque os dois livros didáticos possuem unidades semelhantes, paralelas: abordam mais ou menos os mesmos tópicos, de forma que monitor e professor de Prática Oral possam desenvolver um trabalho coordenado.

O professor de Prática Oral estava também freqüentemente orientando os alunos sobre suas dificuldades e estimulando aqueles que tinham maiores problemas em desenvolver as atividades nas

aulas a pedir auxílio ao monitor sobre os aspectos nos quais se encontravam as dificuldades de cada um, seja com relação a formular perguntas com auxiliares do e does, seja com relação ao uso de auxiliares em respostas curtas ("short answers"), etc. Embora os monitores já traziam suas aulas programadas para cada dia, cabia a eles mostrarem-se dispostos a orientar e a dar assistência àqueles alunos que ainda estivessem tendo dificuldades em algum ponto em específico, o que podia ser feito durante a aula ou logo após o horário da monitoria, quando se tratava de uma dificuldade individual.

Os alunos menos proficientes podiam ainda desfrutar do Plantão de Dúvidas, que também é parte desse trabalho desenvolvido coordenadamente entre Professor de Prática Oral - Monitor - Plantonista. Sendo assim, uma vez detectada uma dificuldade lingüística em um aluno qualquer, o professor de Prática Oral procurava fornecer-lhe individualmente exercícios extras para os quais o aluno poderia obter ajuda no Plantão de Dúvidas - além da possibilidade que tinha de freqüentar as aulas de monitoria, caso ainda não as freqüentasse.

Dessa forma, como as classes do 1º ano do curso são, em geral, bastante heterogêneas - compostas muitas vezes por principiantes e falsos principiantes -, todo esse acompanhamento e encaminhamento praticamente individuais, feitos por esse trabalho integrado, têm sido desenvolvidos na tentativa de atenuar as disparidades do grupo, ou ainda, para se conseguir, já de imediato, maior homogeneidade nos conhecimentos lingüístico-culturais e na fluência oral e até escrita dos membros de uma mesma turma.

Após a apresentação do panorama geral, passo ao que chamo de análise dos dados propriamente dita, descrevendo primeiramente uma aula típica. Em seguida, baseando-me sempre na pergunta de pesquisa, apresento as asserções levantadas, as quais servirão de direcionamento para as discussões das questões consideradas relevantes.

2.6. Análise dos Dados:

A análise terá como ponto de partida a leitura que o professor investigado faz do que seja abordagem comunicativa.

Assim sendo, nesta parte do capítulo tentarei responder à pergunta de pesquisa que está nortecendo este trabalho, ou seja:

- A forma como o professor interpreta e concretiza em sala de aula a implementação de uma abordagem, concebida por ele como sendo comunicativa, é coerente com os princípios nortecedores de uma abordagem comunicativa segundo a literatura?

Objetivando a construção de resposta, focalizarei, a partir de entrevistas/conversas com o professor e de aula típica, dois aspectos, isto é, o dizer e o fazer do professor, operacionalizados em duas subperguntas para a pergunta maior acima:

1. Qual é a concepção que o professor tem de abordagem comunicativa? (O dizer do professor)

2. Como o professor concretiza a implementação desta abordagem na prática? (O fazer do professor)

é importante salientar neste ponto que para esta análise estarei me apoiando no arcabouço teórico apresentado no capítulo 1 e que tem por base as propostas de Widdowson 1978, 1979, 1983, 1984, 1989, 1990, Breen & Candlin 1980, Canale & Swain 1980, Canale 1983, Larsen-Freeman 1986, Richards & Rodgers 1986, Nunan 1989, e Almeida Filho 1990 e 1993. Outros trabalhos de relevância tais como Moskowitz (1978), Umaggio (1986) e Krashen 1987 serão também contemplados para a análise.

Os registros considerados primários na análise serão: para o primeiro aspecto - a concepção do professor -, basicamente as conversas informais que tive com ele e as entrevistas, em particular a última, que foi gravada e está disponível nos anexos desta dissertação. Para o segundo aspecto - a implementação da abordagem pelo professor -, serão utilizados, como registros primários, a 11ª aula, transcrita, também disponível nos anexos. Como registros secundários, serão utilizados dados de partes das quinze aulas assistidas, de observações dos diários, de anotações de depoimentos dos alunos e de declarações do professor, estes dois últimos realizados em entrevista.

Passo agora a focalizar o professor, primeiramente a partir de sua concepção de abordagem comunicativa, e depois, de observações sobre sua ação pedagógica. A seguir analiso uma aula típica, no contexto investigado, levantando asserções em busca de resposta à pergunta norteadora da pesquisa.

2.6.1. As declarações do professor sobre a construção da sua prática pedagógica e sua concepção de abordagem comunicativa

A declaração que serve como ponto de partida para a análise é a de que o professor considera sua prática como sendo norteadada pelos princípios da abordagem comunicativa. Essa declaração foi feita pelo professor no primeiro contato com a pesquisadora, no momento de decisão sobre a escolha da instituição.

Considerando a definição de abordagem de Almeida Filho (1990:1) como sendo *um conjunto harmonioso de pressupostos teóricos, princípios e até mesmo crenças não verificadas ainda sobre o que é Linguagem, o que é aprender e o que é ensinar línguas* (grifo meu), tentarei, a partir disso, fazer uma sondagem de qual é a concepção de abordagem comunicativa desse professor, tomando por base principalmente seus relatos verbais feitos durante uma entrevista gravada. Estarão, portanto, subjacentes a sua concepção de abordagem comunicativa, as interpretações que ele faz do que é *aprender e ensinar uma língua*, dos papéis que professor e alunos devem assumir segundo essa abordagem, além da sua *compreensão do que vem a ser linguagem*.

Em entrevista gravada (cf. anexo 1), o professor, diante da pergunta "o que é necessário para se aprender uma língua estrangeira?" declara acreditar que é importante criar situações em que se forneça ao aluno o máximo de insumo, dado o fato de que no Brasil, o contato com a língua oral é muito pequeno. Acredita ainda que, além de criar e introduzir situações, é necessário "treiná-las" em pares e também estar sempre retomando essas mesmas situações, variando um pouco a forma de abordar o mesmo assunto que se quer ensinar, conforme se observa na citação abaixo:

P: (...) bom.../o aluno... é...((sabe)) aqui no Brasil/ele tem... pouco contato com a língua oral/ né??? então... eu acho importante é a gente...ter situações em que você... ah... dê o máximo de input pra ele// né?/ e... a gente tem sempre que tá voltando/ naquelas

4. mesmas situações/trazendo... algumas coisas((diferentes))/variando um pouco ah... ah... a maneira de abordar... aquela... aquilo que você quer ensinar/né?/e... e tá tocando no mesmo ponto de novo// então eu trago... /o input/ às vezes eu faço.../ah... o listening no laboratório/ depois...treino a situação//(...)

Pela citação parece ficar claro que o professor acredita - em virtude do pouco contato que os alunos têm com a língua oral no Brasil - na validade de se oferecer a eles sempre o máximo de insumo possível, e de fornecer-lhes a oportunidade de usar a língua várias vezes em uma mesma situação ou em situações de comunicação semelhantes.

No que diz respeito ao procedimento de criar situações, introduzi-las, treiná-las, e retomá-las sempre - variando um pouco a maneira de abordar essas situações -, isso parece levar a pensar, principalmente em virtude da prática e de retomadas constantes, que a visão do professor sobre aprendizagem é de que ela ocorra por meio de repetição, não só de estruturas, mas também de funções da língua, em situações iguais ou semelhantes, frequentemente reincidentes.

Ainda no que tange à sua visão do que é necessário para que ocorra a aprendizagem, o professor declara que, além da participação nas atividades de sala de aula, o aluno deve, principalmente por meio do "caderno", estudar em casa, a fim de aprender estruturas, vocabulário e funções. O "caderno" - declara o professor - foi a forma que ele encontrou de forçar o aluno a estudar. Observe-se a citação de um trecho da entrevista:

8. P: (...) e além disso... e além disso eu acho que... o aluno... APRENDE//e... são mais situações de aprendizagem do que...// aquisição acontece/ ((incomp)) aquisição pode acontecer// mas é mais situações de aprendizagem mesmo/ porque daí ele trabalha com...com... o caderno/ e... ele monitora mesmo/ ((então eu acho que não tem como))//daí cada um vai se organizar/ apesar de fazer a sugestão do caderno/ ah... pra que eles estudem/ porque senão eles ficam com a impressão que prática oral não precisa estudá/ não é?//e... eles acham que prática oral é só... i lá e conversá// mas não tem como/ ele tem que estudá pra aprendê/ porque... nessas situações de não imersão que a gente tem aqui/ é... ele tem que estudá/tem que... tem que sê aprendizagem mesmo//então ((é um recurso))pra tor-
- 9.

ná a coisa mais leve... mais agradável.../ pra... ah... eu acho... ah... ocorre alguma aquisição que é possível//

FE: cê acha então que a prova / só com o material de classe não dá?/ ele tem que... retomá esse caderno z...

P: ah sim!/ o caderno é uma forma de... que eu achei/ de fazê o aluno estudá pra prática oral/ senão ele tem a impressão que prática oral ele vai só... conversá/ que ele não tem o que estudá/ ele não sabe COMO estudá//(...)

Aqui o professor também deixa claro que acredita no fato de que o aluno deva se organizar para aprender, monitorando, assim, sua própria aprendizagem. Neste trecho, ainda, o professor se refere à conhecida distinção de Krashen (1987) entre aquisição (processo que ocorre em nível de subconsciente) e aprendizagem (que significa saber as regras, ter consciência delas - o que exige um esforço consciente). Ele também acredita que nas situações de não-imersão que se tem aqui no Brasil, é provável que ocorra mais aprendizagem mesmo (embora não descarte a possibilidade de haver aquisição também), por isso ele crê na necessidade de se aprender as regras e monitorá-las.

Com relação ao estudo através do "caderno", parece que por meio dele, além da pronúncia das palavras aprendidas, das estruturas e do vocabulário, o aluno acaba sendo induzido a voltar a estudar em casa as interações (ou interações semelhantes àquelas) que ocorreram em sala de aula, tudo isso de forma mais ou menos compartimentada, uma vez que ele é subdividido em quatro seções: a de gramática, a de fonética, a de vocabulário e a de funções (ou "role-plays").

Embora na entrevista o professor fale do "caderno" como uma sugestão ("um recurso para tornar a coisa [a aprendizagem] mais leve, mais agradável"), durante as aulas, as constantes cobranças feitas por ele para que os alunos os construíssem, deixam evidente que ele não é simplesmente uma sugestão, mas parece ser mais

um dever do aluno, ou até mesmo uma exigência do professor, e, a partir do momento em que o aluno volta a 'estudar' em casa trechos de interações ocorridas em sala de aula, inclusive para saber usar corretamente certas estruturas na prova oral, este procedimento parece deixar de focar o ensino da língua como comunicação.

Diante da pergunta sobre qual deveria ser o papel do aluno e o do professor, em uma situação de ensino de línguas sustentada segundo os princípios de uma abordagem comunicativa, o professor responde o seguinte:

20. P: (...) ah... ((incomp)) o aluno.../ tem que ter uma postura também mais... ativa/ mais crítica// hoje mesmo eu falei pra uma aluna/ que ela... ela... o caderno dela/ eu falei teu caderno tá pobre/ tá medíocre// ((depois ela falou)) ah! eu não gosto de escrever no caderno/ aí ela justificou que ela... que ela não precisa estudar/ ela tem uma certa base/ então ela acha que não precisa estudar// ((eu falei)) você pode até passá com essa base que você entrou/ mas você... vai ter... terminar o curso com o mesmo conhecimento que você entrou// ao passo que se o aluno é mais ativo/ mais... é... procura aprendê/ você vai enriquecê o curso/ então o aluno tem a parte dele/ah... ah... de responsabilidade com relação ao curso/ então aquela... velha estória ((o aluno faz...))// uma parte ele faz//(...)
23. P: (...) e o papel do aluno/ como eu falei/ ele tem uma responsabilidade também/ ele tem que... ah... ter uma postura ATIVA/ porque se ele... ah... toma uma postura PASSIVA/ ele não vai fazer parte desse processo de aprendizagem//(...)

Com relação ao papel que o aluno deve desempenhar, o professor declara que, assim como ele, o aluno deve ter uma postura mais crítica, ser mais ativo e procurar aprender, visto que tem sua parte de responsabilidade com relação ao curso, e que, se ele tomar uma postura passiva, não vai fazer parte do processo de aprendizagem.

Esse papel ativo do aluno é muito enfatizado pela literatura. A propósito, cito Breen & Candlin (1980) que apontam, dentre vários aspectos integrantes do papel do aluno, aquele de ser confrontado pela tarefa de descobrir como aprender a língua.

Com referência ao papel que o professor deve assumir nessa abordagem, o professor investigado acredita ser motivar o aluno, fazer da aprendizagem algo agradável, devendo trabalhar a hipótese do filtro afetivo de forma a não bloqueá-lo. Considera as atitudes do professor em classe, assim como a paciência, aspectos de bastante importância na determinação do sucesso ou fracasso na aprendizagem, como é possível verificar segundo seus dizeres:

22. P: (...) bom... o papel do professor é motivá esse aluno/ né??? é é... ah... fazê com que essa aprendizagem... se torne uma coisa agradável/ né/ então... eu acho que tem que trabalhá essa parte... de filtro afetivo/ que é importante/ super importante na aprendizagem.../se o aluno... é... se bloqueia/ nessa parte/ então às vezes ah... a atitude do professor em classe... é importante// paciência/ né?/(...)

Na verdade, o professor está se referindo aqui à hipótese do filtro afetivo (Krashen 1987), a qual, segundo Carioni (1988:56), *está relacionada com o papel que fatores tais como motivação intrínseca, ansiedade e autoconfiança desempenham no processo de aquisição de uma língua*. Esta hipótese se baseia na observação de que indivíduos com atitudes positivas em relação à língua estrangeira (e portanto com um filtro afetivo mais fraco ou baixo) aprenderão com mais facilidade, já que a tendência é iram buscar mais insumo.

Em outra parte da entrevista, e outra vez com relação ao domínio da língua pelos alunos, o professor investigado declara que embora ele seja consciente de que no início os alunos têm limitações, acredita e afirma que eles, agora numa postura mais ativa, podem ser criativos, mesmo dentro dos seus limites. Isso é coerente com a idéia que é defendida por alguns teóricos, de que ao principiante deve-se propiciar oportunidades de usar a língua para se comunicar, desde os estágios iniciais.

Ele atribui ainda, como sendo papel do professor, estimular essa postura ativa dos alunos, apontando-lhes caminhos, e novamente menciona o "caderno" como sendo um desses caminhos para o aluno estudar e aprender:

25. (...) então uma das coisas que eu falo com eles é que... no início eles têm limites/mas dentro dos limites/da limitação deles/ e isso é normal pra...qualquer aprendiz/ não é?/ é... dentro da limitação eles podem ser criativos// dentro dos limites//(...)
26. P: (...) e eu acho que... o professor também pode estimulá/ essa decisão/ né?// cabe ao professor estimular isso/ através de... de... e eu acho também de... de...ensinando.../apontando caminhos pro aluno /por exemplo o caderno é um caminho / né?/ pra ele... estudá e aprendê//(...)

Neste sentido, pelas declarações feitas ao responder o que acredita ser necessário para se ensinar/aprender uma língua estrangeira - assim como mediante a observação de sua ação pedagógica em sala de aula, o que será discutido mais adiante -, o professor deixa implícito também qual é a sua concepção de linguagem. Ele comenta que em contextos de não-imersão, como é o caso no Brasil, o que ocorre em sala de aula são mais situações de aprendizagem, e por isso acredita que o aluno têm que estudar a língua para aprender.

Pelo fato de construir o ensino da língua através de um constante retorno a situações idênticas (ou semelhantes), "treinando" o uso da mesma naquelas situações, a concepção do professor sobre o que é linguagem parece estar presa, de algum modo e em alguns aspectos, à concepção estrutural/audiolingual, em que a língua era vista como um hábito condicionado que se adquiria através de um processo mecânico de estímulo e resposta. As regras da língua eram praticadas até a automatização, e o aluno, uma vez tendo automatizado as estruturas básicas, teria adquirido condições de usá-las na comunicação.

O professor-sujeito dessa investigação busca o aprender consciente e monitorado, através do estudo de regras e formas gramaticais, mesclado de funções e usos situacionais da língua, fazendo uso de atividades em pares ("pair-work") ou de desempenho de papéis ("role-plays"). Dessa forma, a sua concepção de abordagem comunicativa parece encontrar-se, pelo menos em parte, permeada de valores e crenças defendidos tradicionalmente em contextos de ensino estrutural/audiolingual.

2.6.2. Como o professor concretiza a implementação da abordagem que ele declara ser comunicativa

Observando as declarações do professor, registradas em entrevista, nota-se que ele, na tentativa de promover a aprendizagem por parte dos alunos, diz utilizar-se, em classe, das seguintes estratégias pedagógicas: primeiramente introduz o texto de compreensão de linguagem oral (o "listening") do livro didático no laboratório; em seguida, já em classe, faz com os alunos uma recapitulação participativa ("um brainstorm", segundo a literatura), extraíndo deles tudo aquilo que captaram do texto ou que já conheciam, colocando na lousa, de forma desordenada, o vocabulário específico da situação, as estruturas e/ou as funções que lhes ocorram no momento (o insumo).

Depois disso, o próximo passo, segundo o professor, é colocá-los para "treinar a situação" em pares, não por um período muito longo, sendo que após esse trabalho aos pares, o professor "retoma o plenário", fazendo com que os alunos apresentem oralmente aquela atividade em par, ou, por vezes, indicando apenas um dos alunos para dar retorno da atividade, enquanto os outros só

assistam. Mais tarde - geralmente na aula seguinte -, o professor retoma esse assunto discutido, às vezes na forma de desempenho de papéis "role-plays". Nas palavras do professor, a questão é assim apresentada:

- P: (...) normalmente... eu tenho usado a seguinte.../ é... estratégia//eu... eu introduzo o assunto junto com... o listening/ no laboratório// depois venho prá sala... 2... pergunto prá eles/ o que que... ficou// faço um **brainstorm**/ e... então/ por exemplo a gente fazendo shopping// então nessa situação de... de shopping// o que eu posso usá// então
5. daí eles vão falá todas as estruturas que vêm na cabeça// e eu coloco então de forma... desordenada no quadro/ não na ordem/ porque eu num... num gostaria de dá um modelo pronto/ pro aluno num ficá repetindo como um...// mecanicamente aquele modelo//
- PE:uh hu?/
- P: então...ah...depois dessa fase de **brainstorm**/então eles vão treiná em pares a si... a situação/ é... e depois.../ah... treinam/ah... às vezes um aluno treinando e o... e os outros escutando/ né?// sempre retomando/ porque...eu acho que a gente tem que tomá cuidado com... os exercícios de pair-work/ senão a gente se perde/ fica... o aluno não vê o objetivo daquilo... começa / até distrair com outras coisas/ então sempre que eu faço pair-work/ eu faço bem... é... bem contado/ faz o pair-work/ e depois logo retoma o plenário// ((é importante... senão)) o pair-work perde todo o sentido// depois/ numa outra aula/ eu volto a tocá no assunto/ por exemplo na situação de compras eu trago alguma coisa/ eu trago uma sacola de roupas.../ e faço a loja/ daí o aluno levanta da carteira e vem pra frente/ e o outro... ((aluno)).../ e faz a role-play ali/com alguma coisa concreta//(...)
- 7.

O professor revela também, neste trecho citado, uma certa preocupação em não dar "modelo" pronto de estruturas para os alunos, porque declara que não gostaria que eles ficassem repetindo mecanicamente aquele modelo. Para isso, ele diz colocar as estruturas - produto de uma recapitulação participativa ("de um brainstorm") -, de forma *desordenada* na lousa. Contudo, sua própria sugestão aos alunos para estudarem pelo "caderno", já pode estar estimulando uma repetição mecânica de modelos.

No decorrer do acompanhamento dessas quinze aulas, pode observar que de fato o professor parece seguir em aula esse ritual que ele afirma seguir, principalmente quando uma nova unidade é introduzida. Portanto, essa sequência de estratégias não é completamente visível em cada aula - já que tem continuidade em várias outras aulas que são também permeadas de outros tipos de atividades.

Estes procedimentos utilizados pelo professor, se assemelham, com algumas restrições, às quatro fases prototípicas necessárias à fruição ideal da aula de língua estrangeira, propostas por Almeida Filho (1973:29-31 e 51-52), numa perspectiva de compreensão teórica do que é aprender significativamente uma nova língua. São elas:

Fase 1: O estabelecimento de clima e confiança -- que visa reduzir uma eventual impermeabilidade do filtro afetivo (e pode ser através de uma atividade de aquecimento);

Fase 2: Apresentação (de insumo novo) -- familiarização do aluno com amostras significativas de uso da linguagem e pontos de conteúdo lingüístico;

Fase 3: Ensaio e Uso -- aluno ensaia a linguagem para futuras transações de uso real dentro e fora do contexto escolar -- busca de proficiência e fluência (que se refere à aplicação de atividades relevantes e significativas, em pares ou grupos);

Fase 4: Pano -- é o fechamento do período de trabalho com o reconhecimento dos conteúdos enfocados (que pode se encaixar no retorno da atividade).

Durante estas quinze aulas, nas quais três unidades foram exploradas, pude observar a aplicação de 90 a 100 atividades, aproximadamente, estando incluídas nesta soma as atividades realizadas no laboratório, as recorrências de uma mesma atividade (feita outras vezes, exatamente da mesma forma, ou feita primeiro em sala de aula e depois no laboratório), assim como as ativida-

des de tarefa e de correção de tarefa.

Faz parte do ritual da sala de aula do professor:

- a criação de um clima mais confortável e descontraído - geralmente através de atividades de aquecimento que incentivam o aluno a falar sobre si;
- a apresentação de um determinado assunto;
- o fornecimento de insumo - às vezes mediante a recapitulação participativa ("brainstorm") que valoriza não só aquilo que o aluno já aprendeu no curso, em aulas anteriores, mas também tudo o que ele já traz consigo de conhecimento de mundo e de outras situações de aprendizagem;
- atividades de aquecimento sobre o assunto em questão - que ao colocar o aluno em contato direto com o vocabulário e estruturas lingüísticas com as quais já teve ou está tendo seu primeiro contato, o prepara para o desempenho da próxima atividade;
- a aplicação de atividades em pares, monitoradas pelo professor durante sua execução;
- a apresentação oral das mesmas, na maioria das vezes, que ora é feita por todos os pares de alunos presentes, ora por alguns pares escolhidos ou ora por apenas um.

Esta sequência: atividade de aquecimento —> fornecimento de insumo —> atividades em pares —> e apresentação da atividade em pares é freqüente em suas aulas.

Ainda, entre os tipos de atividades (em pares ou não) que aparecem explorados com freqüência estão: as atividades sugeridas pelo livro didático adotado (mais de 20); as atividades extra li-

vro didático adotado, ou seja, extraídas de outros livros didáticos ou material pedagógico, ou até mesmo construídas pelo próprio professor (quase 30 - aplicadas mediante algum material didático concreto, em forma de folhas avulsas, de cartõesinhos contendo informações, ou outros); e as atividades sugeridas em classe pelo professor apenas oralmente, no momento, para serem executadas individualmente, em pares, em grupos de três, ou até mesmo com a participação de toda a classe ao mesmo tempo.

Estas últimas atividades são do tipo: "Apresente-se ao colega"(em pares); "Entreviste seu companheiro"(em pares); "Fale sobre sua família"(individual); "Apresente minha família à classe"(individual); "Apresente um amigo a outro"(em grupos de três); "Fale à classe sobre sua rotina diária"(individual); "Conte ao seu colega como é a sua rotina diária"(em pares); "Entreviste seu colega perguntando-lhe o que ele geralmente faz nos fins de semana"(em pares); "Pergunte ao seu parceiro onde estes estabelecimentos (desenhados em um mapa) estão localizados"(em pares), e assim por diante. Atividades deste tipo são muito recorrentes. Calcula-se uma média de mais de trinta, incluindo as de apresentação das mesmas para a classe, assim como as reincidências de atividades idênticas ou semelhantes, que também ocorrem com bastante frequência.

Constata-se, na literatura, que esses procedimentos descritos acima geralmente são apontados como *presença obrigatória* em contextos em que se manifesta a implementação da abordagem comunicativa.

Entretanto, gostaria de fazer alguns comentários sobre os passos da aula, a partir do momento em que o professor começa a dividir a classe em pares, mediante seu próprio critério, para a

execução de atividade em duplas; assessorá-los nas carteiras durante a sua execução; auxiliá-los, corrigi-los, e por fim pedir que apresentem a atividade oralmente à classe.

Iniciando pela divisão da classe em pares, essa é sempre feita aleatoriamente, geralmente seguindo a sequência das carteiras e sem de fato considerar uma possível escolha dos alunos, do parceiro com o qual quer trabalhar.

Em seguida, tanto durante a assessoria quanto durante a apresentação da atividade à classe, o professor faz as correções individuais dos erros que surgem, sempre imediatamente após a ocorrência dos mesmos. Durante a apresentação ainda, o professor é quem direciona e controla toda a atividade: quem pergunta, o que, e para quem. Neste sentido, estes últimos procedimentos - a forma como a atividade em pares é conduzida, as correções, assim como o constante controle dos alunos por parte do professor - parecem estar mais voltados para as características de um ensino de línguas baseado em uma visão tradicional, que, ao supervalorizar a precisão gramatical, acaba desprestigiando a fluência. Essa abordagem prevê o controle absoluto do professor em classe, a fixação de estruturas da língua por meio de exercícios dirigidos, e a correção de erros.

Com base em tudo o que já foi discutido, desta vez não só sobre suas declarações em entrevista, mas também sobre sua ação pedagógica, posso concluir que o professor parece acreditar que a aprendizagem ocorra por meio de "treino" de situações (quer dizer, treino de estruturas e funções que podem ocorrer em determinadas situações). Além disso, a apresentação das atividades feitas em pares, que deveria proporcionar ao aprendiz um fechamento, um retorno de seu desempenho - durante o qual o professor poderia

comentar e esclarecer as dificuldades observadas - parece também funcionar, às vezes, como uma forma de reforçar a memorização de estruturas, funções e vocábulos da língua, além de ser mais uma oportunidade que ele tem para a correção dos erros, que é um aspecto muito presente nas aulas acompanhadas.

Dessa forma, embora o professor afirme que seu contexto de ensino é embasado pelos princípios da abordagem comunicativa (e em alguns aspectos essa afirmação é verdadeira), seus depoimentos e sua ação pedagógica não confirmam isso totalmente - já que alguns de seus procedimentos fazem parte da abordagem tradicional.

Dessa forma, o seu dizer e o seu fazer, por um lado, parecem não condizentes, em alguns pontos, com os princípios defendidos pela literatura específica da área. E por outro lado, em certos aspectos, parecem ser contraditórios entre si, quer dizer, o professor diz acreditar em alguma coisa, mas acaba por fazer outra, como será discutido no capítulo final. Neste sentido, exemplifico esta contradição trazendo à baila dois aspectos:

primeiro - na quarta citação de sua entrevista (p.99), o professor declara acreditar na importância de se trabalhar a hipótese do filtro afetivo, no que tange a proporcionar um clima agradável em sala de aula e propício à aprendizagem; no entanto, faz constantes correções aos erros dos alunos, o que pode ter efeito negativo na aprendizagem;

segundo - na sexta citação de sua entrevista (p.102), o professor confessa não gostar que os alunos fiquem repetindo mecanicamente um modelo de estruturas pronto; no entanto, seu próprio incentivo ao estudo da língua através

do "caderno" parece estimular a memorização de estruturas prontas.

Para uma discussão mais pormenorizada e concreta de sua ação pedagógica tomo a seguir, como ponto de partida, a descrição de uma de suas aulas consideradas típicas.

2.6.2.1. Descrição de uma aula típica: a 11a.¹³

A escolha da décima primeira aula dentre as quinze aulas observadas foi feita mediante alguns critérios de seleção. Iniciou-se o processo de escolha, numa primeira instância, utilizando o critério de exclusão das aulas 1 e 2, por terem sido consideradas apenas exploratórias; da sexta, por ter sido uma aula em que prevaleceu praticamente um só tipo de atividade: falar sobre a família, mediante fotografias de seus membros; da sétima, por ter sido praticamente uma revisão para a prova; da oitava, por ter sido a de avaliação; da nona, por ter sido, em parte, comentário sobre a prova; da décima e décima terceira, por terem tido, como parte delas, muitos exercícios de ênfase na estrutura; da décima quinta, por ter sido a última aula observada por mim e além disso, uma espécie de revisão para a segunda prova oral (na aula 16). As demais, consideradas aulas típicas, também passaram por outro processo de seleção. Nessa fase, no entanto, a escolha se deu por critérios de completude dos registros.

(13) Estão disponíveis para consulta nos anexos, a transcrição integral desta aula (anexo 2), um sinótico das 15 aulas onde consta a 11a. também (anexo 3), além de um resumo exclusivo da 11a. aula (anexo 4), estando estes dois últimos enumerados conforme as referências que faço de cada atividade (ex: at. 1, 2, 3, etc.).

A partir da 10a. aula, o tópico de discussão abordado em classe passou a ser "falar sobre a rotina diária". A 11a. aula inicia-se com uma atividade de aquecimento (at. 1), cujo objetivo é saber falar sobre a rotina, desta vez não sobre a rotina do dia-a-dia, mas sobre a rotina dos finais de semana. Para isso, o professor começa perguntando em inglês a um aluno "o que ele geralmente faz nos finais de semana", "onde ele vai", fornecendo, em seguida, o insumo que ele acredita ser necessário para o desempenho das atividades seguintes.

Dessa forma o professor, pedindo sugestões aos alunos, escreve na lousa uma lista de possibilidades, ou seja, de ações que se pode desempenhar em um final de semana. (cf. anexo 4, resumo da aula 11a. - at. 1) Feito isso, ele continua com a atividade de aquecimento, fazendo a mesma pergunta, sempre em inglês, a uma outra aluna ("o que você faz nos fins de semana"), apontando uma outra para perguntá-la a uma colega de classe e escolhendo duas outras para as quais ele faz, a cada uma, as seguintes perguntas: "com que frequência você vai ao cinema" e "com que frequência você vai ao teatro", sugerindo o uso dos advérbios de frequência "às vezes", "nunca", "sempre", e "geralmente". Até nesse momento, tudo o que foi feito (atividade de aquecimento seguida de fornecimento de insumo) parece ter sido apenas uma preparação para o que vem agora: a execução de uma atividade em duplas. (cf. at. 2 do mesmo anexo)

Para tal, o professor sugere que cada aluno pergunte ao seu par "o que ele faz nos fins de semana" e "com que frequência ele desempenha tais ações". Concede-lhes alguns minutos, durante os quais monitora-os fazendo uma sondagem das dificuldades que surgem e comentando-as a seguir. E por fim, os alunos fazem a apre-

sentação oral dessa atividade para a classe (at. 3), esperando sempre o direcionamento do professor: "A, what does B do on the weekend?"/"What about A, B. What does she do on the weekend?".

No parágrafo anterior, quando me refiro ao termo atividade em duplas, ao invés de atividade em pares, fiz uma escolha que foi proposital. Isso porque no meu entender, quando ouço falar na utilização de atividades em pares ("pairwork") - termo que parece ter ganhado maior aceitação dentro da literatura sobre o ensino comunicativo -, penso logo em atividades que de fato envolvam o par em uma comunicação significativa e espontânea, oferecendo-lhes a oportunidade de testar hipóteses e de criar e negociar sentidos.

No entanto, nem sempre que o professor sugere o desenvolvimento de uma atividade em pares (de um "pairwork"), parece-me ser de fato uma atividade no sentido a que me referi acima, como algo criativo que deixe os alunos livres para construir seus enunciados. Isto porque às vezes (e inclusive no caso desta atividade em questão), embora o professor ofereça um rol diversificado de insumo à classe (principalmente para ser usado na resposta das questões, durante a atividade), restringe os alunos ao uso de basicamente duas perguntas: "What do you usually do on the weekend?" e "How often do you do this?". Além disso, o intenso controle e direcionamento durante a apresentação da mesma - na escolha de quem fala, o que fala e a quem fala - parece tolher-lhes um pouco a espontaneidade, lembrando o tipo de atividades de perguntas e respostas propostas pelo método Audiolingual, para se fazer em duplas, cujo objetivo era levar o aluno ao domínio de certas estruturas, através do reforço constante.

Pensando nisto, eu preferiria atribuir a esse tipo de atividade o nome de atividade em duplas, quando não me parecesse criativa.

Observe o que acabo de comentar, nesse trecho da aula 11, o qual enfoca o retorno da atividade, sugerido e dirigido pelo professor:

- P: (...) right// ra./ ah// what does.../ mau. do/ on the weekends?//
 A: he goes... to the movies//
 P: he goes to the movies//
 A: he goes to restaurants//
 23. P: then he goes to restaurants//
 A: he goes to snack bars//
 P: snack bars//
 A: ((incomp))
 P: that's all// ok/ that's all/ that's all// and... how often does he go to the movies?//
 A: ((he goes to the movies)) once a month//
 P: once?
 A: once a month//
 P: once a month/ right /what about ra./ what does she do? ((incomp))//
 24. A: ra. goes ah.../ goes dancing//
 P: she usually goes dancing...// what else?//
 A: and/ go out with friends//
 P: she goes out with friends...//
 A: ((incomp))
 P: she goes.../
 A: she goes to a.../ snack bar/
 P: ((she goes)) to snack bars/
 A: and she goes/ dating
 25. P: and she goes dating / right! / and... how often does she go dating?//
 A: é... every weekend//
 P: every weekend/every saturday and sunday//right/ah.. viv. what does...what does clau. do on the weekends?/(...)

Através deste trecho é visivelmente perceptível, além do controle dos turnos que o professor exerce, durante a apresentação (ou retorno) da atividade, a constante repetição que faz também após cada frase proferida pelos alunos, repetição esta conhecida na literatura de ensino/aprendizagem de línguas como "eco".

Terminada a apresentação da atividade em duplas, o professor sente ainda necessidade de fornecer mais insumo à classe, ou se-

ja, de oferecer a eles mais expressões (agora não só com o verbo GO, mas também com STAY), cada qual acompanhada de preposições, desta vez fazendo-os repetir em forma de coro, como se pode verificar a seguir.

- P: (...) ah...ok// now let's ah... let's think about the prepositions again// CHURCH//
 VA: CHURCH//
 P: no/ no// you can't read the sentence// I say CHURCH/ you say GO [TO-CHURCH//
 A: ETO-CHURCH//
39. P: SCHOOL//
 VA: GO-TO-SCHOOL//
 P: MOVIES//
 VA: GO-TO-THE-MOVIES//
 P: go to the movies// ah... PARTY//
 VA: GO-TO-A-PARTY//
 P: or go to THE party/ right/?it depends/if it's... the party we...we know.../ we're talking about.../ I go to THE party// ah... THEATER//
 VA: GO-TO-THE-THEATER//
40. P: HOME//
 VA: GO-HOME//
 P: GO-HOME// ah... FARM//
 VA: GO TO A FARM//
 P: to... or to THE farm// right/ now... now I'm going to choose/ ah...use the verb TO STAY/ right/?so.../ah...I STAY AT SCHOOL/ right/? I STAY... ah... at a party/ at the club/ at the theater/ at... a movie theater/ right?// and I stay...
 VA: home
 P: home (...)

Dentro de minha leitura da abordagem comunicativa, há validade na exposição dos alunos a insumos significativos para a realização de alguma atividade no momento. No entanto, a apresentação à classe de insumo semelhante, pela segunda vez, pode levar a crer que por detrás da crença do professor na necessidade de se oferecer material lingüístico suficiente aos alunos, para que eles possam desempenhar bem uma atividade, esteja uma certa preocupação com o domínio da estrutura, das regras, dado que a forma de apresentar ou rever este insumo parece encaixar-se nos moldes de uma prática estrutural de repetição para fixação.

A atividade seguinte (nº 4A do anexo 4) é do livro didático. Neste exercício aparecem quatro cenas contendo diferentes pessoas desenvolvendo uma parte de sua rotina diária. Os alunos devem daí, construir várias perguntas possíveis sobre a cena.

Trata-se de uma atividade dirigida, de treino de estruturas, inclusive porque o próprio livro didático já traz um exemplo como guia. Todavia, neste exercício talvez o aluno pudesse ter se envolvido mais e ter uma participação muito maior, se não houvesse um controle por parte do professor, que chega às vezes a resolver o exercício pelo aluno, ou induzi-lo à resposta.

Estes procedimentos de certa forma se assemelham àqueles utilizados em contexto de ensino estrutural, geralmente norteados por métodos audiolinguais, em que o professor, preocupado com a assimilação da estrutura correta, por parte dos alunos, constantemente oferece-lhes a resposta justa (ou parte dela), muitas vezes antes mesmo de dar-lhes o tempo suficiente para refletir sobre o exercício. Observe-se o trecho que se segue:

- P: (...) now/ number one/ ah... ad.//
 A: what time does she take the bus every day?//
 P: ah/ what time does she take the bus every day?// so here I have to look at these
 43. pictures and think of AS MANY questions as we can//ok?/ so I can ask other questions//
 A: [does she...
 DA: what time does she go to work?//
 P: what time does she go to work?/ ah... ah... does she take the bus...
 A: every day/
 P: every day or...I can also say/does she take the bus at.../what time is it?//
 at [fifteen...
 A: [fifteen to nine/
 44. P: to nine every day?/
 A: eight/
 P: fifteen to eight//(...)

Como se verifica, o professor por duas vezes inicia a construção da pergunta, cabendo ao aluno apenas completá-la.

A próxima atividade (nº 5-B do anexo 4; p. 44/45 do anexo 17) é sem dúvida mais uma atividade de ênfase no treino de estruturas, assim como a anterior (nº 4-A, p.44). Porém o aluno, ao invés de ter frases como guia (que é o caso da at. 6-B, por exemplo), em 4A e 5B ele tem apenas figuras, sobre as quais ele deve refletir para ordenar as estruturas em forma de perguntas. A sua instrução é que, trabalhando em pares, os alunos perguntem e respondam questões sobre as figuras, trocando os papéis, novamente tendo como guia, um exemplo apresentado pelo livro.

Este exercício, cujo objetivo é usar a estrutura "How often ... " nas perguntas, e expressões de frequência como "twice a month", "once a week" nas respostas, é semelhante ao exercício C (p. 45 do anexo 17), mas segundo as instruções do C, os alunos deveriam responder usando suas próprias informações reais. Portanto, as perguntas teriam que ser com o pronome YOU, e as respostas com I. Sendo assim, o professor decidiu resolver as atividades B e C de uma só vez, e para isso, sugeriu que os alunos usassem, a partir do exercício de nº 3-B, o pronome YOU, de forma a novamente praticar as estruturas em questão, dessa vez na 2a. pessoa do singular, suprimindo em parte o exercício de letra C. Além disso, o professor decidiu que a execução da atividade não fosse em pares, como sugerido pelo livro, preferindo ele próprio fazer a pergunta para um aluno responder, ou ainda, escolher um para perguntar e outro para responder, como se observa no trecho seguinte:

56. P: (...)so...ah... ale.//ask dan. about number two/and dan. will answer it/how often...
 A: how... how often does she take her medicine?//
 QA: é... I... take the...//
 P: no/ she... she...// how often does SHE// ((incomp))

- A: ((she takes)) her medicine... twice a day//
 P: twice a day//now let's use...YOU now/for number three/ right?//ah...now...ah...//edi./
 ask sil.//number three//
 A: ((incomp))
 P: how often.../ no/ the question/
 A: how often.../
 57. P: do you.../
 A: do you.../
 P: go... WHERE?// to the... dentist's!// so...
 A: how often... you may...
 P: no/ do you/ you ask her// how often... do you.../
 A: how often do you ... go
 P: uh hu?/how often do you go to the dentist's?//((answer her))
 OA: I go twice a year//
 P: I go...twice a year//ah... next one//jo/ ask... cris./
 A: ah... you or he?
 58. P: you/
 A: you?/ é... how often do you go to the supermarket?{...}

Mais uma vez, pelo trecho acima, percebe-se o professor dirigindo toda a interação de sala de aula: atribuindo turnos, tomando constantemente o turno dos alunos para correções ou auxílio na construção de perguntas, e fazendo o "eco", ou seja, repetindo sempre o que os alunos dizem.

Para a atividade seguinte aplicada pelo professor (a de nº 6-D, anexo 4; p.45 anexo 17), o professor outra vez não segue as instruções exatamente como sugeridas pelo livro, mas faz sua própria adaptação. Pelas instruções, os alunos deveriam fazer perguntas aos colegas de classe e tentar descobrir "quem vai ao cinema uma vez por semana", "come fora duas vezes por semana", "faz ligações interurbanas duas vezes por mês", "compra jornal todos os dias", etc. Ao invés disso, o professor prefere, mais uma vez, continuar fazendo, ele próprio, perguntas aos alunos usando "How often" juntamente com as ações sugeridas pelo exercício D, ou seja, praticamente a mesma coisa que tinha acabado de ser feita no exercício B. Assim sendo, novamente é o professor que está, a maior parte das vezes, com o turno, cabendo aos alunos apenas

responder às perguntas, praticamente só quando o turno lhes é passado por indicação (sinalização) do próprio professor, que os nomeia:

- P: (...) now how often do you READ the newspaper/ viv.??? how often do you READ the newspaper???
 A: once a week/
 P: once a week only? (professor expressa surpresa e a classe toda ri) or every day???
 74. A: Every day!
 P: Every day?/ every day/ ok/(...)

Uma vez concluída esta atividade, o professor, que parece preocupado se os alunos estão de fato compreendendo o que eles respondem, cria agora mais algumas perguntas bastante semelhantes a essas feitas anteriormente, porém seguindo sempre a mesma estrutura: ele pergunta com "How often" e eles respondem com alguma expressão de frequência ("once a week", "twice a month", e outras):

- (...) ok/ now I'm going to check if you really understand what we're... talking about/ uh???ah... how often do you read "veja"... ah... ad.!!
 A: once /ons/ a week
 P: once /WANS/ a week
 A: once a week
 P: once a week// ah... and is it every week?/ do you have time to read it every week?
 75. A: yeah!
 P: uh hu? (...)
 P: (...) and...ah...how often do you go to "carrefour"/edi?/
 A: once a month
 P: once a month (risos)//and...how often do you go to the FEIRA??? ah... aux.???/((...))

A próxima atividade a ser desenvolvida (nº 7 anexo 4; p. 46 anexo 17), trata de uma atividade de LEITURA, a qual já havia sido iniciada em aulas anteriores (na 9a.) e o professor já tinha inclusive pedido que os alunos escrevessem em casa as possíveis perguntas sobre o texto, relacionadas a cada uma das cores.

O texto de título "Free Time and Your Favorite Color" trata do assunto de que alguns psicólogos acreditam que a cor preferida de uma pessoa revele algo sobre a sua personalidade, e apresenta, para cada cor, diferentes características de personalidades. Dessa forma, o professor lê o texto de cada uma das cores e faz perguntas do tipo: "Who's like that?" E os alunos podem se manifestar de várias formas, dizendo: "I like this color but I'm not like that", ou "I'm like that but I don't like this color", ou ainda "I'm like that and I like this color too".

Uma vez que um aluno declare gostar de uma cor, o professor faz também as devidas perguntas sobre o texto dessa cor em específico, as quais ele deve responder positiva ou negativamente. Nessa atividade também, o professor é quem fica com o turno a maior parte do tempo. É ele quem lê o texto e quem faz perguntas aos alunos:

87. P: (...) we can do the opposite// looking... ah... by looking at the... ah... characteristics/ we can choose our favorite color then//right?// now/ RED// if you like this color you travel to faraway places on your vacations// you love parties/with lots of music and dancing// ok/ who who who is like that?//
 A: I like red/
 P: do you like red?...
 A: but I'm not like that/ (aluna ri)
 P: you're not like that? (professor e alunos riem)
 OA:I'm like that but I don't like red/
 P: oh and you're... you're like that but you don't like red! (professor e alunos riem)
 88. ok/ let's see BLUE//(...)

Seu próximo passo, entretanto, é nomear duplas (at. 8) para que um aluno faça a referida pergunta ao outro: "What's your favorite color?" e para que o outro responda: "My favorite color is brown", por exemplo, ou simplesmente "brown". Dada então uma resposta desse tipo, o professor orienta o entrevistador a fazer as

perguntas sobre aquela cor ao entrevistado, assim: "Ask her questions about brown".

Aqui, sem dúvida, o que está acontecendo é que praticamente a atividade anterior (a de nº 7) está sendo refeita, só que desta vez é um aluno também que faz a pergunta. Esta atividade parece, então, estar funcionando como um reforço de estruturas e vocabulário, através da repetição. Neste exercício, ainda, parece não haver uma verdadeira preocupação do professor em explorar o gosto ou as características da personalidade de cada aluno, porém parece estar nítida novamente a sua preocupação com a estrutura, haja visto o que aconteceu em determinado momento de sua realização:

100. (...) ah... ok/so let's just... do like this//ah... cris./talk to ra./and ask about her favorite color//
 A: what's your favorite...
 P: favorite
 A: color?
 GA: white/
 P: white// but it's not here/ you have to choose one from...from the text(profesor ri)//
 A: é... my favorite color is red/
 101. P: red// ok... red/ uh?
 A: I don't... have...
 P: You don't have a favorite color// ok but suppose... uh?
 A: eu queria falar que a minha cor... é... preferida não é a vermelha/((incomp))//
 P: oh/ this is for... what you like doing!/ right?// ah... ok/so ask her the questions/ then/ cris.// look at red and ask her the questions//
 A: é...do you travel...to faraway places... é... on your vacations?
 P: ok/ é... do you travel to faraway places like japan/for instance/ on your vacations?
 102. A: no/
 P: no/ but you WOULD like to travel/ wouldn't you?// you WOULD like to travel?// do you like travelling?// do you like travelling?//so so?/you don't like it very much!//just so so!// and then?
 A: do you like parties with lot... of music and dancing?/
 P: oh / she likes dancing / remember? / she goes dancing on the weekend/that's why... you like red/ you seem to like red// ((incomp)) you like dancing// ah... ok/ now jo./ talk to ... clau.//(...)

Pelo trecho acima percebe-se que o professor ignorou a resposta do aluno que disse gostar da cor branca, haja visto que esta cor não é apresentada no texto; ou ainda, quando a aluna diz gostar do vermelho, mas em seguida prefere dizer que não tem cor

preferida, o professor pede que ela suponha gostar de alguma cor. O aluno insiste dizendo em português que gostaria de dizer que a sua cor preferida não é a vermelha, e o professor responde dizendo que aquilo é só para saber o que ela gosta de fazer e imediatamente solicita a outra aluna que lhe faça as perguntas sobre a cor vermelha. Aqui pode-se ter a impressão de que o professor, ainda que inconscientemente (e acredito que sim), esteja querendo apenas "cumprir" o exercício proposto pelo livro, não respeitando a opinião, o gosto e a individualidade do aluno e, portanto, sem refletir muito sobre a sua validade, pertinência, relevância, e efeito na aprendizagem dos alunos.

Para a execução deste exercício, talvez tivesse sido interessante extrair dos alunos as características particulares da personalidade de cada um, e não simplesmente saber se aquelas apresentadas pelo livro coincidem com as características dos alunos que gostam daquela cor correspondente. Dessa forma, talvez se pudesse pensar em uma estratégia de aplicação diferente, que explorasse as características de personalidade individuais, levantadas pelos próprios alunos.

A atividade seguinte (nº 9 do anexo 4; p. 47 do anexo 17) do livro didático é uma atividade de ESCRITA. O professor lê a carta apresentada pelo livro didático, de um estudante para seus pais, e explica os significados das palavras que os alunos não entendem, pedindo, em seguida, que cada aluno imagine-se em um dos cinco lugares alistados abaixo (na fazenda dos avós, em um campo de treinamento do exército, em um hotel luxuoso, em um *spa*, em um *camping*) e escreva uma carta para seus pais ou para um amigo contando-lhes a sua rotina diária. Essa atividade foi indicada como

tarafa para ser entregue ao professor por escrito, de forma que ele pudesse corrigir em casa. Parece um exercício interessante, já que aborda o mesmo assunto "falar sobre a rotina diária", porém explorando uma outra habilidade: a escrita.

Neste momento, embora o horário da aula já tenha acabado, o professor, esperando o sinal, sugere uma outra atividade (a de nº 10), que é sobre "saber dizer as horas", a qual não parece ter, naquela hora, nenhuma finalidade ou propósito comunicativo, ou ainda de preparo dos alunos para o uso em alguma atividade do momento. Na verdade, a impressão que causa é de que o seu propósito seja apenas o de preencher os minutos que faltam para o sinal bater. Observe-se o seguinte trecho:

- P: (...) let's wait for the bell/ what time is it?/
 A: it's ((incomp))
 P: uh?/ what time is it?/ nine...
 A: nine/ ten//
 119. P: nine ten//it's nine ten/ but I think it's... ah... fast// my watch is fast//what are you doing? (o prof. pergunta para uma aluna que está se preparando para sair da classe)
 A: ((incomp))
 P: ah... you ((incomp))?// I said.../ let's wait for the bell// let's wait for the bell // let's talk about the... time// we... ah... I could see that everybody knows HOW-TO-TELL-THE-TIME!// right?/because we... we've been talking about the time and... ah... we didn't have any problem// but I'm going to review that// right?// for instance/so I can... when you start... now it's nine ten/ then... after nine ten it's nine... fifteen...
 120. P: teen/or... wha... what's another way of saying nine fifteen//
 A: a quarter [past nine
 P: [a quarter... past...
 OA: nine/
 P: nine// right?// ah... and then/ nine... [twenty/
 VA: [twenty/
 P: then nine...
 VA: [twenty-five/
 P: [twenty-five/
 P: and then nine...[thirty//
 121. A: [thirty//
 P: and then... or... [a half... past...
 A: [a half past nine
 P: [nine
 VA: [nine
 P: a half past nine//HALF past nine/not a half//half past nine/
 A: ((incomp))
 P: no/ no// então/ ah... vamos fazer isso prá... prá... homework//(...)

É interessante observar que, embora o professor confesse ter percebido que todos os alunos sabem dizer as horas, uma vez que eles já tinham falado sobre as horas em atividades anteriores e não tiveram problemas, mesmo assim ele decide revisá-las, de uma forma bastante tradicional, quer dizer, descrevendo oralmente uma hora, de 5 em 5 minutos. E, por fim, com o tocar da sirene, o professor pede que se faça essa mesma atividade em casa, de tarefa (na 11), ou seja, descrever uma hora inteira, escrevendo as possíveis maneiras de se falar cada horário. Aconselha que todos alunos descrevam pelo menos uma das formas de cada hora, mas sugere que alguns escrevam todas, para tornar a atividade mais desafiante.

Pode parecer estranho, neste final de aula, observar que o professor usou seus últimos minutos em classe com uma atividade que não pareceu ter nenhuma utilidade para aquele momento, e que pode, em consequência disso, não ter tido relevância para os alunos, uma vez que como o próprio professor declara, eles já tinham um bom domínio de como dizer as horas.

De acordo com os princípios da abordagem comunicativa, fazer uma retomada em classe de tópicos já abordados em outras aulas, ou dos quais os alunos já têm um certo domínio, pode trazer bons resultados pedagógicos, inclusive porque a abordagem comunicativa defende o ensino cíclico e não o linear. Em metodologias tradicionais, ao contrário, uma vez estudado um determinado assunto, geralmente não se volta mais a falar nele, ou, caso isso ocorra, é tido pelo professor como algo que os alunos têm obrigação de dominar. No entanto, uma possível estranheza que esse procedimento do professor possa ter causado, pode ser devido à maneira tra-

dicional que o professor utilizou ao abordar um assunto que quis revisar.

Através das considerações feitas acima, parece razoável dizer que a abordagem de ensinar do professor, manifesta pelas suas declarações em entrevista e pela sua prática de sala de aula, não parece ser totalmente compatível ou convergente com a abordagem de ensino que ele acredita seguir: a comunicativa.

Para Almeida Filho (1973:45), *ser comunicativo no ensino de língua estrangeira é ter uma postura profissional coerente com um conjunto de pressupostos ditos comunicativos*. Sendo assim, as asserções que direcionarão a análise dos dados partem da asserção maior de que os procedimentos utilizados pelo professor em sua prática de sala de aula se enquadram em parte, segundo a literatura, na abordagem comunicativa que ele diz adotar.

A partir desta asserção maior, outras menores serão construídas, desta vez apoiadas em dois aspectos: naqueles que são condizentes com a abordagem comunicativa, e naqueles que não o são, tomando por base, de um lado, os aspectos cotidianos da sala de aula do professor e, de outro, a literatura sobre o assunto.

Uma vez tendo feito uma descrição da aula selecionada, passo agora a uma análise mais profunda da mesma, com base nos aspectos já mencionados. Tomarei como ponto de partida algumas asserções que levantei, a partir da literatura resenhada, e mediante observações primeiramente da aula ii, recorrendo, em seguida, a dados de outras aulas também, como subsídios para a confirmação ou desconfirmação das asserções levantadas. Esclareço, ainda, que algumas asserções foram modalizadas com o verbo "parecer" porque ape-

sar de haver nelas mais dados confirmatórios, apresentam várias desconfirmações.

2.6.2.2. Apresentação e Discussão das Asserções

Para uma visão panorâmica, apresento primeiro um quadro das asserções que foram levantadas a partir dos dados, passando, em seguida, à discussão de cada uma delas:

A) ASPECTOS CONDIZENTES COM A ABORDAGEM COMUNICATIVA

a) O professor tenta trabalhar a gramática como apoio à "comunicação"

b) O professor parece criar condições para que o aluno possa interagir com seus pares

c) Atividades desenvolvidas em sala de aula parecem ter por meta preparar o aluno para a "comunicação" e envolvê-lo na "comunicação"

d) Atividades preparadas e executadas na sala de aula parecem levar em conta os interesses e necessidades dos alunos

e) O professor parece utilizar o livro didático como um meio para o desenvolvimento de suas aulas, mas não como um fim

f) O professor tenta propiciar em classe um clima afetivo favorável à aprendizagem

g) O professor parece se preocupar em individualizar a instrução, dedicando atenção especial aos alunos menos proficientes:

h) O professor leva em conta os conhecimentos já adquiridos da língua materna dos alunos como apoio/referência para a aprendizagem da língua estrangeira

B) ASPECTOS NÃO CONDIZENTES COM A ABORDAGEM COMUNICATIVA

a) O professor centraliza e direciona, controla e gerencia as interações na sala de aula

b) O professor faz correções imediatas de erros e por vezes até responde pelos alunos

c) O professor, preocupado com o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem dos alunos, acaba impondo as suas próprias estratégias como "modelo"

d) O professor valoriza mais as avaliações formais do que o trabalho contínuo de sala de aula

Todas estas asserções, portanto, têm como fio condutor, por um lado, aspectos dos procedimentos metodológicos empregados em classe pelo professor. Por outro lado, ainda, estão também relacionadas a aspectos de alguma forma discutidos e defendidos ou criticados para um contexto de ensino comunicativo, a saber:

- a asserção Aa se refere ao tratamento dado à gramática em sala de aula;
- as asserções Ab, Ac e Ad tratam de atividades e interação;
- a asserção Ae enfoca a utilização do livro didático;
- a asserção Af diz respeito ao clima de aprendizagem e à afetividade em sala de aula;
- a asserção Ag se refere à tentativa de individualização da aprendizagem aos alunos menos proficientes;
- a asserção Ah considera a importância da língua materna como apoio para a aprendizagem da língua estrangeira;
- as asserções Ba e Bb se referem ao papel centralizador do professor quanto às interações e correções de erros;
- a asserção Bc enfoca as estratégias de aprendizagem;
- a asserção Bd diz respeito às avaliações.

Passo, então, à discussão de cada uma dessas asserções.

A) ASPECTOS CONDIZENTES COM A ABORDAGEM COMUNICATIVA

a) O professor tenta trabalhar a gramática como apoio à "comunicação"

No que diz respeito a este aspecto, Almeida Filho (1993:36) declara que *o ensino comunicativo não toma as formas da língua descrita nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua.*

Widdowson (1990:114) também afirma que a finalidade da abordagem comunicativa, dentre outras por ele enfocadas, é ensinar o sistema da segunda língua não como um fim em si mesmo, mas como uma fonte para a realização de sentido.

Nesse contexto de ensino, evidências demonstram que o professor, em grande parte das vezes, apresenta a gramática aos alunos, não de forma tradicionalmente conhecida como *o ensino da gramática pela gramática*, mas ao contrário, como apoio à comunicação, ou seja, como uma ferramenta útil para os alunos desenvolverem as atividades propostas. Por isso, quase sempre que se dirige ao quadro negro é com o intuito de esclarecer e explicar somente aqueles aspectos gramaticais pertinentes, no momento -- geralmente para a realização de alguma atividade em pares --, que ele acredita promoverem a comunicação, pensando assim nessa gramática como sendo o meio para se atingir o fim, que é a execução das atividades 'comunicativas' pelos alunos.

Ainda que muitas vezes o professor deixe transparecer, na gramática que explica, uma atenção especial -- ou, até, eu diria, uma certa predileção pelas regras, com vistas ao domínio das estruturas por parte dos alunos --, ele não costuma iniciar suas au-

las com a exploração sistemática de um ponto gramatical sem 'fins comunicativos', ou sem pertinência para a execução das atividades (geralmente orais) do momento. Talvez seja por esse motivo que uma das alunas entrevistadas aponta como sendo uma diferença dessas aulas com relação às aulas de inglês da escola pública e dos cursos de língua, o fato de nesse curso "não se ter gramática", e diz preferir aprender a língua assim: falando.

Acredito que ao se referir ao fato de que nesse curso não se tem gramática, a aluna esteja se remetendo ao ensino da gramática explícita (ou ensino da gramática pela gramática), costumeiramente ensinada em escolas públicas e cursos de língua, e inerente à metodologia de ensino tradicional.

Ainda a respeito dessa pergunta, sobre as diferenças entre as aulas de Prática Oral do curso de Letras em comparação com as aulas do ginásio e colégio (escola pública ou particular), e com as dos cursos de inglês, vários alunos apontaram o fato de que nas aulas de Prática Oral valoriza-se mais a língua oral, como se verifica pelos seus depoimentos:

- "A aula de P. é mais conversação, é muito melhor. Em Prática Oral o aluno fala e a matéria é dada mais por assunto, por tópico".
- "No curso de P. é mais conversação. No curso, com muita gente, o aluno se inibia".
- "As aulas são mais pra conversar".
- "O professor tinha mais participação dos alunos. O curso de P. é mais ligado com a prática oral mesmo".
- "Exigem a pronúncia certa".
- "Nas aulas de P., há um trabalho mais individual".
- "Nas aulas de P., o andamento das aulas é mais rápido. Eu assimilava porque já tinha tido no cursinho".
- "Nas aulas de Prática Oral vimos várias situações, várias maneiras de falar, e tudo junto, o que eu acho positivo".

Dos dez alunos entrevistados, somente dois não conseguiram apontar nenhuma diferença:

- "Não consegui perceber diferença entre as aulas de P. e as outras".
- "Não vejo muita diferença do curso de P. com o do cursinho".

Dos outros oito alunos restantes, pelo menos a metade apontou o fato de se valorizar mais a conversação, como sendo o aspecto que difere as aulas desse contexto das aulas das outras duas situações de ensino apontadas.

O professor, entretanto, acredita que os alunos têm que aprender as regras, porém procura ensiná-las (fazendo inclusive ampla explicação delas), só quando um aluno lhe apresenta alguma dúvida, ou nos momentos que ele acredita ter alguma finalidade comunicativa, quer dizer, não parte das regras com um fim em si mesmas.

A esse respeito cito Almeida Filho (1993:45), que oferece um conjunto de oito práticas, às quais atribui a qualidade de serem compatíveis com a postura comunicativa de aprender e ensinar língua estrangeira na escola. Uma dessas práticas é a seguinte:

- O oferecimento de condições para a aprendizagem consciente de regularidades linguísticas, especialmente quando solicitadas pelo aluno.

Como exemplo de que o professor oferece aos alunos regularidades linguísticas, cito trechos da 11ª aula, na qual ele arrola na lousa, com ajuda dos alunos, uma lista de expressões contendo estruturas com o verbo "go + verbo no -ING", "go to" e "go to the", como insumo para a realização da próxima atividade, que é uma atividade em pares:

- P: (...) ok/ let's see the kind of activities we can do/ right?/ let's/ ah... write a list here// (escrevendo na lousa) we can go...// to the movies// what else?// now/ give me suggestions//
 A: to the club//
 P: to the club//ok/to the club//to a party//to the mall.../ remember the mall... right?/we
 6. can go to the mall...or to (nome do shopping) shopping center// (...)

- P: (...) now/ what else can we do?/
 A: we can sleep//
 P: we can sleep?/ (prof. ri)/ sleep all day long?/(...)
- P: (...) ah...ok/what else can we do?
 A: (to date)//
 P: we can... date/ ok// ah... let's see/ we can go... dating// or I can// and ah... ((incomp))// go out/ ah... with friends// ah ... usually we use/ we like to go to...
8. A: to a bar/
 P: to a bar... to a snack bar...// ok// ah... what else?// to the theater...// we can come to monitoria/ right?// (professor e alunos riem) uh?// any other suggestion?// ah ... to go jogging/ right?// go jogging/ ah... go cycling// ok? to cycle/ (...)
 A: to go at the farm//
 P: go to a party? ok//
 A: farm/ farm//
 P: go to a farm? ok/ go to a farm/ right// go-to-a-farm/(...)

Pelo trecho se contempla o professor fornecendo aos alunos - e extraíndo deles - algumas expressões, que servem como insumo, as quais eles necessitarão ou poderão usar nas atividades seguintes. Com isso, ele já está, de certa forma, efetuando o ensino da gramática contida nessas estruturas, sem contudo estar ensinando-a com um fim em si mesma.

Parece-me pertinente observar, entretanto, que, por ocasião da primeira prova oral, o professor detecta nos alunos uma certa dificuldade com relação à construção de perguntas e já na aula seguinte (na 9a.), ele faz um comentário individual sobre a prova de cada um, revelando ter sentido essa deficiência na classe em geral e atribuindo esse fato ao tipo de ensino dos últimos tempos, em que a gramática tem sido relegada a um segundo plano, ou ainda, tem ficado meio esquecida, segundo suas próprias palavras:

P: (...) então/ e... isso mostra/ isso eu acho que é um.../ um reflexo de todo tipo de ensino de língua que a gente tem tido nos últimos tempos/ em que a gramática ficou meio esquecida/ não se sabia ((incomp)) onde pendurar a gramática/né? e... e isso vem desde o... ginásio/ eu acho/desde do.../quando vocês começaram a aprender inglês//então...está havendo uma volta/ uma preocupação com isso// com as regras da língua/não de uma maneira tradicional/ como era antes/ mas/ ah... é... resgatando ah...essa preocupação com as regras da língua/ porque eu preciso das regras/ senão como é que eu vou falar a língua? eu preciso delas/ não é?/(...)

Neste trecho, o professor parece estar se referindo à provável má interpretação que foi feita da obra de Wilkins (1976). Segundo aponta Widdowson (1970:40-41), no início do movimento comunicativo, uma busca entusiástica das funções provocou a crença de que a gramática (a forma) devesse ser ignorada, em prol do ensino das funções.

Desfazendo este mal entendido, Widdowson, já em 1979:76 declara que *o aprendiz de língua tem que adquirir conhecimento do sistema da língua que está aprendendo; ele não pode esperar que vai conseguir se comunicar sem um código*. Em sua obra de 1990:98, o autor diz também que a abordagem comunicativa não envolve rejeição da gramática.

Da mesma maneira, Canale (1983), apresentando sua proposta de operacionalização de competência comunicativa, atribui importância à competência gramatical, igual às outras três áreas de competências: estratégica, discursiva e sociolinguística.

E para finalizar, Almeida Filho (1993:36), em concordância com esses autores, afirma que o ensino comunicativo não descarta *a possibilidade de criar na sala momentos de explicitação de regras e de prática rotinizante dos subsistemas gramaticais (como os pronomes, terminações de verbos, etc)*.

Ainda a propósito da primeira prova oral, o professor também revela ter sentido nos alunos bastante dificuldade com relação a responderem perguntas usando respostas curtas (ou "short answers"), e mais uma vez atribui essa deficiência ao fato de não se fazer em classe um treino sistemático de estruturas da língua:

P: (...) ah... ok/ uma outra coisa que eu notei na prova é que... a gente não faz um trei-

na sistemático/ hoje em dia mais de... de responder usando respostas curtas/ porque na conversação às vezes eu só falo yes/ às vezes falo só no/ mas às vezes/ muitas vezes eu falo yes I am/ yes I do/(...)

P: (...) então o que... o que é bem usado em inglês// do you live in c?/ yes I do// então/ às vezes pode acontecer/ dependendo do contexto eu vou falar só yes ou então no// por isso que não é treinado de uma maneira tão sistemática isso/ mas eu senti falta desse treino/ yes I am/ yes I do/(...)

P: (...) eu vou fazer com vocês um treino também/(...)

Por estes trechos, percebe-se, mais uma vez, que o professor acredita no ensino das regras (da gramática) como subsídio para se aprender a falar a língua estrangeira e declara estar havendo uma volta do ensino das regras na aula de língua estrangeira, como era antes, mas enfatiza que essa preocupação e volta do ensino das regras não é mais de uma maneira tradicional.

Ainda com relação à assimilação das regras da língua, o professor estimula os alunos a aprendê-las, declarando que pelo fato de no Brasil estarmos expostos ao ensino apenas em sala de aula, então segundo ele, as regras é o caminho mais seguro. Ele também acredita que exercícios de ênfase na estrutura devam ser feitos em nível consciente. Declarações deste tipo são encontradas em várias aulas. Observe-se, na 11a. aula, um trecho em que o professor explica regras de preposições aos alunos, a propósito de uma atividade em duplas que acabava de ser feita:

41. P: (...) so these prepositions here/I have to LEARN/it depends on the word that comes after/the preposition/right?//so/the word HOME/has... has...special rules/remember?/ I I think we have already talked about that//you GO... HOME/and you STAY AT HOME or HOME/ ok?//a diferença é que aqui o verbo é de movimento/ e aqui o verbo é.../não é de movimento//então ...a regra...me diz que quando.../com a palavrinha HOME.../quando o verbo é de movimento/NO PREPOSITIONS//when it's a STATIC VERB... /then/you may choose/AT HOME or HOME// ok?//so let's call these dinamic verbs and static verbs/ right?/ DINAMIC VERBS .../ NO PREPOSITION// ah... STATIC VERBS.../ah... I have a choice/ok?/(...)

Ainda a esse respeito, pode-se observar duas outras citações suas feitas na 3a. e 10a. aulas respectivamente, em que o professor aconselha os alunos a aprenderem e usarem as regras de forma consciente:

P: (...)então/ o que eu aconselho vocês é o seguinte/ num/ não ter essa postura de dizer preposições é difícil/ eu fico confusa// não// eu tenho formas de aos poucos ir aprendendo as regras// e eu mesma tenho que achar uma maneira de organizar essas regras na cabeça/ e... na hora de usar/ah...ah... ir tentando usar as regras/vejam que é realmente um caminho consciente// não dá muito pra fazer ((incomp)) aqui no brasil/ aprender inglês/as ... preposições de uma maneira inconsciente/ porque ah...ah...ah... o input que eu tenho/ é muito pequeno// se eu estou num país/ por um tempo longo/ então de tanto escutar/ de tanto escutar/ eu vou falando sem/ precisar saber as regras//não é? mas aqui não/ eu tenho...tem que ir pelas regras/é o caminho mais seguro//e mais...no fundo é o mais rápido também//(...)

P: (...) é... esse exercício é bem dirigidinho/ ele é fechadinho/(...) você tem que perguntar aquilo que eu pedi// esse exercício tem que ser feito a nível consciente mesmo/ eu tenho que computar as regras que estão aqui dentro e colocar as regras em prática/ ele é bem fechado// nesse sentido é bem mecânico também//(...)

Por estas duas últimas citações, percebe-se que o professor acredita mais na aprendizagem da língua, para esse contexto, do que na aquisição ("aprender inconsciente"). Ele justifica, na segunda citação, a aplicação de um exercício mecânico que tenciona aplicar, referindo-se ao pequeno insumo em língua estrangeira que os alunos recebem quase (se não) exclusivamente em sala de aula.

Remetendo-me novamente às respostas curtas ("short answers"), que não foram, segundo o professor, bem utilizadas na prova, este último também revela ter consciência de que na linguagem falada nem sempre as empregamos de forma sistemática, e que dada essa sua consciência, não fez um treino sistemático sobre isso em classe, mas no entanto, diz ter sentido falta desse treino, já que os alunos demonstraram não saber usá-las com eficiência e naturalidade.

Dessa forma, na segunda aula após a prova oral (a 10ª.), o professor inicia aplicando, antes de mais nada, um exercício que ele denomina **exercício de treino de estruturas** (com **ASK ME IF ...**), e justifica a sua aplicação ao fato de os alunos terem tido maiores dificuldades na formulação de perguntas, na prova, e sendo assim, ele seria feito com a finalidade de sanar esse problema. O professor reconhece que se trata de um exercício **ESTRUTURAL**, mas diz que o seu objetivo naquele momento é justamente praticar aquelas estruturas frasais. Ele fornece os dados que devem ser formulados (do tipo: **ask me if I have brothers and sisters; what my father does, etc.**) e escolhe o aluno que deverá construir a frase. Em seguida o professor reforça a resposta correta repetindo-a por umas duas vezes.

Após a execução dessa atividade, o professor retoma então as atividades de sala de aula sobre o tema que vem sendo desenvolvido em classe, e sugere a execução de seis outras atividades, todas relacionadas à rotina diária, seja dos alunos, seja de personagens do livro didático. Ao término da aula, o professor volta a aplicar outras atividades do tipo daquelas de **treino de estruturas**, desta vez contidas em um outro livro didático que não aquele adotado no curso. (cf. anexo 13)

Na aplicação dessa atividade o professor procede da seguinte maneira: ele primeiramente comenta sobre o texto e sobre seus personagens e em seguida o lê por duas vezes, com o intuito de extrair dele perguntas, as quais os alunos deviam responder em inglês, usando 'respostas curtas'. Este texto foi explorado de quatro maneiras diferentes: com o uso de respostas curtas ("short answers"); de respostas longas ("long answers"); com a formulação de perguntas com "What" e com a construção de perguntas com base

em estruturas de "Ask me if...".

Sendo assim, a gramática dessa aula parece ter tido um enfoque diferente. Foi explorada mediante o desenvolvimento daqueles exercícios puramente estruturais, e de forma bastante tradicional, sem que o professor tivesse nenhum 'propósito comunicativo', a ser realizado em alguma atividade em pares, por exemplo. Todavia, essa iniciativa do professor surgiu após uma sondagem feita através da aplicação da primeira prova oral e teve, como objetivo, suprir uma deficiência lingüística dos alunos.

Nesses momentos do curso, em que essas atividades de ênfase puramente na estrutura da língua são indicadas, o professor demonstra estar bastante consciente daquilo que está fazendo. Em primeiro lugar, ele as reconhece como essencialmente estruturais e mecânicas, mas por outro, assume que elas são muito importantes de serem feitas, já que são usadas para tentar suprir alguma deficiência lingüística dos alunos:

P: (...) nós vamos começar a fazer um exercício bem... estrutural/ no sentido de que eu vou colocar a minha atenção na forma mesmo/ vocês viram que até agora a gente estava pensando bastante no significado/ cada um estava pensando sobre o que faz/ estava usando a língua pra falar e tentar ((incomp)) sobre as situações bem próprias ((incomp))/ agora eu vou contar uma estorinha pra vocês depois de fazer perguntas/mas as perguntas/ por exemplo na primeira parte/ eu vou querer que vocês me dêem respostas curtas/então a gente vai treinar respostas curtas/ então esse vai ser o objetivo//(...)

P: (...) é bem mecânico/ então eu fico sempre/ eu focalizo minha atenção na forma/ mas é interessante a gente ir por esse outro caminho também/ pra tentar suprir essas deficiências na hora de fazer perguntas//(...)

Este ponto de vista do professor é defendido por Widdowson (1976:161-164), que discute o problema da aprendizagem natural e do uso natural da linguagem. Segundo ele, ensinar a língua estrangeira com métodos naturais, da mesma forma que a língua materna, é negar a própria pedagogia, haja visto o longo tempo que se leva para aprender a língua materna. Por isso, o autor

(1983:30; 1984:219; 1990:11-12) sugere a automatização de habilidades de nível inferior, acreditando que estas habilidades (como a discriminação de sons, por exemplo) devem ser automatizadas, a fim de que a mente possa ficar livre para lidar com a negociação de sentido, em unidades lingüísticas maiores.

Nesse mesmo sentido, Almeida Filho (1993) também defende uma prática que segundo ele é própria de uma postura comunicativa de aprender e ensinar língua estrangeira:

- A aceitação de exercícios mecânicos de substituição (para subsistemas lingüísticos como os pronomes, terminações verbais, etc) que embasam o uso comunicativo extensivo da língua, ensaiado através da prática simultânea em pares para a aquisição inconsciente;

E finalizando, volto a citar Widdowson (1984:219), o qual por um lado acredita que os "drills", embora não lidem com a língua autêntica como comunicação, fornecem um auxílio indispensável no desenvolvimento da língua para a comunicação. Por outro lado, também acredita (1990:12) que a internalização de estruturas de padrões de hábitos ("habit patterns"), por meio de exercícios mecânicos repetitivos ("drills"), pode também não ser o melhor caminho, e sugere que se pense em outras técnicas.

Por isso, a meu ver, o professor poderia, talvez, ter pensado em outros tipos de atividades que tivessem, ao mesmo tempo, um fim comunicativo e, com as quais, se pudesse "treinar" as estruturas, sem que para isso fosse necessário fazer uso desses exercícios mecânicos repetitivos, cujo objetivo é exclusivamente o emprego correto das estruturas.

Paralelamente a essas discussões, gostaria de comentar um fato bastante surpreendente, por ter sido um procedimento do pro-

fessor que a princípio parece considerar o ensino de estruturas apenas com vistas à comunicação, e que parece desconfirmar, em parte, a asserção levantada. Este fato ocorreu no final da aula 11, quando o professor, com o intuito de aproveitar os últimos minutinhos da aula, sugere uma recapitulação sobre as horas, ainda que sem nenhum propósito comunicativo específico para o momento, apesar da sua ciência de que "horas" era um assunto que sua classe já dominava bem:

P: (...) ah... you ((incomp))??? I said.../ let's wait for the bell!!/let's wait for the bell// let's talk about the... time// we...ah... I could see that everybody knows HOW-TO-TELL-THE-TIME!/right?/because we...we've been talking about the time and... ah...we didn't have any problem// but I'm going to review that// right??? for instance/ so I
120. can... when you start... now it's nine ten/then...after nine ten it's nine...fifteen/ or... wha... what's another way of saying nine fifteen?/((...))

Como já foi comentado, durante a descrição da 11ª aula, o professor, depois desse treino sobre as horas, ainda pede de tarefa, aos alunos, que descrevam uma hora inteira e lhe tragam por escrito, fazendo uso das possibilidades que conhecem. Ainda não bastando isso - já que os alunos, segundo ela, dominavam bem esse assunto -, o professor, na aula seguinte, com ajuda de um relóginho de cartolina, mostra-lhes as horas de cinco em cinco minutos, tentando extrair deles a expressão em inglês. Ele enriquece a atividade citando várias maneiras de dizer a mesma hora, citando diferenças entre o inglês americano e o britânico, simulando situações para explicar novos termos como: meu relógio está adiantado/atrasado, tenho que acertar meu relógio, e outras. A próxima atividade, agora já em duplas, é mais uma vez sobre as horas. Desta vez o professor distribui a cada dois alunos, uma folha avulsa contendo vinte e quatro relóginhos (cf. anexo 14), sinalizando horários diversos. Um dos alunos deve perguntar as horas ao

outro usando a expressão "What time is it?" e o outro deve responder usando pelo menos uma forma: "It's...". Em seguida os dois alunos devem trocar os papéis, ou seja, quem respondeu, agora pergunta.

Apesar da considerada importância que a competência gramatical deve ter no ensino comunicativo de línguas, Almeida Filho (1993:50) responde como é não ser comunicativo. Para ele, não ser comunicativo *é construir o ensino em torno das formas da linguagem, principalmente as gramaticais.*

é interessante observar, no caso específico dessa atividade, que, embora os alunos já tivessem feito atividades anteriores nas quais tinha aparecido o uso das horas, e posteriormente também já tivessem usado aquelas estruturas em outras atividades, a insistência do professor em revisar esse assunto, de forma tão tradicional, parece desconfirmar parcialmente a asserção de que o professor trabalha a gramática apenas como apoio à comunicação. Nem sempre ocorre exatamente assim.

b) O professor parece criar condições para que o aluno possa interagir com seus pares

Almeida Filho (1993:36), em um artigo sobre métodos comunicativos de ensino de línguas, atribui a eles uma característica comum, que *é o foco no sentido, no significado, e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira.*

Da mesma forma, Canale (1983:18) diz que *o aprendiz de segunda língua precisa ter a oportunidade de participar de interações comunicativas significativas com falantes da língua altamente competentes.*

Nesse contexto de ensino, o professor, na busca de criar condições que favoreçam a interação, ainda que entre os próprios alunos - na tentativa de promover a comunicação entre os pares -, fornece-lhes atividades de aquecimento, insumo, atividades de brainstorm, atividades em pares e outros (cf. anexo 2 - transcrição da 11a. aula), procedimento este presente não só na 11a. aula, mas praticamente em todas as outras.

Antes ou durante a execução de qualquer tipo de atividade, principalmente as orais, feitas aos pares, um fator bastante frequente no professor é o esclarecimento constante que ele faz aos alunos de qual é o objetivo que se quer alcançar mediante a execução daquela atividade proposta para aquele momento. Percebe-se que isso pode estar sendo feito por ele com o intuito de, em primeiro lugar, não permitir que os alunos se sintam "deslocados" ou "perdidos", sem saber muito ao certo o porquê de estarem realizando aquele tipo de atividade. Em segundo lugar, de participá-los diretamente do processo de aprendizagem no qual eles próprios estão envolvidos.

Além de estar sempre expondo aos alunos quais são os objetivos a serem atingidos ao desenvolverem uma ou outra atividade, o professor também explica sempre como deve ser desempenhada cada atividade, e nessas casos, muitas vezes prefere explicar em português para garantir o entendimento dos alunos. Por exemplo, a atividade do bingo (Aula 1), ele diz ter como objetivo familiarizar os alunos com o vocabulário relacionado às profissões; sobre a atividade "Find your colleague" (Aula 3), declara ter como objetivo retomar a lista das profissões. Ainda na aula 3, à atividade em pares "Interview Your Partner", atribui-lhe o objetivo de

praticar estruturas usando os próprios dados pessoais.

Observe-se, agora, um trecho dessa aula 3, em que o professor expõe os objetivos dessa última atividade e instrui os alunos quanto à forma de melhor desempenhá-la:

P: (...) então nós fizemos esse exercício pra... treiná as perguntas... com alguma coisa de vocês... já/ ah... dois... dois probleminhas que eu percebi// um dos probleminhas foi na hora de preencher o formulário/ tá?// isso... vamos corrigir pra ficar um... na atividade autêntica// eu estou... eu fiz no formato de formulário isso daí/ né?// então eu vou preencher dessa forma// não vou preencher com sentenças/eu vou preencher com palavras/ não vou nem usar as preposições(...)// (...) então preencham dessa forma o formulário/ não com sentenças/ mas sim... com palavras/ prá ficá com cara de formulário// (...)

Ainda como parte do fornecimento de condições para interação entre os alunos, o professor se esforça por criar, em praticamente todas as aulas, atividades que os façam interagir uns com os outros, como as atividades em pares, do tipo lacuna de informação: assunto pessoal, atividades em grupos de três, ou até aquelas de desempenho de papéis. Além disso, ele procura fornecer o insumo que acredita ser pertinente e relevante para o momento, valorizando, portanto, a assimilação e aprendizagem de vocabulário.

Entretanto, alguns dados parecem desconfirmar em parte esta asserção, visto que, por vezes, o professor utiliza-se de atividades e estratégias que 'forcem' o aluno a interagir apenas com o próprio professor e não com um colega da classe. Isso quer dizer que, no desempenho de algumas atividades, o professor restringe a interação de sala de aula a perguntas feitas por ele, em busca de uma resposta a ser dada por um aluno que ele geralmente aponta. Esse tipo de interação, muitas vezes, não é muito relevante e significativa, já que em alguns momentos ocorre em cima de exercícios estruturais, sugeridos pelo livro didático, com um modelo

a ser seguido. Esta não criação de condições de interação significativa entre pares, parece estar presente principalmente nas atividades de ênfase em estruturas, propostas pelo livro didático (cf. anexo 17, p. 5A):

P: (...) ah... you have to follow the... the example/ here/ right?// so... john's car...
john is a car salesman// yes/ but he doesn't like selling cars// é um exercício bem fechado porque tem que seguir o modelo// agente tá treinando a estrutura//(...)
P: (...) fred and barbara are law students/ ok/ ah... ad.//
A: yes, but... but they?
P: they...
P: they don't like/
A: like... laws... studying
P: studying...
VA: laws/
P: studying laws/ ok?// yes/ but they don't like studying laws/ right?// now I have to say
... they don't like STUDYING right?//(...)
(AULA 3)

A restrição de condições de interação significativa é também em parte devida ao papel do professor que ocupa o "centro" das aulas, tirando muito a oportunidade de os alunos falarem. Ele é quem mais fala na aula e quem controla grande parte da interação que ocorre em classe, como se pode observar na aula 11, a propósito de uma atividade sugerida pelo livro didático:

P: (...) ah...ok// so... an... and... the answer is... is...
A: I every saturday
P: I every saturday
P: every saturday// they go... every saturday// ah... now what is the woman doing?//
VA: taking a medicine//
P: ok/she's taking...a... a medicine//right//so what can you ask then/ sil.???
55. A: how often does she take medicines?
P: uh hu?/ah... you can ask a.../how often does she take.../ the medicine / or... ah...
suppose it's... you can also say HER medicine// right?/ how often does she take her
medicine?/ah...suppose she's... she has a cough//it looks like a syrup/doesn't it?// it
looks like a syrup// so... suppose...she has... a cough//so how often does she take ...
the cough medicine?//ok/ uh?//how often does she take the cough... ok?// so I want you
to LEARN vocabulary/ uh? //so... ah... ale.// ask dan, about number two/and dan, will
56. answer it/how often...
A: how... how often does she take her medicine?//
QA: é... I... take the...//
P: no/ she... she...// how often does SHE// ((incomp))
A: ((she takes)) her medicine... twice a day//
P: twice a day//now let's use...YOU now/for number three/((...))

Pelos dados que acabam de ser expostos, é possível concluir que, embora haja esforço, por parte do professor, em criar condições em sala de aula para que os alunos possam interagir significativamente com seus pares, não se pode afirmar que ele é sempre bem sucedido nesse sentido.

Em conclusão, atribuo as causas da restrição de condições de interação, principalmente a fatores como a aplicação de certas atividades - que por priorizarem o treino sistemático de estruturas, acabam restringindo a relevância da interação com fins comunicativos -, e ao papel de controlador que o professor assume em classe, tolhendo, por vezes, a espontaneidade do grupo e consequentemente a oportunidade de haver interações significativas entre os próprios alunos.

c) Atividades desenvolvidas em sala de aula parecem ter por meta preparar o aluno para a comunicação e envolvê-lo na comunicação

Canale (1983:3-4), em sua teorização - que compreende a natureza da comunicação, a distinção entre competência comunicativa e comunicação real, e os principais componentes da competência comunicativa -, ao tratar da natureza da comunicação toma como certo que esta última *envolve a avaliação e a negociação de sentido contínuas, por parte dos participantes*.

Almeida Filho (1993:47) também define o que é ensino comunicativo, dizendo:

é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua alvo

para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua.

Ciente, talvez, de que a comunicação envolve a negociação de sentido entre os participantes e de que o ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender, objetivando o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, através de interações com os outros aprendizes, o professor aplica atividades em classe que têm por meta preparar e envolver os alunos na comunicação.

Para ser mais objetiva, prefiro abordar este aspecto separando este item c em duas partes, que dizem respeito às:

c1. Atividades de preparação do aluno para a comunicação;

c2. Atividades de envolvimento do aluno na comunicação.

c1. Atividades de preparação do aluno para a comunicação

Mediante as observações das aulas, pude constatar que nem todas as atividades desenvolvidas em classe são atividades que *envolvem*, de fato, o aluno na comunicação, já que existem também aquelas cujo objetivo é primeiramente *prepará-lo* para a comunicação.

Essas últimas são aquelas que não colocam o aluno diretamente em uma situação de comunicação, em que haja construção de significados, troca de informação ou negociação de sentidos, mas são atividades que simplesmente os revestem de um certo "conhecimento" ou que exploram um tipo de competência ou de habilidade necessárias ao desenvolvimento de uma competência comunicativa posterior.

Durante as aulas observadas, detectei a aplicação desses dois tipos de atividades. A seguir, comento algumas daquelas que nomeei atividades de preparação do aluno para a comunicação:

Na aula 1 - atividade 2: Um bingo das profissões. Trata-se de uma atividade de fixação de vocabulário. O professor, após ter alistado na lousa diversas profissões - como uma espécie de "correção" da tarefa que havia pedido na semana anterior -, pede aos alunos que escrevam o nome de 4 profissões, cada qual em uma das quatro lacunas de uma cruz. Em seguida, ele aleatoriamente cita algumas, e os alunos devem riscá-las, à medida que forem sendo citadas pelo professor. Vence quem riscar as quatro primeiro.

Na aula 1 - atividade 8: É uma atividade indicada como tarefa. Consiste em montar uma árvore genealógica com os vocábulos de grau de parentesco. Neste caso também se trata de uma atividade de fixação de vocabulário.

Na aula 4 - atividade 4: É uma atividade de encadeamento de palavras soletradas ("chain-spelling"). Funciona da seguinte forma: O professor soletra uma palavra e o próximo aluno deve soletrar uma outra que comece com a última letra da palavra anterior, de maneira que forme uma cadeia de palavras soletradas. Assim: Chair - radio - object - table - Easter - restaurant - title - engineer - right - taxi - imagination - night - teacher - rule - excellent - television - noise - easy, etc. Além de propiciar uma sondagem da competência vocabular dos alunos, na língua estrangeira, o objetivo desta atividade é primordialmente praticar a produção e a compreensão orais dos sons, por meio de soletração.

Algumas dessas atividades de preparação para a comunicação foram feitas em laboratório, mediante material extra-livro didá-

tico adotado. Por exemplo:

Na aula 4 - atividade 1: Audição e compreensão de um diálogo entre uma agente imobiliária e um cliente à procura de um apartamento para alugar, e consequente preenchimento de um formulário com dados pessoais. O professor coloca o diálogo por várias vezes (5 ou 6) e pede que os alunos completem o formulário de locação (cf. anexo 10). Feito isso, pede aos alunos que construam, do diálogo, algumas perguntas formais. O objetivo dessa atividade é principalmente exercitar a compreensão de nome e sobrenome soletrados e de outros dados pessoais como endereço, número de telefone e profissão.

Na aula 4 - atividade 2: A atividade seguinte, também no laboratório (anexo 10), trata novamente da audição e compreensão de um diálogo, desta vez entre um oficial de imigração e um turista austríaco. O professor coloca várias vezes o diálogo e pede aos alunos que preencham o cartão de desembarque da folha de atividade nº 1. O objetivo dessa atividade é semelhante ao da atividade anterior.

Na aula 6 - atividades 1/2/3/4/5: Para essas atividades, o professor empresta aos alunos uma apostila (cf. anexo 11) e explora, em 5 atividades afins, vocabulário sobre grau de parentesco, compreensão de frases e de textos envolvendo vocábulos de grau de parentesco e compreensão de texto com respostas de perguntas contendo nomes de pessoas.

Em todas essas seis atividades, o aluno parece trabalhar mais passivamente, quer dizer, em uma posição de assimilar elementos da língua para atividades de comunicação posteriores.

O professor focaliza no ensino da língua estrangeira diversos aspectos, principalmente no que diz respeito ao vocabulário:

explica as diferentes classes gramaticais de vocábulos, relaciona várias funções comunicativas para a mesma situação ou situações diferentes, aborda as diferenças de pronúncia entre a língua americana e a britânica, explora as semelhanças e divergências da língua estrangeira em relação à língua materna, esclarece as diferenças culturais entre os países das duas línguas envolvidas, e outros. Observe-se, a seguir, como isso se dá.

. EXPLORANDO SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS LINGÜÍSTICAS - DE VOCÁBULOS DO MESMO PARADIGMA OU DE PARADIGMAS AFINS, EM DIVERSOS ASPECTOS

O professor explora grandemente o vocabulário fornecido para o desempenho das atividades programadas para o momento, sempre agrupando os vocábulos e termos afins, de forma a ampliar consideravelmente o leque de termos novos dos alunos, oferecendo-lhes, assim, insumo que favoreça a competência vocabular dos mesmos. Além disso, nenhum dos insumos oferecidos parece irrelevante, já que são fornecidos sempre para serem usados em atividades imediatas, e quase sempre retomados em outras posteriores.

Tanto na 11a. aula, quanto em outras, o professor explora vocabulário em diversos aspectos. Por questões de melhor organização, decidi sub-categorizar em alguns itens, os procedimentos utilizados por ele ao fornecer aos alunos vocábulos e expressões, partindo sempre da 11a. aula, e enfocando, em seguida, ocorrências também em outras aulas:

- Agrupa vocábulos afins (de um mesmo paradigma ou não)

61. P: (...) and... so she is a gymnast/ right?/ so then/ gymnastics//and at school you have what?/ physical... education/right?// that's what you have at school// and... a... so/ when you go somewhere as... like a... ((incomp)) you... you have a... health center ((then we say))/ a... I go to my exercises class(...)//

Em outras aulas:

analyst, computer analyst, computer programmer, computer operator, operator (from Telasp)
 - (AULA 01); ou
 I have breakfast, lunch, dinner, a snack, snack-bar (AULA 10); ou ainda:
 classmate (study together) - roommate (live in the same room) - colleague (work together)-(AULA 03); ou
 chemical engineer, civil engineer, mechanic engineer (AULA 01).

- Agrupa diferentes classes de um mesmo vocábulo

- P: (...) SUNBATHING// you know this word ((incomp))//SUN...BATHING comes from the verb TO//
 BATHE// we have the verb TO BATHE and we have a BATH/right?//you take a SHOWER/ you take
 a BATH...and then... or...we BATHE the baby/ usually this verb is...it's transitive// I
 10. BATHE...the baby/ right?//and THIS/ SUNBATHING comes from the verb/ that's sunBATHING
 /right?/sunbathing//uh...any other suggestion?//(...)

- Explica o significado de vocábulos por meio de metalinguagens, ou gestos

7. (...) we can go to the club/ suppose you go just SUNBATHING/ that's something girls like/
 don't they?//to go...sun... bathing//ah/ you know/when you go to the club and don't swim
 and just/stay there/under the sun/like this?(gestos)
 VA: ah!!! (...)

Em outras aulas:

"Bank teller" - is the poor one that counts the money; (AULA 1)
 "Employer": the person who gives you the job; "Employee": the one who gets the job
 (AULA 03)

- Explica o significado de vocábulos por meio de um sinônimo

20. A: (...) she goes to... the movies/ ah... she goes to the theater but not so... often
 /oufã//
 P: too often /ofn/ // ok? ((incomp)) ((the word often here means FREQUENTLY/ right?/
 OFTEN/ not so often//

Em outras aulas:

Realtor = Real estate agent (AULA 3); Teacher's room = Teacher's lounge (AULA 13);
 hairdresser's = beauty shop = beauty parlor (AULA 14).

- Explica o significado de vocábulos simulando situações (contextos) para se
 fazer entender

- P: twice a month // right// how often do you make... ah... long distance... phone calls//
 you know/ suppose I... I make a call/ right?// ah... and suppose ah... I... I want to
 talk to... ad./ she lives in (cidade)// so/ it will be a LONG DISTANCE CALL // not a
 local call// right?//it's... we don't make long distance calls very often/because it's
 69. ... VERY... ex... EXPENSIVE//so how often do you make long distance calls/dan.???
 your parents are not from c./ are... are they?// yes/ they are?/ I'm sorry// how often
 do you make long distance calls?//
 A: once a month/(...)

O professor, que fornece o significado dos vocábulos muitas
 vezes inserindo-os em contextos, certifica-se da compreensão dos
 alunos não pela tradução do termo, mas pela resposta correta dada
 por eles a sua pergunta. Com o objetivo de explicar o significado

desses termos, o professor cria os seguintes contextos:

Em outras aulas:

AREA CODE & ZIP CODE -

P: "first we have the area code, then the telephone number. What's the area code for c.?"
 A: ("x")
 P: "What's the zip code for c. downtown?"
 A: "9" - (AULA 3)

MURDERER - (Para explicar seu sentido, explica toda uma situação):

P: "In a detective story there's a crime. Somebody kills, somebody murders". (AULA 10)

OPERATOR -

P: "You can be an operator and work for Telesp"; (AULA 1)

CITIZEN -

P: "I was born here, and I live here, so I'm a brazilian citizen. (AULA 3)

O professor simula situações com pessoas e endereços conhecidos/familiares aos alunos, na busca de melhor compreensão. Tudo isso, mais uma vez, tem a finalidade de explicar vocabulário novo, de forma que fique bem provável, pelo contexto que ele cria, o acerto do novo termo em questão, por parte dos alunos. Na 11a. aula, a propósito do vocábulo market, o professor diz:

80. (...) ah... I... I... I... I... remember ah... I think ((incomp)) market// you know the market? / not the supermarket/ the... the market//here in c. we have two//right?/ the (nome do mercado) and there's another one on b. street/ do you remember/ the market?/ we have two in c.//(...)

Em outras aulas, a propósito dos vocábulos "Hairdresser", "laundret", e "Stamps", o professor exemplifica:

P: "(Nome)is a hairdresser here in c. (nome)is another one"; (AULA 14);
 "In C. we have a laundret now on Z street. You go there and you wash your clothes"
 (AULA 14);
 "Suppose you have a letter and you want to mail the letter, then you go to the post-office and you buy stamps for the letter to mail it" (AULA 14).

Embora meu ponto de partida para essas subcategorias tenha sido sempre a 11a. aula, pude constatar também, em outras au-

las, outros tipos de estratégias que o professor utilizou na tentativa de melhor preparar o aluno para a comunicação. São elas:

- Estimula a aprendizagem consciente de vocábulos da língua através de analogias, alertando, também, com relação ao risco de se fazer analogias incorretas, assim como quanto aos falsos cognatos

O professor, tentando estimular a aprendizagem consciente, de termos da língua, por parte dos alunos, dá, por exemplo, algumas palavras básicas de formação do paradigma da família e pede a eles que formem o resto por analogia, como GRAND: Grandmother, grandchildren; STEP: Stepfather, stepsister; IN LAW: Brother-in-law, daughter-in-law. (AULA 2)

Ao mesmo tempo que incentiva os alunos a fazerem analogias (para a formação de vocábulos relacionados à família, por exemplo), o professor chama-lhes a atenção para o perigo de fazerem analogias inadequadas, como em: to cook (verbo:cozinhar) - cook (profissão:cozinheiro) e não cooker (= fogão - no inglês britânico), uma vez que seguindo a lógica na formação de inúmeros vocábulos, bastaria acrescentar E ou ER ao verbo para formar o substantivo agentivo correspondente, como é o caso de: to write-writer, to paint-painter, to sing-singer, ou to dance-dancer. (AULA 1)

Da mesma forma, "just before" é antônimo de "just past" e não de "just after", como se poderia pensar. (AULA 14)

O professor também alerta os alunos a respeito dos falsos cognatos:

"NOVELS" não significa "novelas", mas romances, enquanto para "novelas" o correspondente é "soap opera". (AULA 09) Explica,

ainda, que este nome se deve ao fato de que as novelas eram patrocinadas por sabonetes. Comenta sobre os termos "Movie Theater" ou simplesmente "Theater", que em certos contextos significam "cinema" e não "teatro". (AULA 13)

- Atenta para igualdade de pronúncia em palavras heterógrafas

Embora pertençam a diferentes classes gramaticais e possuam grafia e sentidos diferentes, os vocábulos *their* e *there* são pronunciados da mesma forma. (AULA 5)

- Compara estruturas frasais das duas línguas

O professor alerta os alunos para o fato de que as estruturas frasais das duas línguas nem sempre são paralelas. Para a frase: *Eu tenho 10 anos* - o correspondente deve ser "*I am 10 years old*", e não se deve usar a frase: "*I have 10 years*", ou fazer a tradução literal inadequada "*Eu sou 10 anos velha*" (AULA 5);

A frase "*How old are you?*" - "*Quantos anos você tem?*" não deve ser traduzida por "*Quão velho você é?*", assim como não se deve usar erroneamente a expressão literal "*How many years do you have?*". (AULA 5)

Um outro exemplo é a frase: "*Do you have any children?*" - "*você tem filhos?*", na qual esse "*any*" não é traduzido por nada em português, ou seja, não se traduz, por isso é que se tem uma certa resistência em usá-lo, em inglês, segundo aponta o próprio professor. (AULA 2)

Ainda comparando estruturas de frases diferentes nas duas culturas, o professor ressalta que, enquanto em inglês é frequente o uso dos pronomes possessivos, referentes a partes do corpo humano, em português não é comum tal uso, conforme exemplifica com a seguinte frase: "*I brush my teeth*" - cuja tradução é sim-

plesmente "Escovo os dentes". (AULA 10)

. EXPLORANDO SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS CULTURAIS ENTRE AS DUAS NAÇÕES E LÍNGUAS (PORTUGUESA E INGLESA), OU ENTRE AS DUAS NAÇÕES (USA E GB) DE LÍNGUA INGLESA

O professor, com freqüência, faz alusão a aspectos culturais ou lingüístico-culturais semelhantes ou divergentes nas duas culturas. Ele se aproveita das ocasiões de feriados para comentar fatos culturais iguais ou diferentes nos dois países; traça paralelos das divergências tanto lingüísticas quanto culturais das duas línguas envolvidas (a materna e a estrangeira), assim como faz comparações entre vocábulos do inglês americano e do britânico, como se pode notar abaixo.

- Fornece correspondência vocabular nas duas culturas e explora as diferenças culturais de vocábulos que remetem a uma realidade cultural diferente nos dois países

60. P: (...) uh hu?//I can also ask wha... how often do you GO-TO-YOUR-EXERCISE-CLASS/right?// and that... ah... when we go to a...a...kind of a...a health center or spa/ right? /in portuguese we use the word academia// that's the way we say in english// in portuguese I say ginástica/quando você faz ginástica?// but in english I ask//how often do you go... to your exercise class?//I go to my exercise class... twice a week// right? //(...)

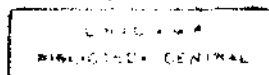
A PROPÓSITO DAS DIFERENÇAS CULTURAIS ENTRE A FEIRA BRASILEIRA E O MARKET AMERICANO:

76. P: (...) once a month (risos)//and...how often do you go to the FEIRA?// ah... aux.???/you know/ they don't have FEIRA there/right??? only... it's a typical thing from Brazil// if they have a market/it's a typical... place to visit/ for tourists // because it's something typical// so they have a tour.../ you go on a tour on the market// and ... ah... you drink orange juice.../

Mais uma vez convém lembrar que essas observações colhidas, com relação ao aspecto cultural, também tiveram como ponto de partida a 11a. aula. No entanto, encontrou-se mais observações, ainda sobre este mesmo aspecto, em outras aulas que não a 11a., como se pode verificar.

- Salienta as diferenças e semelhanças culturais de dias festivos ou não

Com relação a este aspecto, o professor, no dia primeiro de abril, "prega uma peça" nos alunos, dizendo-lhes que havia marca-



do uma prova para aquela data. Fala da existência dessa tradição também no país de língua inglesa, onde atribuem a esse dia o nome de "April Fool's Day", nome este diferente do que se diz em português: Primeiro de abril - "o dia da mentira". Aproveita ainda da oportunidade para ensinar-lhes a expressão "to play a trick on somebody", no contexto "I was trying to play a trick on you". (AULA 1)

Por ocasião do dia dos namorados "St. Valentine's day", o professor destaca as diferenças e semelhanças existentes nas duas culturas, no que diz respeito a essa comemoração, a começar pelas datas que não coincidem (USA X GB e Brasil - Fevereiro e Junho respectivamente). Ainda mais: enquanto no Brasil essa data é reservada exclusivamente aos casais que de uma forma ou de outra estão juntos (namorados, noivos, marido e mulher, amantes) e que nessa ocasião se presenteiam, nos Estados Unidos ou Inglaterra, além disso, essa data é tida como uma ocasião propícia para se trocar, em geral, cartões (ou presentes) entre amigos do mesmo sexo ou de sexos opostos, cartões estes geralmente bastante humorísticos. (AULA 15)

- Salienta diferenças linguístico-culturais entre as duas nações falantes da língua inglesa (americana e britânica)

No que diz respeito às diferenças culturais de vocábulos das duas nações falantes da mesma língua (US & GB), o professor está constantemente referindo-se tanto aos diferentes registros nas duas culturas - inglês americano x inglês britânico -, quanto aos registros de fala *formal* x *informal*, em exemplos como:

Football player - Soccer player / drugstore - chemistry

It's five after two (americano) x It's five past two (britânico) - (AULA 12)

What is his occupation? (mais formal) x What does he do? (mais informal) - (AULA 4)

half /E/ (americano) x half /a:/ (britânico) - (AULA 12)

Thank You : Not at all (britânico) x You're welcome/ok (americano) - (AULA 13)

You're welcome (mais formal) - that's ok (mais informal) - (AULA 13)

c2. Atividades que têm o objetivo de envolver o aluno na comunicação:

Faz parte das estratégias do professor atribuir aos alunos, por diversas vezes, atividades em pares, que englobem cada vez mais informações. Durante as aulas e a execução de novas atividades, os alunos estão constantemente retomando e fazendo uso daquilo que já aprenderam em aulas anteriores, pelo fato de as atividades em pares serem, muitas vezes, bastante semelhantes e irem englobando, cada vez mais, novas informações ou novos itens lexicais. (cf. anexo 6) O professor também está sempre tentando aproveitar oportunidades para fazer os alunos inserirem, nas atividades em pares, termos e estruturas já aprendidos em atividades anteriores, tentando, assim, ensinar a língua de forma cíclica.

A própria aula 11, em que se aborda o tema "Falar sobre a rotina dos fins de semana" é um exemplo disso, já que é uma atividade mais abrangente que aquelas feitas na 10a. aula, por exemplo, em que se explorou o tema "Falar sobre a rotina diária".

Durante todo o período de observação, constatee a execução de jogos, de atividades de lacuna de informação: assunto pessoal, e de atividades de desempenho de papéis- entrevista com personalidades. Nessas últimas (duas), o grupo todo de alunos participou ativamente. A primeira foi feita na aula 9 (at. 2). Foram distribuídos dez cartõezinhos a dez alunos diferentes, escolhidos aleatoriamente pelo professor, contendo informações, em cada um, sobre uma personalidade famosa. Uma entrevista devia ser feita a cada uma dessas personalidades. Um aluno assumia o papel do personagem e através de perguntas pessoais sobre a família, o traba-

lho, os estudos, a idade, e outros; os colegas deveriam descobrir seu nome. O que notei durante essa atividade foi que o professor não conseguiu monitorá-los tanto, porque se arriscaram muito mais. Muitas perguntas foram voluntariamente feitas ao colega, e algumas outras por indicação do professor. Os alunos pareceram se sentir bem mais livres, já que por muitas vezes não esperaram o professor os conduzir.

Entretanto, apesar de a atividade parecer ter estimulado bastante a comunicação entre os alunos, pelo menos numa primeira instância - proporcionando inclusive um clima bastante agradável e descontraído em sala de aula -, as respostas dadas pelos alunos, no papel das personalidades, pareceram ter sido muito diretas e completas, o que acabou resultando que as personalidades fossem muito facilmente descobertas. Talvez respostas do tipo Yes/No, dadas pelo aluno no papel da personalidade importante, tivessem retardado mais a descoberta por parte dos demais alunos e os tivessem envolvido mais na comunicação, forçando-os a trabalhar mais duramente em busca da solução. Mas, por outro lado, o fato de oferecer respostas longas às perguntas parece ter feito os alunos-personagens usarem a língua estrangeira mais comunicativamente, do que simplesmente com respostas sim/não.

A segunda atividade de desempenho de papéis foi proposta na 12a. aula (atividade 5). Para esta atividade "Alguém famoso está sendo entrevistado", o professor escreveu um pequeno enunciado na lousa, escolheu um aluno para ser o Ayrton Senna e disse que os demais (inclusive o próprio professor) eram repórteres de um jornal local. Os alunos deveriam fazer perguntas sobre sua rotina diária e sobre seus fins de semana. É interessante notar que, por várias vezes, o professor não apontou os alunos para fazerem per-

guntas ao Ayrton Senna, mas foram eles próprios que espontaneamente se voluntariaram, deixando, assim, a atividade mais natural. Por vezes, o professor direcionou a atividade fazendo sugestões do tipo: "Ask about his free time"; "Ask about lunch, A."; "Ask about dinner."; "Ask about the evening."; "Ask about the time to go to bed."; "Let's ask him about the weekend".

O texto escrito na lousa para o Ayrton Senna foi o seguinte:

"You are Ayrton Senna, the car racer. You are being interviewed by reporters from a local newspaper. They're going to ask you about your daily routine and your weekend".

Os quatro personagens entrevistados foram: Ayrton Senna, Xuxa, o Presidente Collor e uma aluna da classe. (cf. anexo 7)

Se por um lado essas duas atividades de desempenho de papéis pareceram estimular bastante a comunicação entre os alunos e proporcionaram um clima afetivo descontraído em sala de aula, por outro lado, algumas atividades aplicadas em classe foram bastante repetitivas e pareceram ser proporcionalmente desestimulantes e cansativas. Essas, embora chamadas de 'atividades em pares', parecem levar este nome simplesmente por serem realizadas em 'duplas', como já discuti anteriormente.

Pesquisas revelam (Pica & Doughty 1986, Pica 1987 e Vieira-Abrahão 1992) que algumas atividades comunicativas parecem ser mais eficazes, produzindo melhores resultados que outras. Neste sentido, a escolha e aplicação das atividades de sala de aula, pelo professor, poderiam merecer um maior cuidado e observação, a fim de variar mais e adequar ao seu contexto de ensino, tipos de atividades que estimulem mais os alunos a interagirem na língua estrangeira.

d) Atividades preparadas e executadas na sala de aula parecem levar em conta os interesses e necessidades dos alunos:

Acredita-se que o conteúdo dessa asserção possa ser verdadeiro, enquanto se considera o fato de que alguns dos temas propostos para as atividades nesse primeiro semestre em que assisti às aulas foram temas que, de uma maneira geral, parecem ser de algum interesse e, principalmente, de necessidade/utilidade para aprendizes principiantes de uma língua estrangeira, como é o caso de saber falar e perguntar sobre trabalho, estudo e família.

Canale (1983:18) diz que *uma abordagem comunicativa precisa ser baseada em e responder às necessidades e interesses dos aprendizes.*

Nesse mesmo sentido, retomo a citação de Almeida Filho (1993:36). Ele diz que:

o ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno, para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outras falantes usuárias dessa língua.

Muitas vezes, o professor propõe atividades que enfocam a vida pessoal dos alunos (lacuna de informação: assunto pessoal), trazendo a realidade para a sala de aula: ele procura propor tarefas em classe, abordando certos temas que enfocam a realidade dos alunos. Com isso, estes últimos desempenham atividades tais como preencher formulários com seus dados pessoais; apresentar sua família aos colegas mediante fotografias da mesma; dar indicações ao colega, trabalhando em cima do esboço de um mapa da cidade onde estudam, lidando sempre com dados que lhes são familiar-

res como nomes de estabelecimentos da cidade, código postal, código do BDD, e outros.

Um outro aspecto a respeito das necessidades dos alunos é que durante a execução das atividades em pares, o professor está sempre disponível a auxiliá-los na construção de seus significados, nos momentos de dificuldades.

Contudo, percebe-se que a grande maioria dos temas desenvolvidos em classe foram propostos pelo livro didático e, portanto, não são frutos de uma investigação in loco das necessidades e interesses dos alunos desse contexto de ensino/aprendizagem em particular. Nesse sentido, essa asserção tem a sua contraparte ou contra-evidência.

Gostaria de salientar ainda que, embora o professor muitas vezes utilize em classe diversas atividades extras, muitas delas parecem perder sua relevância e interesse em virtude de serem desenvolvidas constantemente sobre um mesmo tema, ou por tratarem de temas, de alguma forma já bastante explorados pelos alunos, na língua estrangeira, em outros contextos de ensino. A esse respeito, disponho de depoimentos de vários alunos que vêm confirmar o que acabo de dizer.

Ao serem indagados sobre a questão: você estudava para a prova fora da sala de aula?, dos dez alunos entrevistados, apenas dois disseram que não; duas outras disseram que estudavam bastante, e as outras seis afirmaram estudar pouco ou dar apenas uma lida no assunto da prova. Três alunos fizeram as seguintes declarações:

- "Não estudava muito, só algum tópico novo, porque o que vi nas aulas, basicamente já tinha visto no cursinho".
- "Estudava sim, mas dava só uma lida, porque o que o professor perguntava eu já tinha visto no cursinho".

- "Fiz ó (seis) anos de cursinho e já dou aula de inglês, então não diria que não aprendi nada, mas muito pouco".

Mediante estas declarações é possível sentir que pelo menos esses três alunos tiveram a sensação de não terem aprendido nada ou quase nada nesse semestre em questão.

Uma aluna também aponta a heterogeneidade da classe como sendo um problema:

- Acho complicado o fato da classe ser muito heterogênea. A matéria, muito fácil, mas não podia ser mais difícil porque muitos não tinham base. Enjoa quem tem certa base e às vezes o mais proficiente ajuda o menos proficiente, mas às vezes queriam ver outro assunto e não podiam. Sugiro separar a classe em duas turmas. A classe com alunos de todos os níveis, às vezes perdia a motivação porque o aluno demorava muito para responder.

Várias atividades foram também frequentemente repetidas em classe, muitas vezes de forma completamente idêntica à forma como já tinham sido feitas anteriormente. (cf. anexo 8)

Como exemplo do que acabo de dizer, o professor aplicou um total de vinte e uma atividades dos tipos: "Apresente-se a alguém" (sete), "Entreviste seu colega" (sete), e "Fale sobre sua família" (sete), as quais praticamente só contemplaram o uso de dados pessoais sobre estudo, trabalho e família.

Além dessas vinte e uma, foram feitas oito atividades do tipo "Fale sobre a rotina diária ou dos fins de semana", perfazendo um total de vinte e nove atividades envolvendo estes quatro tópicos (temas). Contudo, paralelamente a estas vinte e nove atividades, outras vinte e duas semelhantes, do livro didático adotado ou de outro, feitas em laboratório, ou baseadas em outros materiais pedagógicos, tiveram como foco o uso desses mesmos temas ou tópicos, das quais dezasseis foram exclusivamente sobre o tema "Falar sobre estudo, trabalho e família". Dois outros temas tam-

bém estiveram presentes em outras atividades, como pode constatar: "Falar sobre as horas" (em seis atividades) e "sobre localizações" (em dezesseis).

Com isso, só as atividades que envolveram os temas estudo, trabalho e família, chegaram a um total de trinta e sete, das quais algumas tiveram variações quanto a sua forma de aplicação. (Para uma análise mais minuciosa dessa variação, dirija-se ao anexo 9, através do qual é possível observar como o professor abordou algumas dessas atividades que envolveram os temas família, trabalho e estudo).

Nessas atividades - as quais abordaram temas semelhantes -, houve, de alguma forma, uma certa variedade em sua aplicação, visto que foram utilizados diferentes instrumentos e estratégias. Sendo assim, muito embora sejam semelhantes e tratem sempre do mesmo tema (família, trabalho e estudo), essas atividades foram realizadas através de compreensão oral (por meio de fita cassete), da utilização de fotografias, do preenchimento de um formulário, e de entrevistas com o colega, às vezes em forma de desempenho de papéis.

O mesmo ocorre com atividades sobre o tema "Falar sobre a rotina diária". Essas atividades também, de algum modo, tiveram uma certa variedade em sua aplicação, já que para sua realização foram utilizados diferentes instrumentos e estratégias.

Contudo, o que parece chamar a atenção são algumas atividades sobre os temas família, trabalho e estudo, que foram aplicadas em classe por várias vezes, de forma inteiramente idêntica. (cf. anexo 8)

Com relação a estas atividades repetitivas, cabe-me destacar que o professor poderia, evidentemente, ter variado mais, suger-

rindo atividades mais diversificadas, interessantes e criativas, que fossem apresentadas para a classe de forma menos dirigida. Quanto a isso, vários depoimentos de alunos vêm corroborar o que acaba de ser dito. Há alunos que declaram que algumas atividades chegam a ser cansativas, dada a sua recorrência contínua.

Krashen (1987), ao discutir as cinco hipóteses sobre a aquisição de segunda língua, declara que um insumo ótimo deve ser relevante, mas nesse caso, após tratar do mesmo tema em trinta e sete atividades, a relevância acaba deixando de existir.

Em conversa informal (não gravada) com os alunos, foi-lhes feita a seguinte pergunta: Que aspectos positivos e negativos você apontaria do curso?

Corroborando essa afirmação de que o professor utiliza-se de atividades muito repetitivas, tem-se o depoimento de cinco dos dez alunos entrevistados. As anotações que fiz dos aspectos que eles consideraram negativos são as seguintes:

- "Batia um pouco na mesma tecla".
- "Repetia bem as coisas, mas acho que é bom para fixar. Não esqueço até hoje mas é chato para quem já sabia, que não é o meu caso, porque nunca fiz cursinho".
- "Em algumas partes, muito monótono, muito em cima da mesma coisa".
- "Bate um pouco na mesma tecla. O inglês é muito básico".
- "Um mês treinando como se faz para pedir algo no restaurante. Para mim que tinha cursinho era massante".

É interessante observar ainda que um único aluno apontou esse mesmo aspecto como algo positivo no curso. Ele, todavia, era um dos menos proficientes do curso, não era dispensado de fazer monitoria, e no final do ano, eu soube que ele ficou em dependência na disciplina.

- "Bate bastante na mesma tecla. Não passa para outro assunto enquanto aquele não está

bem sabido".

Contudo, metade dos entrevistados, apontaram esse aspecto, de imediato e espontaneamente, como sendo o aspecto negativo do curso. Nesse sentido, suas declarações, que são úteis para uma triangulação dos dados, vêm confirmar aquilo que, de antemão, eu já tinha detectado no decorrer da coleta.

Pelo exposto, o que se pode supor é que, apesar de todo o esforço exercido pelo professor em busca de suprir as necessidades e de ir ao encontro dos interesses dos alunos, seu objetivo de ministrar o curso, respondendo às exigências e interesses dos alunos, possivelmente tenha sido apenas parcialmente cumprido, principalmente pela falta de uma investigação *in loco* das suas necessidades e interesses, assim como pela pouca relevância de várias atividades, dada a contínua repetição dos mesmos temas.

e) O professor parece utilizar o livro didático como um meio para o desenvolvimento de suas aulas, mas não como um fim

Ao tratar do conteúdo do ensino, Breen & Candlin (1980:102) manifestam que o aprendiz deve usar o conteúdo do currículo como um sustentador de oportunidades para experiências comunicativas, através do qual diretrizes pessoais podem ser selecionadas e exploradas como um meio para a competência alvo final. Isso é o que os autores chamam de interesse mais propriamente pelo meio do que pelo fim, pelo processo de ensino/aprendizagem mais do que pelo produto.

Constata-se que a literatura sobre o ensino de língua orientado pela abordagem comunicativa apregoa que o livro didático deve ser usado como um meio, um ponto de partida para a construção das aulas, mas não como um fim, quer dizer, com a preocupação de transmiti-lo integralmente aos alunos, "despejando-lhes", assim, todo o seu conteúdo.

Num primeiro momento, durante a construção das aulas assistidas, tem-se a impressão de que o professor tem o livro didático apenas como um apoio para a construção de suas aulas, uma vez que:

- utiliza-se de vários materiais extra-livro didático;
- não segue a seqüência das unidades sugeridas pelo mesmo;
- e faz adaptações em atividades que o livro propõe.

A utilização de outros materiais pedagógicos em sala de aula e o não seqüenciamento linear do livro são dois aspectos que não são claramente perceptíveis através só da 11a. aula, já que a questão do não seqüenciamento linear só é perceptível mediante observação de todas as aulas em série. Além disso, na 11a. aula, em particular, embora se tenha desenvolvido atividades que não foram indicadas pelo livro didático, nenhum material extra foi aplicado. Contudo, é possível verificar nitidamente esses dois aspectos, observando-se a relação de atividades extras utilizadas, nas demais aulas, assim como a ordem em que o professor utilizou o livro didático nas 15 aulas assistidas.

No que tange ao aspecto da utilização de material extra-livro didático, foram várias as atividades que o professor desenvolveu, sem que fossem sugeridas pelo livro didático. Por diver-

nos momentos, ele também utilizou-se de outro material que não aquele proposto pelo livro didático adotado no curso. Iniciando pela 11a. aula, cinco foram as atividades realizadas aí, sem que tivessem sido sugeridas pelo livro didático, e várias outras foram desenvolvidas nas demais aulas, como se pode observar abaixo:

- A11-at.1: Vamos falar sobre o final de semana.
- A11-at.2: Entreviste seu colega perguntando-lhe o que ele geralmente faz e com que frequência.
- A11-at.3: Apresentação da atividade 2.
- A11-at.10: Vamos falar sobre as horas.
- A11-at.11: Descreva uma hora inteira.

- A1-at.2: Bingo das profissões.
- A1-at.3: Simule uma situação de encontro/ ou apresente-se a alguém.
- A1-at.4: Apresente-se.
- A1-at.5: Apresentação da atividade 4.
- A1-at.8: Monte uma árvore genealógica com os vocabulos de grau de parentesco.

- A2-at.4: Entrevista recíproca sobre a vida do seu colega de classe.
- A2-at.5: Apresentação da atividade 4.

- * A3-at.1: Ache o seu colega perguntando-lhe o que ele faz.
- * A3-at.2: Apresentação da atividade 1.
- A3-at.5: Entreviste seu companheiro.
- A3-at.6: Apresentação da atividade 5.

- * A4-at.1: No laboratório - Audição e compreensão de um texto/ preenchimento de um formulário
- * A4-at.2: No laboratório - Audição e compreensão de um texto/ preenchimento de um formulário
- A4-at.3: Aprendendo a soletrar o alfabeto.
- A4-at.4: Encadeamento de palavras soletradas.
- A4-at.5: Entreviste alguém da classe e depois o professor.

- A5-at.1: Soletra seu nome.
- A5-at.2: Pergunte qual é o sobrenome de seu colega.
- * A5-at.4: Fale sobre sua família.
- A5-at.6: Entreviste seu colega.
- A5-at.7: Apresentação da atividade 6.

- A6-at.1: Mostre-nos fotos de sua família.
- A6-at.3: Fale sobre a sua família (sem fotos).
- A6-at.4: Somos detetives: Pergunte ao colega tudo sobre sua família e sobre sua vida.
- * A6-at.5: No Laboratório - Como conseguir conhecer sua família sem nem mesmo tentar.
- * A6-at.6: No Laboratório - Como dizer isso em inglês.
- * A6-at.7: No Laboratório - Ouça atentamente.
- * A6-at.8: No Laboratório - Ouça atentamente.
- * A6-at.9: No Laboratório - Nomes de família.

- A7-at.5: Falemos sobre a família (Prof. inicia).
- A7-at.6: Apresente minha família à classe.
- A7-at.7: (Em pares): Apresente um amigo a outro.
- A7-at.8: (Em grupo): Apresente uma pessoa à outra.
- A7-at.9: Encontrando velhos amigos.

- * A7-at.2: Desempenho de papéis: Descubra Quem Sou Eu!
- * A7-at.3: Ache o seu parceiro procurando uma pergunta.
- * A7-at.4: Apresentação da atividade 3.

- A10-at.1: Formulando perguntas com "Ask me...".
- A10-at.2: Façamos sobre a nossa rotina diária.
- A10-at.4: Fale sobre a sua rotina diária.
- * A10-at.8: Exercícios de treino de estruturas: Inspector Jones & Miss Green.

- * A12-at.1: Que horas são? Reloginho de cartolina.
- * A12-at.2: Pergunte e responda as horas (folha contendo 24 relógios)
- * A12-at.3: Apresentação da atividade 2.
- A12-at.4: Responda perguntas com: Que horas, quantas vezes e com que frequência você pratica estas ações.
- * A12-at.5: Desempenho de papéis: Alguém famoso está sendo entrevistado.

- A13-at.1: Onde estamos situados na classe?
- A13-at.2: (Pares): Retomando as localizações dentro da escola.
- * A13-at.3: Onde os estabelecimentos estão localizados no centro da cidade?
- * A13-at.4: (Pares): Pergunte ao colega onde estes estabelecimentos estão localizados no mapa.
- A13-at.5: Apresentação da atividade 4.

- A14-at.1: Onde você está localizado (na escola)?
- * A14-at.2: Onde os estabelecimentos estão localizados?
- A14-at.3: Revisando as preposições aprendidas.
- A14-at.6: Escreva um diálogo: Você está na rodoviária e quer ir para Bahia.
- * A14-at.7: (P to P): Pergunte onde estão as coisas.
- * A14-at.8: (P to P): Pergunte onde 3 desses lugares estão localizados.
- * A14-at.9: (P to P): Escolha outro lugar e pergunte ao seu parceiro onde está localizado.
- * A14-at.10: (P to P): O que o falante está procurando e onde está o que ele procura.
- * A14-at.11: (P to P): Ouça a localização e ache o quadrinho onde o edifício se localiza.

- A15-at.1: Vamos rever as rotinas diárias.
- A15-at.2: Vamos falar sobre direções.

Nota-se, a partir disso, que muitas foram as atividades (quase 70) utilizadas pelo professor e que não constam do livro didático adotado no curso. Dessas atividades, a maioria (41) foi sugerida por ele mesmo e foi executada sem o auxílio de material pedagógico concreto (as que estão sem asterisco), e algumas outras (26) foram desenvolvidas mediante material extra-livro didático (aquelas que apresentam um asterisco).

Para ilustrar a ordem de utilização do livro didático pelo professor, apresento um quadro onde consta a sequência das aulas,

a unidade que estava sendo trabalhada em cada uma delas, o número da atividade segundo o resumo das aulas apresentado no final deste trabalho, a identificação da atividade conforme apresenta o livro didático, e a página do livro em que essas tais atividades se encontram:

AULA - UNIDADE - ATIVIDADE - ATIVIDADE - PÁGINA				
		DO RESUMO	DO LIVRO	
1	1	6	A/B	02
1	1	7	-	02
2	1	1	B	02
2	1	2	-	03
3	1	3	A	05
3	1	4	B	05
4	1	6	C	06
5	1	3	C	06
5	1	5	D	08
5	1	8	A/B	07
7	1	1	B	07
7	1	2	A	07
7	1	3	C	08
7	1	4	-	07
7	7	7.1	-	85(script)
9	6	1	A	46
9	6	5	A/B	46
10	6	3	-	39
10	6	5	A	40
11	6	4	A	44
11	6	5	B	44/45
11	6	6	D	45
11	6	7	B	46/47
11	6	8	B	46
11	6	9	C	47
12	6	6	C	41
13	2	6	A	12
14	2	4	A	09
14	2	5	Language Summary	11

Baseado nesta síntese -- e principalmente observando as colunas 1, 2 e 5 --, percebe-se que o professor não só deixa de seguir as unidades do livro linearmente -- já que trata de temas das uni-

dades 1, 7, 6 e 2 respectivamente -, como também nem sempre aplica, dentro de uma mesma unidade, as atividades de forma linear, seguindo-as página-a-página. A respeito disso, pode-se observar a aula 5 - unidade 1, na qual o professor explora, respectivamente, as atividades das páginas 6, 8 e 7, e as aulas 9, 10, 11 e 12 - unidade 6, nas quais são desenvolvidas atividades das páginas 46, 39, 40, 44, 45, 46, 47 e 41 respectivamente.

Em entrevista gravada, foi perguntado ao professor o que ele acha/como ele vê o livro didático, e ele responde assim:

14. PE: (...)o que você acha/ como você vê... o livro didático?/ o que você acha do livro didático?//

P: eu acho que o... o livro didático/ é... você nunca pode pegá um livro/ e... usá o livro de uma maneira certa// eu acho que a gente TEM que adaptá às necessidades dos alunos/ e ... daquele.../ da sua situação de ensino// então... às vezes há uma tendência de algumas pessoas... que pegam o livro e o livro é a bíblia/ né?/ e vai seguindo/ então/ e... eu inicialmente/ a primeira vez que eu USO o livro.../ eu tenho que usá/ na sequência// mas sempre a segunda vez/ eu procuro... usá de uma forma mais crítica/ adaptando àquilo que eu quero// então realmente no gallery/ é... eu que sugeri essa mudança... da ordem/ porque achei que era mais adequada/

PE: e era mantida por todo mundo?//

P: é// porque a gente se reunia e a gente trocava idéia e todo mundo decidia//(...)

Segundo suas declarações, o professor acredita que o livro deve ser sempre adaptado à situação de ensino do professor, e às necessidades dos alunos, não devendo nunca ser usado como se fosse "a bíblia", quer dizer, utilizado na sequência proposta e à risca. Ele ainda manifesta utilizar um livro didático na sequência apenas no primeiro ano de sua adoção, procurando, nos anos seguintes, usá-lo de forma mais crítica e ativa.

Discutindo ainda a forma como ele utiliza o livro didático, o professor declara aí sua crença na importância da Linguística Aplicada no que tange à formação do professor, já que lhe fornece subsídios teóricos que o orientam:

- P: (...) é eu acho que a gente.../ o professor tem que sempre tê uma postura... mais... ah... ativa/ mais crítica/ em relação ((incomp))// e pra isso ele precisa de subsídios teóricos// então eu acho... super importante essa formação do...do professor ((incomp))
10. que a lingüística aplicada pode dar// por exemplo/ o professor sem esse tipo de formação/ o que ele faz/ ele só tem o livro// e um livro como o gallery/ por exemplo/ele não tem o livro do professor/ então... o professor fica meio perdido se ele não tem ah... ah... subsídios teóricos/ que... que o oriente//(...)

Indagado a propósito do "salto" que fez da unidade 1 para a 6, o professor defende-se, dizendo que essa adaptação foi feita porque tanto a unidade 1 (sobre dados pessoais) quanto a 6 (sobre apresentação) tratavam de um tema ou tópico semelhante:

- PE: e... e por exemplo/ de 1 prá unidade um... de 1 prá.../ da unidade um prá você 1 prá
35. seis/ você fazia essa mudança sentida .../ sentida por você?/ assim... que era contínua... continuação/ vamos supor?//
- P: era pelo tópico/ né?// eu achei que... na um era... era ... falava sobre apresentação .../ mais sobre família/ sobre trabalho... era... sobre dados pessoais.../ e na seis ... é... é... era sobre apresentação// eu achei que apresentação tava ligada a dados pessoais//
- PE: é... então era uma coisa sentida próprio por você/ mas aí você sugeria/ né?/ pros outros professores também... seguir//
36. P: uh hu?(...)

Ainda, em uma primeira entrevista com o professor, e diante da pergunta sobre o que ele achava do livro didático que adotava, ele responde dizendo que era, no momento, o que estava correspondendo mais aos objetivos do curso. No entanto, um pouco mais tarde, em uma segunda entrevista, o professor (em conformidade com a instituição), que já havia mudado de livro didático, aponta algumas desvantagens do livro anterior, mostrando ter uma consciência crítica do material que adota:

- P: (...) ah... esse ano nós mudamos novamente o livro// porque... aquele livro/ é... era
12. um pouco difícil.../ nem todo professor... sabia como trabalhá com ele//eu acho que...
- PE: não é mais o gallery/ então?/
- P: não//
- PE: qual que é?//
- P: agora chama interchange // e ela é mais fácil também pra...pro aluno// o gallery do... do... e... seria pro aluno que é um... um falso principiante// porque os principiantes

13. mesmo ficariam perdidos/o aluno ficava perdido/ então o...o interchange se presta mais a esses alunos que não são falsos principiantes/ (...)
18. P: (...) por exemplo/ o professor sem esse tipo de formação/ o que ele faz/ ele só tem o livro// e um livro como o gallery/ por exemplo/ ele não tem o livro do professor/então ... o professor fica meio perdido se ele não tem ah... ah... subsídios teóricos/ que ... que o oriente//(...)

Para o professor, então, o Gallery, além de ser um livro mais difícil de ser usado, ainda era mais adequado a "falsos principiantes", já que os principiantes mesmos se sentiam perdidos. E tendo em vista que na sua instituição de ensino eles têm, além de falsos principiantes, principiantes de fato, então acharam melhor a troca.

Ele ainda afirma que esse livro deixava os professores meio perdidos, principalmente aqueles sem subsídios teóricos fornecidos pela Linguística Aplicada, uma vez que o material não dispõe do "livro do professor".

Com relação à exploração desse material de ensino, o professor, usando de estratégias próprias, procura fazer adaptações a ele, tentando facilitar, assim, o ensino/aprendizagem dos alunos.

Fazer adaptação ao livro didático é um aspecto defendido pela literatura, uma vez que para um contexto de ensino comunicativo, apregoa-se que o professor não deve estar mais preocupado com a transmissão, na íntegra, do material/assunto do livro ao aluno, mas com a sua exploração para a realização de atividades apropriadas àquele contexto de aprendizagem. O professor ainda, além de adaptações ao livro didático, faz uso de material extra, extraíndo-o, às vezes, do livro Person to Person, e, às vezes, criando-o por conta própria. Isso porque certamente o julga complementar ou, em certos aspectos, mais eficiente para as suas aulas. Contudo, apesar de todo o esforço do professor em não ficar "preso" ao livro, percebe-se que ele, de certa forma, esteve

constantemente ligado ao livro didático, que só não foi trabalhado em três aulas: a 6, 8 e 15, sendo a 8, a aula em que foi realizada a primeira prova oral, e a 15, a última aula observada por mim, última antes da segunda prova oral, e também última do bimestre.

Além disso, em uma análise mais rigorosa, é possível sentir que o professor, além de desenvolver exatamente os temas propostos pelo livro, para construir suas aulas -- ainda que possam não ser de interesse dos alunos --, procura seguir rigorosamente as estratégias de aplicação desse material (apresentação e desenvolvimento das unidades -- "brainstorm, input, intensive practice"), desenvolvendo inclusive as atividades do livro de ênfase puramente na estrutura, o que de certa forma demonstra seu apego ao livro didático. Neste sentido, esses últimos fatos apresentados nessa discussão, passam a figurar, como contra-evidências dessa asserção.

f) O professor tenta propiciar em classe um clima afetivo favorável à aprendizagem

Moskowitz (1978:11) declara que o *objetivo da educação humanista é combinar o assunto a ser aprendido com os sentimentos, emoções, experiências e vidas dos aprendizes*. Além disso, a autora (op.cit.:14) enfatiza que a *educação afetiva trabalha aumentando as habilidades em desenvolver e manter bom relacionamento, mostrando assistência e interesse pelos outros, e recebendo isso também*. A autora esclarece, entretanto, que muitos professores de língua estrangeira são humanistas na maneira de lidar com os alunos na classe, embora isso seja bastante diferente de usar exer-

cícios e atividades humanistas para ajudar a ensinar o conteúdo da língua.

Considerando o que acaba de ser exposto, parece ser exatamente isso que acontece nesse contexto de ensino, uma vez que, embora o professor não utilize exercícios e atividades humanistas, ele tenta sempre propiciar, em sala de aula, um clima que me parece, em certos aspectos, bastante humano, saudável e favorável à aprendizagem. Sua relação com os alunos é em geral muito boa e, na maioria das vezes, as atividades de sala de aula são feitas com bom humor e descontração.

Remetendo-me a mais uma das práticas condizentes com a postura comunicativa de aprender e ensinar L.E., fornecida por Almeida Filho (1993), observa-se que se deve dar a *devida atenção a variáveis afetivas tais como ansiedades, inibições, empatia com as culturas dos povos que usam a língua-alvo e com os diferentes estilos de aprender.*

A esse respeito, remeto-me a dados da 11a. aula, nos quais é possível encontrar momentos em que o professor faz comentários que estimulam os alunos a rir, descontraindo, assim, o ambiente formal da aprendizagem:

- P: (...) now/ what else can we do?//
 A: we can sleep//
 P: we can sleep?/ (prof. ri)/ sleep all day long?/ ad.//
 A: uh?
 P: we can sleep all day long?//
 A: no//
7. P: only old people sleep/ you know/ like me//
 A: ah! (alunos riem)/ ((incomp))/(...)
67. P: (...) ah... now/ how often do you eat out?/ ah...jo.// how often do you eat out?//
 A: once a month...
 P: once a month/ once a year (professor e alunos riem)//only collar can eat out/naw (alunos riem)//(...)

Por vezes, os próprios alunos são estimulados a participar das "brincadeiras" do professor:

- Durante uma atividade de entrevista com o presidente Collor, o clima criado em classe foi de bastante descontração. Professor e alunos fazem brincadeiras do tipo:
 P: "What are you doing with our money?"
 A: "What time do you work?"
 P: What time do you work? (Professor respondendo pelo presidente: (Pres.): Do I work?
 P: Oh he travels a lot/ so we can ask about the trip// and... how often?//about the trip// how often?//
 A: Do you travel abroad?
 P: How often do you travel abroad?// ok? to travel abroad// out of brazil// how often do you travel abroad?
 PR: every month/
 P: every month// every month// oh good// is it necessary mr. president?
 PR: It's necessary to take hundreds of people with me". (AULA 12)

- P: (...) ok/that's good//ah...who else has a boyfriend who lives...ah...out of c./ cris.// too?/
 A: I don't have unfortunately /ʌnf'ɔrtun'æteli/
 71. P: unfortunately /ʌnf'ɔrtun'æteli/(toda classe ri muito)/ok... ((incomp)) take it easy (outra vez muitos risos)
 OA: just wait/
 P: just... just wait // that's why she's always dreaming... DREA::NING... DREAMING of the boyfriend// (mais risos) right/ cris.??? (mais risos) dreaming of the prince... who will come...
 A: like a cinderella?
 P: like a cinderella/ just like a cinderella (mais risos ainda)//(...)

Dados dessa natureza são encontrados em outras diversas aulas, e figuram aqui em forma de anotações:

- Diante do visível interesse que as alunas demonstraram ao saber que uma das colegas de classe tinha dois irmãos (homens), após esta última ter falado um pouco sobre sua família:
 A: "I have two brothers".
 P: "Now, you have to know the age. Suppose they're 2 and 3".(alunos riem)
 A: "He's tall and handsome. He has brown eyes, brown hair...
 P: "He should come here, sometime!!! (risos) - (AULA 4)
- Após declaração de uma aluna, que diz que o seu pai é dono de uma sorveteria:
 A: "My father has an icecream place in Ita."
 P: "Oh! It's not here in C.!!! (alunos riem) - (AULA 6)
- Após a leitura e discussão do texto sobre 'o degustador de chocolate, o professor manifesta o seu desejo:
 P: "I would like to work for Kopenhagen. That's the only way to try that kind of chocolates. In past old days we used to go to Kopenhagen. Now it became impossible to buy. It's something that belongs to the past. (alunos riem) - (AULA 7)

Considerando ainda os aspectos humanistas no ensino de línguas, o professor, na tentativa de talvez amenizar a assimetria existente entre aluno-professor, na sala de aula, esforça-se por se colocar em uma posição de igualdade com os alunos, falando de sua própria vida durante as atividades em classe, e mostrando-se também interessado pela vida e gostos dos alunos. Observe:

- P: (...) uh... //ah./ how often do you go to the theater?
 A: never//
 P: never//never/never/ never/I... I don't like go.../you don't like going to the theater?//
 16. A: I/ I like uh... ballet /ba'tE/ //
 P: I like ballet /'balet/ // and we don't have many of them/ in c./
 A: ((é... just... just in the end))//((I saw one...))/
 P: just at the end of the year//just at the end of the year//(...)
- P: (...) so how often do you make long distance calls/ dan.??/your parents are not from c./ are... are they?// yes/ they are?/I'm sorry//how often do you make long distance calls?//
 A: once a month
 P: once a month / (professor ri) ok / everything is once a month here// ah...
 DA: three... three times a week/
 P: three times a week?// who do you call?//
 A: my boyfriend/
 P: aoh! where does he live?/
 70. A: in (nome de cidade)
 P: in?
 A: (nome de cidade)/
 P: (nome de cidade)!/ right? it's not so expensive to call (nome de cidade)/ is it?/
 A: no!
 P: ok/ that's good// ah... who else has a boyfriend who lives... ah... out of c./ cris. too?/ (...)
- P: (...) how often do you BUY the newspaper?//
 A: ah... once a week
 P: once a week?//just once a week?//do you really buy the newspaper once a week or never?// tell the truth!//
 A: I always buy/
 P: you always buy the newspaper!/but do you buy the newspaper or...do you...get it at home?/ you subscribe to it?//
 73. A: é... at the home
 P: at home/ right?/ so you subscribe/ (escreve na lousa) so you subscribe...to a magazine/you subscribe to "veja"/ for instance/ right?// to subscribe/ to subscribe to// I subscribe to ... a newspaper// ah... so how often do you buy?/never because you subscribe to it//right? never// now how often do you READ the newspaper/viv.??/how often do you READ the newspaper?//
 A: once a week/
 P: once a week only? (professor expressa surpresa e a classe toda ri) or every day?//
 74. A: Every day!
 P: Every day?
 P: every day/ ok/(...)

Percebe-se que todos esses exemplos extraídos dos dados primários (11a. aula) contêm indícios de que o professor se esforça por extrair de cada um dos alunos vários tipos de informações sobre suas vidas pessoais.

Moskowitz (op.cit.:4) lembra que quando se dá aos aprendizes a oportunidade de falarem sobre si, de forma pessoalmente relevante, eles tendem a ficar mais motivados. Ou ainda, que, quando os alunos falam sobre aquilo que está relacionado a eles, há uma atenção maior por parte deles (p. 8).

Analisando os dados secundários, ou seja, as outras aulas restantes, foi possível encontrar também outros dados que confirmam a declaração de que o professor, na tentativa de fornecer um clima propício à aprendizagem, tenta buscar uma relação mais simétrica com os alunos, brincando com eles, falando de seus gostos e preferências, narrando fatos sobre sua própria vida, e se interessando também pelos gostos e fatos da vida deles, como se vê abaixo:

- Durante a descrição que um aluno faz de sua rotina diária:
P: "Oh! You have a shower! I don't. I hate having showers in the morning. I like to have a shower in the afternoon". (AULA 10)
- Durante a descrição da rotina de dois personagens (um engenheiro e uma atriz), após a qual o professor confessa qual era seu sonho profissional de adolescente:
P: "Do you know what I wanted to be when I was a teenager? A policewoman". (AULA 10)
- Ainda durante a descrição da rotina desses dois personagens, após a qual o professor pergunta aos alunos qual personagem eles prefeririam ser na vida, e visto que a maior parte dos alunos escolhe ser exatamente o personagem que o professor não gostaria de ser na vida, ele reage dizendo:
P: "Oh, My goodness! I think it's the age. The generation gap. That's why I wanted to be Kevin and you wanted to be Ellen". (AULA 10)
- Durante a prova, o professor tenta deixar o aluno bastante à vontade, narrando fatos de sua vida particular, após sugerir-lhe que ele o entrevistasse, perguntando sobre sua família:
P: "He (my brother) is a doctor and there's another doctor (in the hospital he works) whose name is W. too, so there were two Ws., then everybody decided to call him (my brother)

by his last name, K.

A criação, pelo professor, de um clima de sala de aula agradável e propício à aprendizagem é também sentida pelos alunos, que em seus depoimentos apontam os seguintes aspectos como sendo positivos no curso:

- "O professor passa segurança, descontração e é brincalhona".
- "Dá conversação aos pares e uma das pessoas fala para a classe. O professor é bem criativo, traz brincadeiras de acordo com a lição que está dando".

Além dessas aspectos, outros ainda são apontados pelos alunos como positivos:

- "Adoro as aulas. O professor é excelente. É preocupado com os alunos, não só em dar a matéria e as provas. Explica os erros individuais de cada um".
- "É positivo o fato de fazer os alunos falarem. Os alunos eram forçados a falar. O professor deixava os alunos à vontade. Positivo também era ensaiar lá na frente: comprador e vendedor, por exemplo".
- "Participação dos alunos na aula e nos diálogos".
- "Atividades extras criadas em classe. As situações são criadas dentro da classe".
- "O professor mostra segurança, prepara a aula, não pressiona aluno para falar".
- "Professor cria situação fora do que foi dado em aula".
- "Trabalhou o oral. Criou diálogos diferentes, não só do livro".

Por vezes o professor "brinca" com os alunos, ao que parece ainda com a intenção de criar um clima agradável em classe e diminuir, assim, a assimetria normalmente existente na relação professor-aluno. Um exemplo disso ocorreu na citação da página 170. A aluna alvo da brincadeira é do tipo que está constantemente distraída quanto ao que se passa em classe, por isso o professor, aproveitando-se da situação em que ela confessa, com pesar, o fato de não ter um namorado, diz entender agora o porquê de ela estar sempre sonhando: sonhando com um príncipe, como a Cinderela. Observe-se ainda a transcrição de outros trechos:

- A propósito de uma aluna japonesa, que portanto tem os olhos pequenos:

- P: (...) ah... ok/ now let's see ed.??? talk about... dan.?
 A: dan.//
 P: right//
 28. A: ah.../
 P: what does she do???
 A: she goes to the movies//
 P: she goes to the movies//
 A: she goes sleep//
 P: oh/ she sleeps (a classe ri)
 A: é... (risos na classe)
 P: dan. is always sleeping// look at her/ she can't open her eyes!// (professor e alunos riem)(...)

- A propósito de uma aluna que mesmo após ter iniciado a aula, continua muito distraída:

- P: (...) ok / ra?/ good morning (diz isso dirigindo-se à aluna distraída) // ah... number
 50. Four / ra.//what do you think they're...they're doing here?//(...)

- Na 8a. aula, durante a prova de uma aluna que quase sempre está distraída em sala de aula, e a propósito da exploração do texto do livro didático sobre a memória:

- P: "Do you have a good memory?"
 A: "Yes, I have a good memory."
 P: "You have a good memory but you're absent-minded. You fly like a bird".
 A: "But when I pay attention, I have a good memory". (AULA 8 - PROVA)

Recorrendo mais uma vez aos dados secundários, encontrei vários outros momentos em que o professor faz comentários e "piadinhas" lingüísticas engraçadas. Digo *piadinhas lingüísticas* porque, de alguma forma, envolvem o conhecimento da língua como pré-requisito para a sua compreensão. Se o aluno diz, por exemplo, "She like", "Do she like?", ou "She don't like", o professor, "satirizando" o erro cometido pelo aluno, de imediato arruma uma piadinha lingüística correspondente àquela situação, do tipo: "Nóis veio, nóis vai e nóis vorta". (AULA 3)

Dispõe-se, ainda, nos dados, de outras inúmeras evidências semelhantes, como se observa:

A: "What does father do? P: "You are not indian". (AULA 6)

(O professor diz aos alunos que deixam de pronunciar parte de frases: "You are not Indians, Juruna").

P: "What does your boyfriend do?" (A): "He works with your father". P: "With my father? No!!! My father is retired." (AULA 6)

A1: "Do you live with your parents?" A2: "Yes, and you?" A1: "I live with your parents too." P: "Do you live with her parents?". (AULA 7)

A: "I think, I sink ..." P: "Muitos afundam, em vez de pensar". (AULA 7)

Nesses últimos exemplos citados - em que o professor "sati-riza" os alunos -, percebe-se que, embora a sua intenção possa ainda ser a de proporcionar um clima agradável em sala de aula e propício à aprendizagem, em todos esses seus comentários e *brin-cadeiras linguísticas*, estão sempre presentes alguma crítica pes-soal e uma forte ênfase na correção gramatical.

Krashen (1987:31-32) diz que a hipótese do filtro afetivo compreende a relação entre variáveis afetivas e o processo de aquisição de segunda língua, postulando que adquirentes variam de acordo com a resistência ou nível de seus filtros afetivos. Aque-les cujas atitudes não são muito favoráveis à aquisição de segun-da língua, não só tenderão a procurar menos insumo, como também terão um alto ou forte filtro afetivo. Ainda que eles entendam a mensagem, o insumo não alcançará aquela parte do cérebro respon-sável pela aquisição da língua, ou o dispositivo de aquisição da língua. Por outro lado, aqueles com atitudes mais conducentes à aquisição de segunda língua não só procurarão e obterão mais in-sumo, como também terão um filtro mais baixo ou mais fraco. Eles estarão mais abertos/disponíveis ao insumo e isso ocorrerá em

maior profundidade.

Por isso, as "brincadeiras" de certo modo críticas do professor podem inibir o aluno e trazerem resultados prejudiciais à aprendizagem.

Além disso, nos dados das aulas foram encontradas algumas contra-evidências que parecem desconfirmar em parte esta asserção. Uma delas é o próprio fato de o professor fazer, ele mesmo, a divisão dos pares que irão trabalhar juntos, estar sempre apontando o aluno que deve participar da atividade no momento, fazer as correções imediatamente após ter detectado os erros, fatores estes que indubitavelmente podem tirar a espontaneidade dos alunos, aumentar a tensão em sala de aula, e, portanto, vir a desfavorecer a aprendizagem neste contexto de ensino.

Neste sentido, ilustro essa discussão com trechos da entrevista de dois alunos, que apontam como negativos no curso os seguintes pontos:

- "Eu não gostava de ser forçada a falar. Nunca gostei de falar em inglês, então eu ficava nervosa. Acho negativo o fato de forçar todos a falar. Só de pensar "agora é eu!!!", eu ficava nervosa. A pessoa devia escolher a vez dela e não ser obrigada a falar".

Uma outra aluna também, talvez querendo expressar a mesma idéia dessa outra, expõe seu parecer de forma não tão clara:

- "Não tem aspecto negativo. Achava ruim ter que falar, mas não tem jeito. Em aula de Prática Oral, tem que falar".

Observa-se, no entanto, que os pareceres dos alunos nem sempre são totalmente unânimes e condizentes, uma vez que o fato de os alunos serem "forçados a falar", apontado por esses dois alu-

nos como sendo negativo, já foi anteriormente mencionado por outro como sendo positivo. Nota-se, também, que enquanto um aluno apontou como positivo o fato de o professor *não pressionar o aluno para falar*, e outro, o fato de o professor *deixar os alunos à vontade*, no depoimento daquelas dois alunos acima foi registrado como negativo o fato de o professor *forçar todos a falar* e um delas declara que por isso *ficava nervosa*, sugerindo, então, que a *pessoa devia escolher a vez dela e não ser obrigada a falar*.

Como parte das evidências desconfirmatórias da asserção em questão, cito ainda um trecho contido nos dados primários, em que o professor parece deixar nítido um pouco de desinteresse pela manifestação do gosto ou preferência de um aluno. Este aspecto é importante ser considerado, quando se trata de um contexto de ensino norteado pelos princípios de uma abordagem comunicativa, os quais defendem a valorização dos gostos, preferências e pareceres dos alunos:

- P: (...) cris/talk to ra./and ask about her favorite color//
 A: what's your favorite...
 P: favorite
 A: color?
 OA: white/
 P: white// but it's not here/ you have to choose one from... from the text (profesor ri)//
 A: é... my favorite color is red/
 101. P: red// ok... red/ uh?
 A: I don't... have...
 P: you don't have a favorite color// ok but suppose... uh?
 A: eu queria falar que a minha cor... é... preferida não é a vermelha/((incomp))//
 P: oh/ this is for... what you like doing!/ right?// ah... ok/ so ask her the questions/then / cris// look at red and ask her the questions//
 A: é...do you travel...to faraway places... é... on your vacations?
 P: ok/é... do you travel to faraway places like japan/for instance/ on your vacations?
 102. A: no/
 P: no/ but you WOULD like to travel/ wouldn't you?// you WOULD like to travel?// do you like travelling?// do you like travelling?// so so?/ you don't like it very much!//just so so! // and then?
 A: do you like parties with lot... of music and dancing?/
 P: oh / she likes dancing / remember? / she goes dancing on the weekend/ that's why... you like red/ you seem to like red// ((incomp)) you like dancing//(...)

Esta citação pode causar a impressão de que o professor está desenvolvendo a atividade apenas para "cumprir programa", visto que, por mais de uma vez, deixa de dar atenção aos gostos do aluno e àquilo que ele quer expressar.

Procedimentos dessa natureza são frequentes em contextos de ensino norteados por uma abordagem tradicional, que, por priorizar a aprendizagem das estruturas da língua, não valoriza muito os gostos e opiniões dos alunos, que, em geral, devem simplesmente responder a perguntas, usando a estrutura correta, ainda que não seja verdadeiro o conteúdo ou a realidade da sua resposta.

g) O professor parece se preocupar em individualizar a instrução, dedicando atenção especial aos alunos menos proficientes

Considerando as explicações de Breen & Candlin (1980:99-100) a respeito de qual deveria ser o papel do professor orientado por uma metodologia comunicativa, destaca-se, dentre outros, a necessidade de o professor reconhecer o ensino como um empreendimento interpessoal sobre o qual ninguém sozinho pode ter total controle e que haverá diferenças entre processos de aprendizagem contínuos. Por isso, os autores declaram que *o professor tem que aceitar que diferentes alunos aprendem coisas diferentes, de maneira diferente, em épocas diferentes.*

Se os alunos aprendem diferentemente uns dos outros, em diversos aspectos, isso leva a concluir que o ensino comunicativo da língua, ao mesmo tempo que deve ser programado para ser construído, de forma genérica, em todos, deve também apoiar a instrução de certa forma individualizada, considerando as característi-

cas individuais de cada um.

No contexto de ensino da pesquisa, observei que, desde as primeiras aulas, o professor fala, durante a maior parte delas, na língua estrangeira. Provavelmente isso ocorra porque ele acredita que, no geral, sua classe tenha um bom nível linguístico, e que por isso seus alunos são capazes de compreender bem e até de se expressarem razoavelmente. Alguns já fizeram muitos anos de curso particular de inglês e, àqueles que têm pouca base, o professor procura dar assistência e orientação individual sobre aquilo que eles devem estudar, para que a classe se homogeneize, já que se trata de uma classe heterogênea linguisticamente.

Com o intuito de exemplificar essa preocupação do professor com os alunos menos proficientes, cito dois trechos da 11a. aula, em que está nítida essa sua preocupação:

33. P: (...) how often do you go to...snack bars?//how often?//
 A: once a...
 P: once.../once... what?// once a year/ once a month/ once a week//
 A: once a week//
 P: ONCE-A-WEEK//right?/ ah... o que que cê tá dizendo/ aux.?/ o que que você disse?
 A: ((incomp))
 P: no/no!//once é uma vez/uma vez... a week/por semana//é isso que você queria dizer? (risos) não?/tá me enganando/ hein?// veja bem se você ESTÁ entendendo/ aux.!/tem que checar isso/ ((e se você quiser)) perguntar para mim/ perguntar para a sil. .../ tá bom?/
 A: tá!/(...)
- P: (...) ok/ now I'm going to check if you really understand what we're... talking about/ uh?// ah... how often do you read "veja"... ah... adr.!/
- A: once /ons/ a week
 P: once /wans/ a week
 A: once a week
 P: once a week// ah... and is it every week?/ do you have time to read it every week?
34. A: yeah!
 P: uh hu?(...)

Mostrando-se preocupado com os alunos pouco proficientes, além das aulas de monitoria e da possibilidade de fazerem uso dos plantões de dúvidas que eles têm, o professor ainda está sempre

tentando detectar em classe a deficiência de cada um, indicando-lhes atividades de tarefa que lhe pareçam adequadas para cada tipo de dificuldade. Esses alunos menos proficientes geralmente são os mais quietos, e o professor manifesta sua atenção por eles, em vários momentos:

P: (...) oh/ good// now I want some silent people to talk// now you're going to interview the teacher/ now... the silent people/ right? (...)// (AULA 4)

P: (...) everybody/ everybody// I'm going to start there/ with T// you know/ I'm going to call in the order/ then everybody will ask the same amount of questions/ right?// because some people asks lots of questions/ and the others are silent... silent people/ right?(...)// (AULA 6)

Durante a entrevista com os alunos, três deles declaram ter sentido esse trabalho mais individualizado que o professor tenta desenvolver com a classe e, segundo um deles, a atenção e preocupação com cada aluno vai além de simplesmente "cumprir o programa". Observe-se as três citações abaixo:

- "Nas aulas de P. há um trabalho mais individual".
- "Gosto da aula de Prática Gral. O que é positivo é o trabalho em classe. Muita atenção do professor. Força os alunos a fazerem perguntas e a responder. Desenvolve mais".
- "Adoro as aulas. O professor é excelente. O professor é preocupado com os alunos, não só em dar a matéria e as provas. Explica os erros individuais de cada um".

Sem entrar no mérito dos encaminhamentos que o professor sugere a cada aluno, na verdade o que acontece é que o professor, preocupado com os alunos que apresentam mais dificuldades na aprendizagem da língua, tenta diagnosticar individualmente cada um deles. Em diversas aulas é possível encontrar trechos que evidenciam essa sua preocupação. Observe-se alguns deles.

- A propósito de uma atividade que envolve a compreensão e produção de números em inglês:

P: (...) então houve problema/ ah... da parte... de quem falou e também da parte de quem entendeu/ que ficou perdido com o número/então a gente vai treiná... compreensão de números// ah... eu vou fazê um exercício com vocês/ em que eu vou dizer endereços e vocês vão anotar// só pra testar a compreensão// por isso/ estudem/ eu vou fazer esse exercício/ (AULA 3)

P: (...) ninguém mais teve problema com número/ sabe certinho?// você teve?// teve que tipo de problema?/ não entendeu o que ela falou?/ah? não entendeu o que ela falou// será ... que ... que ela falou... certo ou...

A: falou/ eu que não entendi//(...) (AULA 3)

P: (...) aux./ você precisa recordar os números// você tem problemas com os números/ eu já percebi já!// precisa recordar os números// vem falar comigo depois da aula// a gente vai estudar uma maneira de estudar os números//(...) (AULA 12)

É nessa tentativa de solucionar ou encaminhar os problemas individuais da classe que o professor sugere-lhes atividades extras ou complementares que exploram outras habilidades, por exemplo; ou ainda sugere-lhes que peçam o auxílio da monitora nas aulas de monitoria, como é possível observar através desses dois trechos de duas aulas diferentes:

- Com relação à dificuldade que os alunos vêm apresentando na construção de perguntas:

P: (...) e... então a gente vai tentar sanar isso...// quem está fazendo monitoria? (...) // (...) então pedem esses exercícios prá... como é o nome da monitora? (...)//(...) ah... pedem esses exercícios pra ela (...)// (AULA 9)

- A propósito de uma atividade que envolve preposições:

P: (...) quem tá na monitoria já começou essa lição/ na monitoria?//

A: não/

P: você está no sábado né?// sábado você tem que pedir para a monitora te ajudar com isso/ você fala que quer ficar com ela// ela solta o pessoal mais cedo e fica com você//(...) AULA 14)

Ainda como parte desse encaminhamento, o professor sugere aos alunos com problema de compreensão oral que ouçam os exercícios do laboratório sobre números, número de telefone, endereços, frações, números inteiros, dos quais eles já haviam feito uma parte em aulas anteriores. Observe-se a seguinte citação:

P: (...) você que não entendeu!// então/ o que eu preciso fazer? (...) escutar lá no laboratório aqueles exercícios que a gente tem de números/ que a gente passou pra vocês/ eu posso pedir pra gravar/ vocês vão escutar/ gravar/ (...) aquela parte do laboratório/ (...) e levar pra casa/ (...)/ (...) quem está com dificuldade vai lá/ pega o caderno/ tira xerox e pede pra ela gravar aquele pedaço/ tragam a fita que ela grava aquele pedaço (...)// (AULA 3)

Nesta citação aparece o professor apenas sugerindo aos alunos que peçam à auxiliar de laboratório para gravar suas fitas. Em outros momentos, o professor chega a se oferecer para gravar-lhes as fitas em sua casa, com o intuito de antecipar o estudo dos mesmos. Uma outra sugestão sua, feita aos alunos com dificuldades na construção de perguntas, é que eles façam as mesmas perguntas das atividades feitas oralmente em classe, também por escrito, em casa, como se observa nesta citação:

P: (...) nós vamos fazer oralmente/ depois... em casa vocês fazem por escrito/ pra quem ... achá que tem mais dificuldade/ faz por escrito em casa// (AULA 3)

Somando-se a esse acompanhamento individual, o professor também tenta solucionar os problemas gerais da classe ou dos pares, surgidos durante a execução das atividades em pares ou grupos ou detectados após sondagem por ocasião das provas. Uma vez detectada alguma deficiência generalizada na classe, ele também toma medidas de encaminhamento geral.

Concluindo, gostaria de salientar que, embora os dados aqui apresentados possam não corresponder exatamente àquilo que vem a

ser individualizar a instrução -- pensando nesta como a orientação de um currículo individualizado para os diferentes aprendizes --, a atenção e encaminhamento individuais dispensados a cada aluno em particular levam a crer que o professor, nesse aspecto, parece caminhar na direção certa, em busca de uma maior eficiência no processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira.

h) O professor leva em conta os conhecimentos já adquiridos da língua materna dos alunos como apoio/referência para a aprendizagem da L.E

A abordagem de ensino de línguas que visa o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz tem reconhecido que os conhecimentos e as experiências dos aprendizes podem e devem ser considerados na tarefa de aprender outra língua.

Widdowson (1990:114) diz que:

o objetivo de tal abordagem seria demonstrar que a segunda língua tem o mesmo potencial para uso que a primeira língua, encorajar os aprendizes a valerem-se de suas próprias experiências de língua aplicando procedimentos familiares para a interpretação do uso da segunda língua e dessa forma ensinar o sistema da segunda língua não como um fim em si mesmo, mas como uma fonte para a realização do sentido.

Nessa mesma direção, Almeida Filho (1993:43), em uma de suas práticas que representam o que é ser comunicativo no ensino de línguas, destaca:

- A tolerância esclarecida sobre o papel de apoio da língua materna na aprendizagem de outra língua, incluindo os "erros" que agora se reconhecem mais como sinais de crescimento da capacidade de uso da língua.

Gostaria de salientar, nesta asserção, que o professor desse contexto investigado considera os conhecimentos que os alunos já

têm da sua língua materna como referência para a aprendizagem da língua estrangeira, e isso ocorre em diversos momentos do curso.

- Com relação ao sistema fonológico das duas línguas:

P: (...) em português eu falo... tanto faz eu falar... /dia/ como falar /dʒia/ né?/ e... mas em inglês não/ em inglês não existe essa variação (...) porque se eu mudar/eu mudo de fonema/ então eu... daí eu vou falar outra coisa/ vai sair outra palavra//então... é uma interferência do português/ é natural acontecer isso com o brasileiro/né?(...)// (AULA 4)

- A propósito da sílaba tônica em palavras compostas:

P: (...) usually in compound words... ah... for instance/ homework/ is... is also a compound word/ right?// where is the stress?/ on the first or on the second?/I say HOME work/ where is the stress?

VA:first/

P: on the first/ right?/BOYfriend

A: the first/

P: on the first// so the rule in english/ usually compound words/ you stress the first// in portuguese/ what is it like?/ in portuguese?/ I say beija-flor/ pe-de-moleque/ where is the stress?/ on the first part or on the second part?

VA:on the second/

P: on the second part/ right?(...)//(AULA 7)

P: (...) we brazilians/ we have problems with the T/remember?/we have already talked about that/(...) because... why?/because in portuguese I can say /tʃia/ or /tía/ //in english it's not possible to have that variation (...)// (AULA 12)

Em sala de aula, às vezes, o professor faz uso da língua portuguesa. Entretanto, isso ocorre somente quando sente necessidade de se explicar melhor, ou seja, para garantir aos alunos a compreensão das instruções de como executar uma atividade, por exemplo; ou para se certificar de que os alunos sabem a tradução ou distinção exata de um ou mais vocábulos (fun-funny-boring/accountant); ou para discutir um assunto de caráter geral, como quando faz cobrança aos alunos para que estudem; ou quando discute algum problema linguístico específico de cada uma das línguas; ou ainda quando fala de diferenças linguísticas e culturais entre

os dois países, conforme já abordado em tópicos anteriores.

Por vezes, os alunos também fazem uso do português. Isso ocorre geralmente quando não sabem a palavra em inglês, então pronunciam-na em português e o professor imediatamente lhes dá o correspondente em inglês:

A: (...) my father é... has... how can I say "autopeças"?/

P: sells equipment/ car equipment//

A: my mother has a "loja que vende cereais"/

P: a grocery store? (...)// (AULA 5)

A: (...) my mother is a... "dona de casa"/

P: a housewife/(...)

A: my grandmother works as a ... "costureira"/

P: a dressmaker (...)

P: what does your husband do?/

A: he's a "cabeleireiro"/ não sei/

P: a hairdresser (...)// (AULA 6)

A: I like to "navegar"/

P: To go sailing?/ I go sailing// (AULA 12)

Entretanto, no que diz respeito ao uso da língua estrangeira, o professor orienta os alunos para tentarem usar, nas conversações, preferivelmente aquilo que já sabem, e pede-lhes que tentem evitar o uso da língua portuguesa, misturada com frases em inglês.

Durante atividades de leitura, o professor fala também do uso instrumental da língua. Diz que compreender todas as palavras de um texto não é essencial, já que o contexto, o formato, o título, as figuras ajudam a compreender o texto como um todo. Ele exemplifica dizendo assim:

P: "Eu não leio VEJA com um dicionário do lado. Posso transferir mecanismos da língua materna para a língua estrangeira" (AULA 7).

Sobre isso, encontra-se respaldo em vários autores e mais uma vez em Widdowson (1990) ao afirmar que os aprendizes, que já

sabem como usar a língua para exprimir sentidos, podem se valer de suas experiências e empregar o mesmo tipo de procedimentos para adquirir sentido na nova língua, como aqueles que eles usam para adquirir sentido na língua materna.

Caberia citar Canale (1983:17-19) também, o qual apresenta cinco princípios direcionadores de uma abordagem comunicativa, dentre os quais está o princípio das habilidades da língua materna dos aprendizes. Segundo o autor, principalmente nos primeiros estágios de aprendizagem da segunda língua, precisa-se fazer uso ótimo daquelas habilidades comunicativas que o aprendiz já desenvolveu através do uso da língua materna (ou dominante) e que são comuns às habilidades de comunicação requeridas/necessárias na segunda língua.

Finalizando, volto a lembrar que faz parte dos pressupostos comunicativos, reconhecer e valorizar as experiências e conhecimentos prévios que cada aprendiz traz para o contexto de aprendizagem da língua estrangeira, incluindo-se, aí, as próprias experiências com a língua materna. E é isso que o professor procura fazer ao ensinar a língua estrangeira.

B) ASPECTOS NÃO CONDIZENTES COM A ABORDAGEM COMUNICATIVA

- a) O professor centraliza e direciona, controla e gerencia as interações na sala de aula

Nunan (1988:21-25) salienta que com o advento do ensino de língua comunicativo foi dado um ímpeto maior ao desenvolvimento do ensino de língua centrado no aprendiz. A perspectiva centrada no aluno tende a considerar a aquisição de língua como um proces-

so de adquirir habilidades mais propriamente do que um conjunto de conhecimentos. Isso porque reconhece-se que simplesmente ser capaz de criar estruturas gramaticalmente corretas na língua não necessariamente capacita o aprendiz a usar a língua para efetuar várias tarefas do mundo real.

Larsen-Freeman (1986) também destaca que o papel do professor nessa abordagem deve ser de figura menos dominante (centralizador) do que em um método centrado no professor.

Entretanto, com referência a este aspecto, observa-se que o professor controla e dirige a aula todo o tempo de sua duração, corrigindo os erros dos alunos, convocando aqueles que devem perguntar e os que devem responder (atribuição de turnos), e escolhendo os pares que deverão fazer parceria, embora essa ordem seguida é, a priori, mais ou menos determinada pela posição que cada aluno se encontra no momento. Assim sendo, se eles quiserem escolher um outro parceiro até é possível, desde que se sentem perto um do outro. Constata-se o gerenciamento das interações de sala de aula, em diversos trechos, como esse, a seguir:

- A: (...)é... she goes date/ dating//
 P: she goes dating//
 27. A: she goes... cycling?//
 P: she goes cycling// that's all?
 A: ((that's all))/
 P: ah... and how often does she go cycling?
 A: every saturday//
 P: every saturday/ ((you like cycling))// ah... ok/ and ad./ what about jo?//((incomp))//
 ah... ok/ now let's see ed.??? talk about... dan.?
 A: dan?//
 P: right//
 28. A: ah.../
 P: what does she do?//(...)

Esta citação deixa transparecer não só o controle exercido sobre os alunos quanto à atribuição de turnos, como também revela

claramente o hábito que o professor tem de fazer o "eco" de boa parte dos enunciados proferidos por eles. Este "eco" – como é conhecido na literatura –, que é a repetição daquilo que o aluno diz, ainda que perfeitamente correto, parece funcionar como uma forma de fixar a estrutura correta. Observe-se o trecho abaixo:

12. P: ah... ok/
 A: go... go dancing
 P: to go...?
 A: dancing/
 OÁ: dancing/
 P: to go dancing?/you go dancing sometimes?/uh hu?/dancing?/right/ so I go...dancing/ok?//
 A: to go to a barbecue...//
 P: oh! ok/sometimes you go to a barbecue/sometimes I go to a barbecue/I can say a barbecue party/right?//we can...I may omit/ the...the...the word party//I go to a barbecue/sometimes I go to a barbecue party/you eat a lot of meat.../right?/you don't like it ale.?
 13. not so much?// ah... ok/ now/ ah... jo./ ask ad.//
 A: what do you usually do.../ on.../ the weekends?//
 OÁ: I.../go.../dancing.../ uh... on the weekends//
 P: sometimes//
 A: sometimes//
 P: uh hu?

Neste outro trecho também é possível notar que o professor com frequência "toma" o turno para si. Essa tomada de turnos geralmente ocorre para fazer o "eco" daquilo que foi proferido pelo aluno, para fazer alguma correção, ou ainda para dar alguma explicação.

Ainda a respeito dessa atribuição de turnos, sempre feita pelo próprio professor, volto a citar o depoimento de dois alunos que acreditam ser este um aspecto negativo do curso:

- "Eu não gostava de ser forçada a falar. Nunca gostei de falar em inglês, então eu ficava nervosa".
- "Acho negativo o fato de forçar todos a falar(...). A pessoa devia escolher a vez dela e não ser obrigada a falar".

Entretanto, durante o desenvolvimento de duas atividades de desempenho de papéis (entrevista com uma personalidade), o professor não teve tanta oportunidade de gerenciar as interações, uma vez que os alunos, bastante envolvidos nessas atividades, foram automaticamente mais espontâneos. (cf. anexo 7)

Este acontecimento revela, então, que essas atividades de 'desempenho de papéis' parecem ser mais produtivas do que aquelas que estão sob maior controle do professor. Isso se deve, talvez, ao fato de essas atividades envolverem mais os alunos na tarefa que se propõem a desempenhar, tornando-os, assim, mais livres e espontâneos para se arriscarem na língua estrangeira.

b) O professor faz correções imediatas de erros e por vezes até responde pelos alunos

Major (1988) - em um artigo em que defende a necessidade de haver um balanceamento entre forma e função, no ensino de línguas - expõe que as abordagens de ensino que enfatizam a comunicação a todo custo, encorajam os alunos a não se preocuparem com a precisão gramatical. O autor acrescenta que se os resultados da comunicação forem satisfatórios, ainda que esta seja incompleta, os falantes da segunda língua podem continuar a usar essas formas não padronizadas (ou fossilizadas) indefinidamente. Estas últimas são aquelas que se desviam das normas da língua alvo e um falante fossilizado pode ser permanentemente prejudicado ou deficiente em alguns aspectos da comunicação.

Talvez por acreditar no perigo da fossilização de estruturas da língua, ou ainda em virtude do seu *habitus* de ensinar, o professor faz constantemente correções individuais e imediatas, for-

necendo aos alunos a forma correta.

Omaggio (1986:292) salienta que esse método de correção pública não produz, segundo muitos pesquisadores, resultados duradouros.

Entretanto, em todas as aulas assistidas, nota-se uma incidência muito grande de correções. Observe nesta citação:

- P: (...) every weekend/every saturday and sunday//right/ah...viv.what does...what does clau do on the weekends?/(aluna ri)
 A: she goes dating//
 P: she goes dating//
 A: she goes to snack bars//
 P: she goes to snack bars// (ECO)
 A: she goes to the movies//
 26. P: she goes to the movies/then how often does she go to the movies?
 A: ah... once a ... a month/
 P: once a month?/right/and ah... jo/ah... what does ad. do?/
 A: she goes to the club//
 P: uh hu?
 A: she goes to... a snack bar//
 P: she goes to SNACK BARS// (CORREÇÃO)
 A: é... she goes date/ dating//
 P: she goes dating//
 27. A: she goes... cycling?//
 P: she goes cycling// that's all?
 A: ((that's all))//
 P: ah... and how often does she go cycling?
 A: every saturday//
 P: every saturday/((you like cycling))//ah... ok/and ad./what about jo.?/((incomp))//(...)

Neste trecho estão presentes, além de correções de estruturas, alguns outros aspectos - como o controle de turnos e a repetição constante, por parte do professor, de enunciados construídos pelos alunos ("eco") -, aspectos estes que podem fazer lembrar os contextos de ensino em que prevalece uma abordagem estrutural.

Como foi dito, na grande maioria das atividades feitas pelos alunos, a cada frase pronunciada, se contém erros, a correção é imediata, se estiver correta, quase sempre é repetida para reforço da estrutura correta. Além disso, quando o aluno vacila um

pouco para responder, pode ocorrer de o professor responder junto com ele ou mesmo por ele, talvez para evitar muito tempo de silêncio, ou ainda, que os alunos cometam erros:

- P: (...) ok/ let's talk about the weekend// ah... what do you usually do// on the weekend/
 mau.7// what do you usually do on the weekend?// (12 seg.) what do you usually do?
 A: I usually go out//
 P: I usually go out/ where?// ah... where do you go?/ to the movies?/ to a bar.../
 5. A: sometimes I go to the movies/
 P: sometimes you go to the movies//
 A: sometimes.../
 P: you go to a bar..../ to a snack bar.../(...) RESPONDE PELO ALUNO
54. P: (...) ah...or we can also ask... how often do they EAT OUT?//it's also possible/isn't it?
 //nowadays...NEVER //right?/(alguns risos)/it's very expensive//ah...ok//so...an...and...
 the answer is... is...
 A: I every saturday RESPONDE JUNTO COM O ALUNO
 P: I every saturday
 P: every saturday// they go... every saturday//(...)

A propósito das correções, estas ocorrem em diversos níveis. Se o aluno diz, por exemplo: - "What's she name?", o professor imediatamente corrige dizendo: - "No, no. What's her name?"

Pode-se ilustrar esse aspecto das correções em diversos trechos da 11a. aula. Entretanto, nessa aula, há uma maior ocorrência de correções de erros de pronúncia e uma menor incidência de correções de erros de gramática. Esta predileção pela correção dos erros de pronúncia se deve, talvez, ao fato de o professor gostar muito dessa parte, como declara em entrevista:

39. P: (...) e eu gosto muito da parte de pronúncia.. eu gosto DEMAIS dessa parte/ sempre gostei/desde como aluna.../ é... como aluna eu tive um professor que gostava muito dessa parte e eu me identificava muito com ele// e... então eu sempre gostei//(...)

Observe-se, ainda, os seguintes trechos em que aparecem casos de correção:

CORREÇÃO DE PRONÚNCIA:

P: uh hu?/ ah... ok// now repeat after me/ ONCE/ repeat!/
 VA: ONCE//
 P: ONCE//(...)

- P: é interessante essa palavra/ porque quando a gente olha assim pra ela/ ela tem só um O/ não é?/ então não dá a idéia de que eu tenho dois sons aí ((incomp)) são dois sons ah ... ah... ONCE/ ONCE// então por isso que... às vezes num... ah... ah.../ eu olhando só
38. um O né/ eu ((incomp)) tenho dois sons/ na verdade eu tenho dois sons aí/ ONCE/ é um som // ONCE /wans// eu não tenho só /O/ // ONCE// ok? ONCE // so repeat after me/ ONCE//
 VA: ONCE//(...)

DE PRONÚNCIA:

- P: (...) ok!/ I go twice a week// right// now the word OFTEN... the T is not pronounced/ right? / the standard pronunciation// some people in the states/ specially in the south .../ some people... some people say the T / but the standard pronunciation is without
39. the T // it's OFTEN /ɒfən/ / right? / the T is not pronounced// ah... right/(...)

DE PRONÚNCIA:

- P: (...) what's your favorite color?
97. A: kaki?/ oh... kaki//
 P: a kind of orange?/ isn't it?//
 A: no/ bege /b'ɛʒe/
 P: bege /beiʒ/
 A: [bege /b'ɛʒe/
 P: [bege /b'ɛʒe/ (...)

DE PRONÚNCIA:

104. A: (...) what's your favorite /'fəvərɪt/ color?
 P: favorite /'feiv-ɪt/
 A: favorite /'feiv-ɪt/
 QA: my... favorite color is... blue/
 P: blue?// blue/ ok/ ask her the questions/ about blue//
 A: do you love art /ɜrt/ art /art/...
 P: art /art/
 A: and nature /'nætʃər/
 P: nature /'neɪtʃər/
 A: nature /'neɪtʃər/ (...)

DE PRONÚNCIA:

- A: (...) do you read history /'stɔəri/ and /'ændi/ art books?
 QA: I... I... yes/ yes I do/
 P: yes/you do (professor ri)//ok/ do you like reading/ in general// do you like reading?//
 A: ((incomp))
 P: so so/
 A: so so/
106. P: so so/ ok/now say HISTORY/right?//it's the pronunciation //HISTORY books// right? // history books are... ah... HISTORY is different from STORY/ right?// HISTORY is REAL/ok? / HISTORY OF BRAZIL// now/ viv./ talk to ad./(...)

DE PRONÚNCIA:

- P: Do you like?// do you like meeting... new people?
 A: yes I do /i'ɛz ai 'du/
 107. P: yes I do /i'ɛs ai 'du/ YES-I-DO /i'ɛs ai 'du/
 A: yes I do/
 P: right?/ this S is... is S sound/ yes I /i'ɛsai/ // yes I do// repeat after me//
 P: [yes/ I do/

A: [yes/ I do/
 P: again/
 P: [yes I do//
 A: [yes I do//
 P: right?// yes I do//
 110. A: yes I do/(...)

DE GRAMÁTICA E DE PRONÚNCIA:

A: (...) she goes to a snack bar//
 P: she goes to.../ SNACK BARS//
 A: ((snack bars))/ and sometimes... she goes to a farm/
 P: uh hu?ok((incomp))/sometimes she goes to a farm //and how often does she go to...is it
 a farm or the farm you have?
 A: no/
 P: a farm//
 36. A: ((incomp))
 P: ((incomp)) how often do you go to the farm?//
 A: é... once /once/ a... month or twice/
 P: ONCE/ right?/
 A: once/
 P: once a month// and what about ale./ ad.//
 A: é... she go to a barbecue...
 P: she GOES...[to a barbecue/
 A: [she goes to a barbecue.../party/ah...she goes to parties every sunday//and
 37. ... she goes to movies.../ twice a month//
 P: to the movies.../ twice a month/
 A: twice a month/(...)

DE GRAMÁTICA:

8. P: (...) any other suggestion?// ah... to go jogging/ right?// go jogging/ ah... go
 cycling// ok? to cycle/ the bicycle/ right?/ ah...
 A: to go at the farm//
 P: go to a party? ok//
 A: farm/ farm//
 P: go to a farm? ok/go to a farm/ right//go-to-a- farm/ah...(...)

DE GRAMÁTICA:

P: (...) she goes out with friends/ with friends// ok/ and... how often does she go to the
 movies?//
 A: oh... many times//
 21. P: many times?// very often/ then// ah... every week/
 A: é... not every week//
 P: almost every week//
 A: almost every week// ((incomp))
 P: almost EVERY WEEK/ right/ and... and what about ad.?//what does she do on the weekend?/
 A: sometimes she goes.../ to the cinema// sometimes she goes to the... the snack bar with
 the friends//
 P: to a snack bar/ because there are many/ right?/ that's why I say...she goes to a snack
 bar with her friends.../(...)

Nas demais aulas foi possível encontrar ainda outros tipos de correções, pertencentes a vários níveis lingüísticos, as quais categorizo da seguinte forma:

1. DE INTERFERÊNCIA:

Com frequência ele procura corrigir os erros de "interferência" dos alunos, que ocorrem em virtude das diferenças linguísticas existentes entre as duas línguas: ("She has 20 years", "She lives with your parents" e "She likes your job", ao invés de "She is 20", "She lives with her parents" e "She likes her job". (AULA 2)

2. DE GRAFIA:

O professor chama a atenção para os problemas de grafia que eventualmente podem ocorrer, como por exemplo em: Granddaughter, que se escreve com duas letras d. (A-2)

3. DE ESTRUTURAS NÃO INTEIRAMENTE SIMÉTRICAS:

"I'm a teacher" - "Eu sou o professor" (AULA 3); "I brush my teeth" - "Eu escovo os dentes" (AULA 10)

4. DE PRONÚNCIA:

O professor fala das "silent letters" em vocábulos como: "Half" (don't pronounce the l); "Singer" (don't pronounce the g); "Psychologist" (don't pronounce the p); "Plumber" (don't pronounce the b); "How often" (the I is not pronounced). (AULA 1);

Yes, I do /i'Es ai 'du / (AULA 11)

5. DE INADEQUAÇÃO VOCABULAR:

Corrige vocábulos inadequados dos alunos, como "needle-woman" e "flyer" por "dress-maker" e "pilot" (AULA 1).

6. DE INADEQUAÇÃO FRASAL:

Corrige frases inadequadas dos alunos, como "I can't listen well" por "I don't have good ears" (AULA 6); "how long have you been married?" - "six years old" - por "for six years" (AULA 6); "it's 20 minutes from the city" - por "from downtown" (AULA 7); "I catch my materials" - por "I get my books" (AULA 10).

7. DE INADEQUAÇÃO DE CONTEXTO:

Geralmente nas atividades em pares, o professor corrige as inadequações contextuais cometidas pelos alunos, tentando ensinar-lhes, de certa forma, parte de uma competência discursiva (Canale 1983), como podemos verificar: "Viv., really? (P): No, You're not surprised. You say 'really' when you are surprised"; "I'm taking languages" - "Oh, really?" (P): Now you are surprised!"; (P): "Do you know Mar.?" - "Yes!"; (A): "How are

not surprised. You say 'really' when you are surprised"; "I'm taking languages" - "Oh, really?" (P); Now you are surprised!"; (P): "Do you know Mar.?" - "Yes!"; (A): "How are your parents?" (P): "But you don't know the parents! You've just met!"

O professor também corrige inadequações de alunos que querem se apresentar começando com "Nice to meet you!" (AULA 7)

8. DE SÍLABA TÔNICA (em palavras compostas):

Em português, a sílaba tônica de palavras compostas geralmente é a segunda, por isso é que em inglês, nós brasileiros, temos tendência a querer dizer "boyfriend" ao invés de "boyfriend". Uma exceção é o vocábulo "afternoon", cuja sílaba tônica é a segunda

(AULA 9)

Este procedimento de correções - feitas individualmente e em público, sempre imediatamente após o erro - tem sido bastante criticado nos contextos de ensino tradicional e deve ser repudiado (segundo os princípios da abordagem comunicativa) nos contextos de ensino de língua comunicativo.

O professor parece não considerar muito, pelo menos nesse aspecto, a questão do filtro afetivo - que ele mesmo defende em entrevista, quando fala de motivação -, visto que pelas hipóteses de Krashen, a ansiedade alta, timidez e outros fatores - às vezes resultantes de correção direta e imediata - podem resultar na impermeabilidade do filtro afetivo, bloqueando, assim, o aluno e consequentemente prejudicando sua competência comunicativa. Em outras palavras, a preocupação excessiva com a precisão lingüística, pode acabar sacrificando a fluência na língua estrangeira.

Se por um lado, em uma metodologia tradicional, os erros dos aprendizes são vistos como fracassos em internalizar os dispositivos necessários para uma formulação adequada de sentido, em uma metodologia comunicativa, ao contrário, esses traços do comportamento do aprendiz são vistos como sinais positivos de sucesso na aprendizagem, uma vez que eles mostram o aprendiz empregando procedimentos para usar quaisquer fontes lingüísticas com as quais

eles têm que lidar para a realização de sentido. (cf. Widdowson 1990:121)

Almeida Filho (1993:42) também, apontando aspectos mais específicos do que representa ser comunicativo no ensino de línguas, apresenta certas práticas - das quais já abordei algumas neste trabalho -, que diz serem compatíveis com a postura comunicativa de aprender e ensinar língua estrangeira na escola. Dentre elas, retomo a que reconhece a *tolerância esclarecida sobre o papel de apoio da língua materna na aprendizagem de outra língua, incluindo os "erros" que agora se reconhecem mais como sinais de crescimento da capacidade de uso da língua.*

Ainda com relação aos erros, Omaggio (1986), fundamentada em conclusões de diversas pesquisas da área, diz que eles são úteis para diagnosticar e determinar o sistema atual de regras internalizadas, revelando informações importantes ao professor. A autora relata, entretanto, que está implícito nas hipóteses defendidas por Higgs & Clifford (1982)¹⁴ sobre as fontes de fossilização, a crença de que professores precisam corrigir os erros dos alunos já desde o início da aprendizagem, se desejam ajudá-los a evitar a fossilização precoce (p. 281).

Sendo assim, como evitar que a não correção leve o aluno a fossilizar certos erros? Ou, que a falta de correção provoque a assimilação e aprendizagem de certas estruturas inadequadas, por parte do aluno, de forma que o erro, uma vez assimilado, dificilmente seja erradicado?

(14) Higgs & R. Clifford. "The Push Toward Communication", in T.V. Higgs, ed., *Curriculum, Competence, and The Foreign Language Teacher*. The ACTFL Foreign Language Education Series, vol. 13. Lincolnwood, III.: National Textbook, 1982.

Com o intuito de evitar as conseqüências desses dois extremos, acredito que a correção dos erros deva ser feita, mas não individualmente (dirigida a cada aluno específico), e muito menos de imediato.

Omaggio (1986:282) declara que quando os professores planejam tarefas comunicativas que desafiam os aprendizes a irem além do seu nível de competência atual, é importante que algum tipo de *feedback* ou estratégia de correção de erros seja fornecida.

Dessa forma, baseada em algumas considerações, Omaggio conclui que os erros nem devem ser deixados sem correção, na suposição de que com o tempo eles se auto-corrigirão *naturalmente*, nem devem ser corrigidos de forma a deixar o aluno na defensiva. Para a autora, os erros precisam ser corrigidos e/ou *feedback* adequado precisa ser fornecido de modo que não seja ameaçador e que não interfira ou interrompa as tentativas de comunicar sentidos (p.282). Omaggio apresenta, da literatura ainda, a classificação de alguns procedimentos de correção de erros, como: 1. a auto-correção com ajuda do professor; 2. a correção aos pares (os alunos se corrigem uns aos outros) e 3. a correção do professor (fornecendo a resposta correta ou por meio de paráfrase).

Baseada em outros pesquisadores, a autora (op.cit.:295) expõe que os professores deveriam esperar alguns segundos antes de fornecer sugestões ou correção. Resultados de pesquisa demonstram que quando o professor fornece aos alunos de 5 a 10 segundos, após terem cometido o erro, eles são capazes de se auto-corrigirem em cinquenta por cento das vezes. Acredita-se, também, que a correção de erros deva ser feita moderadamente e com respeito, especialmente em atividades orais que são desenvolvidas na frente dos outros.

Para este contexto de ensino, entretanto, talvez se pudesse pensar -- após a execução de cada atividade -- em reservar um espaço da aula para os comentários dos erros gerais cometidos, sem contudo apontar nomes, evitando-se, assim, tanto interromper os alunos durante o desempenho das atividades, quanto inibi-los em virtude de uma correção dirigida especificamente a cada um, o que pode, sem dúvida, vir a prejudicar sua fluência, em prol da precisão lingüística.

c) O professor, preocupado com o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem dos alunos, acaba impondo as suas próprias estratégias como "modelo"

Retomando Breen & Candlin (1980:97), ao tratar das habilidades, esses autores salientam que *diferentes aprendizes terão formas distintas de fazer uso das habilidades dentro de sua competência comunicativa e adotarão, por conseguinte, diferentes estratégias de aprendizagem*. Segundo os autores, tal heterogeneidade é freqüentemente vista como problemática para o professor, mas uma metodologia comunicativa tiraria vantagem dessa diferenciação entre estratégias de aprendizagem, ao invés de insistir que todos aprendizes explorem os mesmos tipos de estratégias.

Na tentativa de ser útil aos alunos e de colaborar no processo de aprendizagem dos mesmos, o professor utiliza-se de algumas estratégias que ele acredita trazerem bons resultados para a aprendizagem deles.

Em diversas aulas e também na 11a., o professor fornece aos alunos "regrinhas" de gramática pertinentes para aquele momento,

as quais parecem ser ensinadas com o intuito de favorecer a assimilação e o domínio lingüísticos mais rapidamente. Observe-se uma citação da 11a. aula, em que o professor sintetiza algumas regras:

(...) so/the word HOME/has... has...special rules/remember?/I think we have already talked about that//you GO... HOME/and you STAY AT HOME or HOME/ok?/a diferença é que aqui o verbo é de movimento/ e aqui o verbo é.../ não é de movimento//então...a regra...me diz que quando.../com a palavrinha HOME.../quando o verbo é de movimento/NO PREPOSITIONS//when it's a STATIC VERB... /then/you may choose/AT HOME or HOME// ok?/so let's call these

42. dynamic verbs and static verbs/ right?/ DYNAMIC VERBS .../ NO PREPOSITION// ah... STATIC VERBS.../ah... I have a choice/ok?/(...)

Durante atividades de leitura o professor também se utiliza sempre de estratégias que possam facilitar a compreensão dos alunos. Ele faz inferências, comentários e fornece sinônimos de termos, sempre de forma a facilitar a compreensão dos mesmos. Após a leitura de um texto feita pelo professor, ele dá um tempo para os alunos o relerem silenciosamente, a fim de identificarem o que não entenderam. Na verdade, o professor os auxilia na compreensão do texto, oferecendo-lhes - por exemplo a propósito do texto sobre o degustador de chocolates (Aula 7) - várias estratégias, como:

- Sinônimos: (candy=sweet; skill=ability; odorless=without odor; samples= a very small amount, not a lot)
- Exemplos: ((nome de doceria)) is a candy shop.
- Situações: (difference between fun & funny): When it's funny, you laugh: ah, ah, ah, ah!/ When it's fun, it means you have a good time.
- Verificação da tradução de palavras em português para ver se entenderam (fun-funny = divertido-engraçado).
- Gestos e negação: (a round table) - This is not a round table. A round table is like this.
- Analogia de palavras: odorless = without odor; homeless = without home; less = without

Em vários momentos do curso, o professor utiliza-se de estratégias que, por certo, acredita serem úteis para a aprendizagem dos alunos, como por exemplo, ensina-lhes os sons das letras do alfabeto, fazendo-lhes associações com sons semelhantes: J

/dʒei/ - K /kei/, por exemplo.

Já na 1a. aula, o professor procura ensinar aos alunos o que Canale (1993) atribui o nome de competência discursiva:

P: (...) então pra começar/ algumas coisas úteis// prá começar a conversa/ normalmente eu vou usar alguma coisa como... nice party/ isn't it?// lembram que nós já vimos?// nice party/ isn't it?/ e a pessoa não sabe responder// o que ela faz pra mantê a conversa?// se ela... ficar muda/ não tem conversa/ né?// yes/ really!/ lembram?(...)// (AULA 1)

Ainda na 7a. aula, o professor, a propósito da palavra *odorless*, tenta despertar os alunos para a formação de palavras na língua estrangeira, o que pode também ajudar bastante a compreender palavras desconhecidas:

P: (...) ok/ now this word here... a formação de palavras... também me ajuda a... a entender e aos poucos eu vou... percebendo como a... como as regras de formação de palavras funcionam numa língua que eu estou aprendendo (...)// (AULA 7)

O professor, que por inúmeras vezes, cria regras de memorização para os alunos, também os orienta para descobrirem suas próprias estratégias de aprendizagem, conforme declaração que faz na 3a. aula, a propósito das preposições:

P: (...) o que eu aconselho vocês é o seguinte// não ter essa postura de dizer/ preposição é difícil/ eu fico confusa// não!/ eu tenho formas de aos poucos ir aprendendo as regras/ e eu mesmo tenho que achar uma maneira de organizar essas regras na cabeça/ e.../ na hora de usar/ é... é... ir tentando usar as regras// vejam que realmente é um caminho consciente// não dá muito prá fazer(...)// aqui no brasil/ aprender inglês/ as preposições de uma maneira inconsciente/ porque ah... ah... o input que eu tenho/ é muito pequeno// se eu estou num país/ por um tempo longo/ então de tanto escutar/ de tanto escutar/ eu vou falando sem precisar saber as regras/ right?// mas aqui não/ tem que ir... pelas regras// é o caminho mais seguro e mais... o mais rápido/ também(...)// (AULA 3)

Por diversas vezes, o professor faz declarações que revelam quais estratégias ele acredita que os alunos devam utilizar para aprender a língua estrangeira. Na 3a. aula, por exemplo, a propósito de uma atividade que envolve preposições, ele sugere aos

alunos que cheguem em casa, parem um pouco, repitam aquilo que foi oferecido em classe como insumo, e tentem aprender as regras:

P: (...) isso é uma coisa... que eu também não vou aprender de repente// não é porque eu pus na lousa que já aprendi hoje/ de repente// mas... mas eu... eu tenho que chegar em casa/ parar um pouquinho/ repetir/ e ir... tentando aprender as regras// mas... se eu fico... se eu adoto aquela posição de... cada hora que eu for usar/ eu não sei/ então eu chuto uma/ eu fico sempre nessa/ né?// nunca vou aprender(...)// (AULA 3)

- A propósito dos pronomes:

P: (...) então dá uma paradinha em casa e faz entrar isso na cabeça/ tá?(...)// (AULA 3)

- Com relação ao sistema fonético/fonológico da língua:

P: (...) então eu tenho que treinar o meu ouvido//vejam que interessante/ isso acontece com todo mundo// meu ouvido tá ... está treinado... prá... escutar a minha língua nativa/ que foi a língua que eu apren... que eu adquiri os sons// então meu ouvido escuta aquilo que eu sei/ que é familiar prá mim// agora/ eu tenho que treinar o meu ouvido a escutar... essa língua estrangeira//(...) é um outro sistema(...)// (AULA 4)

- A propósito da compreensão dos números:

P: (...) então/ ao... aos poucos vão educando o ouvido pra isso(...)// (AULA 3)

- A propósito da pronúncia das palavras Smith / think:

P: (...) então é uma questão de treinar minha língua... treinar meu ouvido a escutar esse som e treinar minha língua a ... pronunciar/ porque quando eu escuto também/ eu tenho que treinar (...)// (AULA 9)

- A propósito da memorização de vocabulário em casa:

P: (...) vejam/ além da gente estar vendo/estar aprendendo aí a falar sobre daily routine/ então eu preciso do que também?/ preciso de vocabulário/ não é?// a gente já viu esse vocabulário/ né?// mas vocabulário é uma coisa que eu quero que vocês estejam trabalhando com ele/ a gente está pondo eles em prática/ mas eu quero que estejam abrindo o caderno em casa e estudando(...)// (AULA 12)

Contudo, é na tentativa de facilitar a aprendizagem dos alunos, induzindo-os a encontrar meios de aprender melhor, que o professor acaba impondo as suas próprias estratégias.

Iniciando pela 'sugestão' do "caderno" dada por ele, gostaria de salientar que apesar de a idéia da organização desses tais

"cadernos" não ter partido do professor investigado, mais tarde ele declarou, entretanto, que, desde a época em que ainda era estudante, pesquisava e organizava em fichas ou folhas os conteúdos estudados, de modo a formar mais tarde uma pasta.

Nos dados, foi possível encontrar vários momentos em que o professor impõe aos alunos, o estudo através do "caderno". Observe-se nestas quatro citações que se seguem:

P: (...) bom/ o que vocês têm que fazer/ então?// chegar em casa/ organizar essa lista de preposições no caderno/ pode ser na parte de grammar// organizar a parte de vocabulário / aquilo que nós vimos aqui//director's office/ water fountain/library (AULA 13)

P: (...) eu quero saber quem abriu o caderno depois de quinta feira!// para dar pelo menos uma olhada// ninguém né?// como é que vai entrar na cabeça! (...)//(AULA 14)

P: (...) sem estudo não tem jeito de terem um milagre (...)//o que vocês já fizeram no caderno?// quem já fez o caderno?// foram só esses que levantaram a mão né?// o resto tá esperando o que? (...)// (AULA 15)

P: (...) então com isso daí vocês vão estudar/ vocês não sabem?// pelo caderno/quem já organizou o caderno/ já esteve estudando né?// na hora de retomar/ eu tô retomando o que estava no caderno/pronunciation/ vocabulary/ functions//vejam como o caderno é útil// é útil porque me obriga a estudar aos poucos... quem já fez/ não é?// e é útil porque quando eu vou estudar para a prova/ eu já tenho lá separado (...)// (AULA 5)

Além desses trechos, é possível encontrar outros que demonstram uma constante insistência do professor para que os alunos estudem.

- A propósito de preposições:

P: (...) isso aqui é um pouco árido// se vocês não estudarem em casa/ e tentarem organizar a cabeça/ vão começar sempre a falar... ficar chutando/ fazendo alguma coisa confusa (...) sinto muito, mas eu vou ser (...) chata com isso (...)// (AULA 14)

P: (...) gente/ sem estudo não dá // a aula aqui é de escora/ procuram a teoria em casa porque senão não dá!// é um assunto meio chato// a gente não gosta nem em português/ não é?// mas é útil/ tem que saber// tem que aprender (...)// (AULA 14)

Todas estas citações parecem revelar que o professor desconsidera que a aprendizagem da língua possa ocorrer somente durante

a própria construção da interação, nas trocas de informações e negociações de sentido entre os alunos. Ao contrário, ele parece estar preso à cultura de aprender que vê a aprendizagem como fruto de estudo das estruturas e memorização das regras da língua, ainda que nesse contexto se devesse tratar quase (se não) exclusivamente do ensino da língua oral.

Em consequência disso, talvez, pelo menos parte dessa concepção que o professor tem daquilo que envolve aprender uma língua estrangeira parece acabar sendo assimilada por alguns dos alunos. Isso foi possível verificar durante a entrevista feita com eles, em que, diante da pergunta "você estudava para a prova fora da sala de aula?", obteve-se as seguintes respostas:

- "Dava apenas uma lida para ter mais assunto, pensando no que ia falar na prova".
- "Não estudava muito, só algum tópico novo, porque o que vi na aula basicamente já tinha visto no cursinho. Estudava mais ou menos a gramática, vocabulário e expressões que o professor dava".
- "Não estudava muito para a prova. Até aqui a matéria foi fácil. Estudava mais vocabulário e expressões próprias".
- "Dava só uma lida em gramática e vocabulário porque o que o professor perguntava eu já tinha visto no cursinho".
- "Não estudava para a prova. Só fazia com aquilo que via em classe".
- "Não estudava para a prova. Fiz 6 (seis) anos de cursinho de inglês e já dava aula de inglês, então não diria que não aprendi nada, mas muito pouco".
- "Só de prestar atenção na aula já gravava as coisas. Para a prova dava só uma lida e já bastava. Lia mais as estruturas de como formar frases".
- "Estudava um pouco. Decorava estruturas de frases pelo caderno".
- "Estudava bastante para a prova: pelo caderno e pelo livro".
- "Estudava para a prova. Sabia a matéria, mas tinha dificuldade para falar".

Desses dez alunos, seis declararam não estudar muito, ou dar só uma lida; dois disseram que não precisavam estudar, sendo que um deles complementou dizendo que fazia a prova só com aquilo que

via em classe; e os outros dois confessaram que estudavam para a prova.

Desses depoimentos, o que mais me chamou a atenção foi aquele em que o aluno manifestou "decorar" estruturas de frases, para a prova oral, através do "caderno". Isso pode fazer pensar que o resultado dessa "imposição" de estratégias de estudo nos alunos, por parte do professor, acaba inculcando neles inclusive a idéia de "ter que decorar para aprender".

Na 12a. aula do curso, o professor também decide mostrar aos alunos a sua pasta de quando ainda era estudante e manifesta que está fazendo aquilo pela primeira vez em sua vida e só depois de ter lido na literatura sobre ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras que as estratégias de aprendizagem de um bom aprendiz podem ser úteis a outros aprendizes também.

No entanto, ele afirma que seus critérios de organização do material lingüístico naquela época eram diferentes daqueles que ele sugere hoje, aos seus alunos, na montagem dos "cadernos". Seu critério era o seguinte: tudo o que julgava importante organizava por tópicos (como adjetivos, artigos, cores, família, números, datas, horas, uso de vírgulas, e outros). Além dessa pasta, o professor declara ter-se feito um "caderno", em ordem alfabética, no qual inseria expressões e palavras problemáticas, às vezes não encontradas nem nos dicionários e para as quais, por vezes, era necessário o auxílio de um nativo.

Breen & Candlin (1980:99-100), ao tratar dos papéis do professor dentro de uma metodologia comunicativa, consideram que:

o professor deve admitir que os alunos são capazes de chegar a objetivos específicos através de diversas caminhas. Segundo eles, o professor precisa reconhecer que a apren-

dizagem é um empreendimento interpessoal sobre o qual ninguém pode ter total controle e que haverá diferenças entre processos de aprendizagem contínuos.

Por outro lado, dentre os vários papéis do aluno mencionados pelos autores, saliento aquele que diz que *todos os aprendizes de uma língua são confrontados pela tarefa de descobrir como aprender a língua.*

Dessa forma, pela insistência no uso de certas estratégias de estudo pelos alunos, pela exigência que faz do "caderno" e constante cobrança para que os alunos estudem por ele e até pelo fato de mostrar-lhes sua pasta de quando era aluno, pode parecer que o que o professor acaba tentando fazer é, de certa forma, transferir as suas estratégias de aprendizagem de quando ainda era estudante, aos seus alunos, muito mais, talvez, do que estimulá-los a descobrirem as suas próprias estratégias.

A esse respeito e finalizando essa discussão, cito Widdowson (1979:6), que reconhece que a *lógica da abordagem comunicativa requer uma ênfase no desenvolvimento de habilidades do aprendiz, através dos seus próprios processos de aprendizagem os quais o professor deve estimular ao invés de determinar.*

d) O professor valoriza mais as avaliações formais do que o trabalho contínuo de sala de aula

Breen & Candlin (1980:105-6) reconhecem que o uso verdadeiramente comunicativo da avaliação conduz a uma ênfase na avaliação contínua, ao invés daquela de final de curso, embora os autores considerem que colocar a avaliação dentro do processo comunicativo como uma atividade contínua não necessariamente invalide o lugar da avaliação de final de curso.

Os autores manifestam ainda que se a avaliação é aceita como uma atividade imediata e contínua, inerente à comunicação e à sua aprendizagem, então é bem plausível que seja genuinamente contínua tanto para o aprendiz em particular, quanto para o currículo como um todo. Segundo os autores apontam, a avaliação contínua não só pode indicar os relativos sucessos e fracassos tanto do aprendiz quanto do currículo, como também pode indicar direções novas e diferentes nas quais ambos podem caminhar e se desenvolver.

Pelas propostas direcionadoras da abordagem comunicativa, a avaliação deve, então, ser um processo contínuo. Avaliar continuamente quer dizer avaliar o dia-a-dia do aluno. Entretanto, percebe-se que, nesse contexto de ensino, a avaliação formal, no final de cada bimestre, tem um peso muito maior que as avaliações contínuas em sala de aula. A distribuição do percentual de nota é a seguinte: 70% para as avaliações formais e 30% para a participação em classe.

Embora não faça parte do escopo desta dissertação, por razões de tempo e espaço, analisar como o desempenho dos alunos é avaliado pelo professor¹⁵, cabe dizer que este último demonstra uma grande preocupação com as avaliações, preocupação esta que provavelmente se deva em parte à própria natureza da avaliação, que, por ser puramente oral, acaba sendo mais subjetiva que uma

(15) Um trabalho dessa natureza já está sendo desenvolvido, na UNICAMP, como tese de doutorado, por AMARANTE, M. F. (em andamento).

avaliação escrita, por exemplo; em parte, à própria concepção tradicional de 'prova' que o professor possa ter; e em parte, ao compromisso relacionado às avaliações que o professor tem com a instituição na qual ensina.

Assim sendo, o professor parece se preocupar com o bom desempenho dos alunos, e por isso, além da ênfase que sempre demonstrou com relação à construção dos "cadernos" de estudo, fez também da última aula anterior às duas provas orais do semestre uma revisão detalhada do assunto que exigiria em prova. Cito partes de uma longa transcrição sobre o assunto da primeira prova (AULA 7):

P: (...) ah... for the test/ ah... what do you have to study for the test?//ah... remember you have the notebook/ and you... your notebook has four sec... sections/ right?//(...) I can... have... a role-play/right? (...) I can ask you questions/ right?// so I'm going to call... this part interview// (...) you have to tell me about something you have read/ and here I'm going to have the readings// you have the one about the tourist... tourist... and the chocolate taster/ ok?// ah...questions and answers about the family/ about work/ about studies// right?/ and... ah... reporting task/ like this// ah...study the readings// I'm going to ask you questions about the readings/ right?// so... study the readings/ so this is what you're supposed to study// and now... so... I can ask you to talk about your family (...)// (AULA 7)

Pelo trecho exposto, verifica-se que o professor parece "treinar" os alunos, ou ainda, gasta muito tempo dando-lhes "fórmulas" de como a prova deverá ser desenvolvida, o que parece confirmar a asserção de que as avaliações formais possam estar sendo mais valorizadas do que o trabalho contínuo de sala de aula.

Recapitulando, então, na última parte do capítulo II, levantou-se diversas discussões em torno das várias asserções arroladas sob aqueles dois subtítulos: o dos aspectos que são condizentes com a abordagem comunicativa, e o dos aspectos que não o são.

Através das discussões feitas sobre a ação pedagógica do professor, considerando esses doze aspectos, foi possível visualizar qual é a sua interpretação, na prática, de abordagem comunicativa.

Nesse momento volto a citar Almeida Filho (1973:36) que declara que os métodos comunicativos não são de um único tipo, citando, dentre outros, um dos tipos que é aquele que frequentemente se apresenta como método com foco na forma (gramatical) e comunicativizado.

Algumas razões incitam a crer que seria possível identificar a metodologia do professor sujeito dessa pesquisa com esse tipo citado pelo autor supra-mencionado, quer dizer, comunicativizado (com foco na forma).

Nesse caso, o termo comunicativizado se explicaria pelo fato de o professor criar condições para que o aluno possa interagir com seus pares; desenvolver em classe atividades cujo objetivo é preparar o aluno para (e envolvê-lo na) comunicação; preparar atividades que de certa forma levam em conta as necessidades dos alunos; propiciar um clima agradável em sala de aula, e outros.

Já o termo com foco na forma se justificaria pelo fato de o professor, de certa forma, "impor" aos alunos o estudo sistemático da língua através do "caderno", aplicar uma mesma atividade por diversas vezes, fazer correções gramaticais imediatas de erros cometidos pelos alunos, e assim por diante.

Por fim, concluo que a presença em sua prática dos oito primeiros aspectos - que estou chamando de condizentes - pode ser devida a fatores como a grande experiência do professor no ensino de língua, à sua própria experiência como aprendiz de língua e, sobretudo, graças às leituras, principalmente no campo da Lin-

güística Aplicada, que o professor tem feito, por ocasião da frequência a cursos de pós-graduação.

Por outro lado, como justificar seus procedimentos arrolados nos aspectos não condizentes com a abordagem comunicativa?

A partir da análise dos dados, foi possível levantar algumas explicações hipotéticas, tais como:

1. A formação do professor

O professor pode proceder assim por ter aprendido a língua estrangeira através de uma abordagem tradicional, que enfatiza o controle das interações pelo professor, e que acredita na validade das correções feitas imediatamente após o erro, ou ainda, que incentiva e valoriza a iniciativa dos alunos em acatarem as estratégias de aprendizagem sugeridas pelo professor. Pode acreditar que os alunos só conseguirão aprender se for da mesma forma que ele foi capaz de aprender, e isso ocorre, às vezes, porque o professor parece apagar as diferenças individuais inerentes a cada um.

2. O *habitus* de ensinar do professor

Uma outra alternativa que poderia, talvez, justificar os procedimentos não condizentes do professor são os muitos anos de experiência no ensino de língua estrangeira de acordo com os princípios da abordagem tradicional. Tendo adotado estes procedimentos desde o início de sua vida profissional, esse seu "agir" pode ser inconsciente, ou ser devido ao fato de não estar convencido de que proceder de outra forma seria melhor.

3. O fato de ensinar a língua alvo no curso de Letras:

Uma outra explicação justificativa poderia ser em virtude de ensinar a língua estrangeira a alunos do curso de Letras. É possível que o professor considere a competência lingüística de futuros professores de língua estrangeira como sua responsabilidade, prendendo-se, assim, às correções gramaticais, por exemplo.

4. A expectativa da Instituição e/ou dos alunos

Uma última explicação hipotética levantada é que o professor pode estar utilizando-se daqueles aspectos não condizentes, por querer suprir ou ir ao encontro das expectativas da própria instituição em que trabalha, sentindo-se preso em seus procedimentos, em razão da cobrança de provas, notas, programas, e outros que a instituição lhe faz.

Poder-se-ia pensar também na expectativa dos próprios alunos, que desde o início projetam no professor seus anseios e expectativas com relação ao curso, com base em suas experiências anteriores com a aprendizagem de língua (por exemplo, "o professor tem que fazer correções dos erros dos alunos", etc.).

Apenas um ou outro desses aspectos apresentados em forma de explicação hipotética ou todos, concomitantemente, podem estar agindo, no professor, influenciando, assim, a concretização, na prática, da sua interpretação do que é ser comunicativo.

Após ter concluído este capítulo de análise dos dados, pedi ao professor que o lesse e tentasse justificar, a partir disso, seus procedimentos arrolados nos aspectos não condizentes com a abordagem comunicativa.

Apesar de não ter tido acesso a essa parte em que apresento as explicações hipotéticas, o professor, em sua resposta, levantou, como possíveis causas, os aspectos aqui arrolados nos itens 1, 2 e 4, os quais estão relacionados, respectivamente, à formação do professor, ao seu *habitus* de ensinar e ao compromisso com a instituição/expectativa criada pelos alunos. O item 3 também é trazido indiretamente na sua fala.

Com relação à correção de erros, a explicação do professor focaliza os seguintes aspectos:

- a. o fato de acreditar que a correção do erro faça parte do papel do professor e que o aluno também espere isso dele.
- b. o fato de grande parte de sua experiência com o ensino/aprendizagem de língua estrangeira ter sido com métodos estruturais.

Com relação à forma como os erros são corrigidos (imediatamente após ocorrerem), o professor declara tentar "se policiar" para que isso não ocorra, mas acredita não estar conseguindo, conforme apontam os dados desta pesquisa.

Neste capítulo, através da apresentação do dizer do professor (via entrevistas) e do seu fazer (via procedimentos manifestos nas asserções), foi possível mostrar de que forma esse professor interpreta e concretiza a abordagem comunicativa na prática. E é a partir das discussões sobre a concepção de abordagem comunicativa que o professor revelou ter e sobre os procedimentos por ele utilizados - extraídos de observações de sua ação pedagógica - que foi possível confrontar melhor o seu dizer e o seu fazer, sobre os quais foram reservados os comentários finais ao terceiro capítulo.

CAPÍTULO III:
DISCUSSÃO DOS DADOS
E ENCAMINHAMENTO
DA QUESTÃO NA PRÁTICA

3. Discussão dos Dados

O que pretendo fazer neste terceiro e último capítulo é, em primeiro lugar, confrontar o dizer e o fazer do professor - a partir das discussões sobre a sua concepção de abordagem comunicativa e sobre os procedimentos de sua prática pedagógica - investigando em quais momentos esses dois aspectos mostraram-se coerentes ou não.

Em segundo lugar, retomo as discussões sobre as asserções, construídas com base na ação pedagógica do professor, pensando na formação do professor de L.E.

E em terceiro e último lugar, serão feitas algumas considerações, pensando na formação de futuros professores, bem como no professor já em exercício.

3.1. O Dizer e o Fazer do Professor

Ao longo das discussões dos dados, percebeu-se que o dizer e o fazer do professor são, às vezes, incoerentes ou contraditórios. É importante notar, porém, que essa contradição faz parte da natureza humana. Isso quer dizer que, no dia-a-dia do ser humano, seu dizer não reflete necessariamente o seu fazer.

Nessa forma, tomando como referência os componentes que definem abordagem, confronto o dizer e o fazer do professor, em alguns aspectos.

Com relação à concepção que o professor tem de abordagem comunicativa, foram analisados os seguintes aspectos:

a) O que é necessário para se aprender uma língua estrangeira?

Segundo o seu dizer, deve-se criar situações em que se forneça o máximo de insumo ao aluno; treinar situações em pares; estar sempre retomando essas mesmas situações, variando um pouco a forma de abordar o mesmo assunto.

No que diz respeito ao seu fazer, este parece ser condizente com o seu dizer. Porém, dizer e fazer não parecem ser inteiramente condizentes com os princípios direcionadores da abordagem comunicativa, segundo as propostas dos autores nos quais estou me apoiando. Isso porque a forma de "treinar" situações em pares é, por vezes, bastante mecânica, lembrando os procedimentos da abordagem tradicional, da mesma forma que, ao retomar, em atividades, situações semelhantes, variando um pouco a forma de abordar o mesmo assunto, o professor parece ter exagerado um pouco, aplicando diversas atividades que envolviam o mesmo tema.

Além disso, uma metodologia comunicativa não parece sugerir o "treino de situações" em pares (o que talvez esteja mais ligado ao ensino situacional ou ao funcional), mas sugere a aplicação de atividades em pares ou grupos que possam trazer subjacentes não apenas a "prática" (assimilação) de estruturas, mas também (e principalmente) envolver construção, expressão e negociação espontânea de sentidos.

Desse modo, os dados apontam que a visão do professor sobre aprendizagem é que ela ocorra por meio de treino, repetição e memorização - interpretação esta que parece estar permeada de valores defendidos pela abordagem tradicional.

b) Qual é a sua concepção de linguagem?

Pelo fato de construir o ensino de língua através de constantes retornos a situações idênticas (ou semelhantes), "treinando" o uso da mesma nessas situações, a concepção do professor sobre o que é linguagem parece estar presa, de algum modo, à concepção estrutural de linguagem, em que a língua é vista como um hábito condicionado, que se adquire através de um processo mecânico de estímulo e resposta.

c) Qual deve ser o papel do professor?

Segundo o seu dizer, é necessário motivar o aluno, fazer da aprendizagem algo agradável, devendo trabalhar a hipótese do filtro afetivo, de forma a não bloquear o aluno. Acredita ainda que cabe ao professor estimular essa postura ativa dos alunos, apontando-lhes caminhos, como o "caderno", por exemplo.

Com relação ao seu fazer, o professor se esforça por motivar os alunos, mas alguns procedimentos por ele utilizados podem talvez bloqueá-los (como corrigi-los individualmente e em público, e algumas vezes "satirizá-los").

Além das correções diretas, a centralização das interações, atribuição de turnos, e outros, também podem bloqueá-los.

O professor, de fato, aponta ainda caminhos para os alunos, como por exemplo o "caderno" de estudo, mas esse último não parece ser um bom caminho a ser indicado, já que, de certa forma, força-os a estudar a língua de forma compartimentada.

d) Qual deve ser o papel do aluno?

No seu dizer, o professor declara que o aluno tem que ter uma postura mais ativa, mais crítica, para fazer parte do processo de aprendizagem.

Já em seu fazer, o professor parece impedir um pouco esse papel ativo do aluno, controlando turnos, fazendo o eco, aplicando atividades estruturais (às vezes muito dirigidas e não criativas).

Em uma análise mais estreita do dizer e fazer desse professor, foi possível perceber algumas incoerências:

- Em alguns aspectos (a e b), o dizer e o fazer do professor mostraram-se coerentes entre si, mas parcialmente não condizentes com os princípios direcionadores da abordagem comunicativa, segundo o arcabouço teórico norteador da pesquisa.
- Por outro lado, em alguns outros aspectos (c e d), o dizer e o fazer do professor mostraram-se inconsistentes.

Essa questão do dizer e fazer, entretanto, é essencial no trabalho de profissionalização do professor. A existência de contradições entre esses dois aspectos incide sobre a prática pedagógica do professor.

Os professores que conscientemente ou não adotam uma postura eclética, acabam transitando por tendências de ensino variadas, sejam estruturalistas, nocional-funcionalistas, ou até comunica-

tivistas. Utilizando-se de procedimentos de ensino que muitas vezes não se ajustam, tal situação pode trazer prejuízos ao processo de aprendizagem, provocando questionamentos sobre a validade desse ensino.

Firmar coerentemente as bases da abordagem adotada, buscando a harmonia ou coerência desses dois aspectos (o dizer e o fazer) deve ser o objetivo de todo professor que almeja melhores resultados no processo de construção de conhecimentos dos futuros profissionais.

3.2. Retomada das Aserções e Sugestões de Encaminhamento Visando a Formação de Futuros Profissionais

Em resposta à pergunta de pesquisa maior, verificou-se que a forma como o professor interpreta e concretiza em sala de aula a implementação de uma abordagem, concebida por ele como sendo comunicativa, é apenas parcialmente coerente com os princípios norteadores da abordagem comunicativa, segundo a literatura.

Analisando os aspectos condizentes e não condizentes com a literatura, faço as seguintes considerações que espero possam trazer alguma contribuição, ainda que modesta, à formação de futuros profissionais.

No que tange à primeira asserção levantada (Aa), que diz respeito a trabalhar a gramática como apoio à comunicação, discuti que o professor quase sempre explorou o ensino da gramática, não com vistas ao mero domínio das estruturas linguísticas, embora ele defenda a utilidade de se aprender as regras, mas com a finalidade de preparar os alunos para a execução das atividades

'comunicativas'. Isso quer dizer que a gramática não parecia ser o seu ponto de partida para as aulas, já que ele não partia do ensino das regras com um fim em si mesmas, de forma que conseguiu fazer uma aluna acreditar que em seu curso não se tinha gramática.

Entretanto, em certos momentos do curso, o professor utilizou-se de exercícios de ênfase puramente na estrutura da língua e os aplicou de forma bastante tradicional; os quais, embora tenham sido feitos após o professor ter percebido certa deficiência linguística nos alunos, e apesar de demonstrar-se consciente de que estavam praticando estruturas no momento, foram executados sem nenhum propósito comunicativo no momento.

Na literatura da área encontramos Widdowson (1983:30; 1984:219; 1990:11-12) que acredita na validade de "treino" - através de 'drills' mecânicos - para certos conjuntos fechados da língua, porém seria desejável a aplicação de outros tipos de atividades mais interessantes, talvez, que envolvessem uma prática de estruturas da língua, e ao mesmo tempo tivessem como finalidade algo a ser comunicado pelos alunos. Uma possibilidade, dentre muitas, seria aplicar jogos do tipo "encontre as diferenças", em que houvesse troca de informação e para os quais seriam distribuídos, a cada par, duas folhas com figuras semelhantes, diferenciando apenas em alguns aspectos. Cada dupla, sem olhar o desenho do seu parceiro, deveria descobrir em quais aspectos as suas figuras diferiam, sempre por meio de perguntas e respostas - o que poderia funcionar como uma atividade de prática significativa de respostas curtas ("short answers"), por exemplo.

Na segunda asserção (Ab) - que trata da criação de condições, por parte do professor, para que o aluno possa interagir

com seus pares --, foi discutido que o professor, na tentativa de promover a comunicação entre os alunos, esforçou-se por criar-lhes condições que favoreciam a interação entre eles. Para isso o professor, além de ter tido sempre o cuidado de esclarecer-lhes qual era o objetivo das atividades propostas a ser atingido, também fornecia-lhes atividades de aquecimento, insumo relacionado às atividades, atividades de recapitulação participativa ("brainstorm"), atividades em pares, em grupos, e outros.

Sempre com o propósito de promover a comunicação entre os alunos, o professor sugeria-lhes atividades que os faziam interagir uns com os outros, como é o caso de atividades em pares (de entrevista sobre trabalho, estudo e família), atividades em grupos (de apresentação de um colega a outro), ou mesmo atividades de desempenho de papéis, envolvendo a classe toda.

Todavia verificou-se, em determinados momentos do curso, a utilização de atividades e estratégias que restringiam a interação da sala de aula, ou seja, que promoviam exclusivamente o tipo de interação professor-aluno, aluno-professor - numa prática nem sempre relevante e significativa de perguntas e respostas semelhantes a um jogo de *píngue-pongue* --, impossibilitando, praticamente, que houvesse outro tipo de interação, como a do tipo aluno-aluno. Isso ocorreu geralmente em circunstâncias em que figurou o uso de exercícios estruturais, sugeridos pelo livro didático, com um modelo a ser seguido, e é também devido ao papel central que o professor ocupou nesse contexto de ensino/aprendizagem, que por controlar boa parte das interações de sala de aula, acabava tolhendo a espontaneidade dos alunos de interagirem significativamente entre si.

De acordo com alguns princípios defendidos pela abordagem comunicativa, em um contexto de ensino orientado por essa abordagem 1. os alunos devem sempre ser envolvidos em atividades que estimulem interações significativas, que envolvem comunicação real e 2. os papéis do aluno e do professor devem ser realmente observados e assumidos, sempre consistentes com as propostas desta abordagem, ou seja, o professor agindo mais como um conselheiro e não como um controlador ou fiscal das interações em sala de aula, enquanto o aluno, por sua vez, assumindo - ou dividindo com o professor - a responsabilidade de sua própria aprendizagem.

A terceira asserção (Ac) é sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula. Algumas delas tinham por meta preparar os alunos para a comunicação; já outras objetivavam envolvê-los na comunicação.

Na busca de desenvolver nos alunos a competência comunicativa, o professor fornecia-lhes ambos os tipos de atividades. As de preparação para a comunicação eram aquelas que não colocavam o aluno diretamente em uma situação de comunicação, em que houvesse construção de significados, troca de informação e negociação de sentidos, mas eram atividades que simplesmente os revestiam de um certo "conhecimento" ou que exploravam um tipo de competência ou de habilidade necessárias ao desenvolvimento de uma competência comunicativa posterior. Atividades desse tipo eram as de fixação de vocabulário, como um jogo de bingo, a montagem de uma árvore genealógica com os vocábulos de grau de parentesco, o encadeamento de palavras soletradas, ou ainda atividades de compreensão oral feitas no laboratório, do tipo preenchimento de um formulário.

Além dessas atividades descritas, e ainda como parte da preparação dos alunos para a comunicação, o professor freqüentemente lhes fornecia insumo lingüístico (vocabulário) e elementos culturais de diversas formas.

Havia uma certa regularidade também de aplicação de atividades em pares - do tipo lacuna de informação: assunto pessoal - que forçavam os alunos a falarem sobre sua vida real, seu trabalho, seus estudos, sua família, às vezes por meio de fotos, assim como a aplicação de atividades de desempenho de papéis, pouco freqüentes, que envolvendo-os na descoberta da resposta, automaticamente acabava forçando-os a interagir na língua estrangeira.

Esse último tipo de atividade pareceu não dar muita oportunidade ao professor de monitorar os alunos, uma vez que eles se arriscavam muito mais na língua estrangeira. Por isso, poder-se-ia pensar na aplicação de atividades de desempenho de papéis com maior freqüência, já que parece estimular muito mais o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, uma vez que esses se sentem mais envolvidos, mais livres e menos dirigidos para se arriscarem na língua estrangeira. Além disso, já existe no mercado de material pedagógico comunicativo¹⁶ (principalmente para o inglês) uma quantidade de livros que sugerem atividades em pares e em grupo como jogos, atividades de lacuna de informação, de solução de problemas, e outras, cujo objetivo é envolver mais o aluno na tarefa de aprender a língua estrangeira.

(16) WATCYN-JONES, P. 1981. *Pair Work*. London: Penguin Books; RINVOLUCRI, H. 1984. *Grammar Games: cognitive, affective and drama activities for EFL students*. Cambridge: Cambridge University Press; UR, Penny. 1980. *Grammar Practice Activities: a practical guide for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press; WRIGHT, A. & HALECH, S. 1991. *Visuals for the Language Classroom*. Essex: Longman.

Por outro lado, algumas das atividades em pares aplicadas em classe -- ainda que tendo, às vezes, variações quanto à sua forma de aplicação --, por terem sido bastante repetitivas, deixaram de ser relevantes e chegaram a ser igualmente desestimulantes e cansativas.

Corroborando esta afirmação, tem-se o depoimento de vários alunos que apontaram este aspecto como negativo no curso. Sendo assim, seria desejável uma diversificação das atividades de sala de aula. Para tal, uma possibilidade seria recorrer às sugestões de atividades comunicativas, feitas em vários manuais disponíveis no mercado.

A quarta asserção (Ad) sugere que as atividades executadas na sala de aula levam em conta os interesses e necessidades dos alunos.

Supõe-se a veracidade dessa asserção se for considerado que pelo menos alguns dos temas propostos para as atividades desenvolvidas nas aulas que assisti foram temas que, de alguma forma, são necessários ou de interesse para principiantes em uma língua estrangeira, como por exemplo, saber falar e perguntar sobre trabalho, estudo, família, e outros.

São também levadas em conta as necessidades dos alunos por ocasião do desempenho das atividades aos pares, durante o qual o professor deu-lhes assistência, assessorando-os nas carteiras, auxiliando-os na construção de seus significados quando requerido, com o intuito de suprir suas necessidades de expressão e comunicação.

Entretanto, a grande maioria dos temas desenvolvidos em classe foram propostos pelo LD e não são portanto fruto de uma investigação *in loco* das necessidades e interesses dos alunos en-

volvidos. Nesse sentido, tem-se o depoimento de alguns deles, que confirmaram isto ao dizer que tinham aprendido muito pouco naquele semestre de aula, visto que o que viram no curso de graduação já tinham aprendido no curso particular de língua.

Esse resultado parece ser, em parte, devido a essa falta de sondagem *in loco* das necessidades e interesses dos alunos - que tem sido feita, em alguns outros contextos de ensino/aprendizagem comunicativos, através de questionários elaborados pelo professor -, e em parte parece ser devido à heterogeneidade lingüístico-comunicativa dos alunos, sendo este último problema não facilmente solucionável, considerando que separar a classe em duas turmas, como sugeriu uma aluna entrevistada, envolveria vários outros sérios problemas até de âmbito institucional, uma vez que isso implicaria a sobrecarga dos professores que ministram a disciplina ou conseqüentemente a contratação de mais docentes.

A quinta asserção (Ae) diz respeito à utilização do livro didático (LD) pelo professor, que, num primeiro momento, parecia fazer dele apenas um meio para o desenvolvimento de suas aulas, mas não um fim, exatamente como propõe, de certa forma, os princípios de uma metodologia comunicativa.

Diversas razões - como a frequente utilização de material extra-livro didático, o não seqüenciamento linear das unidades do livro e até as adaptações que o professor fazia em atividades propostas pelo livro didático adotado, levaram a crer que ele tem o LD apenas como um apoio para a construção de suas aulas.

O professor diz acreditar que o LD deva ser sempre adaptado à situação de ensino do professor e às necessidades dos alunos, *não devendo nunca ser seguido à risca como se fosse uma bíblia.*

Esse aspecto desse contexto de ensino/aprendizagem pareceu ser positivo, já que deixou o professor livre tanto para aplicar em classe atividades fora do LD adotado, quanto para deixar de fazer uso de atividades que ele julgava não pertinentes para aquele grupo específico, considerando suas necessidades e objetivos a serem alcançados. Além disso, o professor ficava também à vontade para usar o LD na ordem ou sequência que julgasse mais adequada ao seu planejamento assim como para fazer as adaptações que julgasse necessárias em atividades fornecidas pelo livro.

Todavia, em uma análise mais rigorosa percebeu-se que em certos aspectos o professor mostrou-se bastante apegado ao LD, como por exemplo, com relação aos temas desenvolvidos em aula, os quais foram exatamente os mesmos propostos pelas unidades do LD, sem que nenhuma sondagem de temas de interesse e necessidades dos alunos tivesse sido feita previamente. Nesse contexto de ensino, seria desejável que se fizesse previamente, no início de cada ano e a cada turma, uma sondagem de temas que fossem de interesse e necessidade dos alunos.

A sexta asserção (Af) diz respeito ao clima afetivo favorável à aprendizagem que o professor tentou propiciar em classe. Valorizando os aspectos humanistas no ensino, ele procurou favorecer um clima afetivo saudável em sala de aula. Na maioria das vezes desenvolveu as atividades com bom humor, desconcentração, relacionando-se bem com os alunos, e, por vezes, fazendo "brincadeiras" com eles, estimulando-os também a participar delas, descontraindo, assim, o ambiente formal de sala de aula, que tradicionalmente parece ser gerador de clima de tensão.

Tentando colocar-se, talvez, em uma posição de igualdade com os alunos, amenizando, assim, a assimetria normalmente existente

na relação professor-aluno, ele expôs aspectos de sua vida e de seus gostos, durante a execução das atividades, mostrando-se também interessado pela vida, gostos e opiniões dos alunos.

Pelos depoimentos dos alunos, foi possível perceber que a criação, pelo professor, de um clima agradável e propício à aprendizagem em sala de aula também era sentida por eles.

Em vários outros momentos, contudo, detectou-se a ocorrência de diversas "brincadeiras" ou piadinhas de correção lingüística feitas pelo professor, que, apesar de parecer terem sido feitas ainda com a intenção de proporcionar um clima agradável em sala de aula, de alguma forma "satirizavam" o aluno ou o erro lingüístico cometido por ele. A esse respeito, embora não se tenha evidências suficientes dos alunos, sabe-se pela literatura, que esse fator diz respeito à questão do filtro afetivo, e pode causar certos bloqueios no aluno, prejudicando o próprio desenvolvimento de sua competência comunicativa.

Além disso, discutiu-se ainda sobre a divisão dos pares, feita pelo professor, para desempenharem as atividades de classe e sobre as correções lingüísticas feitas imediatamente após a ocorrência dos erros. Nas atividades em que o aluno manifestava-se, em grande parte das vezes, apenas quando solicitado pelo professor, o discurso acabava tornando-se bastante controlado e semelhante ao discurso da aula tradicional. Ainda, nomear alunos para expor a etapa final das atividades (a apresentação à classe ou retorno), assim como fazer as correções dirigidas a cada um, acabavam por aumentar a assimetria na relação professor-aluno, na interação de sala de aula, podendo chegar a destruir parte desse trabalho que envolve a afetividade dos alunos. Em contextos de ensino que priorizam a comunicação, defende-se a postura de que o

ensino deva ser construído em condições de menor tensão possível.

A sétima asserção (Ag) apresenta a preocupação do professor em individualizar a instrução, dedicando atenção especial aos alunos menos proficientes.

O professor, em sala de aula, procura dar assistência e orientação individual aos alunos, já que se trata de uma classe lingüisticamente heterogênea.

Esse trabalho individualizado é bem aceito em uma metodologia comunicativa e é também percebido por alguns alunos em seus depoimentos. Ele, além de favorecer uma maior homogeneidade do grupo, parece dar maior estímulo aos alunos que apresentam maiores dificuldades na aprendizagem da língua, já que diagnostica cada um, apontando-lhes caminhos, na tentativa de solucionar seus problemas lingüísticos individuais.

A oitava asserção (Ah) diz respeito a considerar os conhecimentos já adquiridos da língua materna dos alunos como apoio/referência para a aprendizagem da L.E.

Como parte dos princípios da abordagem comunicativa discutiu-se a importância do papel da língua materna na aprendizagem da língua estrangeira. O aluno não é mais visto - como se acreditava na abordagem tradicional -, como uma *tabula rasa*, mas, ao contrário, como possuidor de experiências e conhecimentos úteis e relevantes ao aprender uma língua estrangeira.

Essa consciência do professor pode evitar que em suas aulas seja ensinado apenas o óbvio, uma vez que se torna possível aproveitar do aprendiz toda sua experiência anterior com a linguagem.

Dos aspectos em que os procedimentos do professor parecem não ser condizentes com a abordagem comunicativa, levantou-se

quatro outras asserções, que são:

- ba. O professor centraliza e direciona, controla e gerencia a interação na sala de aula.
- bb. O professor faz correções imediatas de erros e por vezes até responde pelos alunos.
- bc. O professor, preocupado com o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem dos alunos, acaba impondo as suas próprias estratégias como "modelo".
- bd. O professor valoriza mais as avaliações formais que o trabalho contínuo de sala de aula.

No que se refere às duas primeiras asserções (ba e bb) - que trataram da centralização e controle das interações e das correções de erros -, salientei que em um contexto no qual se adota uma metodologia comunicativa, é desejável que se manifeste uma abordagem de ensino centrada no aprendiz; que, portanto, sejam valorizados seus gostos, preferências e opiniões; que a ordem de quem fala não seja imposta pelo professor; que grande ênfase seja dedicada à fluência e menor (ou igual) preocupação com a precisão; e que aos alunos sejam sempre sugeridas atividades que lhes ofereçam a oportunidade de interagir de forma criativa e significativa, permitindo-lhes testar suas próprias hipóteses, criando enunciados de acordo com suas próprias necessidades comunicativas e com o próprio ritmo de cada um.

Verificou-se, pelo depoimento de dois alunos, que alguns consideravam negativo o fato de serem forçados a falar e preferiam poder escolher a sua vez de se manifestar.

é interessante observar que os aspectos tratados nessas duas asserções - que parecem ser mais típicos da abordagem tradicional de ensino - têm sido intensamente criticados por aqueles que defendem uma abordagem de ensino centrada no aluno, principalmente pela suposição de que esses aspectos inibem a espontaneidade dos alunos, ferindo a hipótese do filtro afetivo.

Em última instância, salientei, mais uma vez, que as atividades de desempenho de papéis (entrevistas com personalidades), embora pouco frequentes, pareceram ser mais motivadoras do que as atividades que tinham um maior controle do professor, uma vez que envolveram mais os alunos na tarefa de resolver a atividade, o que fez com que eles se expusessem mais, tornando-se mais livres e mais espontâneos na língua estrangeira, minimizando, por conseguinte, as interferências do professor.

Seria desejável que se criasse um momento de correção não individualizada de erros em sala de aula, inclusive para se evitar uma indesejável fossilização da linguagem incorreta, mas que esse momento não fosse aquele imediatamente após a sua ocorrência. Poder-se-ia pensar em abordá-los, de forma genérica e sem apontar nomes, após a execução das atividades durante as quais eles ocorressem. E, dessa forma, poder-se-ia evitar tanto interromper os alunos durante as atividades - podendo prejudicar sua fluência em prol da precisão lingüística -, quanto inibi-los ao se fazer correções individuais dirigidas.

E finalizo, com a asserção que diz respeito à preocupação do professor com o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem dos alunos (Bc) - que, por isso, acabava impondo as suas próprias estratégias como "modelo".

Com relação a essa asserção, faço algumas considerações:

Rubin (1975) acredita que as estratégias de aprendizagem usadas pelos bons aprendizes podem ser úteis para os outros aprendizes, menos bem sucedidos. Por essa razão, talvez, o professor, que é conhecedor desse artigo, como declara em entrevista, utilizou-se, em diversos momentos do curso, de estratégias que por certo acreditava que fossem úteis para auxiliar na aprendizagem dos seus alunos.

Contudo, tentando facilitar a aprendizagem dos mesmos, induzindo-os a encontrar meios de aprender melhor, o professor parece acabar "impondo" as suas próprias estratégias, e, conseqüentemente, a sua concepção de cultura de aprender. Dessa forma, transferindo-lhes suas estratégias de aprendizagem, parecia acabar diminuindo neles o estímulo para descobrirem suas próprias estratégias, o que é parte do papel do aprendiz para participar do processo de sua própria aprendizagem.

O desejável seria conscientizar os alunos das diversas estratégias de aprendizagem existentes e estimulá-los a descobrir aquelas que melhor se adequem a cada um.

Nesta seção do capítulo foram apresentadas algumas sugestões de encaminhamento dessas questões, visando a formação de futuros professores. Não são, contudo, únicas e necessitariam de mais pesquisas, na área, que contemplassem cada aspecto com maior profundidade.

3.3. Considerações Finais

Verificou-se que alguns dos procedimentos utilizados pelo professor, em sala de aula, mostraram-se não condizentes com os

princípios orientadores da abordagem comunicativa. A partir disso, foram levantadas algumas explicações hipotéticas que possivelmente justificam esses seus procedimentos.

Nessas explicações hipotéticas levantadas, no capítulo anterior, o que poderia ser feito, contudo, para superar as forças atuantes da formação e *hábitus* de ensinar do professor, e da expectativa da instituição e dos alunos?

Com relação à formação do professor e ao seu *hábitus* de ensinar, o professor que deseja vencer essas duas poderosas forças atuantes deveria considerar um trabalho de reflexão teoricamente informada sobre sua prática de sala de aula. Seria difícil desenvolver um trabalho solitário. Um passo possível seria recorrer aos subsídios teóricos oferecidos pelos cursos de pós-graduação (*lato e stricto sensu*), especialmente os de Linguística Aplicada, ou recorrer aos subsídios mais práticos, freqüentando cursos de atualização, oferecidos a professores de língua estrangeira. Por outro lado, no que se refere às pressões exercidas pela instituição e pelos alunos, o professor, de posse daqueles subsídios necessários, deve encontrar-se preparado para fazer um trabalho de conscientização tanto nos alunos quanto no nível da instituição como um todo, sobre o que vem a ser ensinar, orientado pelos princípios da abordagem comunicativa.

Freqüentemente se encontra, na literatura, autoras que alegam a construção de aulas não comunicativas por professores que acreditam estar desenvolvendo suas aulas segundo a abordagem comunicativa. A esse respeito, no entanto, Nunan (1988:31) declara que os professores nem sempre fazem o que dizem fazer, conforme se observa na citação:

(...) there is evidence that teachers do not, in fact, always do what they say or think they do (...).

Acredito, entretanto, que a construção de aulas comunicativas, em especial por professores não nativos, não seja de fato tarefa fácil, e a esse propósito já dizia Brown (1987:213) que *uma vez que mais espontaneidade está presente na sala de aula comunicativa, os alunos são encorajados a lidar com situações não ensaiadas, sob a guia, mas não controle, do professor*. Segundo ela, é esta característica do ensino comunicativo que faz com que se torne difícil, para um professor não nativo, às vezes não muito proficiente na segunda língua, ensinar com eficácia.

No meu ponto de vista, esse é, de fato, um dos principais obstáculos na adoção dessa abordagem pelos professores de língua. Há outros também, como o desprovimento de subsídios teóricos orientadores, e o apego à abordagem através da qual o professor aprendeu a língua estrangeira (se por meio da abordagem tradicional, ele vai ter a tendência a não conseguir fazer diferente daquilo que lhe foi ensinado), além de outros. Brown (op.cit) argumenta ainda que esses obstáculos não devem nos deter de procurar, adotar, seguir objetivos comunicativos na classe (em especial nas universidades, mas até mesmo nas escolas públicas), já que a tecnologia (filmes, vídeos, televisão, fitas em áudio e programas de computadores) pode vir como uma ajuda a tais professores. Programas de educação continuada para professores também podem ser úteis para fortalecer as necessidades/exigências de proficiência na língua estrangeira, no que se refere aos professores e isso vem se tornando cada vez mais real, graças a instituições políticas e educacionais em vários países, que estão se sensibilizando com a importância de se ensinar línguas estrangeiras com objeti-

vos comunicativos.

A universidade talvez seja o ponto de partida, o contexto mais apropriado por onde se deve iniciar as mudanças. Assim, o aluno de hoje -- que será o profissional de amanhã --, vindo de uma formação já baseada em uma abordagem de ensino comunicativa, poderá encontrar mais facilmente, para a sua prática, mais tarde, meios de viabilizar melhor aquilo que ele não só viu idealizado na teoria, como também viu construído na prática. E a universidade não estará deixando, assim, de cumprir o seu papel, que é o de apontar ao licenciando (e licenciado) caminhos que vão beneficiá-lo no desempenho de sua profissão, no amanhã. Se não for assim, sair desse círculo vicioso de ensino tradicional parece ser uma tarefa quase impossível.

É importante notar, todavia, que, para haver mudanças verdadeiras na prática pedagógica de um professor, é fundamental, por exemplo, considerar o que declara Almeida Filho (1993:13):

para produzir impacto (perceptível), mudanças (profundas) e inovações (sustentadas) não são suficientes alterações apenas no material didático, mobiliário, nas verbalizações do desejável pelas instituições, nas técnicas e nos recursos audio-visuais dos métodos. São cruciais novas compreensões vivenciadas da cultura de aprender dos alunos e da abordagem de ensino dos professores.

No ponto de vista do autor -- endossado também por mim --, *não bastam, portanto, alterações nas ênfases. É crucial mudar as essências dessas forças se desejamos avançar nas mudanças e superações da aprendizagem e ensino.*

Espero que este trabalho, embora modesto, possa contribuir para a formação de professores e estimular o desenvolvimento de outras pesquisas na área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

Pesquisas dessa natureza auxilia o próprio pesquisador a refletir sobre a sua prática e a se posicionar, frente aos resultados. Não obstante, dada a escassez de pesquisas dessa natureza, faz-se necessário que mais pesquisas sejam desenvolvidas nessa área, para que haja uma melhor compreensão do processo de ensino/aprendizagem.

Almeida Filho (1973:53) declara que há uma necessidade aguda de *experimentarmos mais e escrevermos mais sobre nossas experiências comunicativas nas escolas brasileiras*. O autor retrata ainda a urgência de se estudar mais as *idéias e efeitos do ensino comunicativo* a fim de se descobrir quais são os *novos requisitos necessários para ser professor desse modo*.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. 1985. "A fusão da gramática com a coerência comunicativa". *TRABALHOS EM LINGÜÍSTICA APLICADA*, 5-6: 7-15.
- _____. 1986. "Fundamentação e crítica da abordagem comunicativa de ensino das línguas". *TRABALHOS EM LINGÜÍSTICA APLICADA*, 8: 85-91.
- _____. 1990. "El enfoque comunicativo para enseñar lenguas: promesa o renovación en la década del 80?". IX Congresso Internacional Da Associação de Lingüística e Filologia da América Latina, UNICAMP, Campinas, 06 a 10/03/90 (mimeo).
- _____. 1993. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes editores.
- ANTHONY, E. H. 1963. "Approach, method and technique". *ENGLISH LANGUAGE TEACHING*, 17/2: 63-67.
- BAILEY, K. H. 1980. "An introspective analysis of an individual's language learning experience". In S. D. Krashen & R. C. Scarcella (orgs.) *Issues in second language research*. Rowley, Mass: Newbury House.
- _____. & OSCHNER, R. 1983. "A methodological review of the diary studies: windmill tilting or social science?" In K. H. Bailey, M. H. Long & S. Peck (orgs.) *Second language acquisition studies*. Rowley, Mass: Newbury House.

- BIZON, A. C. C. 1994. *Características da interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de Português-Língua Estrangeira: um estudo comparativo*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP.
- BODOSSIAN, D. 1989. "And after the functions, what?". *Memorias del V Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas, C.E.L.E.-U.N.A.M.*, México: 7/9: 69-91.
- BREEN, M.P. & CANDLIN, C. 1980. "The essentials of a communicative curriculum in Language Teaching". *APPLIED LINGUISTICS*, 1/2: 87-112.
- BROWN, H.D. 1987. *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice-Hall.
- BRUMFIT, C. J. 1981. "II notional syllabuses revisited: A response". *APPLIED LINGUISTICS* 2/1: 90-92.
- _____ & JOHNSON, K. 1979. *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- BUTZKAMM, W. and DODSON, C. J. 1980. "The teaching of communication: from theory to practice". *IRAL*, vol. 18/4: 289-309.
- CANALE, M. & SWAIN, M. 1980. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *APPLIED LINGUISTICS*, 1/1: 1-47.

- CANALE, M. 1983. "From communicative competence to communicative language pedagogy". In Richards & Schmidt (orgs). *Language and communication*, London: Longman, 2-27.
- CANDLIN, C. 1976. "Communicative language teaching and the debt to pragmatics". in CANEH, C. (ed.). *Semantics: theory and application*. Georgetown University Round Table on Language and Linguistics, 237-256.
- CANDLIN, C.N. 1981. *The communicative teaching of english*, Principles and an exercise typology. Essex: Longman.
- CARIONI, L. 1988. "Aquisição de segunda língua: a teoria de Krashen". In: Bohn & Vandresen (orgs.). *Tópicos de Linguística Aplicada: o ensino das línguas estrangeiras*. Florianópolis: ed. da UFSC, 50-74.
- CASTAÑOS, F. 1989. "Diez contradicciones del enfoque comunicativo". ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA APLICADA, México, U.N.A.M, 7/9: 1-24.
- CAVALCANTI, M. C. 1986. "A propósito de Lingüística Aplicada". TRABALHOS EM LINGÜÍSTICA APLICADA, 7: 5-12.
- _____. 1986. The role of previous knowledge in Foreign Language Learning: focus on oral skills. CULTURA - Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa, Rio de Janeiro, 5/2: 1-13.

- _____ & LOPES, L. P. M. 1991. "Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro". *TRABALHOS EM LINGÜÍSTICA APLICADA*, 17: 133-144.
- CELCE-MURCIA, Marianne (1985): "Making informed decisions about the role of grammar in Language Teaching". *FOREIGN LANGUAGE ANNALS*, set. 297-301.
- CHOMSKY, N. 1987. *Estructuras sintácticas*. 9a. ed. (espanhol). Tradução por Otero, C. P. México: Siglo veintiuno editores. Tradução de: (*Syntactic Structures*, 1957).
- _____. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: M.I.T PRESS.
- CUNHA, W. 1991. "Rethinking 'approach' and 'method' in ELT". *TESOL* June, 5-6.
- DAVIES, E.E. 1985. "Communication as a criterion for error evaluation" *IRAL*, 23/1: 65-69.
- DOUGHTY, C. & FICA, T. 1986. " 'Information Gap' tasks: do they facilitate second language acquisition?". *TESOL QUARTERLY*, 20/2: 305-325.
- ERICKSON, F. 1986. "Qualitative methods in research on teaching". In M.C. Wittrock (eds). *Handbook of research in teaching*. New York: Macmillan.

- ESKEY, D. E. 1983. "Meanwhile, back in the real world...: accuracy and fluency in second language teaching". TESOL QUARTERLY, 17/2: 315-323.
- FINOCCHIARO, M. 1979. "The functional-notional syllabus: promise, problems, practices". ENGLISH TEACHING FORUM, vol. 17/2: 11-20.
- _____ & BRUMFIT, C. 1983. *The functional-notional approach - from theory to practice*, Oxford University Press.
- FONTÃO DO PATROCÍNIO, E.M. 1993. *Repensando o conceito de competência comunicativa no "aquecimento" da aula de português-língua estrangeira: uma perspectiva estratégica*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 133p.
- HUGHES, A. & LASCARATOU, C. 1982. "Competing criteria for error gravity". ELT JOURNAL, 36/3: 175-182.
- HYMES, D.H. 1972. "On Communicative Competence". In Brumfit & Johnson 1979. *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- JOHNSON, K. 1988: "Mistake Correction". ELT JOURNAL, 42/2: 89-96.
- _____ & MORROW, K. 1981: *Communication in the Classroom*. Essex: Longman Group.

- KRASHEN, S. D. 1987. *Principles and practice in second language acquisition*. Prentice-Hall International.
- KUHN, T. S. 1976. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva.
- LARSEN-FREEMAN, D. 1986. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- LIMA, E. M. 1981. *Teoria Transformacional e Ensino de Línguas*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S/A.
- LITTLEWOOD, W. 1981. *Communicative language teaching - an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LIVINGSTONE, C. 1983. *Role play in language learning*. Essex: Longman.
- LUFT, C. P. 1985. *Língua e Liberdade: por uma nova concepção da língua materna e seu ensino*. Porto Alegre: L & PH.
- MAJOR, R.C. 1988. "Balancing form and function". *IRAL*, 26/2: 81-100.
- MARCUSCHI, L. A. 1986. *Análise da conversação*. São Paulo: editora Ática - série princípios.
- MARQUES, N. S. 1989. "The shortcomings of the functional approach in Brazil and South America". *ENGLISH TEACHING FORUM*, vol.

27/1: 31-32.

McGROARTY, M. 1984. "Some meanings of communicative competence for second language students". TESOL QUARTERLY, 18/2: 257-272.

MOITA LOPES, L. P. 1990. "Pesquisa na sala de aula de língua estrangeira na América Latina: motivação epistemológica e política". IX Congresso Internacional da ALFAL, CAMPINAS: UNICAMP.

MORROW, K. E. 1977. "Teaching the functions of language". ELT JOURNAL, 32/1: 9-15.

MOSKOWITZ, G. 1978. *Caring And sharing in the foreign language class*. Cambridge: Newbury House.

NUNAN, D. 1987. "Communicative language teaching: making it work". E.L.T. JOURNAL, 41/2: 136-145.

_____. 1988. *The Learner-centred curriculum - a study in second language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

_____. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

OMAGGIO, A. C. 1986. *Teaching Language in Context: proficiency-oriented instructions*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publishers.

- PICA, T. 1987. "Second-language acquisition, social interaction, and the classroom". *APPLIED LINGUISTICS*, 8/1: 3-21.
- _____ & DOUGHTY C. 1986. " 'Information gap' tasks: do they facilitate second language acquisition?". *TESOL QUARTERLY*, 20/2.
- PRABHU, N. S. 1990. "There is no best method -- why?". *TESOL QUARTERLY*, 24/2: 161-176.
- RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. 1982. "Method: approach, design and procedure". *TESOL QUARTERLY*, 16/2: 153-168.
- _____. 1986. *Approaches and methods in language teaching: a description and and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROBERTS, J. T. 1982. "Recent development in ELT". *LANGUAGE TEACHING*, 15/2: 94-110.
- SAVIGNON, S. 1983. *Communicative Competence: Theory and classroom practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- SCHUMANN, F. 1980. "Diary of a language learner: a further analysis". In S. D. Krashen & R. C. Scarcella (orgs.) *Issues in second language research*. Rowley, Mass: Newbury House.
- SOLTIAR-CABRAL, L. 1988. "Semelhanças e diferenças entre a aquisição das primeiras línguas e a aprendizagem sistemática das segundas línguas". In: Bohn & Vandresen (orgs.). *Tópicos de Lin-*

guística Aplicada: o ensino das línguas estrangeiras. Florianópolis: ed. da UFSC, 40-49.

SPOLSKY, B. 1989. "Communicative competence, language proficiency and beyond". *APPLIED LINGUISTICS*, 10/2: 138-156.

SWAN, H. 1985a. "A Critical look at the Communicative Approach (1)". *E.L.T. JOURNAL*, 39/1: 2-12.

_____. 1985b. "A Critical look at the Communicative Approach (2)". *E.L.T. JOURNAL*, 39/2: 76-87.

TAYLOR, D. 1988. "The meaning and use of the term 'Competence' in Linguistics and Applied Linguistics". *APPLIED LINGUISTICS*, 9/2: 148-168.

VANPATTEN, B. 198. "Review essay - how juries get hung: problems with evidence for a focus on form in teaching", *LANGUAGE LEARNING*, 38/2: 243-259.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. 1992. *Um estudo da interação aluno-aluno em atividades em pares ou em grupos na aula de língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 286p.

WATSON-GECEO, K. A. 1988. "Ethnography in ESL: defining the essentials". *TESOL QUARTERLY*, 22/4: 575-592.

- WIDDOWSON, H.G. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- _____. 1979. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- _____. 1983. *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press.
- _____. 1984. *Explorations in Applied Linguistics 2*. Oxford: Oxford University Press.
- _____. 1985. "Against dogma : a reply to Michael Swan". *ELT JOURNAL*, 39/3: 158-161.
- _____. 1989. "Knowledge of language and ability for use". *APPLIED LINGUISTICS*, 10/2: 128-137.
- _____. 1990. *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- WILKINS, D. A. 1972. "Grammatical, situational and notional syllabuses". In C.J. BRUMFIT & K. JOHNSON (eds). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.
- _____. 1976. *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

_____. 1982. "Dangerous dichotomies in Applied Linguistics and Language Teaching". In D. CRYSTAL. *Linguistics controversies*. London: Edward Arnold Ltd, 221-230.

WRIGHT, A. 1976. *Visual materials for the language teacher*. Essex: Longman.

YALDEN, J. 1983. *The Communicative Syllabus - Evolution, Design and Implementation*. Oxford: Pergamon Press.

ANEXOS

ÍNDICE

- Anexo 1: Transcrição de uma entrevista com o professor.
- Anexo 2: Transcrição da 11a. aula.
- Anexo 3: Resumo das quinze aulas observadas.
- Anexo 4: Resumo detalhado da 11a. aula.
- Anexo 5: Conteúdo que deveria constar dos "cadernos".
- Anexo 6: Atividades que englobam cada vez mais informações.
- Anexo 7: Transcrição de duas atividades de "role-play".
- Anexo 8: Atividades que foram aplicadas por várias vezes de forma idêntica.
- Anexo 9: Atividades que variaram a forma de aplicação, embora os temas fossem os mesmos.
- Anexo 10: Atividades de Laboratório: Audição e compreensão de dois textos e preenchimento de um formulário imobiliário e de um cartão de desembarque.
- Anexo 11: Atividades de Laboratório: Vocabulário sobre família/grau de parentesco.
- Anexo 12: Formulário de avaliação de Prática Oral.
- Anexo 13: Texto e exercícios estruturais, extraídos do livro Question and Answer -- Graded Oral Comprehension Exercises, de L.G. Alexander, Longman, 1977.
- Anexo 14: Atividade sobre as horas.
- Anexo 15: Mapa de uma cidade desconhecida dos alunos.
- Anexo 16: Atividades que enfocam o uso de preposições, extraídas do LD Person to Person.
- Anexo 17: Xerox das unidades (1,2,6 e 7) do LD Gallery, estudadas durante o período de observação das aulas.

Anexo 1

TRANSCRIÇÃO DE UMA ENTREVISTA COM O PROFESSOR

PE = Pesquisador

P = Professor

1. PE: cê tá com o primeiro ano de novo/ com a prática?//
P: tô/
PE: só com o primeiro?
P: só... e segundo/
PE: ah! cê num dá só primeiro?
P: não/
PE: às vezes cê dá primeiro e terceiro/ às vezes cê dá primeiro e quarto...
P: é/ eu já... é... eu já dei... as minhas aulas mesmo são de primeiro e segundo/ mas... outros anos a gente.../
2. fez um rodízio pra gente... conhecer melhor os outros anos e vê a sequência né?/ então isso foi muito bom// naqueles anos eu dei terceiro também//
PE: uh hu?// (o professor me dá uma folha e um catálogo informativo sobre os cursos da escola)/ certo/ isso aqui é meu então?
P: é!/
PE: esse livrinho também?
P: esse e eu vou pegar um outro lá ((incomp))/
PE: legal// bom então... é... eu já tinha até te feito essa
3. pergunta// pelo... pelo que você faz/ que você fala/ o que você acha... como você sintetizaria o que é importante pra se aprendê uma língua estrangeira?
P: bom... / o aluno... é... ((sabe)) aqui no brasil/ ele tem... pouco contato com a língua oral/ né?// então... eu acho importante é a gente...ter situações em que você... ah... dê o máximo de input pra ele// né?/ e... a gente tem sempre que tá voltando/ naquelas mesmas situações/ trazendo... algumas coisas ((diferentes))/variando um pouco ah... ah... a maneira de abordar... aquela...
4. aquilo que você quer ensinar/ né?/ e... e tá tocando no mesmo ponto de novo// então eu trago... / o input/ às vezes eu faço.../ ah... o listening no laboratório/ depois...treino a situação// normalmente... eu tenho usado a seguinte.../ é... estratégia// eu... eu introduzo o assunto junto com... o listening/ no laboratório// depois venho pra sala... e... pergunto pra eles/ o que que... ficou// faço um brainstorm/ e... então/ por exemplo a gente fazendo shopping//então nessa situação de... de shopping// o que eu posso usá?/ então daí eles vão
5. falá todas as estruturas que vêm na cabeça// e eu coloco então de forma... desordenada no quadro/ não na ordem/ porque eu num... num gostaria de dá um modelo pronto/ pro aluno num ficá repetindo como um...// mecanicamente aquele modelo//
PE: uh hu?
P: então ... ah... depois dessa fase de brainstorm/ então eles vão treiná em pares a si... a situação/ é... e depois.../ah... treinam/ah... às vezes um aluno treinando e o... e os outros escutando/ né?// sempre retomando/ porque...eu acho que a gente tem que tomá cuidado com... os exercícios de pair-work/ senão a gente se perde/ fi-
- 6.

- ca... o aluno não vê o objetivo daquilo... começa/ até distrair com outras coisas/ então sempre que eu faço pair-work/ eu faço bem... é... bem contado/ faz o pair-work/ e depois logo retoma o plenário//((é importante... senão)) o pair-work perde todo o sentido// depois/ numa outra aula/ eu volto a tocá no assunto/ por exemplo na situação de compras eu trago alguma coisa/ eu trago uma sacola de roupas.../ e faço a loja/ daí o aluno levanta da carteira e vem prá frente/ e o outro... ((aluno)).../ e faz o role-play ali/ com alguma coisa concreta//
7. PE: uh hu?/ então prá você.../ no teu sentido/ resumindo/ o que seria necessário então pro aluno... aprendê uma língua estrangeira/ você já começô... falando que como eles tem pouco contato com o oral/ né/ então você dá bastante situações que têm o máximo de input/ prá eles/ então... e... o importante é receber input?/
- P: uh hu?//
- PE: e além disso...
8. P: e além disso... e além disso eu acho que... o aluno... APRENDE// e... são mais situações de aprendizagem do que...// aquisição acontece/ ((incomp)) aquisição pode acontecer// mas é mais situações de aprendizagem mesmo/ porque daí ele trabalha com... com... o caderno/ e... ele monitora mesmo/ ((então eu acho que não tem como))// daí cada um vai se organizar/ apesar de fazer a sugestão do caderno/ ah... prá que eles estudem/ porque senão eles ficam com a impressão que prática oral não precisa estudá/ não é?//e... eles acham que prática oral é só... i lá e conversá// mas não tem como/ ele tem que estudá prá aprendê/ porque... nessas situações de não imersão que a gente tem aqui/ é... ele tem que estudá/tem que... tem que sê aprendizagem mesmo// então ((é um recurso)) prá torná a coisa mais leve... mais agradável.../ prá... ah... eu acho... ah... ocorre alguma aquisição que é possível//(...)
- PE: cê acha então que a prova / só com o material de classe não dá?/ ele tem que... retomá esse caderno e...
- P: ah sim!/ o caderno é uma forma de... que eu achei/ de
10. fazê o aluno estudá prá prática oral/ senão ele tem a impressão que prática oral ele vai só... conversá/ que ele não tem o que estudá/ ele não sabe COMO estudá// e quando eu... vou avaliá prá prova/ eu tenho uma ficha// eu te mostrei aquela ficha né?// e... e agora eu fiz uma faixa/ fiz uma outra faixa avaliativa que eu tô testando/ então eu fiz em português/ de tal forma que eu.../ leio essas faixas avaliativas para os alunos... é... saberm COMO eles foram avaliados// e aí então... depois também da avaliação/ eu chamo individualmente cada um
11. com a ficha/ e então converso/ sobre... o que aconteceu na avaliação/ e mostro a faixa// ((incomp))//
- PE: e... de uma forma... de uma maneira geral/ você está contente com as suas aulas/ ou você faria assim... alguma mudança...// de uma forma geral você tá contente com suas aulas?//
- P: eu tô/ porque as classes são pequenas/ então há... há... e eu consigo trabalhá com os alunos/ de uma forma individual/ ah... esse ano nós mudamos novamente o livro// porque... aquele livro/ é... era um pouco difícil.../

12. nem todo professor... sabia como trabalhá com ele// eu acho que...
- FE: não é mais o gallery/ então?/
- P: não//
- FE: qual que é?//
- P: agora chama interchange // e ele é mais fácil também prá... pro aluno// o gallery do... do... e... seria pro aluno que é um... um falso principiante// porque os principiantes mesmo ficariam perdidos/ o aluno ficava perdido/ então o... o interchange se presta mais a esses
13. alunos que não são falsos principiantes/ ((incomp))//
- FE: que não são falsos.....
- P: a gente não tem só falsos principiantes/ a gente tem principiantes TAMBÉM//
- FE: certo/ e... com relação ao gallery?/ eu já te perguntei ((numa outra entrevista que te fiz)) o que você achava do livro didático ((incomp)) e na altura você falou que parecia ser o que tava mais correspondendo ao... ao objetivo do curso né?// o que você acha dele e também... como você encarava a forma dele sê usado?// porque a
14. gente via/ às vezes a gente tava na unidade um/ depois na seis/ né?/ então essa pergunta... o que você acha/ como você vê... o livro didático?/ o que você acha do livro didático?//
- P: eu acho que o... o livro didático/ é... você nunca pode pegá um livro/ e... usá o livro de uma maneira certa// eu acho que a gente TEM que adaptá às necessidades dos alunos/ e... daquele.../ da sua situação de ensino// então... às vezes há uma tendência de algumas pessoas... que pegam o livro e o livro é a bíblia/ né?/ e vai seguindo/ então/ e... eu inicialmente/ a primeira vez que eu USO o livro.../ eu tenho que usá/ na sequência// mas sempre a segunda vez/ eu procuro... usá de uma forma mais crítica/ adaptando àquilo que eu quero// então realmente no gallery/ é... eu que sugeri essa mudança... da ordem/ porque achei que era mais adequada/
15. FE: e era mantida por todo mundo?//
- P: é// porque a gente se reunia e a gente trocava idéia e todo mundo decidia//
- FE: uh hu?/ porque da unidade um prá seis.../ parece que realmente tem continuidade lá na seis//
16. P: na seis/ é//
- FE: e como você vê/ por exemplo... ah... então é por isso que... eu te fiz a pergunta/ se nos cursos que você vinha dando tinha havido diferença/ né?// porque mesmo com o gallery/ então/ ti... tava havendo diferença né?// um ano você usava assim...// era o segundo ano só/ que vocês usavam ele né?// Era só o se... era o segundo ano ainda né?//
- P: segundo ou terceiro//
17. FE: então de... de... alguma forma tem havido... vinha havendo diferença/ porque você um ano usava linear/ no segundo você já... já vinha com as sugestões né?//
- P: uh hu?/ a sua pergunta é se havia diferença...
- FE: na forma como você vinha usando o livro de um ano para o outro//
- P: ah sim// uh hu?// é eu acho que a gente.../ o professor tem que sempre tê uma postura... mais... ah... ativa/

- mais crítica/ em relação ((incomp))// e prá isso ele precisa de subsídios teóricos// então eu acho... super importante essa formação do... do professor ((incomp)) que a linguística aplicada pode dar// por exemplo/ o professor sem esse tipo de formação/ o que ele faz/ ele só tem o livro// e um livro como o gallery/ por exemplo/ ele não tem o livro do professor/ então... o professor fica meio perdido se ele não tem ah... ah... subsídios teóricos/ que... que o oriente//
10. PE: uh hu? é...e... prá você/ qual seria o papel de um aluno aprendiz// é... em contraposição ao papel do professor/ qual seria a parte que cada um deveria... assumir// o aluno deveria.../ tem o seu papel e o professor também//
19. segundo você/ onde teria esse papel// como você faria a distinção/ do papel dos dois?//
- P: ah... ((incomp)) o aluno.../ tem que tê uma postura também mais... ativa/ mais crítica// hoje mesmo eu falei prá uma aluna/ que ela... ela... o caderno dela/ eu falei teu caderno tá pobre/ tá medíocre// ((depois ela falou)) ah! eu não gosto de escrever no caderno/ aí ela justificou que ela... que ela não precisa estudar/ ela tem uma certa base/ então ela acha que não precisa estudar// ((eu falei)) você pode até passá com essa base que você entrô/ mas você... vai ter... terminar o curso com o mesmo conhecimento que você entrou// ao passo que se o aluno é mais ativo/ mais... é... procura aprendê/ você vai enriquecê o curso/ então o aluno tem a parte dele/ ah... ah... de responsabilidade com relação ao curso/ então aquela... velha estória ((o aluno faz...))// uma parte ele faz//
- PE: mas eu digo assim... prá aprendê... certo/ pro aluno aprendê ah... uma língua estrangeira/ o que ele teria que fazer/ nesse sentido/ o papel dele/ no sentido de... qual é a função dele prá aprender aquela língua?// qual seria o papel dele prá... prá conseguir/ adquirir o ideal de se aprender uma língua?// ((incomp))//
- P: explica melhor a sua pergunta//
- PE: por exemplo/ prá se atingir o objetivo de aprender uma língua/ estrangeira/ qual... o que que o aluno deveria fazer?// por exemplo/ eu quero aprender alemão/ o que que eu tenho que fazer prá conseguir aprender alemão/ ou inglês/ né?// qual que... qual seria o SEU papel como
20. professora/ até onde vai o seu papel e onde começa... o do aluno/ prá... prá ele chegá a atingi o objetivo de aprender uma língua//
- P: bom... o papel do professor é motivá esse aluno/ né?// é é... ah... fazê com que essa aprendizagem... se torne uma coisa agradável/ né/ então... eu acho que tem que trabalhá essa parte... de filtro afetivo/ que é importante/ super importante na aprendizagem.../se o aluno... é... se bloqueia/ nessa parte/ então às vezes ah... a atitude do professor em classe... é importante// paciência/ né?// e o papel do aluno/ como eu falei/ ele tem uma responsabilidade também/ ele tem que... ah... tê uma postura ATIVA/ porque se ele... ah... toma uma postura PASSIVA/ ele não vai fazer parte desse processo de aprendizagem//
21. qual é a função dele prá aprender aquela língua?// qual seria o papel dele prá... prá conseguir/ adquirir o ideal de se aprender uma língua?// ((incomp))//
- P: explica melhor a sua pergunta//
- PE: por exemplo/ prá se atingir o objetivo de aprender uma língua/ estrangeira/ qual... o que que o aluno deveria fazer?// por exemplo/ eu quero aprender alemão/ o que que eu tenho que fazer prá conseguir aprender alemão/ ou inglês/ né?// qual que... qual seria o SEU papel como
22. professora/ até onde vai o seu papel e onde começa... o do aluno/ prá... prá ele chegá a atingi o objetivo de aprender uma língua//
- P: bom... o papel do professor é motivá esse aluno/ né?// é é... ah... fazê com que essa aprendizagem... se torne uma coisa agradável/ né/ então... eu acho que tem que trabalhá essa parte... de filtro afetivo/ que é importante/ super importante na aprendizagem.../se o aluno... é... se bloqueia/ nessa parte/ então às vezes ah... a atitude do professor em classe... é importante// paciência/ né?// e o papel do aluno/ como eu falei/ ele tem uma responsabilidade também/ ele tem que... ah... tê uma postura ATIVA/ porque se ele... ah... toma uma postura PASSIVA/ ele não vai fazer parte desse processo de aprendizagem//
23. qual é a função dele prá aprender aquela língua?// qual seria o papel dele prá... prá conseguir/ adquirir o ideal de se aprender uma língua?// ((incomp))//
- P: explica melhor a sua pergunta//
- PE: por exemplo/ prá se atingir o objetivo de aprender uma língua/ estrangeira/ qual... o que que o aluno deveria fazer?// por exemplo/ eu quero aprender alemão/ o que que eu tenho que fazer prá conseguir aprender alemão/ ou inglês/ né?// qual que... qual seria o SEU papel como

- PE: uh hu? ah... além do professor fornecer o... o input/ né?//
- P: uh hu?
- PE: tê/ o... digamos... o tal.../ como assim/ modelo/ eu diria?//
24. P: é/ mas é... o professor é o MODELO/ mas... a gente precisa tomá cuidado com essa história de modelo/ porque quando... na experiência que a gente teve de usar o person to person e o in touch/ a gente viu que a gente tava reproduzindo... o modelinho do livro/ né?// a gente reproduzia/ o aluno reproduzia/ então de repente você apertava um botão ele falava sobre lojas/ outro botão e ele falava... e o... gallery é melhor... foi melhor nesse aspecto por isso/ porque... é... ensinou a gente a usar o livro de uma forma mais... criativa/ e que o aluno
25. fosse mais criativo também// então uma das coisas que eu falo com eles é que... no início eles têm limites/ mas dentro dos limites/ da limitação deles/ e isso é normal prá... qualquer aprendiz/ não é?/ é... dentro da limitação eles podem ser criativos// dentro dos limites//
- PE: uh hu?//
- P: eu respondi com relação ao papel do professor e o papel do aluno?//
- PE: é... eu acho que sim/ né?// o aluno... ah... essa postura ativa que você coloca/ né?/ crítica.../ é... e com essa curiosidade prá aprender...
26. P: e eu acho que... o professor também pode estimulá/ essa decisão/ né?// cabe ao professor estimular isso/ através de... de... e eu acho também de... de... ensinando.../ apontando caminhos pro aluno/ por exemplo o caderno é um caminho/ né?/ prá ele... estudá e aprendê//
- PE: uh hu?// e por exemplo/ essa divisão da... dar... só práti... a aula de prática oral de um lado/ e aula de gramática... digamos gramática de outro/ como você vê essa divisão?// você acha frutífera... ah... ser separada/ prática oral de um lado / a gramática de outro?//
27. P: olha/ eu já... é é discutível essa divisão/ né?// teve um momento em que a gente achou que era bom/ ((incomp)) é difícil compartimentalizar a língua né?// mas ao mesmo tempo... eu acho que tem... é... técnicas específicas de cada... habilidade que você pode explorar com.../ melhor sendo... sendo separadas/ agora o... o importante/ eu acho/ é voce tá con... o professor tá consciente dessas especificidades das diversas habilidades/ e... tirar proveito disso// então NO livro que a gente tá... é... usando agora/ o interchange/ mesmo no gallery/ tinha... outras atividades// tinha é... atividades de leitura.../ só que eu sempre faço algumas atividades de leitura... e... exploro algumas técnicas de leitura com eles/ mas depois... a ênfase é na habilidade oral/ né?// então.../ é claro que ali o assunto.../ por exemplo os textos/ são mais a nível de... de reconhecimento e não de produção/ não é?// mas aí ALGUMA coisinha eu posso fazer a nível de produção/ mas pouca coisa//
28. PE: isso em leitura?/ quando você dá leitura?//
- P: não//
29. PE: ou dentro da prática oral?//

- P: dentro da prática oral tem no livro/ tem... é... leitura/ também né?// mas são bem curtas e bem...simples mas eu acho... im... importante se aproveitar aquelas atividades prá se explorá técnicas... técnicas de leitura// e... e também é importante saber que aquilo lá é só leitura/ não é?// não é prá... não é prá... produção oral/ é prá compreensão/ né?/ uma atividade de... é... qual que... qual que é o contrário de produção?// de...
30. PE: produção oral né?// é/ eu esqueci também// é...
- P: eu quero dizê que às vezes acontece do professor entender mal o texto... de leitura/ do livro e achá que o aluno tem que falar/ sobre aquilo/ porque como a... a gente tá fazendo prática oral/ então... ele vai explorá aquilo de uma forma... é... é... que o aluno tenha que produzi aquilo/ e na verdade não tem que produzi/ tem que compreendê/ é só compreensão// a nível de compreensão// quando ... quando a gente mudô... pro... pro gallery/ por exemplo/ os outros livros sempre começavam com um diálogo-modelo/ então acho que por isso que havia aquela tendência de... de ficá no modelo/ não é?// e... o gallery não// ele sempre começa com o listening em alguma coisa que.../ é um tipo de input prá introduzi o assunto// então eu achei essa... essa estratégia boa// então/ ah... a estratégia de... introduzi o assunto/ depois você usar brainstorm/ ((isso aí acho que)) veio da minha cabeça// não sei/ ((tipicamente isso))/ usá o brainstorm/ como apresentá// eu sempre gostei muito/ e isso é uma coisa quase que... NATURAL/((a gente foi...))
32. aprendiz/ a gente sempre tá preocupada/ como professor/ em COMO dá a aula/ COMO eu vou apresentá tal assunto/ COMO// então é a história do COMO// não é só QUEM eu vou ensiná/ O QUE eu vou ensiná/ mas também COMO eu vô ensiná aquela coisa// e... então/ é... com... a partir do gallery/ eu achei que.../ uma boa estratégia era essa/ input/ introduz o assunto/ depois vem... brainstorm/ o que ficô... daquele input/ não é?// então nesse brainstorm/ fazendo em conjunto/ o... grupo se ajuda/ não é?// então... ah... os alunos.../ prá... aquele aluno que ficou menos coisa... na... ele vai revê de novo com os outros/ não é?/ que tiveram outras idéias/ que tiveram outras...
33. PE: mesmo que prá introduzir o assunto não seja o listening/ na... no laboratório?/ pode sê de uma outra forma/ prá se introduzir?//
- P: normalmente tem... é... é... o listening//
- PE: então/ o gallery não tem manual do professor/ né?/ como você já disse/ né?//
- P: não//
34. PE: certo/ e eu gostaria de... bom... na monitoria eles davam o person to person?//
- P: davam//
- PE: e da forma como o aluno... seguindo a primeira/ segunda unidade ou aquilo que...
- P: acompanhando...acompanhando... as estruturas de... do... gallery// e eu fazia uma outra ordem/ uma outra sequência/ né?//
- PE: outra ordem/ né?// acompanhando o gallery// e... e por exemplo/ de i prá unidade um... de i prá.../ da unidade

35. um prá você i prá seis/ você fazia essa mudança sentida .../ sentida por você?/ assim... que era continua... continuação/ vamos supor?//
- P: era pelo tópico/ né?// eu achei que... na um era... era ... falava sobre apresentação.../ mais sobre família/ sobre trabalho... era... sobre dados pessoais.../ e na seis... é... é... era sobre apresentação// eu achei que apresentação tava ligada a dados pessoais//
- PE: é... então era uma coisa sentida próprio por você/ mas aí você sugeria/ né?/ pros outros professores também... seguir//
36. P: uh hu?
- PE: e por exemplo/ com relação à sua experiência profissional/ você se formou em letras?//
- P: letras//
- PE: letras né?/ é... aqui mesmo?/ ah é?/ daqui mesmo?// e você viveu... no exterior/ fora?//
- P: não!//
- PE: você nunca foi pro exterior?//
- P: não!//
- PE: você tá brincando?// não/ agora cé me arrebitou!// eu tinha certeza/ você tem uma proficiência fantástica!//
37. P: então/ mas... é... você sabe que quando eu comecei/ quando eu fiz um curso na... aquele que a gente fez juntas/ lembra?/ que a gente leu um... um... texto sobre o bom aprendiz/ a hora que eu vi aquele texto/ eu vibrei porque... era tudo aquilo que eu fiz/ eu fazia tudo aquilo/ prá aprender// me senti valente/ né?//
- PE: ah... mas pelo menos você conheceu/ os estados unidos?//
- P: conheci... em oitenta e dois/ por um mês/ como turista mesmo//
38. PE: não!/ é porque você fala de experiências de lá/ da... às vezes né... de falá com a telefonista/ ou das ruas que são assim.../ assado/ então...
- P: muita coisa eu já sabia antes... dos livros (professor ri)/ porque eu sentia falta disso/ na... na prática/ como professora/ então eu ia nos livros e... os livros que você dá aula ((você conhece porque os livros falam muito de lá/ né?))//
- PE: se eu tivesse que pela sua pronúncia.../ pela sua vivência/ eu diria que você viveu pelo menos uns três anos fora/ porque você... é muito fluente/ né?//
39. P: e eu gosto muito da parte de pronúncia.. eu gosto DEMAIS dessa parte/ sempre gostei/ desde como aluna.../ é... como aluna eu tive um professor que gostava muito dessa parte e eu me identificava muito com ele// e... então eu sempre gostei//
- PE: e de magistério/ assim de dá aula/ você já tem vários anos/ né?//
- P: vinte anos/ vai ser vinte porque... esse ano vai fazer vinte e um// na verdade eu comecei eu tava no... segundo ano de faculdade// é... depois eu fiz... eu fiz a graduação/ terminei desesperada prá fazer pós-graduação// no... nor... normalmente o pessoal termina a graduação/ assim morto né?/ parece que não tá... pronto prá mais nada/ né?//
40. PE: certo/ e aí cé...//

- P: bom/ daí eu casei// e e eu queria fazer em (nome de cidade)/ a pós/ e... e aí na época eu achei que não era viável/ ir... prá (nome de cidade) e tal/ e abriu naquele ano aqui na (nome de instituição)/ mas só que era em (nome de matéria) inclusive ((incomp)) e então// daí eu cheguei a fazê todos os créditos.../ e... na época de... de... de i prá tese/ a (nome de instituição) também... tava numa... fase meio... confusa/ e veio um professor novo/ que veio dos estados unidos e... e iria dá um curso de especialização aquele semestre// então daí eu larguei na hora a... a... pós e fui... e fiz o curso de especialização dele que era.../ ligado à (nome de matéria)/ né?//
41. PE: e com relação à...(nome de área de estudo)/ o teu mestrado lá na (nome de instituição)/ você fez quanto lá?//
42. P: ah!/ eu só fiz alguns créditos/ na (nome de instituição)// uns dois cursos// um foi de (nome de disciplina)/ e aquele que eu fiz ((incomp))//
- PE: foi ((incomp))?//
- P: uh hu?// daí... daí eu fiz novamente os créditos na (nome de instituição)/ de novo// uns dez anos depois que eu tinha parado/ e naquela época quando a gente fez o curso de especialização/ depois a gente ficou um ano também é... trabalhando com uma outra professora de educação/ trabalhamos nessa parte de fonética e fonologia... ((incomp))//
43. PE: aí você fez em (nome de cidade)?//
- P: não/ aqui//
- PE: aqui novamente?// porque teve que fazê novamente?//
- P: não/ novamente não// porque daí dez anos depois/ o curso... tinha... sido ((registrado)) novamente... e... tinha agora a parte aplicada ao inglês// era possível// e... daí eu já tinha tido os filhos então eu já resolvi voltá// e surgiu uma lei interna que você podia.../ usá os créditos... anteriores/ eles num tinham... caducado ainda// então... eu retomei/ e daí eu fiz algumas matérias... novamente porque eu achei... que eu... gostaria de fazer//algumas novas/ e algumas eu... refiz/ e... daí eu terminei praticamente os créditos que eu fiz na época/ mas daí o curso fechô// e... então... eu... peguei o diploma... em ESPECIALISTA//
44. PE: como?//
- P: chama... em vez de especialização/ como são mais anos/ é... é um diploma em especialista//
- PE: é... sem defender tese né?//
- P: é//
45. PE: certo!/ e quem que dá essa monitoria.../não/ por exemplo/ quem faz a opção por português/ já não vê mais inglês/ a partir do segundo ano?//
- P: não//
- PE: certo// e... tem a literatura/ que eu vi/ e não tem cultura inglesa/ né?//
- P: não/ a cultura é dada junto/ é junta/ não é uma coisa... sistematizada/ assim//
- PE: e a monitoria/ quem dá são ALUNOS de terceiro e quarto ano?//
46. P: é//

- PE: que estão prá se formá/ né?// são voluntários/ ou pegam estágio né?//
- F: não/ não é... não conta como estágio/ não//
- PE: não?// são voluntários/ então?//
- P: voluntários mas eles são... são entrevistados/ né?/ e são selecionados// eu... eu... eu coincidentemente... sou inspetora de... monitoria// então eles têm bolsa/ que é um estímulo de.../ a bolsa não é muito grande/ mas hoje em dia/ como a mensalidade subiu e a crise tá aí/ a bolsa agora é... um pouco mais significativa do que era o ano passado// então a procura agora é maior/ tanto é que é a única coisa boa da crise// e... o estímulo é estar colocando em prática/ né?//
47. PE: e... por exemplo/ o aluno que tá tendo dificuldade em alguma.../ eu via você na classe falar assim... pede prá monitora!/ não é?// ti explicá isso!// o aluno tem a liberdade de... a dificuldade que ele tá tendo/ pedir prá ela em classe... ou... ela vai seguir aquele esquema...
- F: não/ eu estímulo o aluno a... a fazê isso mesmo//
48. PE: porque ela tem uma aula pronta prá aquele dia também/ né?//
- F: mas tem plantão de dúvidas/ também// então por isso que às vezes agora... a gente tem até dado exercícios extra prá alunos mais... fracos e eles procuram... o plantão de dúvidas e ((a monitoria))//
- PE: eu acho que é basicamente isso mesmo/ F//

Anexo 2

TRANSCRIÇÃO DA 11a. AULA

(professor faz a chamada)
((incomp))

1. P: ok/ ad.7/
A: here//
P: ad..../
A: here//
P: and ad./ ((incomp))// right/ one/ two/ three// ale./
A: here//
P: clau./
A: here//
P: cris./
A: here//
2. P: dan.// edi./
A: here//
P: jo./
A: here//
P: már.// aux.// cris.// maval.// mau./
A: present//
P: ra./
A: here//
P: ((incomp))/ ra.7//
A: ((incomp))
3. P: ((incomp))// re.//
A: here//
P: sil.// val.//
A: here//
P: viv.// tere.//
A: ((incomp))
P: I called you/ ma. ((incomp))/ macris./ again/ macris./
A: ((incomp))
P: ((incomp))
4. A: (apontando) val./ maval./
P: ((incomp))
VA: ela é cris./ ela é cris./
P: só cris?// ah! só cris/ ok// (1 m.45 s.)/ok/ let's talk about the weekend// ah... what do you usually do// on the weekend/ mau.7// what do you usually do on the weekend?// (12 seg.) what do you usually do?
A: I usually go out//
P: I usually go out/ where?// ah... where do you go?/ to the movies?/ to a bar.../
5. A: sometimes I go to the movies/
P: sometimes you go to the movies//
A: sometimes.../
P: you go to a bar..../ to a snack bar.../ ok/ let's see the kind of activities we can do/ right?/ let's/ ah... write a list here// (escrevendo na lousa) we can go...// to the movies// what else?// now/ give me suggestions//
A: to the club//
P: to the club//ok/to the club//to a party//to the mall...// remember the mall... right?/we can go to the mall...or to
6. (nome do shopping center)//soon we're going to have another mall here in c./ right?/ ah... it it's on the road ((incomp)) from a... it's on (endereço)/isn't it// ((incomp)) here/ right? / there will be another mall
... there// now/ what else can we do?//

- A: we can sleep//
 P: we can sleep?/ (prof. ri)/ sleep all day long?/ ad.//
 A: uh?
 P: we can sleep all day long?//
 A: no//
7. P: only old people sleep/ you know/ like me//
 A: ah! (alunos riem)/ ((incomp))/
 P: what happened?//
 A: ((incomp))
 P: ((oh good!))/((incomp))/((senão o que ela ia fazer?)) (als. e prof.)/poor ad./ah...ok/what else can we do?
 A: (to date)//
 P: we can... date/ ok// ah... let's see/ we can go... dating// or I can// and ah... ((incomp))// go out/ ah... with friends// ah ... usually we use/ we like to go to...
8. A: to a bar/
 P: to a bar... to a snack bar...// ok// ah... what else?// to the theater...// we can come to monitoria/ right?// (professor e alunos riem) uh?// any other suggestion?// ah... to go jogging/ right?// go jogging/ ah... go cycling// ok? to cycle/ the bicycle/ right?/ ah...
 A: to go at the farm//
 P: go to a party? ok//
 A: farm/ farm//
 P: go to a farm? ok/go to a farm/ right//go-to-a- farm/ah...
9. we can go to the club/ suppose you go just SUNBATHING/ that's something girls like/don't they?//to go...sun...bat hing//ah/ you know/when you go to the club and don't swim and just/stay there/under the sun/like this?(gestos)
 VA: ah!!!
 P: SUNBATHING// you know this word ((incomp))//SUN...BATHING comes from the verb TO BATHE// we have the verb TO BATHE and we have BATH/right?// you take a SHOWER/ you take a BATH...and then... or...we BATHE the baby/ usually this verb is...it's transitive// I BATHE...the baby/ right?//and THIS/ SUNBATHING comes from the verb/ that's sunBATHING/right?/sunbathing//uh...any other suggestion?//ah...ok/now ra./what do you usually do on the weekend?
10. A: I go to a/ party//
 P: you... I go to parties/ then uh?// suppose you ((answer)) we ALL go to parties / right// so you can... say like this / go to parties/ go to parties...
 A: (I go to a) snack bar//
 P: I go to snack bars/right?/((incomp))snack bars// ah/ that's in fashion/right?/to go to...places like that//it's it's the fashion now/ today/ isn't it? /everybody goes to... bars and takes ah ... coffee and... people play instruments and sing/don't they?/ I((incomp))
11. A: E(aluno chama professor)
 P: what happened?/
 A: ((incomp))
 P: ((incomp))/ dan.?//
 A: ((incomp))
 P: E((incomp))
 A: E((incomp))
12. P: ah... ok/
 A: go... go dancing
 P: to go...?
 A: dancing/

- QA: dancing/
P: to go dancing?/you go dancing sometimes?/uh hu?/dancing?/right/
so I go... dancing/ ok?//
A: to go to a barbecue...//
P: oh! ok/sometimes you go to a barbecue//sometimes I go to
a barbecue//I can say a barbecue party/right?//we can... I may
omit/ the... the... the word party// I go to a barbecue/ some-
times I go to a barbecue party// you eat a lot of meat...
//right?/ you don't like it ale.?// not so much?// ah... ok/
now/ ah... jo./ ask ad.//
A: what do you usually do.../ on.../ the weekends?//
QA: I.../go.../dancing.../ uh... on the weekends//
P: sometimes//
A: sometimes//
P: uh hu?
A: and.../ to the mall// ((and things like that))//
13. P: ok/ so maybe you're going to use words like SOMETIMES/NEVER//
ALWAYS// ALWAYS/ even USUALLY uh?// I USUALLY/ I SOMETIMES go/ I
NEVER go/ I ALWAYS go// ok?/ ah... now/ ad./ how often do you go to
the... movies?//
A: once a month/
P: how often do you... go to the movies/ once a month?//
A: yeah!//
P: uh... ok// so I can say// once// or... once a/ month/ right?/ or
if it's two I say...
A: twice/
15. P: twice/ ok? so once/ uh... let me write the words here/once
.../twice.../ and then up to three// then I say three times/ ok?
//so usually I say once / twice / three times//now/a month/a year/
ok?/ this is... the word/ uh... a week// uh... now you can go every
saturday/ right?/ EVERY saturday // now / uh... //ale./ how often
do you go to the theater?
A: never//
P: never// never/ never/ never/ I... I don't like go.../ you don't
like going to the theater?//
16. A: I/ I like uh... ballet /ba'le/ //
P: I like ballet /'bæle/ // and we don't have many of them/ in c./
A: ((é... just... just in the end))//((I saw one...))//
P: just at the end of the year//just at the end of the year//right?
/uh...ok/nw I want you to work in pairs and/you're going to ask
your partner/what do you usually do on the weekend/ and how of-
ten do you go...to the club/ do you go to the movies//right?/co-
me on!//let's work in pairs and ask about that//ok?//((prof. di-
vide a classe em pares))(i m.)//
17. oh!/ there's something else we can say/ ah... ah... we said
((incomp)) I go to the mall// because sometimes we go to the
mall but we don't go shopping/ right?/ we just go there.../ and
see... everybody there.../ right?/ to go... ah... shop win-
dow//ah... ah... window shopping (professor ri)/ you know/ when
you look/ in the window/ right?// so you go just window shop-
ping//you don't go shopping/ just looking// right?/ but somet-
imes you may go shopping/you may go... into the supermarket/
right?/ so I can...I can go SHOPPING// ok?/ and the CHURCH/no-
body said that/you don't go to church?//so you GO...TO CHURCH/
18. right?// GO TO CHURCH/ go to the movies/ go to church//((alu-
nos desenvolvem atividade aos pares, enquanto o prof. monitora-
os nas carteiras))((2 min.)ok/ ready?//((2m) ah... ok?/ah... well

... some people just watch tv/right?/ah... so you stay home/
then// ah... let's have another list/ here// I STAY HOME// and
I... I watch/ tv or some people watch.../ah... movies...// on
the video// ok?// ((incomp))// ah... now remember the words/ so
let's have a look ah.../ at the... /ah... words here/you GO TO
CHURCH/you go to//ah... ah... to the movies/ to the theater/ to
the club// to go to church// and home?/ you go...

17.

A: home//

P: home/ right?// so I go to THE club/ to THE movies/ to...

A: a party//

P: to a party or to THE party//

A: to the mall//

P: to the mall or I go to.../ CHURCH/ and I go HOME// and school?/
I go...

A: to school//

20.

P: to school// right?/ so we have ((incomp))//ah... ok/ now//ah...
ad./what does cris. do on her weekend?/ on the weekend?//

A: she goes to... the movies/ ah... she goes to the theater but not
so... often /oufan/ /

P: too often /oufan/ // ok?/ ((incomp)) ((the word often here means
FREQUENTLY/ right?/ OFTEN/ not so often//

A: and sometimes.../ she goes out with friends//

P: she goes out with friends/ with friends// ok/ and... how often
does she go to the movies?//

A: oh... many times//

21.

P: many times?/ very often/ then// ah... every week/

A: é... not every week//

P: almost every week//

A: almost every week// ((incomp))

P: almost EVERY WEEK// right/ and... and what about ad.?// what
does she do on the weekend?//

A: sometimes she goes.../ to the cinema// sometimes she goes to
the... the snack bar with the friends//

P: to a snack bar/ because there are many/ right?/ that's why I
say...she goes to a snack bar with her friends...//

22.

A: sometimes she watches tv ((incomp))//

P: ok/ she al... she likes to watch tv/ right?/ or she watches tv//
and how often does she go to the ((incomp))/ ok to the cinema?//

A: once a month//

P: ok/ once a month/ right? / ONCE // and now if you say ONCE/
((incomp))/ once/ once a month// right// ra./ ah// what does.../
mau. do/ on the weekends?//

A: he goes... to the movies//

P: he goes to the movies//

A: he goes to restaurants//

23.

P: then he goes to restaurants//

A: he goes to snack bars//

P: snack bars//

A: ((incomp))

P: that's all// ok/ that's all/ that's all// and... how often does
he go to the movies?//

A: ((he goes to the movies)) once a month//

P: once?

A: once a month//

P: once a month/ right /what about ra./ what does she do?

24.

((incomp))//

A: ra. goes ah.../ goes dancing//

P: she usually goes dancing...// what else?//

A: and/ go out with friends//
 P: she goes out with friends...//
 A: ((incomp))
 P: she goes.../
 A: she goes to a.../ snack bar/
 P: ((she goes)) to snack bars/
 A: and she goes/ dating
 25. P: and she goes dating / right! / and... how often does she go
 dating?//
 A: é... every weekend//
 P: every weekend/every saturday and sunday//right/ah... viv.what
 does...what does clau. do on the weekends?/(aluna ri)
 A: she goes dating//
 P: she goes dating//
 A: she goes to snack bars//
 P: she goes to snack bars//
 A: she goes to the movies//
 26. P: she goes to the movies/then how often does she go to the movies?
 A: ah... once a ... a month/
 P: once a month?/right/and ah... jo/ah... what does ad. do?/
 A: she goes to the club//
 P: uh hu?
 A: she goes to... a snack bar//
 P: she goes to SNACK BARS//
 A: é... she goes date/ dating//
 P: she goes dating//
 27. A: she goes... cycling?//
 P: she goes cycling// that's all?
 A: ((that's all))/
 P: ah... and how often does she go cycling?
 A: every saturday//
 P: every saturday/ ((you like cycling))// ah... ok/ and ad./ what
 about jo.?//((incomp))// ah... ok/ now let's see ed.?// talk
 about... dan.?
 A: dan.//
 P: right//
 28. A: ah.../
 P: what does she do?//
 A: she goes to the movies//
 P: she goes to the movies//
 A: she goes sleep//
 P: oh/ she sleeps (a classe ri)
 A: é... (risos na classe)
 P: dan. is always sleeping// look at her/ she can't open her eyes!
 // (professor e alunos riem)
 A: ah... she student/ she study
 29. P: studies/ she studies//
 A: studies//
 P: oh the only one who said!//
 A: she goes to a party//
 P: she goes/ to/ parties// right?/ she goes to parties/ ((incomp))
 and... o ok/ how often does she go to parties? ((incomp))/ how
 often?// how often, dan.?//
 A: ah... ((two... a month))
 P: but every saturday?//
 A: no/ no// two... two
 30. P: twice?
 A: twice

- P: twice/ a month?
A: twice a month
P: twice a month you have a party?//
A: ((incomp))
P: so... do you have a lot of friends?//
A: yes//
P: yes// that's why!/ twice a month... a party!/ and... what about
ad., dan.?//
31. A: uh... she goes/ to the movies/ once a month/
P: uh hu?
A: she goes...((incomp))(prof.também parece não compreender)
P: she goes to the movies/ once a month// what else?
A: she stays.../ home//
P: she stays home//
A: she... she watches/ movies/ on the video//
P: and she watches movies on the video/
A: and... é... she/ goes to the club//
P: she goes to the club // ah... ok//and what about ah... aux./
sil./ what does she do?//
32. A: she... sometimes goes to snack bars/
P: she goes to SNACK BARS//
A: sometimes she goes to the movies//
P: she goes to the movies//
A: and...
P: she studies//
A: always//
P: always/ ah... ok!/ how often do you study/ aux.?// how OFTEN do
you study?// ALWAYS/ right aux.?// how often do you.../how often
do you go to...snack bars?//how often?//
33. A: once a...
P: once.../once... what?// once a year/once a month/once a week//
A: once a week//
P: ONCE-A-WEEK//right?/ ah... o que que cê tá dizendo/ aux.?/ o que
que você disse?
A: ((incomp))
P: no/no!//once é uma vez/uma vez... a week/por semana//é isso que
você queria dizer? (risos) não?/tá me enganando/ hein?// veja/
bem se você ESTÁ entendendo/ aux.!/tem que checar isso/ ((e se
você quiser)) perguntar para mim/ perguntar para a sil.... / tá
bom?//
34. A: tá!//
P: ah... ok/ ale.!//
A: ah...
P: ad.//
A: ad.// she goes out...
P: she goes out//
A: with/ her friends//
35. P: with her friends//
A: she goes.../ to parties//
P: she goes to parties//
A: she goes to a snack bar//
P: she goes to.../ SNACK BARS//
A: ((snack bars))/ and sometimes... she goes to a farm/
P: uh hu?ok((incomp))/sometimes she goes to a farm //and how often
does she go to...is it a farm or the farm you have?
A: no/
P: a farm//
36. A: ((incomp))

P: ((incomp)) how often do you go to the farm?//
A: é... once (once) a... month or twice/
P: ONCE/ right?/
A: once/
P: once a month// and what about ale./ ad.//
A: é... she go to a barbecue...
P: she GOES...to a barbecue/
A: [she goes to a barbecue.../party/ah...she goes
to parties every sunday//and...she goes to movies.../
37. P: twice a month//
P: to the movies.../ twice a month/
A: twice a month//
P: uh hu?/ ah... ok// now repeat after me/ ONCE/ repeat!/
VA: ONCE//
P: ONCE//
P: é interessante essa palavra/ porque quando a gente olha assim
pra ela/ ela tem só um O/ não é?/ então não dá a idéia de que eu
tenho dois sons aí ((incomp)) são dois sons ah... ah... ONCE/
ONCE// então por isso que... às vezes num... ah... ah.../ eu
38. olhando só um O né/ eu ((incomp)) tenho dois sons/ na verdade eu
tenho dois sons aí/ ONCE/ é um som // ONCE /wAns/ / eu não tenho
só /O/ // ONCE// ok? ONCE // so repeat after me/ ONCE//
VA: ONCE//
P: ah.../ok// now let's ah... let's think about the prepositions
again// (virou a fita) CHURCH//
VA: CHURCH//
P: no/ no// you can't read the sentence// I say CHURCH/ you say GO
ITO-CHURCH//
A: ITO- CHURCH//
39. P: SCHOOL//
VA: GO-TO-SCHOOL//
P: MOVIES//
VA: GO-TO-THE-MOVIES//
P: go to the movies// ah... PARTY//
VA: GO-TO-A-PARTY//
P: or go to THE party/ right?/it depends/if it's... the party we...
we know.../ we're talking about.../ I go to THE party// ah...
THEATER//
VA: GO-TO-THE-THEATER//
40. P: HOME//
VA: GO-HOME//
P: GO-HOME// ah... FARM//
VA: GO TO A FARM//
P: to... or to THE farm// right/ now... now I'm going to choose/
ah...use the verb TO STAY/ right?/ so.../ah...I STAY AT SCHOOL/
right?/ I STAY... ah... at a party/ at the club/ at the thea-
ter/ at... a movie theater/ right?// and I stay...
VA: Ihome
P: Ihome
41. P: or... can I say I STAY AT HOME?//it's also possible!//remember?
ah...//so these prepositions here/ have to LEARN/it depends on
the word that comes after/the preposition/right?//so/the word
HOME/has... has...special rules/remember?/I think we have al-
ready talked about that//you GO... HOME/and you STAY AT HOME or
HOME/ok?//a diferença é que aqui o verbo é de movimento/ e aqui
o verbo é.../ não é de movimento//então...a regra...me diz que
quando.../com a palavrinha HOME.../quando o verbo é de movimen-
to/NO PREPOSITIONS//when it's a STATIC VERB... /then/you may

42. choose/AT HOME or HOME// ok?/so let's call these dynamic verbs and static verbs/ right?/ DYNAMIC VERBS .../ NO PREPOSITION// ah... STATIC VERBS.../ah... I have a choice/ok?// now open your books page forty... four//I...have asked you to do that at home/remember? //
- VA: uh hu?
- P: ok/ so let's correct... ((incomp))// page forty four// ah... we have to look at the pictures and ask questions like/ what time does he get up every day?/ does he get up early every day?/ ok? // now/ number one/ ah... ad.//
- A: what time does she take the bus every day?//
43. P: ah/ what time does she take the bus every day?//so here I have to look at these pictures and think of EVERY questions that we can// ok?/ so I can ask other questions//
- A: I does she...
- QA: I what time does she go to work?//
- P: what time does she go to work?/ ah... ah... does she take the bus...
- A: every day/
- P: every day or...I can also say/does she take the bus at.../what time is it?// at I fifteen...
- A: I fifteen to nine/
44. P: to nine every day?//
- A: eight/
- P: fifteen to eight// does...
- A: ((incomp))
- P: ((I can also say that!))/ does she take the bus... at fifteen to... eight/ everyday?/ is it every day or just sometimes?/ right?/ ah... well... ah... ok/ now number two// what can you ask about number two/ sil.?//
- A: é... what time do they go to work?/
45. P: ok / I can say AT what time do they go to school or just what time/I can omit the AT/ right?/ it's possible to use it or not //what time do they go to school?/and what's the answer?/
- A: ((at eight thirty))
- P: they go to school at.../
- VA: eight thirty//
- P: eight thirty/ok but that's...the time/school time/right?/ eight thirty/isn't it?/so you can also ask...what time...
- A: do they leave home?
46. P: do they leave home?/oh yeah they're leaving home/ok/ that's not the school /that's not the school /that's ((incomp))/so what time do they leave... home?// what time do they leave home? //what time do they leave home?// what time...do they start school/I can also ask that/
- A: what time do they arrive at school?
- P: ok// what time do they...ARRIVE at school?// right/ ah... ok/ next one/ ah... clau.//
- A: they go... to school every day? do they go//
- P: for number three?// no/ number two// ok/ do they go to school... every day? // do they go to school every day?/ ok/ now number three// number three// ad./ do you have any questions?
47. A: ((incomp)) (professor e alunos riem)
- P: ok/ clau./ number three//
- A: what time does... he... go... to take the bus?
- P: ok/ what time does he take the bus?// right?/
- QA: what time does he... arrive at... ACME...
- P: ok/ what time does... he arrive at... ACME/ incorporation?// uh

- ... or... what time does he arrive at work?/
A: and does he... arrive late... at work?//
P: does he arrive late at work.../
VA: I every day?
40. P: I every day?
P: does he arrive late at work every day?// ((incomp))
A: L./
P: ah?
A: é...eu não entendi esse/ARRIVED/a gente pode usar quando?
P: o que?
A: ARRIVED
P: é o passado!/
A: é o passado?
P: com ED/ forma o passado! dos verbos regulares//
47. A: eh... esse what time does he arrived at work...
P: what... what time does he arrive... AT work// ok?// what time
does he arrive... at work?// arrive... at work/ não tem ED aí//
é que eu falei o AT.../ what time does he arrive AT work/ every
day// I can also say what time does he GET to work?// right?/
the same... ((incomp)) / ok / ra.// good morning (diz isso diri-
gindo-se a uma aluna distraída) // ah... number four /ra.// what
do you think they're...they're doing here?//
A: ((incomp))
P: they're... PACKING/ aren't they?/ PACKING?// why?/ why are they
59. packing?//
A: they are... going to... travel//
P: because they're going to travel// ah... they are going to go on
vacation// aren't they?// so... what's... the an... ah... it's
written there JULY// so what can you ask?//
A: ((how long are they...))
P: when... or how often...
A: they are going to travel?
P: how... ah... when?/ did.../
A: how often they go...
51. P: how of... how often... do they...
A: they go.../
P: go travelling// how often do they go... on vacation// (na lousa)
so it's TO GO-ON-VACATION // so how often / do they go on va-
cation/ or WHEN/ do they go on vacation/ I can say// now how of-
ten do they go on vacation/ what's the answer/ mau.// how often
do they go on vac... on vacation?//
A: they go on vacation.../ e... every july//
P: uh hu?/EVERY JULY//ok?/they go...on vacation/every july/and...
if I say... WHEN...// when do they go on vacation? they go...
52. A: on july
P: IN JULY//
A: IN july/
P: remember?/ they go IN july// now... if they.../ suppose they go
every... if you say the day/ah... in the answer// then it's ON
// ON JULY... FIRST // ok? // they go every july first//((in-
comp)) on july first// ah... ok/ now... ah...the next one you
have to use HOW OFTEN// how often do you go to the movies?/I go
53. ... twice a month/ right?/ now let's go to number two//ah...what
can you ask about two/ viv.// where's your book?//
A: esqueci em cima da mesa da cozinha/ ((incomp))
P: ok/ so... a... adr.// what are they doing there?
A: how often... do they go... to restaurants?

- P: oh/how often do they go...to restaurants?//but you can also say/how often do they GO OUT...to dinner/right?//how often do they go out to dinner?/now this...dinner here/is a noun/right? //how often do they go out TO... dinner?/ we can also ask.../ah... ah...we can also use here...FOR/ right?/some people use FOR/how often do you go out FOR... dinner//ok// ah... or we can
54. EAT OUT?//it's also possible/isn't it?//nowadays...NEVER //right?/(alguns risos)/it's very expensive//ah...ok/so... ah... and... the answer is... is...
- A: I every saturday
- P: I every saturday
- P: every saturday// they go... every saturday// ah... now what is the woman doing?//
- VA: taking a medicine//
- P: ok/she's taking...a... a medicine//right//so what can you ask then/ sil.??//
55. A: how often does she take medicines?
- P: uh hu?/ah... you can ask a.../how often does she take.../ the medicine / or... ah... suppose it's... you can also say HER medicine// right?/ how often does she take her medicine?/ah... suppose she's... she has a cough//it looks like a syrup/doesn't it?// it looks like a syrup// so... suppose...she has... a cough//so how often does she take... the cough medicine?//ok/ uh?//how often does she take the cough... ok?// so I want you to LEARN vocabulary/ uh? //so... ah... ale. //ask dan. about number
56. two/and dan. will answer it/how often...
- A: how... how often does she take her medicine?//
- DA: é... I... take the...//
- P: no/ she... she...// how often does SHE// ((incomp))
- A: ((she takes)) her medicine... twice a day//
- P: twice a day//now let's use...YOU now/for number three/ right? //ah...now...ah...//edi./ask sil./number three//
- A: ((incomp))
- P: how often.../ no/ the question/
- A: how often.../
57. P: do you.../
- A: do you.../
- P: go... WHERE?// to the... dentist's!// so...
- A: how often... you may...
- P: no/ do you/ you ask her// how often... do you.../
- A: how often do you ... go
- P: uh hu?/how often do you go to the dentist's?//((answer her))
- DA: I go twice a year//
- P: I go...twice a year//ah... next one//jo/ ask... cris./
- A: ah... you or he?
58. P: you/
- A: you?/ é... how often do you go to the supermarket?
- DA: twice a week//I go...to the...supermarket...twice a year
- P: twice a year?/ twice a week//
- A: ah! (risos na classe)
- P: ok!/ I go twice a week// right// now the word OFTEN... the T is not pronounced// right? / the standard pronunciation// some people in the states/ specially in the south.../ some people... some people say the T / but the standard pronunciation is without the T // it's OFTEN /ɒfən / / right? / the T is not pronounced// ah... right/
59. number five...what is... what is the woman doing?//she is...

doing...

VA: doing exercises//

P: right?/ so... mau./ ask ra.//

A: é... how ... often do you... make exercises?//

P: how often do you DO... exercises?//

QA: how mu... how often...((do you to go... to exercises?))//

P: no/ I/ I/ I/ do exercises/ that ((was the answer))//

A: ((incomp))

P: uh hu?//I can also ask wha... how often do you GO-TO-YOUR-

60. EXERCISE-CLASS/ right?// and that... ah... when we go to
 a...a...a...kind of a...a health center or spa/right?/in portu-
 guese we use the word academia// that's the way we say in en-
 glish// in portuguese I say ginástica/quando você faz ginástica?
 // but in english I ask// how often do you go... to your exercise
 class?//I go to my exercise class... twice a week// right?// so
 the word gymnastic in english is... a... you know... like nácia
 koma...koma...((komonovsky))

A: ((komonovsky))

P: I ((never know))her... last name/it's hard...to remember/and...

61. so she is a gymnast/ right?/ so then/ gymnastics//and at school
 you have what?/ physical... education/right?// that's what you
 have at school// and... a... so/ when you go somewhere as... li-
 ke a... ((incomp)) you... you have a... health center ((then we
 say))/ a... I go to my exercises class// ah... right/then...
 ah... the last one... te.? // what time is it/te.?/ look at
 the... the clock/ it's eleven...

A: is it... how long... how lo... how long.../

P: no/ no// how often...

A: ah... do you... go to sleep?/

62. P: no/ no/ I ((go to)) sleep every day!//

A: so... what time?//

P: no/ no// here/ let's... let's... let's understand the picture...
 / it's late isn't it?/ it's eleven... thirty in the morning/ so
 it's late/

A: oh!

P: right?/ so...

A: how often... I do you get up...

VA: I do you get up late?

P: get up... late!//

63. A: ((incomp))

P: no/ no// the question is.../ what is the question?/ how often...
 do you...

A: get up late/

P: get up late/ or how often do you wake up late?// how often do
 you WAKE UP late...//or how often do you GET UP...// late// and
 then/ ah... you answer/ tere.!//

A: ah... I usually... get up... at eleven

P: no/ no/ ((that's another question)) / how often do you get up
 late?// how often?/ I'm not asking what time//

64. A: ((incomp))

P: no/ I'm not asking the time / I... I'm asking how often / how
 often do you get up late?/ it's written here!

A: oh... ah... every weekend

P: every weekend// I get up late every weekend/ ok?// ah... now//
 ask your classmate questions and try to find out who... someone
 who.../ goes to the movies once a week (lendo no livro)// ah...
 well let's do the other way (professor muda a estratégia do
 exercício)//ah... ah... how often do you go to the movies/ad.?//

65. A: once a month
P: once a month// how often do you go to sports events?// ah...
wau./ ((you don't like sports events?))// like a... basketball/
soccer...//
A: never
P: never// never// (professor ri) ok/ never// ah... don't you like
soccer?/
A: ((yes/ but I... I don't pra... I don't practice))
P: no/ I'm not asking... if you practice it// I'm asking if you go
to the stadium//
66. A: I don't... go...
P: so/ you don't go to the stadium/ right?/ so how often do you go
to sports events?// to WATCH/ ah... the game//
QA: only in copa do mundo//
P: oh! do you go?/ do you travel?//
A: no/
P: no?
A: only watch
P: you only watch/on tv/right?/but you don't go to the games/becau-
se they...they are...they are never here in brazil/ ok?/ world's
67. cup// (13 seg.) so you watch games on t.v only during the
world's cup// ah... now/ how often do you eat out?/ah...jo.//
how often do you eat out?//
A: once a month...
P: once a month/ once a year (professor e alunos riem)// only
collor can eat out/ now (alunos riem)// ah... how often do you
go shopping?// now this GO SHOPPING is in general/ right?/ ok/
even mean/ ah... to the shopping center/ to the mall or... ah...
to the supermarket in general/ right?// how often do you go
shopping/ edi.7//
68. A: twice...
P: twice...
A: a month/
P: twice a month // right// how often do you make... ah... long
distance... phone calls// you know/ suppose I... I make a call/
right?// ah... and suppose ah... I... I want to talk to... ad./
she lives in S.// so/ it will be a LONG DISTANCE CALL// not a
local call// right?// it's... we don't make long distance calls
very often / because it's... VERY... ex... EXPENSIVE//so how
69. often do you make long distance calls/dan.7// your parents
are not from c./ are... are they?// yes/ they are?/ I'm sorry//
how often do you make long distance calls?//
A: once a month
P: once a month / (professor ri) ok / everything is once a month
here// ah...
QA: three... three times a week/
P: three times a week?// who do you call?//
A: my boyfriend/
P: ooh! where does he live?/
70. A: in (nome de cidade)
P: in?
A: (nome de cidade)
P: (nome de cidade)? it's not so expensive to call (nome de cidade)
/ is it?/
A: no!
P: ok/ that's good// ah... who else has a boyfriend who lives...
ah... out of c./ cris. too?/
A: I don't have unfortunately /Anfortun'aeteli/

71. P: unfortunately ~~Anf'~~ ~~ortunat~~ ~~i~~ / (toda classe ri muito) / ok... ((in-comp)) take it easy (outra vez muitos risos)
 DA: just wait/
 P: just... just wait // that's why she's always dreaming...
 DREA::MING... DREAMING of the boyfriend// (mais risos) right/
 cris.??? (mais risos) dreaming of the prince... who will come
 A: like a cinderella?
 P: like a cinderella/ just like a cinderella (mais risos ainda)//
 ah... ok// now.../ how often do you buy the newspaper... ah...
 viv.??/
 A: never/
 72. P: never// yes/ how often do you buy the newspaper?//
 A: once... once a week?
 P: once? the newspaper! / folha... ah... diário do povo... / how
 often do you BUY the newspaper?//
 A: on... once a week
 P: once a week?//just once a week?//do you really buy the newspaper
 once a week or never?// tell the truth!//
 A: I always buy/
 P: you always buy the newspaper!/but do you buy the newspaper or...
 do you...get it at home?/you subscribe to it?//
 73. A: é... at the home
 P: at home/ right?/ so you subscribe/ (escreve na lousa) so you
 subscribe...to a magazine/you subscribe to "veja"/ for instance/
 right?// to subscribe/ to subscribe to// I subscribe to... a
 newspaper// ah... so how often do you buy?/ never because you
 subscribe to it// right? never// now how often do you READ the
 newspaper/ viv.??// how often do you READ the newspaper?//
 A: once a week/
 P: once a week only? (professor expressa surpresa e a classe toda
 ri) or every day?//
 74. A: Every day!
 P: Every day?
 P: every day/ ok/ now I'm going to check if you really understand
 what we're... talking about/ uh?// ah... how often do you read
 "veja"... ah... ad.!!/
 A: once /ons/ a week
 P: once ~~WAns~~/a week
 A: once a week
 P: once a week// ah... and is it every week?/ do you have time to
 read it every week?
 75. A: yeah!
 P: uh hu?
 A: ((incomp))
 P: ((incomp))// and... what about you ad.... / ah... ale.// how of-
 ten do you go to movies?//
 A: é... é... once a month/
 P: once a month//everybody goes to the movies once a month he-
 re//and...ah...how often do you go to "carrefour"/edi?/
 A: once a month
 P: once a month (risos)//and...how often do you go to the FEIRA?//
 76. ah... aux.??/ you know/ they don't have FEIRA there/right?//only
 ... it's a typical thing from brazil//how often do you go to
 the FEIRA?//((edi)) uh?
 A: ((incomp))
 P: once...
 A: once... a week
 P: ok/once a week/ good// ah... how often do you go... to... where?

- OA: this place here/ like a feira...I think ((incomp))/ (observação de uma aluna que já esteve no país da L.E.)
- P: shopping?
77. A: ((incomp))
P: ((incomp))
A: ((incomp)) (I think they)) called a... shopping meet//
P: shopping MEET?
A: ((incomp))
P: ah!... shopping MEET!// oh/ like this!/
A: yes
P: and what did they sell?
A: everything/ like a... artesanato/ ah... t-shirt... and...
P: but not food?/
78. A: yes/ I think ((incomp))
P: ((incomp))
A: no/ no// like a... hot dog /hotd'og/
P: HOT dog /hotdog/... ok/ yeah but it's different/ right?/ it's not like our feira/ here//
A: I think it's similar!/
P: [((incomp))]
A: [((incomp))]
P: but it's not something you go EVERY WEEKEND / I mean EVERY WEEK//and... to buy things... to EAT/ right?//
79. A: no/ this is like a...
P: it's like a...
A: [ah... ah... fei... feira hippie!
P: [it's something you go there...
P: you go there to have fun/ right?/ now our feira here.../ some people go to have fun/ to have a good time/ right?/ (a classe ri) ok/ ((incomp))
A: is this similar from...
P: it... it's similar to feira hippie/ uh hu?// yes/ it's ((very)) similar/ because there you go to buy/ ah... and get something ((incomp))/ right// ah... I... I... I...I... remember ah... I think ((incomp)) market// you know the market? / not the super-market/ the... the market// here in (cidade) we have two//right? / the (nome)... and... there's another one on (endereço)/ do you remember/ the market?/ we have two in (cidade)//and... for them/ if they have a market/ it's a typical... place to visit/ for tourists// because it's something typical// so they have a tour.../ you go on a tour on the market // and...ah... you drink orange juice.../ it's a different kind of orange juice ((I remember))// so it's something typical for them// for
80. us it... it's something...common// ok?// ah...right//ok/ now we have already started working on the reading//ok?/ah...quem veio na... na... na quinta-feira// quem veio dia vinte... é... não...
A: professora... ((incomp))
P: ((incomp)) não/ não// na quinta passada/
OA: teve aula?/
VA: teve aula!/
P: algumas pessoas...vieram.../a edi. ... e aí a gente trabalhou ... nessa carta// eu... eu vim na aula...
82. A: mas nós ficamos com falta?/
P: não/ não ficaram com falta//
A: ué...eu vim aqui/ P./ mas o laboratório tava fechado!/
P: ah...
A: eu vim aqui/ vi que não tinha ninguém/ eu fui embora!
P: não... mas você não tava bem na hora da aula/ né?/

- A: cheguei aqui ((faltava uns quinze minutos))
P: ué! / e tinha um pessoal lá embaixo / né? /
A: E tinha! /
P: E daí eles tinham abrido uma sala aqui / e eu ((incomp))
A: ((incomp))
84. P: né? // e eu acho que todos até / já fizeram a parte de... de es-
cruverem as perguntas possíveis de cada cor / não é? // ah... ok /
so let's read it AGAIN... / ah... free time and your favorite co-
lor / everybody has a favorite color / some people prefer warm co-
lors like yellow and orange // while other people prefer COOL
colors / like blue and green // ok? so blue and green are COOL:
L / that's why... they say that a GREEN::N room is good for the
baby // because it keeps the baby... CALM // have you heard about
that? / that GREEN is a good color... / blue is also a good color...
85. / for the baby's room? // because it keeps you calm //
right? / they're COOL:L colors // and... the other ones... / yellow or
orange they are WARM // ok? /
- A: warm não é... não tem um sentido assim de... agradável de de...
((calmo?)) /
- P: mas ele ((encontrado aqui / aqui a gente tá tendo o contraste
de...)) WARM e COOL // não é? // COOL... então é mais... ((in-
comp)) tranquilo que warm / warm é mais... / mais... em relação à
... à... HOT / warm tem um... // é agradável né? // it's HOT // ah...
it's warm // it's good / so... but in relation to COOL / then / warm
... COLORS and COOL COLORS // right? // ok? / ok class? / ok edi.? //
86. A: uh hu?
- P: some psychologists... believe that a person's favorite color /
shows something about his or her personality // below are des-
criptions of eight different personalities / as you read / decide
which color fits your personality // ok? so you can do... ah...
we can do it two ways // we can choose the color... our favorite
color and... see i... if what they say is correct // or we can do
the opposite // looking... ah... by looking at the... ah...
87. ah... characteristics / we can choose our favorite color then //
right? // now / RED // if you like this color you travel to faraway
places on your vacations // you love parties / with lots of music
and dancing // ok / who who who is like that? //
- A: I like red /
P: do you like red? ...
A: but I'm not like that / (aluna ri)
P: you're not like that? (professor e alunos riem)
QA: I'm like that but I don't like red /
P: oh and you're... you're like that but you don't like red! (pro-
fessor e alunos riem) ok / let's see BLUE // if this is your favor-
ite color / you love ART and NATURE // in your freetime you read
history and art books // and also a few novels // novels here
are... ((romances)) / right? books! // ok? / who's like that? // no-
body? /
- A: I'm like that /
P: you are / and do you like blue?
A: yes!
P: you like blue / and you are like that! // you love... ART and
NATURE... yes? /
89. A: no... / no art! //
- P: not art! / but history books!
A: yes /
P: you like history books / art books...
A: art books no! /

- P: art books no! / but do you like reading/ in general?// do you like reading?
A: a little!
P: a little?
A: yeah!
70. P: sometimes?/ and... do you like blue?
A: yes!
P: blue is your favorite color/ then// but you're not like that?
A: no!
P: ok! (alunos riem)/ ah... who else... ah... [likes blue?/
A: [I like blue!
P: do you like blue?/ but are you like that?/
A: no/
P: ah...now let's see yellow/if you prefer this color/you like
71. spending your time with other people//you go camping and fishing in your freetime/usually with a group//ah... who's like that?// nobody? who likes camping here?
A: I
P: ah!...ok/you look like that! (prof. e alunos riem) ah...
A: I don't like yellow!
P: but you don't like yellow? // but you like camping // I like yellow.../ but I don't like camping// now let's see GREEN// people who like this color/ work very hard// because they...FEEL they need more money// they DON'T have much free time// ok/ so they WORK... not because the... they like working/ but because
92. they like money (alunos riem)// it's different!//ah... ok/ if... it... ah... is there... anybody who is like that?// [nobody?
A: [I like the color/but not...
P: but you're not like that?// ok// let's see GRAY/ if you like this color you are a SAD person// you don't like parties or big groups of people/ you probably watch t.v on the weekend// who likes gray?// gray is in fashion/ now?// ok?/ but... ah... LET'S NOT THINK ABOUT FASHION// because if we think about fashion/ for instance/ then we would like BLACK/ GRAY/ because they are in
73. fashion!// I read in the newspaper/ the other day/ ah... folha de são paulo/ I think was last monday/ yes// the teenagers... /they ((incomp))/ you know/ they... they only wear BLACK and JEANS// right?// because that's the fashion!// so let's NOT think about the fashion//because... yellow... ah... I...remember/when I was a teenager.../ I used to like yellow/ yellow was my color/ right?// not because of the fashion/ it is because of... of the fashion/ or because you really like it/ you like gray?
A: ((incomp))
74. P: ((incomp))//ok/ let's see BROWN// if...this is your favorite collar/ you like doing things around the house// you know the housework/ and... ah... putting everything in order.../you are an organized person// ((incomp)) no // you love family life/ and...give a lot of parties at home// who is like that?//
A: me
P: you?/ I am too!// I like doing things around the house / I like ... ah... family life and ah... I like giving parties// when I have money // but I like it// now I like to RECEIVE people at home//((incomp))/
A: yes/
P: ((incomp))// (professor ri)
95. A: yes/ they're...

P: reserved?
A: yes!
P: they're very reserved// yes// but I'm not from c./ are you from c.?
A: ((incomp))
P: ((incomp))// ah... ok/ and that is BROWN/ right?// but BROWN/I don't like the color!/ do you like it?// do you like it?// it's in fashion/ because it was the fashion last year/ remember in... winter and... also in the summer!// ah... ORANGE// if this is your favorite color/ you enjoy meeting new people.../ meeting new people //during your vacation/you like going to a lot of different places/ because... there are... new people... to meet everywhere//ah...ok?/is there anybody who is like this?//
76. A: ((I don't like orange and then I like meet people and go to a new place...))
P: uh hu?
A: ((so... but I don't like this color))// ah...
P: what's your favorite color?
77. A: kaki?/ oh... kaki//
P: a kind of orange?/ isn't it?//
A: no/ bege /b'ɛʒə/
P: bege /beiz /
A: Ebege /b'ɛʒ /
P: Ebege /b'ɛʒ /
P: bege /b'ɛʒ /
A: ((incomp))
P: now/PURPLE//ART is important to you/if you prefer this color//you listen to music/paint/write/or go to the movies// you appreciate GOOD food and drink// ooh!! ((incomp))
78. (alunos riem)//((I appreciate good food and drink))//
A: I like good food too!
P: you like good food too!//I like purple!//what is purple?
A: roxo/
P: roxo? // é um... é ma... é mais pra rosa / é mais pro...((incomp))
A: lilás
P: ((uh hu?))// ok/ any questions?// no// ah...
A: como que fala previsão?
79. P: ah... to foresee?
A: não / é... essa... por exemplo / vamos supor / que o que eles dizem.../ ora por essa cor/ ora por aquela outra cor/((incomp))
não bateu não// não funciona/
P: uh hu?
A: se você gosta de uma cor/você tem exatamente essa personalidade/
P: yeah!/ I... I think this is not correct//
A: yeah/ I... I think so/
P: ah...ok//now I want you to remember ah...todos já fizeram as... uma porção de perguntas foi feita/já fizeram ou não?
100. VA: já fizemos/
P: uh hu?// ah... ok/so let's just... do like this//ah...cris./talk to ra./and ask about her favorite color//
A: what's your favorite...
P: favorite
A: color?
OA: white/
P: white// but it's not here/ you have to choose one from... from the text (profesor ri)//
A: é... my favorite color is red/

101. P: red// ok... red/ uh?
 A: I don't... have...
 P: you don't have a favorite color// ok but suppose... uh?
 A: eu queria falar que a minha cor... é... preferida não é a vermelha//((incomp))//
 P: ok/ this is for... what you like doing!/ right?// ah... ok/ so ask her the questions/ then/ cristina// look at red and ask her the questions//
 A: é...do you travel...to faraway places... é... on your vacations?
 P: ok/é... do you travel to faraway places like japan/for instance
102. / on your vacations?
 A: no/
 P: no/ but you WOULD like to travel/ wouldn't you?// you WOULD like to travel?// do you like travelling?// do you like travelling?// so so?/ you don't like it very much!// just so so!// and then?
 A: do you like parties with lot... of music and dancing?/
 P: oh/she likes dancing/ remember?/she goes dancing on the weekend/ that's why... you like red/ you seem to like red// ((incomp)) you like dancing// ah... ok/ now jo./ talk to... clau.//
103. A: what's your favorite... color?
 A: my favorite color is... brown/
 P: brown/ ok ask her the questions/ then//
 A: do you like doing... é... do you like doing things around the house?
 A: yes/ I like//
 P: yes I do//
 A: do you love family life/and give lots of parties at home?
 A: I... I love family life/ but I... I don't give a lot of parties/
 P: uh hu? ok//ah... now...ah... let's see... edi./ ask dan.//
104. A: what's your favorite /'faverit/ color?
 P: favorite /'feivnit /
 A: favorite /'feivnit /
 A: my... favorite color is... blue/
 P: blue?// blue/ ok/ ask her the questions/ about blue//
 A: do you love art /'ert/ art /art/...
 P: art /art/
 A: and nature /'naetura/?
 P: nature /'neitʃər/?
 A: nature /'neitʃər/
105. P: ((I love)) so so (professor ri)
 A: I love... I love nature... no art//
 P: I love nature/ but not art// ok/
 A: do you read history /'stori/ and /'ændi/ art books?
 A: I... I... yes/ yes I do/
 P: yes/you do (professor ri)//ok/ do you like reading/ in general// do you like reading?//
 A: ((incomp))
 P: so so/
 A: so so/
106. P: so so/ ok/now say HISTORY/right?//it's the pronunciation //HISTORY books// right? // history books are... ah... HISTORY is different from STORY/ right?// HISTORY is REAL/ ok?/ HISTORY OF BRAZIL// now/ viv./ talk to ad./
 A: what's your favorite color?
 A: ah... my favorite color is blue/
 P: blue//
 A: é...
 P: now ask her the questions/

- A: ah... do you love art... art and nature?
 107. P: art and nature?/ nature?//
 A: I love nature... but not art//
 P: not art//
 A: do you read history... and art books?/
 A: ((I don't... read art and history books))
 P: uh hu?/ ah... mau./ talk to tere./
 A: é... what's your... favorite color?
 A: my favorite color... is orange//
 P: orange//
 A: é... do you enjoy meeting people?/ new people?//
 108. P: new people?/
 A: new people?/
 A: yes// I do/
 A: during your vacation...do you like going...to a lot of... of
 different places...and... because there... there are new people?
 P: ok/ lot of different places and.../ ah... meeting... ok//then...
 another question/
 A: yes/ I do//
 P: Do you like?// do you like meeting... new people?
 A: yes I do /i`Ez ai `du/
 109. P: yes I do /i`Es ai `du/ YES-I DO /i`Es ai `du/
 A: yes I do/
 P: right?/ this S is... is S sound/ yes I /i`Esai/ // yes I do//
 repeat after me//
 P: [yes/ I do/
 A: [yes/ I do/
 P: again/
 P: [yes I do//
 A: [yes I do//
 P: right?// yes I do//
 110. A: yes I do/
 P: ok/ now ah... people is plural/ already/ right?/ new people//ok/
 now let's have a look at the WRITING here//ah...it's a letter...
 from a college student to his parents// then imagine that you
 ARE at one of the places listed below / and write a letter to
 your parents or a friend/ telling them... what you do everyday//
 (o prof. lê o enunciado da atividade no livro)/so here/ you're
 going to WRITE about your daily routine again//right?// so let's
 read the letter// dear mom and dad// so far/ I'm having a diffi-
 cult time here// I get up at seven a.m
 111. because my first class is at eight//sometimes I... get up late/so
 I only have a cup of coffee for breakfast//I have FIVE classes a
 day/ and I only get back to my room/ around five p.m//I usually
 study until MIDnight//((did you see? what an example?))//((alunos
 riem))// I MISS YOUR COOKING/ MOM// (alunos riem)// I eat at a
 cafeteria twice a day/ but the FOOD IS TERRIBLE// could you
 please send me some money?/ I need about...// ah... ok/ I miss
 your cooking/ right?/ do you understand that?// oh!! I miss your
 cooking!!// ok?/ ok ((incomp))?//
 A: teacher?/
 112. P: ah?
 A: o que significa SO FAR?//
 P: ah! SO FAR means UP TO NOW// I... I'm having a difficult time//
 UP TO NOW/ up to this moment//
 A: so far ((doesn't mean... like a distance?))
 P: sometimes is... FAR... may mean... distance/ right?// so ah...
 (X) is not far from (cidade)// but here it is TIME/ isn't it?/

SO FAR I'm having a difficult time// it means UP TO NOW.../
((then it means the time/ not the distance))

QA: and... and so far away?/

113. P: then it's distance! it's SO FAR AWAY... // I'm going SO FAR AWAY ...from here// ah... ok/ now/ ah... any other question? //no/what are you going to choose?/ you can... you can go to your grand parents' farm/ then write... to your parents//you are... at the farm//((incomp))// you can go to an army training camp// there only mau.can go/ to an army training... camp// but in the states/ women go to the army!// that's why I... we don't/ here in brazil//ok? ARMY TRAINING CAMP/ can you understand that?//right?//ah...to a luxury /'laksəri/... luxury /'laksəri/ hotel//oh that's good/uh?/ you can choose to go to a luxury hotel// or you can go to a HEALTH... spa// we have some here in brazil/ ((incomp))// people go THERE... TO KEEP FIT//
114. A: uh hu?
- P: to lose WEIGHT// so they can't eat// they have to do... a lot of exercises every day// right?/ ((incomp)) ((ah... we can... to write about)) ok?/ ah... so have you seen this word SPA? // have you seen the word?// sometimes they use the WORD at the newspaper//
- A: very common/ nowadays//
- P: very common nowadays//
115. A: in the magazines
- P: in the magazines...SPA// ah... ((incomp)) os artistas de cinema é que vão prá essas lugares/ nós não vamos (professor e alunos riem)//é... já não ouviram falar desses hotéis...é... ((incomp)) prá... emagrecimento// então as pessoas vão lá comer/ é como um hotel// só que eles não comem/ comem às escondidas (professor e alunos riem)//

A: uh hu?

P: to lose WEIGHT// so they can't eat// they have to do... a lot of exercises every day// right?/ ((incomp)) ((ah... we can... to write about)) ok?/ ah... so have you seen this word SPA? // have you seen the word?// sometimes they use the WORD at the newspaper//

A: very common/ nowadays//

P: very common nowadays//

115. A: in the magazines

P: in the magazines...SPA// ah... ((incomp)) os artistas de cinema é que vão prá essas lugares/ nós não vamos (professor e alunos riem)//é... já não ouviram falar desses hotéis...é... ((incomp)) prá... emagrecimento// então as pessoas vão lá comer/ é como um hotel// só que eles não comem/ comem às escondidas (professor e alunos riem)//

A: depois faz bastante exercícios...

P: faz bastante exercícios e perde peso/ ok?// so that's a SPA//

((incomp))//or a campground//there's a campground in (cidade)/

116. there's another one here in... ah... (cidade)/ isn't there a camp ground?//right?/you can go camping/a special place... to go camping// right?/ ah... ok / vocês então têm que escolher um desses...aqui e escrever a carta... como se estivessem no lugar ... então imagina como seria a rotina diária/né?/se estivesse num...num... luxury hotel... uh... a rotina é ótima/ né?// se estiver num spa... não é tão...boa//a campground é interessante/in a camp ground//ok?//so I want you to WRITE...and return it IN/ right?/give it to me// because I... I want to correct it//now...

117. A: você poderia me dizer the ah... army training camp?

P: uh hu?// army/ you know what the army is?/ army?/ (nome) works for the army// right?/ so it's an ARMY TRAINING CAMP // in (cidade) I would say that (nome de escola) is an ARMY TRAINING CAMP // you go there to train / right? / and in (nome de escola) you have the army there/ ((incomp)) well/ only mau. can go to AN ARMY... TRAINING CAMP/but the daily rou... routine... I want you to write about that//((incomp))the daily routine is very hard/isn't it?/they have to get up at five but... sometimes at four...they have to ((incomp))/ they have to work... ((in-

118. comp)) / ok? / ah... ok any other question?// so we're almost finishing this unit/ and then we're going now to unit two// ok/ ((incomp))

A: P., é prá entregar ((incomp))?/

P: uh hu?/ vocês vão escrever e vão me entregar//

- P: let's wait for the bell/ what time is it?//
A: it's ((incomp))
P: uh?/ what time is it?/ nine...
A: nine/ ten//
P: nine ten//it's nine ten/ but I think it's... ah... fast// my
117. watch is fast//what are you doing? (o prof. pergunta para uma
aluna que está se preparando para sair da classe)
A: ((incomp))
P: ah... you ((incomp))?// I said.../ let's wait for the bell!
//let's wait for the bell// let's talk about the... time// we...
ah... I could see that everybody knows HOW-TO-TELL-THE-TIME!
/right?/because we... we've been talking about the time and...
ah... we didn't have any problem// but I'm going to review
that// right?// for instance/ so I can... when you start... now
it's nine ten/then...after nine ten it's nine...fifteen/or...
120. wha... what's another way of saying nine fifteen?//
A: a quarter [past nine
P: [a quarter... past...
QA: nine/
P: nine// right?// ah... and then/ nine... [twenty/
QA: [twenty/
P: then nine...
QA: [twenty-five/
P: [twenty-five/
P: and then nine...[thirty//
121. A: [thirty//
P: and then... or... [a half... past...
A: [a half past nine
P: [nine
QA: [nine
P: a half past nine//HALF past nine/not a half//half past nine/
A: ((incomp))
P: no/ no// então/ ah... vamos fazer isso prá... prá... homework//
todo mundo vai... pegar uma hora/exata/e vai... correr o reló-
gio/ até a... até a próxima... e ver se vai escrevendo as manei-
122. ras de... de... de falar/quem quiser... quem quiser/ não todos
mas quem quiser alguns...alguns... podem fazer isso/ têm condi-
ções/é interessante prá tornar mais... ah... challenging... a
atividade//vamos escrever ...ah... todos... as man... as manei-
ras possíveis... de cada um// é interessante fazer isso/ prá
ver... quais são as formas... ah... possíveis//mas todos vão fa-
zer pelo menos... um... uma forma de cada... a hora inteira/ok?/
A: ((incomp))
P: ((incomp))// ok?// ouviram o que tem de homework?// é a carta e
a hora// ok?// (bate o sinal))

Anexo 3

RESUMO DAS QUINZE AULAS OBSERVADAS

AULA 1:

Atividade 1 - De aquecimento: Com a participação dos alunos, o professor alista diversas profissões na lousa, que era atividade de tarefa da semana anterior.

Atividade 2: RINGO DAS PROFISSÕES - (por 2 vezes):

Os alunos escrevem 4 profissões nos quadrinhos e o prof. aleatoriamente vai dizendo algumas profissões. Os alunos devem riscá-las a medida que forem sendo citadas pelo professor. Vence quem riscar as quatro profissões primeiro. (Esta atividade é executada por duas vezes).

Atividade 3: SIMULAÇÃO DE UMA SITUAÇÃO DE ENCONTRO - "MEETING AN OLD FRIEND OR INTRODUCING YOURSELF TO SOMEBODY":

O professor sugere o local do encontro: "at the mall", "in a shopping center", "at Lagoa X", "at a Movie Theater", "at the dentist's", "at the doctor's", e indica se os alunos devem simular uma situação em que acabam de conhecer alguém e imediatamente se apresentam ou se devem simular uma situação na qual se encontram com um velho amigo e conversam por alguns minutos. O professor primeiro faz parceria com um aluno, e em seguida indica 5 pares que devem desempenhar a atividade oralmente também. O professor é quem decide o tudo: o local de encontro, o papel dos participantes, etc.

Atividade 4: ATIVIDADE EM PARES ("PAIR-WORK") - "APRESENTAR-SE":

O Professor divide a classe em pares e pede para que os alunos façam perguntas pessoais sobre família e trabalho ao colega, sugerindo algumas frases que poderiam ocorrer, como: "What do you do?", "Do you have any brothers and sisters?", "Nice to meet you/Nice to meet you too".

Atividade 5: APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE FEITA EM PARES "APRESENTAR-SE":

Um par, escolhido pelo professor, apresenta um diálogo à classe toda.

Atividade 6: DISCUSSÃO SOBRE A VIDA DE ALGUNS PERSONAGENS DO L.D.

(cf. anexo 18- p.2)

O professor instiga os alunos a descobrirem fatos sobre a vida de cada um dos quatro personagens (Marina Kennedy, Bob, Mr. Henderson e Ted Small): profissão, idade, estado civil e outros. Em seguida o professor leu 2 vezes o texto sobre eles, apontando para as deduções corretas e incorretas dos alunos sobre os 4 personagens. Por último, o professor levantou inúmeras perguntas sobre cada um dos textos, elegendo os alunos para responderem a cada uma delas. (HABILIDADE: COMPREENSÃO ORAL)

Atividade 7: LABEIA: FORMULAÇÃO DE PERGUNTAS, POR ESCRITO, SOBRE A VIDA DOS 4 PERSONAGENS DA ATIVIDADE 6.

O professor pediu aos alunos que fizessem, também por escrito, todas as perguntas relacionadas à vida dos personagens, segundo as informações apresentadas pelo texto - para praticar a gramática e as estruturas frasais: para os 2 primeiros personagens, usando o pronome YOU, e para os 2 últimos, usando o pronome HE. (HABILIDADE ESCRITA)

Atividade 8: TAREFA: MONTAR UMA ÁRVORE GENEALÓGICA COM OS VOCÁBULOS DA FAMÍLIA (GRÁU DE PARENTESCO)

O professor colocou na lousa algumas palavras básicas sobre a família e pediu aos alunos que completassem a árvore genealógica, por analogia, com os demais vocábulos que faltavam. A colaboração do professor foi com os seguintes vocábulos:

PARENTS: father, mother. CHILDREN: son, daughter. BROTHERS AND SISTERS: brother, sister; uncle, aunt; NEPHEWS AND NIECES: nephew, niece.

AULA 2:

Atividade 1: NO LABORATÓRIO - OUVI-SE A FITA SOBRE A VIDA DE 4 PERSONAGENS DO LIVRO DIDÁTICO E RESPONDE-SE ÀS PERGUNTAS FEITAS PELO PROFESSOR.

O professor passa os diálogos várias vezes e faz perguntas, que são direcionadas a cada

aluno, sobre a vida dos personagens. (cf. anexo 17 - p.2)

Atividade 2: NO LABORATÓRIO -- AUDIÇÃO E COMPREENSÃO DO TEXTO SOBRE O TRABALHO DE UMA AGENTE IMOBILIÁRIA (CORRETORA DE IMÓVEIS):

Os alunos ouvem o texto várias vezes e em seguida o professor pede que eles arrolem os pontos positivos e negativos apontados pela própria agente imobiliária, com relação ao seu trabalho. Em seguida o professor escolhe 2 alunos para falarem dos aspectos positivos e 1 para falar dos negativos, e por fim o professor retoma novamente todos esses aspectos, resumindo-os. (cf. anexo 17 - p.3)

Atividade 3: JÁ EM CLASSE: CORREÇÃO DA TAREFA: (EXERCÍCIOS ESCRITOS SOBRE A VIDA DOS 4 PERSONAGENS -- pg. 2 do livro didático):

O professor escolhe 7 (sete) alunos para fazer as perguntas e vários outros para respondê-las - sobre os 2 primeiros personagens com YOU, e sobre os 2 últimos com HE.

Atividade 4: ATIVIDADE EM PARES ("PAIR-WORK"): ENTREVISTA RECÍPROCA SOBRE A VIDA DO SEU COLEGA DE CLASSE:

Cada aluno deve entrevistar um colega, anotando em seu caderno apenas as informações básicas, simplificadas, e não escrever frases inteiras. O professor fornece na lousa, parte do *insumo* necessário, mas os alunos não precisam segui-lo à risca; Pode-se mudar, recriar, usar outras estruturas, se souber. O professor também dá assistência nas carteiras aos pares, durante toda a atividade, fazendo correções e fornecendo as informações necessárias. Ele justifica a aplicação desta atividade, dizendo que é para os alunos - os quais ainda não se conhecem muito bem -, saberem mais informações sobre a vida dos colegas.

Atividade 5: APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE DE ENTREVISTA COM SEU PAR:

No final da entrevista com os pares, o professor pede a cada aluno que dê as informações pessoais de seu par para a classe toda.

Atividade 6: TAREFA (HOMEWORK):

Resume-se em escrever todas as combinações possíveis com o vocabulário sobre os "graus de parentesco". Esta tarefa, o professor já havia pedido na aula anterior, mas hoje fornece um *insumo* maior aos alunos, ou seja, aumenta o número das palavras básicas na lousa e volta a pedir a eles que completem a árvore por analogia. Os vocábulos fornecidos hoje pelo professor foram: GRAND, GREAT-GRAND, STEP, GOD e IN-LAW.

AULA 3

Atividade 1: DE AQUECIMENTO: "ACHE O SEU COLEGA" -- "FIND YOUR COLLEAGUE":

O professor distribuiu um papelzinho para cada aluno e para alguns distribuiu dois com o nome de uma profissão. Cada aluno devia se levantar e ir à procura de seu parceiro, perguntando: - "What do you do?" - "I'm a sailor." - "So you're not my colleague." - "What do you do?" - "I'm an accountant." - "Oh! So you're my colleague.". Uma vez encontrados os pares, os alunos deviam se sentar e aguardar o momento da apresentação da atividade para a classe toda.

Atividade 2: APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE "ACHE O SEU COLEGA" PARA A CLASSE:

A apresentação inicia-se com o professor e um aluno. O professor pergunta, o aluno responde ao professor e em seguida faz a pergunta para o próximo colega, e assim por diante: - "What do you do?" - "I'm a writer and a mechanic." - "What do you do?" - "I'm a soldier."

Depois de algum tempo o professor muda a estratégia de apresentação da atividade:

(P): "A, what do you do?" (A): "I'm a secretary." (P): "B, what does A do?" (B): "She's a secretary." (P): "Now C, ask D."

Atividade 3: DO LIVRO DIDÁTICO -- ATIVIDADE ESTRUTURAL COM UM MODELO A SER SEGUIDO (cf. anexo 17 - p.5):

Este exercício é feito oralmente em classe e o professor pede por escrito para casa. O professor aponta um aluno para cada exercício e assume que se trata de um exercício bem

fechado, porque segue um modelo: "John's a car salesman" - "Yes, but he doesn't like selling cars."

Atividade 4: DO LIVRO DIDÁTICO -- "FORMULÁRIO PARA EMPREGO" (P.5):
Antes mesmo de ler esse formulário, o professor fala sobre a utilidade de se fazer uma atividade sobre ele, ou seja, "você procura um emprego, é entrevistado e tem que preencher um formulário". Em seguida, o professor lê e explora o vocabulário dos textos, depois escolhe 2 alunos para lerem um texto cada um, e por fim instiga os alunos a construírem perguntas em cima dos textos; ou então, o próprio professor as constroe e escolhe alguém que deverá responder à pergunta feita.

Atividade 5: ATIVIDADE EM PARES -- "ENTREVISTE SEU COMPANHEIRO":
O professor orienta os alunos para preencherem um formulário com os dados pessoais do colega: nome, endereço, número de telefone, etc. O professor coloca na lousa os possíveis itens a serem perguntados e pede aos alunos que escrevam as informações em estilo de formulário, para ficar uma atividade autêntica, ou seja, preencher o formulário só com os dados essenciais (palavras), não com frases.

Atividade 6: APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE EM PARES:
O professor pede para cada dupla dar as informações pessoais de seu par (em 3ª pessoa), para a classe.

* NÃO TEVE TAREFA.

AULA 4:

Atividade 1: NO LABORATÓRIO -- AUDIÇÃO E COMPREENSÃO DE UM TEXTO E PREENCHIMENTO DE UM FORMULÁRIO COM DADOS PESSOAIS (um diálogo entre uma agente imobiliária -- corretora de imóveis -- e um cliente à procura de um apartamento para alugar):

O professor tocou o diálogo por várias vezes (5 ou 6) e pediu que os alunos completassem um formulário de locação. Feito isso, pediu que os alunos extraíssem as perguntas formais do diálogo. (cf. anexo 10)

Atividade 2: NO LABORATÓRIO -- AUDIÇÃO E COMPREENSÃO DE UM TEXTO (um diálogo entre um oficial de imigração e um turista austríaco):
O professor coloca várias vezes o diálogo e pede aos alunos que preencham um cartão de desembarque (cf. anexo 10)

Atividade 3: JÁ EM CLASSE -- "APRENDENDO A SOLETRAR O ALFABETO":
O professor começa pelas vogais, repetindo-as várias vezes e fazendo-os repeti-las, depois discorre todo o alfabeto chamando a atenção para as diferenças e semelhanças com o português e usando algumas estratégias que favoreçam a memorização rápida dos alunos, como apontar para o fato de que J e K tem sons semelhantes em Inglês. Em seguida, o professor pede para um aluno soletrar o seu sobrenome e depois o professor soletra um sobrenome estrangeiro para os alunos tentarem escrever.

Atividade 4: "ENCADEAMENTO DE PALAVRAS SOLETRADAS" (CHAINSPELLING):
O professor soletra uma palavra e o próximo aluno deverá soletrar uma outra que comece com a última letra da palavra anterior, de maneira que forme uma cadeia de palavras soletradas.

Atividade 5: (Global) "ENTREVISTE ALGUÉM DA CLASSE E DEPOIS O PROFESSOR":
Entrevista com um aluno: Professor e alunos entrevistam um colega de classe para colherem informações pessoais sobre a família, o trabalho e os estudos. O professor inicia com as perguntas e logo após convida os alunos a formularem perguntas de seu interesse próprio.
Entrevista com o professor: O professor, a princípio, escolhe os alunos mais inibidos - que ele chama de "silent people", para fazer-lhe as perguntas, mas por fim, todos alunos acabam participando voluntariamente.

Atividade 6: TAREFA:

O professor indica as pp. 6 e 7 do livro didático. Os alunos devem observar a família da p. 6 e descrevê-la. Em seguida devem fazer as atividades A, B e C da pg. 7.

AULA 5:

Atividade 1: DE AQUECIMENTO -- "SOLETRE SEU SOBRENOME" (SPELL YOUR LAST NAME):

O professor dá início a essa atividade perguntando a um aluno o seu nome completo, e pedindo que ele soletrasse seu sobrenome. Em seguida, o professor pede a vários outros alunos (?) que soletrassem seus sobrenomes para a classe adivinhar. Em certo momento, o professor cria uma situação e nela envolve dois alunos, a fim de praticar também a pergunta que se faz quando se deseja saber o sobrenome de alguém.

Ex:(P): X, suppose you don't understand Y's last name. Ask her to spell it. (X): How do you spell your last name?

Atividade 2: EM PARES -- "PERGUNTE QUAL É O SOBRENOME DE SEU COLEGA":

O professor instruiu como deve ser feita a atividade: (P): Ask your partner how's his/her last name. (A): "How do you spell your last name?" (P): And you have to spell it.

Durante essa atividade, o professor deu assistência aos pares mas não fez a apresentação dessa atividade para a classe, uma vez que isso já tinha praticamente sido feito na atividade anterior, de aquecimento.

Atividade 3: "VAMOS FALAR SOBRE A FAMÍLIA" -- DO LIVRO DIDÁTICO (p.6)

Descrevam as figuras e falem sobre a família. (Em primeiro lugar o professor pediu que os alunos nomeassem os personagens da pag. 6. Foi dado, ao primeiro, o nome de "John Smith". Depois, uma das únicas alunas que fez a atividade de tarefa, a fez errado. Uma outra aluna tentou fazer, mas suas idéias ficaram confusas. Sendo assim, o professor pediu a um 3º aluno para colocar as idéias em ordem, ou seja, para refazer aquilo que foi feito pelo 2º aluno, mas de forma mais ordenada.

Atividade 4: INDIVIDUAL -- "FALE SOBRE SUA FAMÍLIA":

Após o término da descrição das figuras, o professor escolheu um aluno para falar da sua família. O professor o ajuda em vários aspectos, seja dando-lhe o correspondente inglês ao termo português usado pelo aluno (My mother has a... 'loja que vende cereais'. (Prof): 'a grocery store.')., seja completando melhor suas idéias (My brother is 8. He goes to school. (Prof): elementary school?), ou ainda direcionando o aluno com relação a o que dizer. ((Prof): "How old are you?" (Al): "I'm 17 years old." (Prof) "What do you do?" (Al) "I'm studying languages at L").

Atividade 5: DO LIVRO DIDÁTICO (p.8) -- ESCRITA "WRITING" -- Descrição sobre a vida de Abel Machado:

Um aluno lê o texto, em seguida o professor pergunta à classe que perguntas se faria para obter aquelas informações fornecidas pelo texto, e então, professor e alunos citam as seguintes: "What's your (full) name?", "What do you do?", "What company do you work for?", "Where are you from?", "Where do you live?", "Are you married?", "Do you have any children?", "What are their names?", "How do you like your job?". A leitura desse texto sobre a vida de Abel Machado parece ter servido apenas de pretexto para o professor designar uma atividade semelhante, aos pares, em classe (ver atividade 6).

Atividade 6: "ENTREVISTE SEU COLEGA" (At. escrita e oral).

O professor, com base na atividade 5, diz que os alunos deverão fazer novamente a atividade de entrevistar o colega ao lado, justamente para treinar o uso das perguntas. Nessa atividade os alunos deverão fazer as perguntas ao colega, anotar as informações no caderno por escrito, mais ou menos como o texto de Abel Machado, e por fim dizê-las à classe. Durante essa atividade, o professor deu assistência aos alunos nas carteiras, auxiliando-os na fala, na escrita, na gramática, etc. Com relação às perguntas, os alunos usaram tudo aquilo que se lembravam, até perguntas que não foram propostas pelo professor nessa aula, mas em outras aulas. O professor corrigiu praticamente caderno por caderno, e por fim alguns alunos fizeram oralmente.

Atividade 7: APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE 6 -- "FALE SOBRE SEU COLEGA":

O professor escolheu alguns pares para falar para a classe toda sobre a vida de seu parceiro entrevistado. Durante a apresentação dessa atividade, o professor faz inúmeros tipos de comentários, dentre os quais sobre interferência entre as duas línguas (uso de apoio vocálico x a não articulação de certos sons), sobre diferenças vocabulares (hair x her), correções no emprego de vocabúlos errados ("sellersbook" ao invés de "sales clerk"/"shop clerk in a bookshop" que é diferente ainda de "salesman"), e faz ainda correções do mau uso de preposições (He works in por on a farm), além de outros.

Atividade 8: TAREFA -- DO LIVRO DIDÁTICO (p. 7) -- LEITURA "READING": "O QUE UM DEBUSTADOR DE CHOCOLATES FAZ":

Antes de iniciar qualquer coisa, o professor prepara a classe dizendo que algumas profissões são incomuns e perguntando-lhes se eles se lembram de alguém que tem uma profissão incomum. Em seguida o professor cita a profissão de "chocolate taster" como sendo uma profissão incomum e diz que é uma profissão que seus filhos iriam adorar, porque são viciados em chocolate. Tudo isso é apenas uma preparação que o professor faz, a propósito da pag. 7, mas antes de ir ao texto, o professor sugere que se comece pelo exercício A da pag. 7, que se trata de completar 6 frases com 6 palavras que sejam cabíveis aos diferentes contextos, e que o professor acredita que os alunos já o tenham feito em casa. Entretanto, em virtude do sinal que bate, tanto o exercício A quanto o B ficam de TAREFA.

AULA 6:

Atividade 1: MOSTRE-NOS FOTOS DE SUA FAMÍLIA:

Essa aula inicia-se com os alunos mostrando à classe fotografias da família e conseqüentemente falando um pouco de cada membro da família que aparece na foto. Muitos foram os alunos que trouxeram fotos (7 mostraram a princípio), muitos foram os comentários do professor e muitas foram as ocorrências esperadas (já ocorridas anteriormente) e inesperadas (ocorridas hoje pela primeira vez). ALÉM DA APRESENTAÇÃO DA FAMÍLIA FEITA PELOS ALUNOS, POR VEZES O PROFESSOR DIRECIONA A APRESENTAÇÃO, FAZENDO PERGUNTAS DO TIPO: (P): "How old is your grandfather?", (A1): "He's 70".

Atividade 2: INDIVIDUAL -- "DESCREVA A FAMÍLIA DA REVISTA COMO SE FOSSE A SUA":

Para um dos alunos que não trouxe fotos de sua família, o professor lhe deu uma folha de revista na qual havia a foto de uma família, e lhe diz para simular uma família para si. A aluna, entretanto, não foi bem sucedida por não ter compreendido bem a atividade, e por isso o professor mesmo a desempenha, ou seja, fala daquela família como se fosse a sua própria família, fazendo as adaptações necessárias, mas em seguida pede que a aluna fale de sua família, ainda que sem fotos mesmo (ver atividade 3).

Atividade 3: "FALE SOBRE A SUA FAMÍLIA" (sem fotos):

O professor indica três outros alunos que não trouxeram fotos, para falar sobre a família. Ele os ajuda fazendo perguntas, auxiliando nas respostas, fazendo correções, etc.

Atividade 4: "SOMOS DETETIVES HOJE -- PERGUNTE AO COLEGA TUDO SOBRE SUA FAMÍLIA E SOBRE SUA VIDA":

O professor pede para todos alunos fazerem perguntas à aluna e começa seguir a ordem das carteiras para que todos possam participar, inclusive os mais tímidos. Em seguida, o professor sugere que os alunos entrevistem um outro colega. Um aluno faz a pergunta e aquele que está sendo entrevistado responde. O professor indica quem deve perguntar. Aparecem vocabúlos novos, imprevisíveis, específicos da vida de cada um, como: ("My father has an icecream place.", "My mother was a supervisor. ").

Atividade 5: NO LABORATÓRIO -- "COMO CONSEGUIR CONHECER SUA FAMÍLIA SEM NEM MESMO TENTAR" (cf. anexo 11 -- p.1):

O professor emprestou aos alunos a folha de atividades 2 que contém termos sobre a família e trabalhou sobre o exercício 1, que é um estudo de vocabulário, explicando-o e fazendo os alunos repetirem corretamente cada palavra.

Atividade 6: NO LABORATÓRIO -- "COMO DIZER ISSO EM INGLÊS" (cf. anexo 11 -- p.2):

Em seguida foi feito o exercício 2, proposto na folha de atividades. O professor disse vários ter-

mas em português sobre a família e os alunos deveriam imediatamente dar o correspondente em inglês:

Atividade 7: NO LABORATÓRIO - "OUÇA ATENCIOSAMENTE": (cf. anexo 11 - p.2)
A proposta da atividade era que fosse feita com auxílio da fita cassete, entretanto, pela ausência desta última, o professor lia todas as 4 possibilidades de cada exercício e os alunos escolhiam a melhor resposta possível dentre as 4 alternativas fornecidas para cada um.

Atividade 8: NO LABORATÓRIO - "OUÇA ATENCIOSAMENTE - NOMES AMERICANOS": (cf. anexo 11 - p.3)

Nessa atividade, que também deveria ser feita com o auxílio da fita cassete, foi lido um texto sobre "american names" e por meio deste foram respondidas as questões da atividade 5 da folha. O professor leu cada uma das perguntas e os alunos respondiam.

Atividade 9: NO LABORATÓRIO - "NOMES DE FAMÍLIA": (cf. anexo 11 - p.4)
Essa atividade também foi sobre os nomes de uma família (husband/wife/daughter/son). Os alunos deveriam responder às 5 perguntas feitas abaixo dos nomes.

AULA 2:

Atividade 1: DO LIVRO DIDÁTICO (p. 7-B) - "EXPLORAÇÃO DO TEXTO SOBRE O DEGUSTADOR DE CHOCOLATES":

O professor lê todo o texto fazendo comentários diversos e fornecendo sinônimos, em inglês, de alguns termos. Logo após a leitura, deu alguns minutos aos alunos para que relesem o texto, silenciosamente, por parágrafos e identificassem as palavras cujos significados lhes eram desconhecidos, a fim de que esses problemas de compreensão pudessem ser sanados.

Atividade 2: DO LIVRO DIDÁTICO (p. 7-A) - "COMPLETE AS SENTENÇAS COM AS PALAVRAS FORNECIDAS":

Neste exercício deve-se completar as frases propostas, usando os seguintes termos adequadamente: Taste, college, degree, flavours, odorless, spit out and sample). O professor escolhe um aluno para completar cada frase e por fim reforça a resposta repetindo a frase toda. (cf. anexo 17 p.7)

Atividade 3: DO LIVRO DIDÁTICO (p. 8-C) - "CORRIJA AS DECLARAÇÕES FALSAS, DANDO MAIORES INFORMAÇÕES SOBRE ELAS":

Antes de iniciar essa atividade, o professor diz que se os alunos souberem fazer esse exercício C, significa que eles entenderam a leitura do texto. Lembrou ainda que esse exercício já deve estar feito porque pediu há algum tempo atrás que os alunos o fizessem de tarefa. Por fim, o professor escolhe um aluno por vez para argumentar cada afirmação.

Atividade 4: SOBRE O TEXTO DO LIVRO DIDÁTICO (p.7) - "RESPONDAM PERGUNTAS SOBRE O TEXTO":

O professor pede que os alunos relêem o texto novamente e respondam às perguntas que o professor espontaneamente formula sobre o mesmo. Para responder a cada pergunta, o professor escolhe um aluno.

Atividade 5: INDIVIDUAL - "FALEKOS SOBRE A FAMÍLIA":

O professor pede as fotos daqueles alunos que se esqueceram de trazer na aula anterior. O próprio professor foi um dos que se esqueceram de trazê-las, por isso começa mostrando as fotos de sua família, apresentando à classe cada membro da mesma.

Atividade 6: INDIVIDUAL - "APRESENTE MINHA FAMÍLIA PARA A CLASSE":

O professor escolhe um aluno, empresta-lhe suas fotos e pede que ele as mostre para a classe, apresentando-lhes a família do professor. Por vezes o próprio professor estimula a fala do aluno perguntando-lhe: "Who are they?", ou dando início a uma nova apresentação: "These are...".

Atividade 7: EM PARES - "APRESENTE UM AMIGO A OUTRO" - O PROFESSOR SIMULA UMA SITUAÇÃO EM QUE APRESENTA UM ALUNO PARA UM OUTRO:

O professor apresenta um colega de classe a outro, como se fosse a 1ª vez que eles estavam se encontrando e, em seguida, os auxilia na construção de perguntas e respostas. Essa atividade é feita oralmente, envolvendo 4(quatro) pares de alunos.

Atividade 7.1: EM PAR : FORNECIMENTO DE INSUMO E APRESENTAÇÃO DE UM ALUNO A OUTRO: (Chapter 7 - Tapescript p. 85)

Antes de prosseguir com a atividade 4, de apresentar um colega a outro, o professor lê o começo de cada uma das 4 conversações da pag. 85 do livro didático, para extrair dali "formas" de como iniciar uma conversação entre amigos ou entre desconhecidos. As sugestões são:

- a) (A): X, have you met Y? (X): Y, how have you been? (Y): Great, X. It's good to see you again.
- b) (A): X, this is my cousin Y, who works at NBC. (X): Nice to meet you, Y. (Y): Nice to meet you too.
- c) (A): I don't believe it, X! (X): Well, I'll be! (A): How've you been? It's great to see you again. How long have you been in New York?
- d) (A): X, do you know my cousin Y? (X): No, nice to meet you, Y. (Y): Nice to meet you too.

O professor acrescenta ainda que essas são 4 outras maneiras de se iniciar uma conversação. Além de uma primeira fase inicial, a conversação tem uma segunda, que é o seu conteúdo (e aqui, no nosso caso, deverá ser sobre família, trabalho ou estudos), e uma terceira fase que é o final, e para essa última usamos as expressões: It was nice to meet you. Nice to meet you too. No final, da explicação, o professor apresenta mais um par de alunos, ajudando-os a conduzir e/ou mudar o curso da conversação com sugestões do tipo: (P): Now, talk about family. Brothers and sister..., are you married?...

Atividade 8: EM GRUPO - "FAÇA O MESMO: APRESENTE UMA PESSOA (OU AMIGO) A OUTRA"

O professor divide a classe em grupos de 3 e orienta os grupos nas carteiras, mas os grupos não expõem a atividade para a classe, no final.

Atividade 9: EM PARES - "ENCONTRANDO VELHOS AMIGOS"

Continuando a aula de "revisão", a última antes da prova oral, o professor sugere mais uma atividade aos pares, desta vez, uma atividade de encontro entre 2 amigos. Continua auxiliando nos diálogos, sugerindo o lugar de encontro dos alunos (mais dois pares de alunos desempenham essa atividade).

Atividade 10: EM PARES - "VOCÊ ESTÁ EM UMA FESTA E QUER INICIAR UMA CONVERSA COM ALGUÉM":

O professor inicia a atividade participando de uma conversação com uma aluna de forma que possa servir de exemplo aos alunos. Essa atividade se limita à conversação do professor com um aluno). O professor também orienta os alunos dizendo que eles devem encontrar uma forma de dar início a uma conversa. Os alunos devem começar falando sobre a festa, sobre o tempo, ou sobre algo semelhante.

AULA 8: (PRIMEIRA PARTE DA PROVA ORAL)

- * Nessa aula, 10 alunos (metade da classe) fizeram a prova oral, e para cada aluno o professor tinha em mãos uma folha de avaliação individual dividida em 4 seções (pronúncia, vocabulário, gramática e idéias) e subdividida segundo outros critérios. Os alunos eram julgados e avaliados com base nessa folha, onde seus erros eram também anotados para serem comentados em aulas posteriores, no nosso caso foi na aula imediatamente após a prova (cf. anexo 12).
- Na prova, o professor parece ter sido coerente com aquilo que tinha sido visto até então na sala de aula, e na 1ª aula após a prova, ele teve a preocupação de comentar cada dificuldade/erro individual. Para a avaliação foram simuladas diversas situações pelo professor, nas quais o aluno deveria interagir com o professor e estaria sendo avaliado segundo o seu desempenho nessas diversas situações. Grande parte das perguntas foram das que eu chamaria de previsíveis, entretanto, algumas delas foram improvisadas, portanto imprevisíveis. As situações criadas pelo professor foram as seguintes:

1. Professor entrevista aluno.
2. Aluno entrevista professor (a pedido do professor, o aluno deve questionar sobre qualquer aspecto relacionado à família, aos estudos ou ao trabalho).
3. Aluno entrevista professor, mas o professor indica em quais aspectos quer ser entrevistado:
- "Ask about my sister's age."; ou - "Ask about my brother's work."

4. Professor simula situações:

- a. - " Suppose you are at a party and we meet. You want to start a conversation with me."
- b. - " Suppose we are at the doctor's and you want to start a conversation with me."
- c. - " Suppose we are at the dentist's and you want to start a conversation with me."
- d. - " Suppose we are at a bus station waiting for the bus and we want to start a conversation."
- e. - " Suppose we are old friends."
- f. - " Suppose you don't know Marilei. So this is Marilei."

5. Professor pede que aluno relate algo sobre a vida de seu colega, com o qual fez parceria em classe, em um dos dias em que foi feita uma atividade de entrevistar o par.

6. Textos:

- a. Remember the chocolate taster?
- b. Do you have a good memory?

AULA 2:

- * Antes de iniciar qualquer atividade, o professor comenta, particularmente com cada aluno, a prova oral, mas pede que enquanto isso eles trabalhem em cima do exercício A da página 46 do livro didático (chapter 6).

Atividade 1: DO LIVRO DIDÁTICO -- LEITURA "READING" -- TEMPO LIVRE E SUA COR PREFERIDA:

O professor estimula a classe a desempenhar a atividade perguntando a 3 alunos qual é a sua cor preferida. Em seguida diz também à classe qual é a sua cor preferida. Depois o professor lhes dá as instruções de como deve funcionar a atividade: Cada aluno deverá ler o texto silenciosamente e fazer a atividade II com o colega. Assim sendo, o professor lê as instruções e o exemplo da atividade.

Atividade 2: DESEMPENHO DE PAPEIS: O GRUPO TODO -- "QUEM SOU EU? FAÇA PERGUNTAS E PELAS MINHAS CARACTERÍSTICAS DESCUBRA QUEM SOU".

(To practice asking personal questions) -- (cf. anexo 7 -- at. 1)

O professor distribuiu uns papeizinhos para alguns alunos (não para todos), contendo o nome, algumas informações pessoais e características de uma personalidade famosa. Cada aluno deveria fazer perguntas pessoais sobre família, trabalho, estudos, idade, a essa personalidade, e ela, por sua vez, deveria respondê-las até que, pelas informações obtidas, a classe descobrisse seu nome. Por vezes, os alunos faziam perguntas voluntariamente ao colega; outras vezes é o professor quem os escolhia para fazerem perguntas. Dez foram as personalidades escolhidas pelo professor. São elas: Regina Duarte, Zélia Cardoso, Ulisses Guimarães, Ayrton Senna, Abílio Diniz, Erundina, Chitãozinho, Luisa Brunet, Pelé (Edson Arantes do Nascimento), Romeu Tuma.

Atividade 3: O GRUPO TODO -- "ACHE O SEU PARCEIRO, PROCURANDO UMA PERGUNTA":

O professor distribuiu outros papeizinhos aos alunos -- alguns receberam um, alguns receberam dois --, uns com uma pergunta, outros com a resposta e instruiu os alunos que estivessem com a resposta, que se levantassem e fossem de carteira em carteira ouvindo seus companheiros lhe fazerem perguntas até que encontrassem o parceiro com a pergunta adequada à sua resposta. Quando isso acontecia, um dos colegas deveria recolher os dois papeizinhos e aguardar a ordem do professor para que pergunta e resposta fossem lidas em voz alta para a classe toda: (What course are you in?/ What time is it?/ What's your address?/ Do you have any brothers and sisters?/ What do you do?/

Atividade 4: INDIVIDUAL -- "APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE "ACHE O SEU PARCEIRO":

Terminada a atividade, o professor começa perguntando aos alunos de posse dos papeizinhos, qual é a sua pergunta e qual é a resposta para aquela pergunta.

Atividade 5: TAREFA -- LIVRO DIDÁTICO (p.46) -- "TEMPO LIVRE E A SUA COR PREFERIDA":

O professor pediu que os alunos continuassem a fazer esse exercício em casa, como tarefa, e como já havia lido, antes do comentário da prova, sobre a cor vermelha, continuou a leitura lendo agora sobre a cor azul e amarela. Depois explicou à classe como deveria ser feito o exercício e

em seguida disse que os alunos deveriam conferir se as declarações do texto, feitas através de perguntas, estavam corretas; e no final respondeu que a 1ª afirmação, sobre sua cor preferida, o amarelo, estava correta, mas que a 2ª estava errada mesmo, de acordo com a sua personalidade. O resto da atividade, o professor pediu que fosse feito como tarefa.

AULA 10

Atividade 1: EXTRA - "FORMULANDO PERGUNTAS" - (Exercício de treino de estruturas - Ask me...)

O professor diz que como os alunos tiveram mais dificuldades na formulação de perguntas na prova, então esse exercício será feito com a finalidade de sanar esse problema. O professor reconhece que se trata de um exercício ESTRUTURAL, mas diz que o seu objetivo nesse momento é justamente praticar estruturas frasais. Ele fornece as frases que devem ser formuladas e escolhe o aluno que deverá resolvê-la. Em seguida o professor reforça a resposta correta repetindo-a por umas 2 vezes. (Ex: Ask me if I have brothers and sisters; What my father does, etc.)

Atividade 2: DE AQUECIMENTO - "FALEMOS SOBRE A NOSSA ROTINA DIÁRIA":

Essa atividade serviu de "aquecimento" para a próxima atividade, a de número 3.

O professor começou falando sobre sua rotina diária, elencando as ações realizadas por ele diariamente e em seguida pede para um aluno falar sobre a sua própria rotina.

Atividade 3: DO LIVRO DIDÁTICO (p.39) - "EU ME LEVANTO ÀS 6 TODOS OS DIAS".

Nessa atividade, o professor tenta extrair dos alunos a rotina diária do personagem da pag. 39, e por fim pede aos alunos que descrevam novamente a sua rotina.

Atividade 4: "FALE SOBRE SUA ROTINA DIÁRIA":

Em continuação às atividades 2 e 3, e auxiliado pelo professor, pede-se que mais um aluno descreva sua rotina diária.

Atividade 5: DO LIVRO DIDÁTICO (p.40) - "IMAGINE A ROTINA DIÁRIA DESSES PERSONAGENS":

O professor tenta colher dos alunos informações sobre as possíveis rotinas diárias de cada um dos personagens da página 40, segundo as informações da lista no início da atividade. O professor escolhe dois alunos e pede que cada um descreva uma provável rotina para os dois personagens. No final o professor lê o tapescript da pag. 04 (chapter 6) e comenta que em alguns pontos os alunos estavam errados com relação às rotinas de cada personagem. Após isso, ele pede que um aluno, com base no texto lido pelo professor, reconstitua a rotina de Ellen, sem olhar no tapescript, obviamente. Em seguida o professor lê por 2 vezes o tapescript sobre a vida de Kevin e pede que uma aluna reconstitua a rotina de Kevin baseada no texto que foi lido. Logo após, o professor pergunta a 7 alunos qual dos personagens eles gostariam de ser, 5 dos quais disseram que prefeririam ser a atriz Ellen e os outros 2, o engenheiro Kevin.

Atividade 6: EM PARES - "CONTE AO SEU COLEGA COMO É A SUA ROTINA DIÁRIA":

O professor divide a classe em pares e auxilia as duplas nas carteiras, sanando suas dúvidas. Cada aluno entrevista o colega e anota as informações que serão descritas para a classe em seguida.

Atividade 7: APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE EM PARES: "CONTE AO SEU COLEGA COMO É A SUA ROTINA DIÁRIA":

O professor convoca os pares para falarem das suas rotinas, perguntando a eles em que suas rotinas são semelhantes ou diferentes.

Atividade 8: EXTRA LIVRO DIDÁTICO ADOTADO - (exercício de treino de estruturas) - "INSPECTOR JONES AND MISS GREEN" (cf. anexo 13):

O professor fala sobre o texto e sobre seus personagens e em seguida o lê 2 vezes com o intuito de extrair dele perguntas, as quais os alunos deverão responder com respostas curtas.

O texto foi explorado de 4 maneiras diferentes: Respostas com o uso de respostas curtas; de respostas longas; formulação de perguntas com "What" e construção de perguntas com base em estruturas de "Ask me if...".

- * Para esta atividade 8, o professor não passou aos alunos nenhuma folha ou xerox. Tudo foi feito apenas oralmente, mas no final uma aluna pediu o livro para tirar xerox desse texto.

AULA 11

Atividade 1: DE AQUECIMENTO -- FORNECIMENTO DE INSUMO -- "VAMOS FALAR SOBRE O FINAL DE SEMANA:

Antes de iniciar a atividade 1: "Let's talk about the weekend", o professor, com o objetivo de "aquecer" a classe, realiza o seguinte diálogo com um aluno:

(P): What do you usually do on the weekend, X? (A): I usually go out. (P): Where do you go? To the movies? To a bar? (A): Sometimes I go to the movies, sometimes to a bar...

Em seguida o professor fornece na lousa o insumo necessário para que os alunos possam desenvolver a atividade 1, ou seja, o professor diz: "Let's see the kind of activity we can do (on a weekend)" e acatando sugestões dos alunos, alista na lousa inúmeras atividades:

"We can go to the movies, to the club, to a party, to the mall; We can sleep all day long; We can date/go dating; We can go out with friends, go to a bar, to a snack bar, to the theater; We can come to "monitoria"; We can go jogging, go cycling, go to a farm, go sunbathing, go dancing, go to a barbecue (party).

Com base no insumo fornecido, o professor pergunta a uma aluna o que ela faz nos fins de semana, pede para uma outra aluna fazer a mesma pergunta para sua colega ao lado, sugere o uso, para essa atividade, dos advérbios de frequência como: **sometimes, never, always, usually**; entrevista mais duas alunas perguntando-lhas com que frequência uma vai ao cinema e a outra ao teatro.

Atividade 2: EM PARES -- "ENTREVISTE SEU COLEGA PERGUNTANDO-LHE O QUE ELE GERALMENTE FAZ NOS FINS DE SEMANA E COM QUE FREQUÊNCIA":

O professor divide a classe em pares e fornece mais insumo (outra lista de atividades possíveis de serem feitas em um final de semana). Nessa lista o professor arrola também ações com o verbo to go, com ou sem artigo, repetindo na lista algumas das expressões já comentadas e acrescentando outras: I stay home, I watch t.v./watch movies on the video; You go to church, you go to the movies, to the theater, to the club, you go home, you go to a party/to the party, you go to school.

Atividade 3: APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE EM PARES -- "ENTREVISTE SEU COLEGA":

O professor seleciona os pares que deverão falar sobre o fim de semana do colega, ou seja, o que o colega geralmente faz nos finais de semana e com qual frequência desempenha tais ações. O professor é quem faz aos alunos as duas perguntas-chaves da atividade: "What does A do on the weekends?" e "How often does A do this?" Essa descrição é mútua, quer dizer, A fala de B e em seguida B fala de A.

- * Terminada essa atividade, o professor faz uma retomada de expressões com o verbo to go, seguidas ou não do artigo. O professor fornece o vocábulo e os alunos a expressão toda:

(P): church	(ALs): go to church	(P): school	(ALs): go to school
movies	go to the movies	party	go to a (the) party
theater	go to the theater	home	go home
farm	go to a (the) farm		

- * Em seguida o professor alista expressões com o verbo to stay: I stay at school, at a party, at the club, at the theatre, at a movie, I stay home (or at home).

Atividade 4: CORREÇÃO DA TAREFA -- DO LIVRO DIDÁTICO (p.44 A) -- "CONSTRUA PERGUNTAS, BASEADAS NESSAS FIGURAS, SOBRE A ROTINA DIÁRIA DESSAS PESSOAS":

O professor escolhe alguns alunos (4) para formularem perguntas sobre cada figura.

Atividade 5: DO LIVRO DIDÁTICO (p. 44/45 -- ex. B) -- "CONSTRUA PERGUNTAS USANDO "HOW OFTEN":

O professor lê o exemplo, escolhe os alunos que construirão as perguntas e os que as responderão de acordo com as figuras, auxiliando-os a decifrar o que acontece em cada figura, de maneira que eles consigam construir as perguntas. A partir do exercício 3, o professor pede aos alunos que construam as perguntas usando You e as respostas usando I.

Atividade 6: DO LIVRO DIDÁTICO (p. 45 -- ex. D) "COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ PRÁTICA ESTAS AÇÕES?":

Neste exercício, o professor muda a estratégia sugerida pelo livro didático e faz uma adaptação sua, porém lê o enunciado do exercício e avisa os alunos que esse exercício vai ser feito de outra forma. Ao invés de se fazer a pergunta "Who goes to the movies once a week?" a fim de se encontrar uma pessoa na classe que vai ao cinema uma vez por semana, o professor prefere usar o exercício para perguntar aos alunos com que frequência praticam essas ações, por exemplo: "How often do you go to the movies?" (Once a month); "How often do you go to sports events?" (Never); "How often do you eat out?" (Once a month); "How often do you go shopping?" (Twice a month); "How often do you make long distance calls?" (Once a month); "How often do you buy the newspaper?" (Never).

Por fim, o professor formula, por conta própria, mais outras 5 perguntas aos alunos:

Atividade 7: CORREÇÃO DA TAREFA -- DO LIVRO DIDÁTICO (p. 46/47) -- "TEMPO LIVRE É A SUA COR PREFERIDA":

O professor começa a ler novamente sobre cada cor e quando termina de ler as características de cada cor faz perguntas do tipo: "Who's like that?"; "And do you like blue?" Através da leitura do texto da atividade A da pag. 46, o professor já desenvolve a atividade B da pag. 47. As instruções que o professor dá aos alunos é a seguinte: "Let's choose our favorite color and see if what they say is correct". Dessa forma, após a leitura de cada cor, o professor pergunta: "Who's like that?" E os alunos dão suas declarações: "I like red but I'm not like that"; ou: "I'm like that but I don't like red"; ou ainda: "I don't like yellow but I like camping". Por vezes o professor exprime também sua opinião: "I like yellow but I don't like camping".

Atividade 8: EM PARES -- "PERGUNTE AO SEU PARCEIRO SOBRE A SUA COR PREFERIDA": P. 46 -- B

O professor escolhe um par de alunos de cada vez (5 pares no total), dizendo: "A, talk to B". Assim sendo, A deve perguntar a B: "What's your favorite color? E B deve responder qual é sua cor preferida. Em seguida, A deverá fazer as perguntas a B, relacionadas àquela cor e B deverá dizer se são verdadeiras ou não e explicar o porquê.

Atividade 9: TAREFA -- DO LIVRO DIDÁTICO (p. 47): ESCRITA--"WRITING": BASEADO NESTA CARTA, ESCREVA UMA CARTA PARA O(S) SEU(S) AMIGO(S), CONTANDO-LHE(S) SOBRE SUA ROTINA DIÁRIA EM UM DESSES LUGARES:

O professor lê a carta da pag. 47 e se certifica de que os alunos a compreenderam, explicando as expressões menos comuns. Em seguida esclarece que os alunos deverão escolher um dos lugares propostos pela atividade e escrever uma carta aos pais ou a um amigo contando a sua rotina em um desses lugares.

E enquanto se aguarda o sinal da escola...

Atividade 10: "VAMOS FALAR SOBRE AS HORAS":

Embora o professor declare já ter percebido que todos já sabem dizer as horas, ele aproveita os últimos minutos de aula para revisá-las. Ele começa dizendo: "Now it's 9:10. Then after 9:10 it's 9:15 or a quarter past 9. Then 9:20, then 9:25, then 9:30 or half past 9.

Atividade 11: TAREFA -- "DESCREVA UMA HORA INTEIRA":

No término da aula, o professor designa mais uma atividade para ser feita como tarefa. Os alunos deverão descrever uma hora inteira (de 5 em 5 minutos), quer dizer, deverão descrever pelo menos uma forma de se dizer cada hora, e aqueles que quiserem poderão descrever todas as formas possíveis de cada hora, para que a atividade se torne, segundo o professor, mais desafiante.

AULA 12

Atividade 1: DE AQUECIMENTO-- EXTRA LIVRO DIDÁTICO--"QUE HORAS SÃO?":

Com ajuda de um relóginho de cartolina, o professor mostra as horas (de 5 em 5 minutos), tentando extrair dos alunos a expressão em inglês. O professor diz que deseja que os alunos saibam dizer as horas pelo menos de uma forma, mas cita várias outras formas de dizer a mesma hora, inclusive apontando para as diferenças existentes entre o inglês americano e o britânico: (It's two o'clock sharp/precisely/exactly; It's five past two (BR.)/It's two five or it's five after two (AM.); It's two fifteen (AM.); it's a quarter after two (AM.) or (a) quarter past two (BR.). O

professor também acrescenta outras formas de dizer: It's 7 o' clock A.M./P.M.; It's midday; It's noon; It's twelve midday; It's twelve noon; It's twelve A.M.; It's midnight; It's twelve midnight; It's twelve P.M.; Além disso, o professor ainda simula situações para explicar termos como: My watch is fast; Her watch is slow; I have to reset my watch; We're telling the time.

Atividade 2: EM PARES - EXTRA LIVRO DIDÁTICO - "PERGUNTE E RESPONDA AS HORAS" (cf. anexo 14):

O professor distribuiu, a cada 2 alunos, uma folha avulsa contendo 24 relógios, sinalando horários diversos. Um dos alunos deve perguntar as horas usando a expressão "What time is it?" e o outro deve responder usando pelo menos uma forma: "It's...". Em seguida os dois alunos devem trocar os papéis, ou seja, quem respondeu agora pergunta.

Atividade 3: APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE SOBRE AS HORAS:

O professor escolhe um aluno que deverá perguntar as horas e o outro que deverá responder, geralmente seguindo a divisão dos pares e fazendo com que o aluno que pergunta primeiro, é o que responderá em seguida.

Atividade 4: RESPONDA PERGUNTAS COM "QUE HORAS?", "QUANTAS VEZES?" E "COM QUE FREQUÊNCIA?" VOCÊ PRÁTICA ESTAS AÇÕES:

Terminada a apresentação oral sobre as horas, o professor entrevista vários alunos, fazendo uma pergunta para cada um, usando as expressões "What time", "How many times" e "How often", que retomam atividades anteriores sobre a rotina diária.

Atividade 5: DESEMPENHO DE PAPÉIS - "ALGUÉM FAMOSO ESTÁ SENDO ENTREVISTADO" (cf. anexo 7 - at.2):

O professor diz que como eles estão práticos em falar sobre a rotina diária, então vão desempenhar uma situação de "role-play". O professor escreve um pequeno enunciado na lousa, escolhe um aluno para ser o Ayrton Senna, e diz que os demais alunos e inclusive o professor são repórteres de um jornal que deverão lhe fazer algumas perguntas. É interessante notar que dessa vez o professor não apontou os alunos para fazerem perguntas ao "Ayrton Senna", mas foram eles próprios que se voluntariaram, deixando assim a atividade mais natural. Por vezes o professor direcionou a atividade sugerindo: "Ask about his free time". Para o primeiro personagem, foi escrito na lousa o seguinte texto: "You are Ayrton Senna, the car racer. You are being interviewed by reporters from a local newspaper. They're going to ask you about your daily routine and your weekend". Os personagens entrevistados foram: AIRTON SENNA, KUXÁ, O PRESIDENTE COLLOR e UMA ALUNA DA CLASSE.

Atividade 6: DO LIVRO DIDÁTICO (p.41) - "TENTEM DESCREVER ESTAS PESSOAS":

O professor lê alguns dos adjetivos propostos pelo livro e explica seus significados pedindo o correspondente em português para se certificar de que os alunos os compreenderam: fun/funny/boring. Em seguida, ele pede que os alunos descrevam cada figura com um dos adjetivos propostos (funny/boring/ambitious/intellectual/artistic/athletic), começando da última figura para a primeira.

AULA 13

Atividade 1: "ONDE ESTAMOS SITUADOS NA CLASSE?" - FORNECIMENTO DE INSUMO:

a. Nessa primeira atividade, o professor tenta dar a localização de cada aluno na classe, com relação à fileira em que cada um se encontra e em relação aos próprios colegas, fornecendo dessa forma insumo, iniciando assim:

"Where is A?" ou "Where is A in relation to B?" ou ainda "A, where are you? But I want you to take into consideration B and D. Para isso, o professor faz uso de expressões do tipo:

In the first/second/third/fourth/fifth row; between X and Y; beside (for things)/ next to (for people); behind; across from (if they are on opposite sides) or opposite. Outras preposições ou locuções usadas foram: On my right/ on my left/ on the right/ on the left/ near/ close to/ far from.

b. "ONDE AS COISAS ESTÃO LOCALIZADAS NO PRÉDIO DA ESCOLA?": Após essa primeira etapa, o profes-

sur tenta extrair dos alunos algumas localizações com base no prédio da escola, simulando situações de diversos tipos.

Em seguida, o professor faz um desenho da escola, e vai explorando as localizações.

Atividade 2: EM PARES -- "RETOHANDO AS LOCALIZAÇÕES DENTRO DA ESCOLA":

Como é possível notar na atividade 1, o professor começa fornecendo insumo e extraindo dos alunos suas próprias localizações dentro da sala de aula(1a). Logo após parte para as localizações dentro da própria escola(1b) e antes de partir para as localizações dentro da cidade C, ele faz uma prática que é uma retomada da atividade 1b, desta vez elegendo um aluno para fazer a pergunta e outro para respondê-la, mas antes disso, o professor fornece o insumo necessário aos alunos (4 pares): Excuse me/ Oh please, could you tell me where ... is?/ It's.../ Thank you./ Not at all/You're welcome/ That's OK/ Ok.

Além disso, o professor fornece sempre a informação que o aluno necessita para desenvolver a atividade: (P): A, talk to B/ Ask about the teacher's room/ the library/ the secretary's office.

Atividade 3: "ONDE OS ESTABELECIMENTOS ESTÃO LOCALIZADOS NO CENTRO DA CIDADE?"

O professor empresta aos alunos um mapinha do centro da cidade C., especificamente das proximidades da escola e começa lendo o nome das principais ruas e dos principais estabelecimentos. Em seguida o professor dirige algumas perguntas aos alunos.

Atividade 4: EM PARES -- "PERGUNTE AO SEU PARCEIRO ONDE ESTES ESTABELECIMENTOS ESTÃO LOCALIZADOS":

O professor alistou 4 locais do mapa na lousa (Beauty Shop, Banco Nacional, Gas Station, W Movie Theater) e dividiu a classe em pares para trabalharem pedindo direções ao colega. O professor pediu ainda aos alunos que fossem formais ao pedir a informação, como se fossem estrangeiras. Como o número de alunos na classe era ímpar, a aluna que sobrou fez com o professor. Após terminar de fazer a atividade com a aluna, o professor deu assistência aos pares, fazendo principalmente correções de pronúncia, como em "not at all", "world", etc.

Atividade 5: APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE EM PARES ANTERIOR:

O professor faz as perguntas aos alunos auxiliando-os também nas respostas. Orienta ainda que no caso de "beauty shop" e "gas station", como há mais de um no mapa, então os alunos devem perguntar: "Excuse me, could you tell me if there is a beauty shop near here?" E uma possível resposta seria: "Yes, there is one on the corner of X and there is another on the corner of Y".

Atividade 6: DO LIVRO DIDÁTICO (p.12) -- "DUAS MANEIRAS DE PERGUNTAR ONDE AS COISAS ESTÃO":

Esta é a parte relacionada a preposições, que o professor considera confusa e compacta para começar por ela. Por isso é que ela deu todas essas atividades introdutórias vistas até agora, antes de entrar nessa unidade proposta pelo livro didático. O professor inicia a atividade A da pag. 12 lendo as duas maneiras de se fazer perguntas para se descobrir onde se situam os estabelecimentos. Em seguida, o professor escolhe uma aluna para desenvolver o item 1 da atividade A com ela. Para o item 2, o professor escolhe 2 alunos para desempenhá-lo, sendo que um faz a pergunta e o outro organiza a resposta, e no item 3 a pergunta é feita novamente pelo professor e a resposta é dada por um aluno. Os itens 4, 5 e 6 dessa atividade não foram concluídos.

AULA 14

Atividade 1: DE AQUECIMENTO -- "ONDE VOCÊ ESTÁ?":

- O professor inicia a aula com uma atividade de "aquecimento" das preposições, semelhante àquela feita na aula anterior sobre a localização dos alunos na sala de aula. A atividade é desenvolvida mais ou menos assim: "A, where are you in relation to B and C?" (I'm between B and C); ou simplesmente: "A, where are you?" (I'm next to B); ou ainda: "Where am I, C?" (You're across from me).
- Em seguida, continua-se desenvolvendo o mesmo tipo de atividade, mas desta vez com relação ao prédio da escola.

Atividade 2: EXTRA LIVRO DIDÁTICO -- " ONDE OS ESTABELECIMENTOS ESTÃO LOCALIZADOS?" (cf. anexo 15):

Enquanto o professor aguarda a aluna com os xerox do livro "Person to Person", ele distribui um mapa de uma cidadezinha, identificando e lendo o nome dos vários estabelecimentos ali contidos: (post office, bank, cinema, bar, library, castle, club, restaurant, museum, boutique, hair-dresser's, launderette, etc). O professor dá início à atividade fazendo perguntas sobre a localização dos estabelecimentos e indicando os alunos para respondê-las. Em seguida os alunos trabalham em pares.

Atividade 3: "REVISANDO AS PREPOSIÇÕES APRENDIDAS": (brainstorming)

- a. O professor, com ajuda dos alunos, alista na lousa as principais preposições estudadas até agora, incentivando-os a não olhar no caderno, mas a tentar se lembrar delas.

Atividade 4: DO LIVRO DIDÁTICO (p. 9) -- "ONDE ESTAS PESSOAS ESTÃO E QUE PERGUNTAS PRECISAM FAZER?":

O professor pede que os alunos observem as figuras da página 9, descubram onde as pessoas estão e quais seriam as possíveis perguntas para se fazer em cada uma dessas 4 situações diferentes, negociando sempre com os alunos com relação à adequação das perguntas e fornecendo-lhes pistas do tipo: "How do you ask about the price?"; "How would you ask about the time?"; etc.

Atividade 5: DO LIVRO DIDÁTICO (p. 11) -- RESUMO LINGÜÍSTICO "LANGUAGE SUMMARY" -- "PEDIR E DAR DIREÇÕES":

O professor pergunta aos alunos se eles costumam olhar nessa folha (Language Summary) de cada unidade para estudar. Em seguida ele a lê explicando o significado dos vocábulos novos, às vezes por meio de uma palavra sinônima direta (to get into = to arrive in), às vezes simulando uma situação em que aquele vocábulo ocorre: (Stamps -- Suppose you have a letter to post, then you go to the post-office and buy stamps for the letter; To change buses -- Well, when we travel, sometimes we have to change buses. Suppose I want to go to Bahia and it's not direct. I have to change, I have to take another bus; a one-way ticket -- Just to go; a round-trip ticket -- to go and to return). Por fim, o professor concluiu a leitura desse sumário dizendo que nessa unidade há muitas perguntas diferentes que se pode fazer e que há também muitas situações diferentes, como pedir direções, situações como estar em um ponto de ônibus, em uma estação rodoviária ou ferroviária, etc.

Atividade 6: TAREFA -- "ESCREVAM UM DIÁLOGO":

Situação simulada: "Você está na estação rodoviária de C e quer ir para a Bahia, de C para a Bahia. Você é o passageiro e deverá fazer perguntas ao vendedor de passagens (the passenger x the ticket agent)". O professor pede essa atividade de tarefa, mas antes orienta os alunos como ela deverá ser feita, dizendo que eles deverão começar perguntando: -- "Excuse me, when is the next bus to Bahia?" -- "Well, the next bus is at ... but you will go to (cidade) first and then you will change buses".

O professor orienta os alunos a abrirem o livro no Language Summary (p. 11), verificar o insumo que é fornecido aí e com base nisso, tentar escrever a situação.

Atividade 7: EXTRA -- DO LD PERSON TO PERSON -- "PERGUNTE ONDE AS COISAS ESTÃO": (cf. anexo 16 -- pp. 26, 27 e 30 do Person to Person)

O professor leu todas as preposições exemplificadas na p. 26, acrescentando algumas coisas mais, como o contrário de "down this street" que é "up this street", na letra a, ou ainda o contrário de just before que é just past e não just after, nas letras g e k.

Atividade 8 : EXTRA -- DO LD PERSON TO PERSON:

- a. Practice 1: Pergunte onde 3 dos seguintes estabelecimentos estão localizados; Em seguida passou-se para a pg. 27, onde há um mapa. O professor lê o nome da maioria dos estabelecimentos do mapa e escolhe, para cada item, 2 alunos para fazarem os exercícios 2, 3, 4 e 5 da "practice 1", sendo o 1 fornecido como modelo.

Atividade EXTRA -- DO LD PERSON TO PERSON: EM PAR -- "PERGUNTE ONDE AS COISAS ESTÃO":

- b. Para os exercícios de números 6, 7 e 8, o professor divide a classe em pares e os monitora durante a atividade. Mas, antes disso, o professor faz a atividade com uma aluna que não tem par. Por fim, o professor pede que uma dupla faça cada um dos exercícios.

Atividade 7: EXTRA - DO LD PERSON TO PERSON: ESCOLHA OUTRA LOCALIZAÇÃO DO MAPA E PERGUNTE AO SEU PARCEIRO ONDE FICA. SIGA O MODELO:

c. Practice 2: Logo após, o professor lê a sugestão da prática 2 (practice 2), que é mais uma forma polida de se pedir informação sobre localização ("Excuse me, would you know...?"), e sugere outros estabelecimentos (4) fazendo a pergunta e escolhendo sempre um aluno para respondê-la.

Atividade 10: "O QUE O FALANTE ESTÁ PROCURANDO E ONDE ESTÁ O QUE ELE ESTÁ PROCURANDO" DE COMPREENSÃO ORAL - EXTRA - DO LD PERSON TO PERSON (cf. anexo 16 - p.30):

- a. Atividade 1: O professor explica aos alunos como deve ser feita essa atividade, perguntando-lhes, a princípio, do que se trata cada figura. Em seguida, o professor coloca a fita em classe (geralmente por 2 vezes), contendo os 5 mini diálogos e após cada item faz as duas perguntas sugeridas pelo livro: "What's the speaker (he/she) looking for?" e "Where is the thing he/she's looking for?" As respostas são: T.V guide, strawberry jam, aspirin, sales report e best sellers.

Atividade 11: DE COMPREENSÃO AUDITIVA - EXTRA - DO LD PERSON TO PERSON (cf. anexo 16 - p.30):

Atividade 2 - Find the directions: O professor lê as instruções da "practice 2", e em seguida faz os alunos identificarem no mapa as ruas (21st, 22nd, 23rd, Ash, Elm e Pine) e os estabelecimentos (Prindle Hotel, Magnin's Department Store, Post Office, Bank of America, Ritz Hotel e Lowe Theater) a fim de familiarizá-los com o desenho. Os alunos deverão identificar, através das indicações dadas nos diálogos, a localização dos 5 lugares e uma vez localizado, deverão colocar uma das letras (A,B,C,D ou E) no quadrinho que seja mais provável. Só foi feito, nessa aula, até a "location C". Para as duas últimas (D e E) não houve tempo para serem feitas.

AULA 15

Atividade 1: "VAMOS REVER AS ROTINAS DIÁRIAS":

Enquanto o professor faz os comentários individuais sobre a carta escrita de cada aluno, feita como tarefa, pede que os alunos entrevistem o colega fazendo-lhe perguntas sobre sua rotina diária. Essa atividade parece ter sido apenas para evitar maior burburinho na sala de aula.

Atividade 2: "VAMOS FALAR SOBRE DIREÇÕES":

Essa atividade de revisão serve de preparação aos alunos para a prova. O professor cria situações do tipo: (P): "Excuse me, do you know where the secretary's office is here?" Em seguida o professor coloca na lousa uma listinha com 5 localizações e escolhe 5 pares para resolverem cada uma delas:

OCCORRÊNCIAS: Candy shop, gas station, bank, a natural food restaurant, a movie theater.

Os alunos foram instruídos a basearem-se mais ou menos nesse exemplo: "Excuse me, is there a bookstore near here?" / "Yes, there is one across from L."

Atividade 3: NO LABORATÓRIO:

No laboratório ouviu-se novamente a atividade 1 (do anexo 16 - p.30) do Person to Person e a atividade 2 também foi concluída da mesma forma como começou a ser feita em classe na aula anterior.

Anexo 4

RESUMO DETALHADO DA 11ª. AULA:

PROFESSOR FAZ A CHAMADA:

1. ATIVIDADE DE AQUECIMENTO: LET'S TALK ABOUT THE WEEKEND

O professor faz perguntas a um aluno:

What do you usually do on weekend? (I usually go out)

Where do you go? (sometimes I go to the movies, sometimes...

(P) you go to a bar... to a snack bar)

FORNECIMENTO DE INPUT: Let's see the kind of activity we can do - let's write a list here.

O professor fornece (pedindo sugestões aos alunos e alistando na lousa), o insumo necessário para que os alunos possam desenvolver a próxima atividade. "Now, give me suggestions:"

We can go to the movies

We can go to the club (aluno)

We can go to a party

We can go to the mall

We can go to sleep (aluno)

We can date/go dating (aluno)

We can go out with friends

We can go to a bar (aluno)/

to a snack bar

We can go to the theater

We can come to monitoria

to go jogging

go cycling

go to a farm (aluno)

go to the club

go sunbathing

NOVO AQUECIMENTO. Professor sugere o uso dos advérbios sometimes, never, always, usually:

- "Now, Ra, what do you usually do on the weekend?"

R: (go to parties, snack bars, go dancing, go to a barbecue party).

- "Jo, ask Ad." (go dancing, to the mall). (P. to ad.) "how often do you go to the movies?" (once a month)

- (P. to ale) "How often do you go to the theater?" (never)

2. ATIVIDADE EM PARES. Professor dá alguns minutos para essa atividade.

P: "Now I want you to work in pairs and ask your partner what do you usually do on the weekend and how often do you go... to the club, to the movies..."

MONITORAÇÃO DA ATIVIDADE EM PARES: Enquanto os alunos desempenham essa atividade, o professor faz uma sondagem das dificuldades e as comenta a seguir:

(P): "Some people just watch t.v. So you stay home. Let's have another list here: I stay home and I watch t.v. Some people watch movies on the video. Remember, let's have a look. You go to church, you go to the movies, to the theater, to the club, to church, and home. I go home, I go to school, to a party, to the mall (os últimos da lista com ajuda dos alunos)

3. APRESENTAÇÃO ORAL DA ATIVIDADE EM PARES:

(P):- Adr., what does Cris do on the weekend?

- What about Ad., what does she do on the weekend?

How often does she go to the cinema?

- Ra, what does Mau do on the weekend?

- And how often does he go to the movies?
- What about Ra, what does she do?
- How often does she go dating?
- Vi, what does Clau do on the weekends?
- How often does she go to the movies?
- Jo, what does Ad. do?
- How often does she go cycling?
- Now let's see Edi, talk about Dan.
- How often does she go to parties?
- What about Edi, Dan.?
- What about Aux., Sil.?
- How often do you study, Aux.?
- Ale, Ad.
- How often do you go to the farm, Ad.?
- What about Ale, Ad.?

SISTEMATIZAÇÃO DE MAIS EXPRESSÕES COM GO E STAY - MAIS INSUMO
(com ajuda dos alunos)

(P) "Let's think about the prepositione again". (Em forma de coro)

(Prof.)	(alunos)	(Prof.)
CHURCH	- go to church	TO STAY: I stay at school
SCHOOL	- go to school	I stay at a party
MOVIES	- go to the movies	at the club
PARTY	- go to a/the party	at the theater
THEATER	- go to the theater	at a movie theater
HOME	- go home	I stay...home/or at home
FARM	- go to a farm	HOME: you go home
		you stay at home or home
		Macete: dynamic x static verbs
		(no prep.) (choice)

4. LIVRO DIDÁTICO - CORREÇÃO DE EXERCÍCIOS - pp. 44/45:

Ex. A: (P) "Now number one, Ad.":

- (A): What time does she take the bus every day?
- (OA): What time does she go to work?
- (P): Does she take the bus...(A) every day?
- (P): Does she take the bus at fifteen to eight?
- (P): Is it every day or just sometimes?

(P) " Now number two, What can you ask about n. 2, Sil?"

- (A): What time do they go to school?
- (P): What time... (A) do they leave home?
- (P): What time do they start school?
- (A): What time do they arrive at school?
- (A): Do they go to school every day?

(P) " Now number three, Clau":

- (A): What time does he take the bus?
- (OA): What time does he arrive at ADME?(incorporation)
- (P): What time does he arrive at work?
- (A): Does he arrive late at work? (every day)
- (P): What time does he get to work?

(P) " OK, Ra, number four":

- (A c/ ajuda de P): How often/When do they go on vacation?
- (P): What's the answer, Mau? (They... every july)
- (P): If you say when/ when do they go on vacation?
- (A): On july. (P): In july/ on first july.

5. LIVRO DIDÁTICO -- pp. 44/45

- EX. 8: (P): You have to use "How often". O professor lê o exemplo "How often do you go to the movies? I go twice a month".
- (P): Now let's go to n. 2. What can you ask about n. 2, Adri?
- (A): How often do they go to restaurants?
- (P): Or how often do they go out to dinner/ how often do they eat out?
- The answer is... (A): every saturday.
- (P): What's she doing? (A): taking a medicine. (P): So what can you ask, then?
- (A): How often does she take medicines?
- (P): How often does she take the medicines/her medicine/the cough medicine? Ale, ask dan. about n. 2.
- (A): How often does she take her medicine? (DA): She takes her medicine twice a day.
- (P): Now let's use YOU for n. 3. Edi, ask Sil.
- (A): How often do you go to the dentist's? (DA): I go twice a year.
- (P): Next one, Jo, ask Cris.
- (A): How often do you go to the supermarket? (DA): twice a week
- (P): What's the woman doing? (VA): doing exercises.
- (P): So, Mac, ask Ra. (A): How often do you do exercises? (twice a week)
- (P): The last one, Ter. (A): How often do you get up late?
- (P): or How long do you wake up late? (DA): Every weekend.

6. LIVRO DIDÁTICO -- p. 45

- EX. 9: (P): Try to find someone who: goes to the movies once a week. Let's do the other way. How often do you go to the movies, Ad?
- (A): Once a month.
- Prof. pergunta os outros 5: Mau, Jo, Edi, Dan, e Vi. e cria mais um:
- (P): How often do you read the newspaper, Vi? (A) Once a week.

- PROFESSOR CRIA MAIS PERGUNTAS SEGUINDO A MESMA ESTRUTURA:

- (P): Now I'm going to check if you really understand what we're talking about:
- (P): How often do you read "Veja", Ad? (Once a week)
- (P): Do you have time to read it every week? (Yeah)
- (P): Ale, how often do you go to the movies? (Once a month)
- (P): How often do you go to Carrefour, Edi? (Once a month)
- (P): How often do you go to "Feira", Au? (Once a week)

7. ATIVIDADE DE LEITURA: LIVRO DIDÁTICO -- p. 46

(Os alunos já tinham começado a trabalhar nessa atividade na aula da correção da prova)

O professor lê todo o texto fazendo comentários durante a leitura e dando as instruções aos alunos de como a atividade deveria ser desempenhada. "We can do it two ways. We can choose the color our favorite color and see if what they say is correct. Or we can do the opposite. By looking at the characteristics, we can choose our favorite color".

Após a leitura de cada cor, o professor faz perguntas do tipo:
(P): Who is like that? And do you like this color? Who else likes blue? But are you like that?

Algumas respostas foram as seguintes:

(A): I like red but I'm not like that. I'm like that but I don't like red. I'm like that and I like blue.

O professor também dá a sua opinião: (P): I like yellow but I don't like camping.

8. ATIVIDADE EM PARES: Sobre as cores

(P): Cris, talk to Ra and ask about her favorite color.

O primeiro colega deveria fazer a pergunta "What's your favorite color?", a qual deveria ser respondida pelo outro colega assim: "My favorite color is...". A essa resposta, o primeiro aluno deveria construir perguntas em cima do texto escrito para aquela cor:

"Do you travel to faraway places on your vacations?/Do you like parties with a lot of music and dancing? (Jo & Cla, Edi & Dan, Vi & Adri, Mau & Te).

9. ATIVIDADE ESCRITA - TAREFA - DO LIVRO DIDÁTICO p. 47:

O professor lê o enunciado da atividade no livro:

(P): You're going to write about your daily routine again. O professor lê a carta e explica o significado das palavras que os alunos não entendem. Por fim, pediu uma carta por escrito de tarefa.

10. EXERCÍCIO SOBRE AS HORAS:

(P): Let's wait for the bell. Let's talk about the time. I could see that everybody knows how to tell the time, but I'm going to review that.

- Now it's nine ten, then after nine ten it's nine...fifteen or...

(O professor foi só até half past nine e pediu de tarefa que os alunos pegassem uma hora inteira para descrever.

11. TAREFA - DESCREVA UMA HORA INTEIRA:

Ao término da aula, o professor designa mais uma atividade para ser feita como tarefa. Os alunos deverão escrever uma hora inteira (de 5 em 5 minutos), quer dizer, deverão descrever pelo menos uma forma de se dizer cada hora.

Anexo 5

CONTEÚDO QUE DEVERIA CONSTAR DOS "CADERNOS":

PARA A CONSTRUÇÃO DOS "CADERNOS", O PROFESSOR DESTACOU/ENFATIZOU OS SEGUINTE ASPECTOS:

Para a 1ª prova:

Pronúncia(fonética): Fifty X fifteen; fourteen X forty;
think X sink.

Vocabulário: Números, profissões, membros da família.

Gramática: Presente simples, perguntas com os auxiliares do
e does, verbo To Be, presente contínuo, pronomes
(I-my, you-your, they-their).

Funções: Situações de encontro com um velho amigo, situações
de apresentar uma pessoa à outra ou de apresentar-se.

"Role-plays": a) Entrevista: (Professor entrevista aluno sobre
sobre família, trabalho ou estudos/ ou aluno
entrevista professor sobre os mesmos temas).

b) "Reporting task": (Alunos devem contar sobre
sobre alguma coisa que leram). Aqui se incluem os 2 textos estudados, um sobre a memória e o outro sobre o *degustador de chocolates* (The chocolate taster).

Para a segunda prova:

Vocabulário: Partes da escola (secretary's office, teacher's room, director's office, etc).

Gramática: Preposições -- endereços (on, in), datas (in January, on June 10), expressões de tempo (at seven o'clock);

Horas -- Dizer as horas.

Situações/funções/"role-plays": Todas vistas desde a unidade 1 até agora (1, 2, 6 e 7) -- Pedir e dar direções/localização, perguntar sobre transporte, perguntar e falar sobre a rotina diária, perguntar e falar sobre atividades de fins de semana, perguntar e falar sobre a frequência de atividades regulares, etc.

Anexo 6

ATIVIDADES QUE ENGLOBALAM CADA VEZ MAIS INFORMAÇÕES:

A2 - at. 4: Entrevista recíproca sobre a vida de seu colega.

4. ATIVIDADE EM PARES:

Cada aluno deve entrevistar um colega, anotando em seu caderno apenas as informações básicas simplificadas, e não escrever frases inteiras. O professor fornece na lousa parte do *insumo* necessário, mas os alunos não precisam segui-lo à risca; Pode-se mudar, recriar, usar outras estruturas, se souber. O professor também dá assistência nas carteiras aos pares, durante toda a atividade, fazendo correções e fornecendo as informações necessárias.

OCORRÊNCIAS: (Sugeridas pelo professor e colocadas na lousa)

"What's your (full) name?", "Do you have a middle name?", "What do you do?/What's your occupation?", "Where do you work?", "What company do you work for?", "Do you like your job?/How do you like your job?", (The answers could be: "I like it very much./So, so./I think it's ok./I don't like it."), "Who do you live with?", "Are you married?", "Do you have any children?", "Do you have any brothers and sisters?".

5. APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE EM PARES - 'ENTREVISTA COM SEU PAR':

No final da entrevista com os pares, o professor pede a cada aluno que dê as informações pessoais de seu par para a classe toda.

A3 - at. 5: Entreviste seu parceiro.

5. ATIVIDADE EM PARES - ENTREVISTE ALGUÉM - "INTERVIEW YOUR PARTNER":

O professor orienta os alunos para preencherem um formulário com os dados pessoais do colega. O professor coloca na lousa os possíveis itens a serem perguntados e pede aos alunos que escrevam as informações em estilo de formulário, para ficar uma atividade autêntica, ou seja, preencher o formulário só com os dados essenciais (palavras), não com frases.

OCORRÊNCIAS:

Name: (first-middle-last), address, telephone number, place of work, school.
O professor sugere também as perguntas: "What's your name?", "What's your full name?", "What's your address and telephone number?", "Do you work?", "Where do you work?", "Do you study? What school do you go to?". O objetivo desta atividade é praticar as estruturas com os próprios dados pessoais dos alunos.

A4 - at. 5: Entreviste alguém da classe e depois o professor.

5. LET'S INTERVIEW SOMEBODY:

Professor e alunos entrevistam um colega de classe para colherem informações pessoais sobre a família, o trabalho e os estudos.

OCORRÊNCIAS:

"What's your full name?", "How do you spell your last name?", "Do you live here in C?", "What's your address?", "Is it downtown?", "Where is it?", "What do you do?", "Do you like your job?" "Do you live with your family?", "How many brothers and sisters do you have?", "What's his occupation?/What does he do?", "What does he look like?", "What do your parents do?", "What does your father do?/What is his occupation?", "What does your mother do?".

ÀS VEZES O PROFESSOR SUGERE E DE CERTA FORMA DIRECIONA AS PERGUNTAS, DIZENDO:

"I would like to know what bank", esperando que o aluno formulasse: "What bank do you work

at?" ou: "If she has a brother."/"Do you have any brothers and sisters? ou ainda: "I want to know their ages"/ "How old are they?";ou ainda mesmo: "Suppose we want to know the course"/ "What course is he taking?", ou "Let's ask her about her parents."

NOW YOU'RE GOING TO INTERVIEW THE TEACHER -- (entrevista com o professor):
O professor, a princípio, escolhe os alunos mais inibidos- que ele chama de "silent people" para fazer-lhe as perguntas, mas por fim, todos alunos acabam participando.

OCORRÊNCIAS:

"What's your full name?", "How old are you?", "Do you have children?", "How old are they?", "What's your husband's name?", "What's his occupation?/What does he do?", "What's your address?", "Do you have cousins?", "Where are you from?".

AS VEZES O PROFESSOR CONDUZ AS PERGUNTAS:

(P): "About brothers and sisters" -- "Do you have any brothers and sister?", "How many?", "What are their names?".
(P): "Telephone number, X!" - "What's your telephone number?".
(P): "Suppose you want to ask with How long." - "How long have you been here, in C?".

A5 - at. 6: Entreviste seu colega.

6. ENTREVISTE SEU COLEGA --"INTERVIEW YOUR PARTNER"--(At. escrita e oral).

O professor, com base na atividade 4, diz que os alunos deverão fazer novamente a atividade de entrevistar o colega ao lado, justamente para praticar o uso das perguntas. Nessa atividade os alunos deverão fazer as perguntas ao colega, anotar as informações no caderno por escrito, mais ou menos como o texto de Abel Machado, e por fim dizê-las à classe. Durante essa atividade, o professor deu assistência aos alunos nas carteiras, auxiliando-os na fala, na escrita, na gramática, etc. Com relação às perguntas, os alunos usaram tudo do que se lembravam, até perguntas que não foram propostas pelo professor na aula da hoje, mas em outras aulas. O professor corrigiu praticamente caderno por caderno, e por fim alguns alunos fizeram oralmente.

OCORRÊNCIAS:

O professor sugeriu algumas das perguntas que poderiam ser feitas ao colega, mas a princípio os alunos podiam perguntar qualquer outra informação que os interessassem e para as quais eles soubessem fazer a pergunta, ou, se não soubessem, sempre tiveram a liberdade de perguntar ao professor, embora esse último insistia, por vezes, no fato de que os alunos devem construir perguntas com aquilo que já sabem. Algumas perguntas sugeridas pelo professor foram:

"Do you have any brothers and sisters?", "What are their names?", "What do you do?", "How old are your parents?", "What's your father's/mother's name?", "What does your father/mother's do?". Além dessas, os alunos improvisaram outras já aprendidas em aulas anteriores, do tipo: "What's your telephone number?", "What's your address?", etc.

A6 - at. 1: Mostre-nos fotos de sua família.

1. SHOW US THE PICTURES OF YOUR FAMILY:

Essa aula inicia-se com os alunos mostrando à classe fotografias da família e consequentemente falando um pouco de cada membro da família que aparece na foto. Muitos foram os alunos que trouxeram fotos (9 mostraram a princípio), muitos foram os comentários do professor e muitas foram as ocorrências esperadas (já ocorridas anteriormente) e inesperadas (ocorridas hoje pela primeira vez).

OCORRÊNCIAS (algumas):

This is my step sister/brother; He's a businessman; she's a housewife; she's an engineer; she's a postgraduated student in business marketing/ in marketing administration; This is my grandfather/my aunt/my uncle; These are my cousins; This is my mother, she has a factory, a small clothes factory; This is my brother-in-law, he's a student at Bradesco, he studies eletronic, a kind of technical course; This is my father, he's 42 and he's a mechanic; This is my father and this is my mother. They are retired; This is my sister. she studies publicity at (escola); This is my sister. she's younger than I and she's married. I think I have pictures of my nephews here. She has a son. His name is X. He is 1 now and is very cute; This is my younger sister, she's going to take entrance exams (Vestibular). She wants to be a journalist; This is me when I was 4 years old. This is when I lived in the Convent, when I was a nunny, five years ago. I left the Convent five years ago. This is the garden in the Convent. It's a beautiful place.

ALÉM DA APRESENTAÇÃO DA FAMÍLIA FEITA PELOS ALUNOS, POR VEZES O PROFESSOR DIRECIONAVA A APRESENTAÇÃO, FAZENDO PERGUNTAS DO TIPO: (P): "How old is your grandfather?" (Al): "He's 70"; (Al): "This is my youngest brother.", (P): "What does he do?", (Al): "Just study."; (Al): "This is my brother, he's 25 years old.", (P): "What does he do?" (Al): "He studies business administration and works at Economico.", (P): "And does he have a girlfriend?", (Al): "I don't know.", (P): "It's a secret. Ok, so if she doesn't know, there is a chance.", (Al): "This is me, when I...", (P): "Oh! When you were very young. How old were you in here?", (Al): "2.", (P): "Cute!"; (Al): "This is the garden.", (P): "Did you use to work in the garden?", (Al): "Yeah, I took care of the plants, of the animals, I tried to play the piano but I don't have good ears.", (P): "How many brothers and sisters do you have?", (Al): "I have 3 brothers and 2 sisters"; (Al): "This is my husband." (P): "Tell about your husband", (Al): "He's 30 years old, he's a mechanic engineer and he works at (companhia)".

A6 - at. 3: Fale sobre sua família (3 alunos).

NOW, A, TALK ABOUT YOUR FAMILY (SEM FOTO):

A aluna fala sobre a família, mas o professor a ajuda fazendo perguntas e auxiliando nas respostas.

OCORRÊNCIAS:

My father is a businessman, he's about 51. My mother is a housewife. I have a brother, he's 19. He studies at Objetivo.

NOW, B, TALK ABOUT YOUR FAMILY (SEM FOTO):

O aluno fala sobre a família, mas o professor auxilia nas correções e na entrevista também.

OCORRÊNCIAS:

I live with my grandparents. My grandmother is 65 years old. She works as a dressmaker. My grandfather is retired but he works as a carpenter. I have 3 brothers and 1 sister. The oldest is 21, the second oldest is 17 and the youngest is 14.

NOW LET'S SEE C, TELL US ABOUT YOUR FAMILY:

A Aluna fala sobre a família. O professor faz perguntas também ("How old is your brother?", "How many brothes and sisters do you have?").

OCORRÊNCIAS:

My father is a businessman. My mother is a businesswoman and a housewife. I have one brother. He is 20 years old.

A9 - at. 2: Roleplay.

2. QUEM SOU EU? FAÇA PERGUNTAS E PELAS MINHAS CARACTERÍSTICAS DESCUBRA QUEM SOU. (TO PRACTICE ASKING PERSONAL QUESTIONS):

O professor distribuiu uns papeizinhos para alguns alunos(não para todos), contendo o nome, algumas informações pessoais e características de uma personalidade famosa. Cada aluno deveria fazer perguntas pessoais sobre família, trabalho, estudos, idade, a essa personalidade, e ela, por sua vez, deveria respondê-las até que, pelas informações obtidas, a classe descobrisse seu nome. Por vezes, os alunos faziam perguntas voluntariamente ao colega; outras vezes é o professor quem os escolhia para fazerem perguntas, o que de certa forma tira um pouco a espontaneidade dos alunos.

OCCORRÊNCIAS:

- a. Where are you from? (I'm from Campinas.); What do you do? (I'm an actress); How old are you? (I'm 40.); Do you live in Campinas? (No, I live in S.P.); Are you married? (I'm divorced.); Do you have any children? (Yes, I have 2 children); Are you Regina Duarte? (Yes, I am.).
- b. Where do you live? (I'm from S.P.); But do you live in S.P.? (Yes.); What do you do? (I used to work in Brasília, but now I'm not working in Brasília anymore.); Are you Zélia Cardoso? (Yes, I am.).
- c. Where do you live? (I live in Rio de Janeiro.); Are you a man? (Yes, I am.); Do you have any children? (Yes, I have 3 children.); What do you do? (I'm a politician.); Are you married? (Yes, I am.); How old are you? (I'm 79 years old.); Are you Leonel Brizola? (No, I'm not.); Are you Ulisses Guimarães? (Yes, I am.).
- d. Where do you live? (I live in England); What do you do? (I'm a race car driver); How old are you? (I'm 31.); Are you Ayrton Senna? (Yes, I am.).
- e. How old are you? (I'm 58.); What do you do? (I'm a businessman.); Where do you live? (I don't know, probably in S.P.); Where do you work? (I'm the president of a big supermarket chain.); Are you Abílio Diniz? (Yes, I am.).
- f. Where do you live? (I live in S.P.); Where are you from? (I'm from Paraíba.); Are you married? (No, I'm single.); What do you do? (I'm the mayor of S.P.); Are you Erundina? (Yes, I am.).
- g. Where are you from? (I'm from Campinas.); Are you a man or a woman? (I'm a man.); What do you do? (I'm a singer.); How old are you? (I'm 42.); Where do you live? (I live in Campinas.); Are you married? (Yes, I am.); Do you have any children? (Yes, I have 2 children.); What kind of music do you sing? (A kind of country music.); Are you Chitãozinho or Xororó? (I'm Chitãozinho).
- h. Where are you from? (I'm from Rio de Janeiro.); How old are you? (I'm 33 years old.); What do you do? (I'm a fashion designer and a businesswoman); Where do you work? Are you a model? (Yes, I'm a model); Where do you work? (I work in Rio de Janeiro.); And the company? (I don't know.); Do you have any children? (Yes, I have one daughter.); Are you Luisa Brunet? (Yes.).
- i. Where are you from? (I don't know.); Where do you live? (I live in Manhattan, New York.); What do you do? (I'm a soccer player.); How old are you? (I'm 46 years old.); Are you Zico? (No, I'm not.); Are you Falcão? (No, I'm not.); Are you Pelé? (No, I'm not.); (Prof.): X, you don't know anything about soccer; Are you married? (I'm divorced.); Are you Pelé? (Prof.): Ask her the name! ; Are you Edson Arantes do Nascimento? (Yes, I am.).
- j. What do you do? (I'm a federal police.). Romeu Tuma!

A10 -- at. 4: Fale sobre sua rotina diária.

Em continuação à atividade 2 e 3, e com a ajuda do professor, pede-se que mais um aluno descreva sua rotina diária.

OCCORRÊNCIAS:

I get up at 6:30, I have a shower, I get dressed, then I have breakfast, I brush my teeth, I get my books and I take the bus, then I arrive at school. After school I go to work and after that I take the bus and go home. In the evening I have a snack. I don't have dinner, I have dinner at work. I stop working at 10 o' clock. Then I go home at 10 p.m, I have a

snack and go to bed.

A11 - at.2/3: Entreviste seu colega/apresentação.

2. ATIVIDADE EM PARES: PERGUNTE AO SEU COLEGA O QUE ELE GERALMENTE FAZ NOS FINS DE SEMANA E COM QUE FREQUÊNCIA:

O professor divide a classe em pares e fornece mais input (outra lista de atividades possíveis de serem feitas em um final de semana). Nessa lista o professor arrola também ações com o verbo to go, com ou sem artigo, repetindo na lista algumas das expressões já comentadas e acrescentando outras: I stay home, I watch t.v./watch movies on the video; You go to church, you go to the movies, to the theater, to the club, you go home, you go to a party/to the party, you go to school.

3. APRESENTAÇÃO ORAL DA ATIVIDADE 2:

O professor seleciona os pares que deverão falar sobre o fim de semana do colega, ou seja, o que o colega geralmente faz nos finais de semana e com qual frequência desempenha tais ações. O professor é quem faz aos alunos as duas perguntas-chaves da atividade: "What does A do on the weekends?" e "How often does A do this?" Essa descrição é mútua, quer dizer, A fala de B e em seguida B fala de A.

OCCORRÊNCIAS:

She goes to the movies; She goes out with friends; Sometimes she goes to the cinema, sometimes she goes to a snack bar with friends, sometimes she watches t.v.; She usually goes dancing; She goes dating, she goes to the club, she goes cycling, she sleeps, she studies, she goes to a party, she stays home, she watches movies on the video, she goes to the club, sometimes she goes to a farm, she goes to a barbecue party.

ADVERBÍOS DE FREQUÊNCIA: Very often, (almost) every week, once a month, sometimes, every week-end, every saturday, on saturdays, twice a month, always, once a week, once or twice a month.

A12 - at. 5: Roleplay.

5. ATIVIDADE DE DESEMPENHO DE PAPEIS: ALGUÉM FAMOSO ESTÁ SENDO ENTREVISTADO:

a. ENTREVISTA COM AIRTON SENNA:

O professor diz que como eles estão práticos em falar sobre a rotina diária, então vão desempenhar uma situação de "role-play". O professor escreve um pequeno enunciado na lousa, escolhe um aluno para ser o Ayrton Senna, e diz que os demais alunos e inclusive o professor são repórteres de um jornal que deverão lhe fazer algumas perguntas. É interessante notar que dessa vez o professor não apontou os alunos para fazerem perguntas ao "Ayrton Senna", mas foram eles próprios que se voluntariaram, deixando assim a atividade mais natural.

Por vezes o professor direcionou a atividade sugerindo: "Ask about his free time". O texto escrito na lousa foi o seguinte: "You are Ayrton Senna, the car racer. You are being interviewed by reporters from a local newspaper. They're going to ask you about your daily routine and your weekend".

OCCORRÊNCIAS:

What time do you get up every day? What time do you have lunch? How often do you go home for lunch? How often do you go out for lunch? What do you do at 3 o'clock, when do you get up? What do you do on your weekends? How often do you travel abroad? (Usually many times a year); What do you do on your freetime? What time do you usually go to bed? What do you do in the evenings? How often do you go to the theater?

b. ENTREVISTA COM XUXA:

Os alunos se voluntariam para fazer as perguntas. São espontâneos, não escolhidos pelo pro-

fessor.

OCORRÊNCIAS:

What time do you get up every day? What time do you have to be at the studio? Do you have lunch at the studio? Where do you have lunch? What time do you have lunch? What time do you leave the studio? What do you do in your freetime? What about your boyfriend? Who are you going out with now?

c. ENTREVISTA COM O PRESIDENTE COLLOR:

Diferentemente das entrevistas a e b, em c o professor, por vezes, aponta um aluno para formular alguma pergunta para o "Presidente Collor", direcionando, às vezes, até aquilo que eles devem perguntar, assim: (P): Let's ask him about his daily routine. About lunch, let's ask about lunch, A. Let's ask him where (he has lunch). And about dinner? Let's ask him about dinner, B. We can ask about the trips.

OCORRÊNCIAS:

What's your favorite place to go jogging/to practice sports? What are you doing with our money? What time do you get up every day? What time do you have lunch? Where do you have lunch? What time do you work? How often do you travel abroad? What time do you have dinner? Do you have dinner at home or at the palace?

d. ENTREVISTA COM UMA ALUNA:

"Tell me about your daily routine, A. Let's interview A, everybody class, you ask her". Professor e alunas entrevistam o colega de classe, da mesma forma como tem sido feito com as 3 outras entrevistas.

OCORRÊNCIAS:

What time do you get up every morning? What time do you have breakfast? Do you have a small breakfast or a large breakfast? Do you usually have a shower in the morning? What time does school start? What time do you leave school? What time do you have lunch? What do you do in the afternoon? Do you study? How often do you go to your exercises classes? How often do you study? What time do you usually have dinner? What do you do in the evening? What time do you go to bed? What do you do on the weekend? How often do you go to the movies?

Anexo 7

ATIVIDADES DE "ROLE-PLAY"

1. (Aula 9): As ocorrências durante toda a atividade foram as seguintes:

1. Where are you from? (I'm from ((cidade)); What do you do? (I'm an actress.); How old are you? (I'm 40.); Do you live in Campinas? (No, I live in S.P.); Are you married? (I'm divorced.); Do you have any children? (Yes, I have 2 children); Are you Regina Duarte? (Yes, I am.).
2. Where do you live? (I'm from S.P.); But do you live in S.P.? (Yes.); What do you do? (I used to work in Brasília, but now I'm not working in Brasília anymore.); Are you Zélia Cardoso? (Yes, I am.).
3. Where do you live? (I live in Rio de Janeiro.); Are you a man? (Yes, I am.); Do you have any children? (Yes, I have 3 children.); What do you do? (I'm a politician.); Are you married? (Yes, I am.); How old are you? (I'm 79 years old.); Are you Leonel Brizola? (No, I'm not.); Are you Ulisses Guimarães? (Yes, I am.).
4. Where do you live? (I live in England); What do you do? (I'm a race car driver.); How old are you? (I'm 31.); Are you Ayrton Senna? (Yes, I am.).
5. How old are you? (I'm 58.); What do you do? (I'm a businessman.); Where do you live? (I don't know, probably in S.P.); Where do you work? (I'm the president of a big supermarket chain.); Are you Abílio Diniz? (Yes, I am).
6. Where do you live? (I live in S.P.); Where are you from? (I'm from Paraíba.); Are you married? (No, I'm single.); What do you do? (I'm the mayor of S.P.); Are you Erundina? (Yes, I am.).
7. Where are you from? (I'm from Campinas.); Are you a man or a woman? (I'm a man.); What do you do? (I'm a singer.); How old are you? (I'm 42.); Where do you live? (I live in Campinas.); Are you married? (Yes, I am.); Do you have any children? (Yes, I have 2 children.); What kind of music do you sing? (A kind of country music.); Are you Chitãozinho or Xororó? (I'm Chitãozinho).
8. Where are you from? (I'm from Rio de Janeiro.); How old are you? (I'm 33 years old.); What do you do? (I'm a fashion designer and a businesswoman.); Where do you work? Are you a model? (Yes, I'm a model.); Where do you work? (I work in Rio de Janeiro.); And the company? (I don't know.); Do you have any children? (Yes, I have one daughter.); Are you Luisa Brunet? (Yes.).
9. Where are you from? (I don't know.); Where do you live? (I live in Manhattan, New York.); What do you do? (I'm a soccer player.); How old are you? (I'm 46 years old.); Are you Zico? (No, I'm not.); Are you Falcão? (No, I'm not.); Are you Pelé? (No, I'm not.); (Prof.): X, you don't know anything about soccer; Are you married? (I'm divorced.); Are you Pelé? (Prof.): Ask her the name! ; Are you Edson Arantes do Nascimento? (Yes, I am.).
10. What do you do? (I'm a federal police.). Romeu Tuma!

2. (Aula 12): As ocorrências durante as quatro entrevistas foram as seguintes:

a. ENTREVISTA COM AIRTON SENNA:

What time do you get up every day? What time do you have lunch? How often do you go home for lunch? How often do you go out for lunch? What do you do at 3 o' clock, when do you get up? What do you do on your weekends? How often do you travel abroad? (Usually many times a year); What do you do on your freetime? What time do you usually go to bed? What

do you do in the evenings? How often do you go to the theater?

b. ENTREVISTA COM XUXA:

What time do you get up every day? What time do you have to be at the studio? Do you have lunch at the studio? Where do you have lunch? What time do you have lunch? What time do you leave the studio? What do you do in your freetime? What about your boyfriend? Who are you going out with now?

c. ENTREVISTA COM O PRESIDENTE COLLOR:

Diferentemente das entrevistas a e b, em c o professor, por vezes, aponta um aluno para formular alguma pergunta para o "Presidente Collor", direcionando, às vezes, até aquilo que eles devem perguntar, assim: (P): "Let's ask him about his daily routine". "About lunch, let's ask about lunch, A". "Let's ask him where (he has lunch)". "And about dinner?" "Let's ask him about dinner, B". "We can ask about the trips".

What's your favorite place to go jogging/to practice sports? What are you doing with our money? What time do you get up every day? What time do you have lunch? Where do you have lunch? What time do you work? How often do you travel abroad? What time do you have dinner? Do you have dinner at home or at the palace?

d. ENTREVISTA COM UMA ALUNA:

"Tell me about your daily routine, G. Let's interview A, everybody class, you ask her". Professor e alunos entrevistam a colega da classe, da mesma forma como tem sido feito com as 3 outras entrevistas.

What time do you get up every morning? What time do you have breakfast? Do you have a small breakfast or a large breakfast? Do you usually have a shower in the morning? What time does school start? What time do you leave school? What time do you have lunch? What do you do in the afternoon? Do you study? How often do you go to your exercises classes? How often do you study? What time do you usually have dinner? What do you do in the evening? What time do you go to bed? What do you do on the weekend? How often do you go to the movies?

Anexo 8

ATIVIDADES QUE SÃO APLICADAS DE FORMA IDÊNTICA, SOBRE OS TEMAS FAMÍLIA, TRABALHO E ESTUDO:

A2 - at. 4 -- Entrevista recíproca sobre a vida de seu colega.

4. ATIVIDADE EM PARES:

Cada aluno deve entrevistar um colega, anotando em seu caderno apenas as informações básicas simplificadas, e não escrever frases inteiras. O professor fornece parte do *insumo* necessário, mas os alunos não precisam segui-lo à risca; Pode-se mudar, recriar, usar outras estruturas, se souber. O professor também dá assistência nas carteiras aos pares, durante toda a atividade, fazendo correções e fornecendo as informações necessárias.

OCORRÊNCIAS: (Sugeridas pelo professor e colocadas na lousa)

"What's your (full) name?", "Do you have a middle name?", "What do you do?/What's your occupation?", "Where do you work?", "What company do you work for?", "Do you like your job?/How do you like your job?", (The answers could be: "I like it very much./So, so./I think it's ok/I don't like it."), "Who do you live with?", "Are you married?", "Do you have any children?", "Do you have any brothers and sisters?".

5. APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE EM PARES -- ENTREVISTA COM SEU PAR:

No final da entrevista com os pares, o professor pede a cada aluno que dê as informações pessoais de seu par para a classe toda.

A3 - at. 5 -- Entreviste seu companheiro.

5. ATIVIDADE EM PARES -- ENTREVISTE SEU COMPANHEIRO:

O professor orienta os alunos para preencherem um formulário com os dados pessoais do colega: nome, endereço, número de telefone, etc. O professor coloca na lousa os possíveis itens a serem perguntados e pede aos alunos que escrevam as informações em estilo de formulário, para ficar uma atividade autêntica, ou seja, preencher o formulário só com os dados essenciais (palavras), não com frases. O objetivo desta atividade, segundo o professor, é praticar as estruturas com os próprios dados pessoais dos alunos.

OCORRÊNCIAS:

Name: (first-middle-last), address, telephone number, place of work, school.

O professor sugere também as perguntas: "What's your name?", "What's your full name?", "What's your address and telephone number?", "Do you work?", "Where do you work?", "Do you study? What school do you go to?".

6. APRESENTAÇÃO GERAL DA ATIVIDADE EM PARES -- ENTREVISTE SEU COMPANHEIRO:

O professor pede para cada dupla dar as informações pessoais de seu par (em 3ª pessoa), para a classe.

A4 -- at. 5 -- Entreviste alguém da classe e depois o professor.

5. 'VAMOS ENTREVISTAR ALGUÉM':

Professor e alunos entrevistam um colega da classe para colherem informações pessoais sobre a família, o trabalho e os estudos.

OCORRÊNCIAS:

"What's your full name?", "How do you spell your last name?", "Do you live in c?", "What's your address?", "Is it downtown?", "Where is it?", "What do you do?", "Do you like your job?", "Do you live with your family?", "How many brothers and sisters do you have?", "What's his occupation?/What does he do?", "What does he look like?", "What do your parents

do?", "What does your father do?/What is his occupation?", "What does your mother do?".

ÀS VEZES O PROFESSOR SUGERE E DE CERTA FORMA DIRECIONA AS PERGUNTAS, DIZENDO:

"I would like to know what bank", esperando que o aluno formulasse: "What bank do you work at?" ou: "If she has a brother."/ "Do you have any brothers and sisters? ou ainda: "I want to know their ages"/ "How old are they?", ou ainda mesmo: "Suppose we want to know the course"/ "What course is he taking?", ou "Let's ask her about her parents."

AGORA ENTREVISTEM O PROFESSOR:

O professor, a princípio, escolhe os alunos mais inibidos -que ele chama de "silent people" para fazer-lhe as perguntas, mas por fim, todos alunos queriam participar.

OCCORRÊNCIAS:

"What's your full name?", "How old are you?", "Do you have children?", "How old are they?", "What's your husband's name?", "What's his occupation?/What does he do?", "What's your address?", "Do you have cousins?", "Where are you from?".

ÀS VEZES O PROFESSOR CONDUZ AS PERGUNTAS:

(P): "About brothers and sisters" -- "Do you have any brothers and sister?", "How many?", "What are their names?".

(P): "Telephone number, X!" -- "What's your telephone number?".

(P): "Suppose you want to ask with How long." -- "How long have you been here, in C?".

A5 - at. 6 - Entreviste seu colega e anote as informações no caderno.

6. ENTREVISTE SEU COLEGA --"INTERVIEW YOUR PARTNER"--(At. escrita e oral).

O professor, com base na atividade 4, diz que os alunos deverão fazer novamente a atividade de entrevistar o colega ao lado, justamente para praticar o uso das perguntas. Nessa atividade

de os alunos deverão fazer as perguntas ao colega, anotar as informações no caderno por escrito, mais ou menos como o texto de Abel Machado, e por fim dizê-las à classe. Durante essa atividade, o professor deu assistência aos alunos nas carteiras, auxiliando-os na fala, na escrita, na gramática, etc. Com relação às perguntas, os alunos usaram tudo do que se lembravam, até perguntas que não foram propostas pelo professor na aula de hoje, mas em outras aulas. O professor corrigiu praticamente caderno por caderno, e por fim alguns alunos fizeram oralmente.

OCCORRÊNCIAS:

O professor sugeriu algumas das perguntas que poderiam ser feitas ao colega, mas a princípio os alunos podiam perguntar qualquer outra informação que os interessassem e para as quais eles soubessem fazer a pergunta, ou, se não soubessem, sempre tiveram a liberdade de perguntar ao professor, embora esse último insistia, por vezes, no fato de que os alunos devem construir perguntas com aquilo que já sabem. Algumas perguntas sugeridas pelo professor foram:

"Do you have any brothers and sisters?", "What are their names?", "What do you do?", "How old are your parents?", "What's your father's/mother's name?", "What does your father/mother's do?". Além dessas, os alunos improvisaram outras já aprendidas em aulas anteriores, do tipo: "What's your telephone number?", "What's your address?", etc.

A6 - at. 4 - Somos detetives. Entrevistem o colega.

4. WE ARE DETECTIVES TODAY. LET'S ASK A EVERYTHING ABOUT HER FAMILY, HER LIFE.

O professor pede para todos alunos fazerem perguntas à aluna e começa seguir a ordem das carteiras para que todas possam participar, inclusive os mais tímidos.

OCORRÊNCIAS:

"Do you live here?", "Where are you from?", "Where is it?", "it's near what city?", "Is it a big or a small town?", "Do you have any brothers and sisters?" ("I have 2 brothers and no sisters."), "How old are your brothers?" ("The older one is 25 and the other is 19"), "Do they work?" (One works for Sharp, and the other is electrician.), "What are their names?", "Do you have any nephews and nieces?" / "Have you got any nephews and nieces?", "Are they married?", "How many brothers and sisters does your husband have?", "What are your parents' name?", "How long have you been married?" ("I've been married for 6 years."), "Do you have kids?" / "Do you have any children?" (I have a daughter.), "What's your husband's name?", "How old are you?", "What does your father do?" ("He's a farmer, he has a farm"), "How old is your daughter?" / "What's your daughter's name?", "Do you work?", "What do you do?", "What's your address?", "Where is it?", "What does your husband do?" ("He's a hairdresser.").

VAMOS ENTREVISTAR MAIS ALGUÉM E FAZER O MESMO:

Um aluno faz a pergunta e o que está sendo entrevistado responde. O professor indica quem deve perguntar. Aparecem vocábulos novos, imprevisíveis, específicos da vida de cada um (como: "My father has an icecream place.", "My mother was a supervisor."). O objetivo desta atividade é lidar com eficácia com perguntas e respostas pessoais. Capacitar os próprios alunos a formularem tanto as perguntas quanto as respostas.

OCORRÊNCIAS:

"Do you have any brothers and sisters?", "What do you do?", "Do you live with your parents?" / "How old are you?", "What does your father do?" ("He has an icecream place"), "What does your mother do?" ("She was a supervisor at (companhia)"), "Where are you from?", "How far is your town from here?", "How long does it take you to go from here to your town?", "What's your father's name?".

DURANTE ESSA ENTREVISTA, ALÉM DAS SIMPLES RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS FEITAS, SURTEM OUTROS COMENTÁRIOS EM QUE O ALUNO SE ARRISCA A DAR MAIS INFORMAÇÕES POR CONTA PRÓPRIA:

(AL): "My father has an icecream place in X, and my grandfather too, but it's in Y." (P): "Oh! So it's a family business."; "What's your telephone number?", (AL): "The area code is..."; "Do you have a boyfriend? How old is he?", (AL): "I'm 19 and he's 19 too. The difference is one day".

Anexo 9

ATIVIDADES QUE DE ALGUMA FORMA VARIARAM A FORMA DE APLICAÇÃO, EMBORA OS TEMAS SEJAM OS MESMOS: (estudo, trabalho e família)

A1 - at. 4 - Apresente-se -

4. ATIVIDADE EM PARES -- "INTRODUCE YOURSELF"

O Professor divide a classe em pares e pede para que os alunos façam perguntas pessoais ao colega.

5. APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE EM PARES "APRESENTE-SE":

Um par, escolhido pelo professor, apresenta seu diálogo para a classe toda. O professor dá sugestões do tipo: "talk about the family"

OCCORRÊNCIAS:

* "What do you do?", "What are you doing/studying now?" "I'm a student. I'm studying/I study at X"; "Do you have any brothers and sisters?", "By the way, my name is Z.", "Do you live alone or with your family?", "Are you married?", "How old is your brother?", (One is X and the other is Z); "The doctor called me. Nice to meet you.", "Nice to meet you too."

A2 - at. 2 - Uma atividade de audição e compreensão oral (LD p.3)

2. AUDIÇÃO E COMPREENSÃO DO TEXTO SOBRE O TRABALHO DE UMA AGENTE IMOBILIÁRIA (CORRETORA DE IMÓVEIS):

Os alunos ouvem o texto várias vezes e logo após o professor pede que eles arrolem os pontos positivos e negativos apontados pela própria agente imobiliária, com relação ao seu trabalho. Em seguida, o professor escolhe 2 alunos para falarem dos aspectos positivos e 1 para falar dos negativos, e por fim o professor retoma novamente todos esses aspectos, resumindo-os.

A3 - at. 5 - Preenchimento de um formulário para emprego com dados do colega.

5. ATIVIDADE EM PARES -- ENTREVISTE SEU COMPANHEIRO:

O professor orienta os alunos para preencherem um formulário com os dados pessoais do colega. O professor coloca na lousa os possíveis itens a serem perguntados e pede aos alunos que escrevam as informações em estilo de formulário, para ficar uma atividade autêntica, ou seja, preencher o formulário só com os dados essenciais (palavras), não com frases. O objetivo dessa atividade, segundo o professor, é praticar as estruturas com os próprios dados pessoais dos alunos.

OCCORRÊNCIAS:

Name: (first-middle-last), address, telephone number, place of work, school.
O professor sugere também as perguntas: "What's your name?", "What's your full name?", "What's your address and telephone number?", "Do you work?", "Where do you work?", "Do you study? What school do you go to?".

A6 - at. 1 - Mostre-nos fotos de sua família.

1. SHOW US THE PICTURES OF YOUR FAMILY:

Essa atividade inicia-se com os alunos mostrando à classe fotografias da família e consequentemente falando um pouco de cada membro da família que aparece na foto. Muitos foram os

alunos que trouxeram fotos (9 mostraram a princípio); muitos foram os comentários do professor e muitas foram as ocorrências esperadas (já ocorridas anteriormente) e inesperadas (ocorridas hoje pela primeira vez).

OCCORRÊNCIAS (algumas):

This is my step sister/brother; He's a businessman; she's a housewife; she's an engineer; she's a postgraduated student in business marketing/ in marketing administration; This is my grandfather/my aunt/my uncle; These are my cousins; This is my mother, she has a factory, a small clothes factory; This is my brother-in-law, he's a student at Unesp, he studies electronics, a kind of technical course; This is my father, he's 42 and he's a mechanic; This is my father and this is my mother. They are retired; This is my sister, she studies publicity at (escola); This is my sister, she's younger than I and she's married. I think I have pictures of my nephews here. She has a son. His name is X. He is 1 now and is very cute; This is my younger sister, she's going to take entrance exams (Vestibular). She wants to be a journalist; This is me when I was 4 years old. This is when I lived in the Convent, when I was a nunny, five years ago. I left the Convent five years ago. This is the garden in the Convent. It's a beautiful place.

ALÉM DA APRESENTAÇÃO DA FAMÍLIA FEITA PELOS ALUNOS, POR VEZES O PROFESSOR DIRECIONAVA A APRESENTAÇÃO, FAZENDO PERGUNTAS DO TIPO: (P): "How old is your grandfather?", (Al): "He's 70"; (Al): "This is my youngest brother.", (P): "What does he do?", (Al): "Just study."; (Al): "This is my brother, he's 25 years old.", (P): "What does he do?", (Al): "He studies business administration and works at (banco)", (P): "And does he have a girlfriend?", (Al): "I don't know.", (P): "It's a secret. Ok, so if she doesn't know, there is a chance." (Al): "This is me, when I...", (P): "Oh! When you were very young. How old were you in here?" (Al): "2.", (P): "Cute!"; (Al): "This is the garden.", (P): "Did you use to work in the garden?", (Al): "Yeah, I took care of the plants, of the animals, I tried to play the piano but I don't have good ears.", (P): "How many brothers and sisters do you have?", (Al): "I have 3 brothers and 2 sisters"; (Al): "This is my husband.", (P): "Tell about your husband" (Al): "He's 30 years old, he's a mechanic engineer and he works at (companhia).

A6 - at. 4 - Somos detetives. Pergunte ao colega tudo sobre sua vida e família.

4. WE ARE DETECTIVES TODAY. LET'S ASK A EVERYTHING ABOUT HER FAMILY, HER LIFE.

O professor pede para todos alunos fazerem perguntas à aluna investigada, e começa seguir a ordem das carteiras para que todos possam participar, inclusive os mais tímidos.

OCCORRÊNCIAS:

"Do you live here?", "Where are you from?", "Where is it?", "it's near what city?", "Is it a big or a small town?", "Do you have any brothers and sisters?" ("I have 2 brothers and no sisters."), "How old are your brothers?" ("The older one is 25 and the other is 17"), "Do they work?" (One works for (firma), and the other is electrician.), "What are their names?", "Do you have any nephews and nieces?" "Have you got any nephews and nieces?", "Are they married?", "How many brothers and sisters does your husband have?", "What are your parents' name?", "How long have you been married?" ("I've been married for 6 years."), "Do you have kids?" "Do you have any children?" (I have a daughter.), "What's your husband's name?", "How old are you?", "What does your father do?" ("He's a farmer, he has a farm."), "How old is your daughter?", "What's your daughter's name?", "Do you work?", "What do you do?", "What's your address?", "Where is it?", "What does your husband do?" ("He's a hairdresser.").

A9 - at. 2 - Quem sou eu? Descubra-me!

2. QUEM SOU EU? FAÇA PERGUNTAS E PELAS MINHAS CARACTERÍSTICAS DESCUBRA QUEM SOU. (TO PRACTICE ASKING PERSONAL QUESTIONS):

O professor distribuiu uns papéizinhos para alguns alunos(não para todos), contendo o nome, algumas informações pessoais e características de uma personalidade famosa. Cada aluno deveria fazer perguntas pessoais sobre família, trabalho, estudos, idade, a essa personalidade, e ela, por sua vez, deveria respondê-las até que, pelas informações obtidas, a classe descobrisse seu nome. Por vezes, os alunos faziam perguntas voluntariamente ao colega; outras vezes é o professor quem os escolhia para fazerem perguntas, o que de certa forma tira um pouco a espontaneidade dos alunos.

OCORRÊNCIAS:

- a. Where are you from?(I'm from Campinas.); What do you do? (I'm an actress.);How old are you? (I'm 40.); Do you live in Campinas? (No, I live in S.P.); Are you married? (I'm divorced.); Do you have any children? (Yes, I have 2 children); Are you Regina Duarte? (Yes, I am.).
- b. Where do you live? (I'm from S.P.); But do you live in S.P.? (Yes.); What do you do?(I used to work in Brasília, but now I'm not working in Brasília anymore.); Are you Zélia Cardoso? (Yes, I am.).
- c. Where do you live? (I live in Rio de Janeiro.); Are you a man? (Yes, I am.); Do you have any children? (Yes, I have 3 children.); What do you do? (I'm a politician.); Are you married? (Yes, I am.); How old are you? (I'm 79 years old.);Are you Leonel Brizola?(No, I'm not.); Are you Ulisses Guimarães? (Yes, I am.).
- d. Where do you live? (I live in England); What do you do?(I'm a race car driver.);How old are you? (I'm 31.); Are you Ayrton Senna? (Yes, I am.).
- e. How old are you? (I'm 58.); What do you do? (I'm a businessman.);Where do you live?(I don't know, probably in S.P.); Where do you work?(I'm the president of a big supermarket chain.); Are you Abílio Diniz? (Yes, I am).
- f. Where do you live? (I live in S.P.);Where are you from?(I'm from Paraíba.);Are you married? (No, I'm single.); What do you do? (I'm the mayor of S.P.); Are you Erundina? (Yes, I am.).
- g. Where are you from? (I'm from Campinas.); Are you a man or a woman?(I'm a man.);What do you do? (I'm a singer.); How old are you? (I'm 42.); Where do you live? (I live in Campinas.); Are you married? (Yes, I am.); Do you have any children?(Yes, I have 2 children.);What kind of music do you sing?(A kind of country music.); Are you Chitãozinho or Xororó?(I'm Chitãozinho).
- h. Where are you from? (I'm from Rio de Janeiro.); How old are you? (I'm 33 years old.); What do you do? (I'm a fashion designer and a businesswoman.);Where do you work?Are you a model? (Yes, I'm a model.); Where do you work?(I work in Rio de Janeiro);And the company? (I don't know.); Do you have any children? (Yes, I have one daughter.); Are you Luisa Brunet?(Yes.).
- i. Where are you from? (I don't know.); Where do you live? (I live in Manhattan, New York.); What do you do? (I'm a soccer player.); How old are you? (I'm 46 years old.); Are you Zico? (No, I'm not.); Are you Falcão? (No, I'm not.); Are you Pelé? (No, I'm not); (Prof.):X, you don't know anything about soccer; Are you married? (I'm divorced.); Are you Pelé? (Prof.): Ask her the name! ; Are you Edson Arantes do Nascimento? (Yes, I am.).
- j. What do you do? (I'm a federal police.). Romeu Tuma!

Essas atividades, de algum modo, tiveram uma certa variedade em sua aplicação, muito embora sejam semelhantes e tratam sempre do mesmo tema: família, trabalho e estudo. Foram realizadas através de compreensão oral (por meio de fita cassete), da utilização de fotografias, de preenchimento de um formulário, e de entrevistas com o colega.

SOBRE O TEMA: FALAR SOBRE A ROTINA DIÁRIA

A10 - at. 2 - Fale sobre a sua rotina diária.

2. LET'S TALK ABOUT OUR DAILY ROUTINE - ATIVIDADE DE AQUECIMENTO:

Essa atividade serviu de "aquecimento" para a atividade 3.

O professor começou falando sobre sua rotina diária, elencando as ações realizadas por ele diariamente e em seguida pede para um aluno falar sobre a sua própria rotina.

OCORRÊNCIAS:

(Prof.): I get up at 6:30, then I get dressed, then I have breakfast, and then I come to L. I stay here from 7 to 1 in the afternoon, then I go home, I have lunch, then in the evening I come back to L again.

(Aluno): I get up at 6:30 too, I get dressed and then I have breakfast. Then I come to L and after I have lunch too. In the afternoon I study. On Tuesdays and Thursdays I go to (nome de escola) in the evening. The other days I watch television, the soap operas, the news and some films.

A10 - at. 6 - Conte ao seu colega como é a sua rotina diária (em quais aspectos suas rotinas são diferentes ou semelhantes?)

O professor divide a classe em pares e auxilia as duplas nas carteiras, sanando suas dúvidas. Os alunos entrevistam o colega e anotam as informações que serão descritas para a classe em seguida.

7. APRESENTAÇÃO ORAL DA ATIVIDADE 6 PARA A CLASSE:

O professor convoca os pares para falarem das suas rotinas, perguntando a eles em que suas rotinas são semelhantes ou diferentes.

ALGUMAS OCORRÊNCIAS:

- . Similar because we come to L every day and in the afternoon we work. In the evening I watch t.v, do the homework, and she helps her mother with the housework.
- . Different because I don't work and he works.
- . Different: I work, she doesn't. I come to school by car and she comes by bus. The only thing similar is that we both come to L.
- . Different: She works, I don't. She gets up at 6:30 and I get up at 7. She doesn't work and I'm a secretary. She's married and I'm single. She comes to L by car and I take the bus.
- . She needs to make breakfast for her daughter and I don't have children.

A10 - at. 3 - Imagine a rotina diária desses personagens.

DA P. 40 DO LIVRO DIDÁTICO:

O professor tenta colher dos alunos informações sobre as possíveis rotinas diárias de cada um dos personagens da página 49, segundo as informações da lista no início da atividade. O professor escolhe dois alunos e pede que cada um descreva uma provável rotina para os dois personagens. No final o professor lê o tapescript da p. 84 (chapter 6) e comenta que em alguns pontos os alunos estavam errados com relação às rotinas de cada personagem. Após isso, ele pede que um aluno, com base no texto lido pelo professor, reconstitua a rotina de Ellen sem olhar no tapescript, obviamente. Em seguida o professor lê por 2 vezes o tapescript sobre a vida de Kevin e pede que uma aluna reconstitua a rotina de Kevin baseada no texto que foi lido. Logo após, o professor pergunta a 7 alunos qual dos personagens eles gostariam de ser, 5 dos quais disseram que prefeririam ser a atriz Ellen e os outros 2, o engenheiro Kevin.

A11 -- at. 9 -- Tarefa: escreva uma carta para um amigo falando da sua rotina em um desses lugares (P. 47 do L.D.):

O professor lê a carta da pag. 47 e se certifica de que os alunos a compreenderam, explicando as expressões menos comuns. Em seguida esclarece que os alunos deverão escolher um dos lugares propostos pela atividade e escrever uma carta aos pais ou a um amigo contando a sua rotina em um desses lugares.

A12 -- at. 5 -- Alguém famoso está sendo entrevistado. Pergunte-lhe o que ele faz no dia-a-dia.

5. DESEMPENHO DE PAPÉIS: SOMEBODY FAMOUS IS BEING INTERVIEWED:

a. ENTREVISTA COM AIRTON SENNA:

O professor diz que como eles estão práticos em falar sobre a rotina diária, então vão desempenhar uma situação de "role-play". O professor escreve um pequeno enunciado na lousa escolhendo um aluno para ser o Ayrton Senna, e diz que os demais alunos e inclusive o professor são repórteres de um jornal daqui que deverão lhe fazer algumas perguntas. É interessante notar que dessa vez o professor não apontou os alunos para fazerem perguntas ao "Ayrton Senna", mas foram eles próprios que se voluntariaram, deixando assim a atividade mais natural. Por vezes o professor direcionou a atividade sugerindo: "Ask about his free time". O texto escrito na lousa foi o seguinte: "You are Ayrton Senna, the car racer. You are being interviewed by reporters from a local newspaper. They're going to ask you about your daily routine and your weekend".

OCORRÊNCIAS:

What time do you get up every day? What time do you have lunch? How often do you go home for lunch? How often do you go out for lunch? What do you do at 8 o'clock, when do you get up? What do you do on your weekends? How often do you travel abroad? (Usually many times a year); What do you do on your freetime? What time do you usually go to bed? What do you do in the evenings? How often do you go to the theater?

b. ENTREVISTA COM XUXA:

Os alunos se voluntariam para fazer as perguntas. São espontâneos, não escolhidos pelo professor.

OCORRÊNCIAS:

What time do you get up every day? What time do you have to be at the studio? Do you have lunch at the studio? Where do you have lunch? What time do you have lunch? What time do you leave the studio? What do you do in your freetime? What about your boyfriend? Who are you going out with now?

c. ENTREVISTA COM O PRESIDENTE COLLOR:

Diferentemente das entrevistas a e b, em c o professor, por vezes, aponta um aluno para formular alguma pergunta para o "Presidente Collor", direcionando, às vezes, até aquilo que eles devem perguntar, assim: (P): Let's ask him about his daily routine. About lunch, let's ask about lunch, A: Let's ask him where (he has lunch). And about dinner? Let's ask him about dinner, B. We can ask about the trips.

OCORRÊNCIAS:

What's your favorite place to go jogging/to practice sports? What are you doing with our money? What time do you get up every day? What time do you have lunch? Where do you have lunch? What time do you work? How often do you travel abroad? What time do you have dinner? Do you have dinner at home or at the palace?

d. ENTREVISTA COM UMA ALUNA:

"Tell me about your daily routine, A. Let's interview A, everybody class, you ask her".

Professor e alunos entrevistam o colega da classe, da mesma forma como tem sido feito com as 3 outras entrevistas.

OCCORRÊNCIAS:

What time do you get up every morning? What time do you have breakfast? Do you have a small breakfast or a large breakfast? Do you usually have a shower in the morning? What time does school start? What time do you leave school? What time do you have lunch? What do you do in the afternoon? Do you study? How often do you go to your exercises classes? How often do you study? What time do you usually have dinner? What do you do in the evening? What time do you go to bed? What do you do on the weekend? How often do you go to the movies?

Anexo 10

LISTEN TO THIS

1. A man is looking for a new apartment. He is talking to a real estate agent. Listen and fill in the form below.



Now listen again and check your information.

Sunnyview Rental Agency 753 18th Avenue
San Francisco, California 94102

RENTAL APPLICATION FORM

Name: _____ Street: _____
 Address: No. _____ City: _____
 (Apt.) _____ Zip Code: _____
 (State) _____
 Telephone: _____
 Occupation: _____
 Employer: _____

2. An immigration officer is interviewing a tourist arriving in New York City. Listen and fill in the form below.



Now listen again and check your information.

DISSEMBARKATION CARD

Surname: _____
 First name: _____
 Sex: _____
 Date of birth: _____
 Place of birth: _____
 Nationality: _____
 Occupation: _____
 Reason for travel in the U.S.: _____
 Address in the U.S.: _____

Anexo 11

JOHN AND MARY

or, "HOW TO GET TO KNOW YOUR FAMILY WITHOUT REALLY TRYING."

1. VOCABULARY STUDY. Repeat the following words and expressions.
Make sure you pronounce them correctly.

SOAP OPERA - novela de rádio
TO PART (v.) - partir, separar-se
BLISS - felicidade completa
TO FIGURE OUT - decifrar, resolver
OWN (adj.) - próprio
TO MARRY - casar
TO BE MARRIED - casar-se; estar (ser) casado
TO GET MARRIED - casar-se
TO TAKE THE (MARRIAGE) VOWS - fazer os votos do casamento
TO LET ONESELF BE MARRIED OFF - deixar-se casar
MARRIAGE - casamento
WEDDING - casamento (em geral, a cerimônia do casamento)
WEDDING SERVICE - a cerimônia do casamento
WEDDING PARTY - a festa do casamento

MOTHER (who else!)

Short forms for "mother": mom, mammy, mommy, mummy, mamma, ma,
mah, maw

FATHER (Mr. Slippers & Pipe)

Short forms for "father": pop, dad, daddy, pa, paw, pah, papa

PARENT - father OR mother

PARENTS - mother AND father

GRANDMOTHER - avó

Short forms for "grandmother": grandmamma, grandma, granny

GRANDFATHER - avô

Short forms for "grandfather": grandpapa, grandpa, granddad,
granddaddy

GRANDPARENT - grandfather OR grandmother

GRANDPARENTS - grandmother AND grandfather

CHILD - criança; FILHO ou FILHA (de qualquer idade)

CHILDREN - crianças; filho e filha; filhos e filhas; filhas ou
filhas.

GRANDCHILD - neto ou neta

GRANDCHILDREN - netos e netas; neto e neta; netos ou netas.

GRANDSON (m.) - neto. Plural: GRANDSONS

GRANDDAUGHTER (f.) - neta. Plural: GRANDDAUGHTERS

SON - filho

DAUGHTER - filha

CHILD - filho ou filha (de qualquer idade)

CHILDREN - filho e filha; filhos e filhas; filhos ou filhas.

STEPMOTHER - madrasta

STEPFATHER - padrasto

STEPCHILD - enteado, enteada

STEPCHILDREN - enteados; enteadas; enteados e enteadas.

STEPSON - enteado. Plural: STEPSONS

STEPDAUGHTER - enteada: STEPDAUGHTERS

BROTHER - irmão
SISTER - irmã

STEPBROTHER - irmão por parte do pai (ou mãe); o mesmo que HALF BROTHER
STEPSISTER - irmã por parte do pai (ou mãe); o mesmo que HALF SISTER

IN-LAWS - sogros e seus parentes
FATHER-IN-LAW (plural: fathers-in-law) - sogro
MOTHER-IN-LAW (plural: mothers-in-law) - sogra
SON-IN-LAW - genro (plural: sons-in-law)
DAUGHTER-IN-LAW - nora (plural: daughters-in-law)
BROTHER-IN-LAW - cunhado (plural: brothers-in-law)
SISTER-IN-LAW - cunhada (plural: sisters-in-law)

GREAT-GRANDPARENTS (m.)(f.) - bisavós
GREAT-GRANDMOTHER - bisavó (plural: great-grandmothers)
GREAT-GRANDFATHER - bisavô (plural: great-grandfathers)
GREAT-GRANDCHILD - bisneto(a) (plural: great-grandchildren)
GREAT-GRANDSON - bisneto
GREAT-GRANDDAUGHTER - bisneta

UNCLE - tio
AUNT - tia

NEPHEW - sobrinho
NIECE - sobrinha

HUSBAND - marido
WIFE - esposa

COUSIN (m.)(f.) primo, prima

GODMOTHER - madrinha
GODFATHER - padrinho
GODPARENTS - padrinhos (m. and f.)
GODSON - afilhado
GODDAUGHTER - afilhada

2. HOW DO YOU SAY THIS IN ENGLISH? What's the English word that corresponds to the following?

3. Listen carefully. Your instructor is going to ask you questions. He's also going to read the four possible answers for each question. Only one of the answers is correct. You'll find the answers below. Choose the best possible answer and repeat it over the microphone. Then wait till you hear the correct answer. Please do not write or scribble in your textbook. Make sure you give each question a complete answer.

QUESTION # 1 (spoken) a) My father's mother is my aunt.
b) My father's mother is my grandmother.
c) My father's mother is my sister.
d) My father's mother is my great-grandmother.

QUESTION # 2 (spoken)

a) My mother's brother is my father.
b) My mother's brother is my husband.
c) My mother's brother is my uncle.
d) My mother's brother is my father-in-law.

QUESTION # 3 (spoken)

My sister's husband is my (a) brother-in-law.
(b) brother.
(c) uncle.
(d) son-in-law.

QUESTION # 4 (spoken)

My uncle's son is my (a) nephew.
(b) cousin.
(c) brother-in-law.
(d) step-brother.

QUESTION # 5 (spoken)

My nephew is (a) my brother's son.
(b) my uncle's son.
(c) my cousin's son.
(d) my wife's brother.

QUESTION # 6 (spoken)

My sister's daughter is my (a) cousin.
(b) sister-in-law.
(c) stepsister.
(d) niece.

QUESTION # 7 (spoken)

My father's sister is my (a) sister-in-law.
(b) cousin.
(c) aunt.
(d) stepsister.

QUESTION # 8 (spoken)

My husband's mother is (a) my grandmother.
(b) my mother-in-law.
(c) my stepmother.
(d) my granddaughter.

QUESTION # 9 (spoken)

My father's second wife is my (a) mother.
(b) stepmother.
(c) godmother.
(d) mother-in-law.

QUESTION # 10 (spoken)

My daughter's husband is my (a) son-in-law.
(b) brother-in-law.
(c) stepson.
(d) grandson.

4. Listen carefully. Please do not speak. AMERICAN NAMES

There are five MEMBERS in the Miller Family. The father's FULL NAME is Francis Edward Miller. Francis is his FIRST NAME or GIVEN NAME; Edward his MIDDLE NAME; and MILLER his LAST NAME or SURNAME.

Americans have only ONE surname, because they never use their mother's name either before or after their father's name.

Mr. Miller's wife is Mrs. Francis Edward Miller, or Mrs. Francis E. Miller. Before her marriage, her name was Alice Williams, but now it is Alice Miller.

Mr. and Mrs. Miller have two sons and one daughter.

The name of one son is Francis Edward Miller Junior (Jr.). The word "Junior" follows his name in order to distinguish it from his father's name.

The daughter's name is Mary Elizabeth Miller.

The parents select the first two names of their children, either given names or family surnames. But the last name is always the father's surname.

5. Listen to the following questions and answer them.

- (a) How many members are there in the Miller family?
- (b) What's the father's full name?
- (c) What's his first name?
- (d) What's his given name?
- (e) What's his middle name?
- (f) What's his last name?
- (g) What's his surname?
- (h) How many surnames do Americans have?

6. Answer the following questions about the following persons:

(husband) MR. ROBERT DAVID DONAHUE.
(wife) MRS. Mary Jane Donahue.
(daughter) (Miss) Dorothy Anne Donahue
(son) (Master) John David Donahue

- (a) What's Mr. Donahue's wife's name?
- (b) What's their daughter first name?
- (c) What's their son's given name?
- (d) What's John's middle name?
- (e) Why doesn't John have the word "Junior" in his name?

7. "JOHN AND MARY" - a "scap opera."

Mary - No, John... It's best that we part, John... You have another wife, and I have another husband. And he has another wife... and she has another husband. It isn't the simplest sort of arrangement. 'Tisn't. No, after all our years of "what-a-bliss", it's aufwiedersehn, John... We must think of the child. After all, we do have a child! And he has a child, and the child has another wife, and she has another husband, and he has a child--- and that child, John, is our child! I must go away somewhere and figure this thing out. Auf wiedersehn, John, auf wiedersehn...

John - But, Mary, dear... I know you have another husband, and that he has another wife, and that she has another husband, and that our own child, through marriage, is now my uncle and your sister's father on your grandmother's side. But can't we talk this over? There's still time! Our divorce doesn't become final for another five minutes!

Mary - We'll talk it over some other day, John... But not today!...

John - Why not, dear?

Mary - Today... I am to be married!... Bon soir, John... Prosit... Aufwiedersehn... Au voir... Adios... Aloha...

John - How do you like that? She didn't even say good-bye!

Anexo 12

ORAL PRACTICE EVALUATION FORM

12

STUDENT'S NAME: _____ CLASS: _____ DATE: _____ GRADE: _____ LEVEL: _____

PRONUNCIATION	VOCABULARY	GRAMMAR	IDEAS
1. Sounds		1. Verb tenses	1. Production
(i) vs. (I)			
(æ) vs. (E)			
(u) vs. (v)			
(x) vs. (t)		2. Articles	
(j) vs. (d)			
(z)			
(ow)			
(j)		3. Verb agreement	
Vowel support			
Final (m)			
Final (n)			
Final (l)		4. Noun agreement	
Initial (s)			
-(ə)s			
-(ə)d			
Final (I)		5. Prepositions	
(θ)			
(ð)			
(h)			2. Comprehension
(r)		6. Linking words	
2. Stress		7. Other aspects	
3. Intonation			

Anexo 13

I A Good Book

- Inspéctor Róbert Jónes is a detéctive.
He lives near a library.
Inspéctor Jónes is in the library nów.
He is tálking to Miss Gréen.
Miss Gréen is the librárian.
- 5 INSPECTOR JONES: Góod morning, Miss Gréen.
MISS GREEN: Good mórning, Inspéctor.
Cán I hélp you?
- INSPECTOR JONES: Yés, you cán.
- 10 MISS GREEN: I am lóoking for a góod bóok.
MISS GREEN: This is a góod bóok, Inspéctor.
INSPECTOR JONES: What is it?
MISS GREEN: It's a detéctive stóry.
INSPECTOR JONES: Góod! I like detéctive stóries.
15 MISS GREEN: What's the múrderer's náme?
MISS GREEN: I cán't tell you thát, Inspéctor.
I'm a librárian.
I'm not a detéctive!

Answer these questions

- A.
- 1 Is Robert Jones a detective?
 - 2 Is Robert Jones a librarian?
 - 3 Does Inspector Jones live near the library?
 - 4 Is Inspector Jones in the library now?
 - 5 Is Miss Green in the library too?
 - 6 Is Miss Green a librarian?
 - 7 Can she help the Inspector?
 - 8 Is the Inspector looking for a book?
 - 9 Can Miss Green give him a book?
 - 10 Is the book a detective story?
 - 11 Does the Inspector like detective stories?
 - 12 Does the Inspector know the murderer's name?
 - 13 Can Miss Green tell him the murderer's name?
- B.
- 14 Is Robert Jones a detective or a librarian?
 - 15 Does he live near a library or near a school?
 - 16 Is Inspector Jones in the library or in his room?

- 17-Can Miss Green help the Inspector, or is she too busy?
- 18 Does the Inspector want a book or a newspaper?
- 19 Is the book good or bad?
- 20 Is the book a detective story, or is it a story about animals?

- C.
- 21 What is the Inspector's name?
 - 22 What is the librarian's name?
 - 23 What does the Inspector want?
 - 24 What is Miss Green?
 - 25 What is Robert Jones?
 - 26 What can Miss Green do?
 - 27 What does the Inspector like?

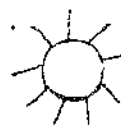
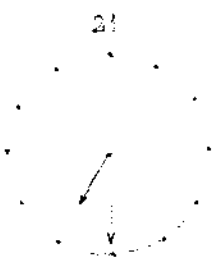
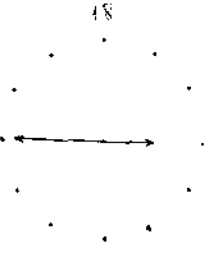
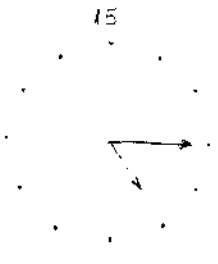
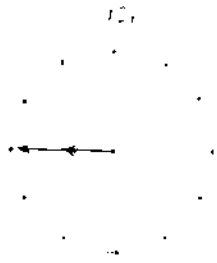
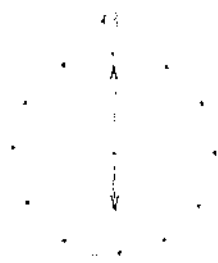
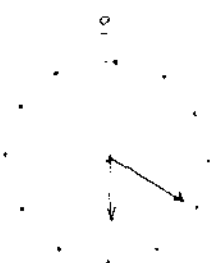
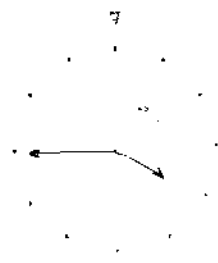
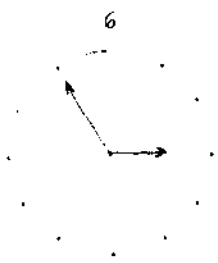
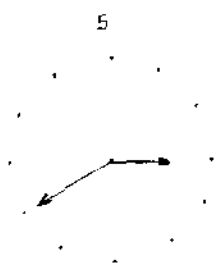
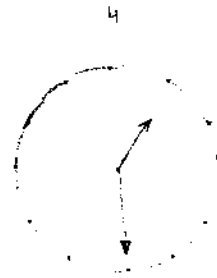
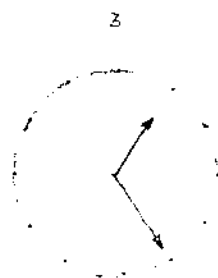
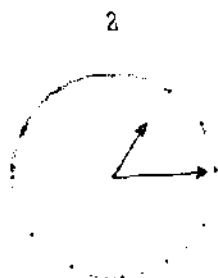
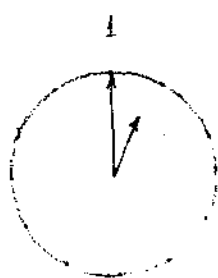
D. Mixed questions (Recorded)

E. Ask these questions

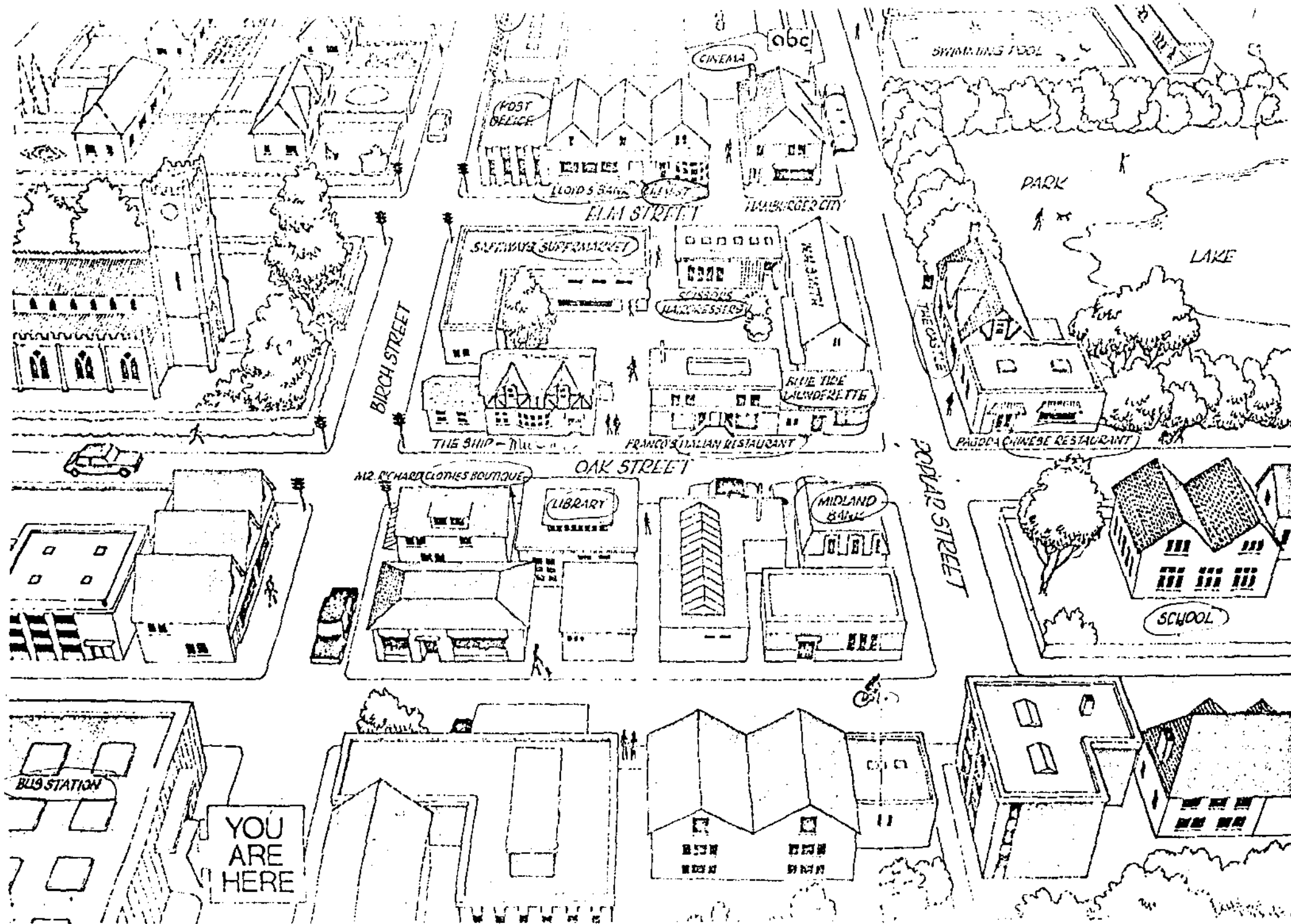
Ask me

- 1a if Robert Jones is a detective.
- b what he is.
- 2a if Miss Green is a librarian.
- b what she is.
- 3a if the Inspector wants a book.
- b what he wants.
- 4a if Miss Green can help him.
- b what she can do.
- 5a if the Inspector likes detective stories.
- b what the Inspector likes.
- 6a if Miss Green can tell him the murderer's name.
- b what Miss Green can tell him.

Anexo 14



Anexo 15



Anexo 16

Practice 2

Practice the dialog below with your partner.

Student A

A: What are you doing there?
B:
A: Well, hurry up. We're late already.
B:?
A: It's/They're
B:?
A: I think it's they're
Isn't/aren't?
B:
.....

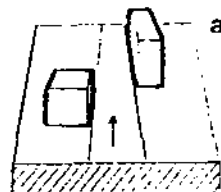
Student B

A:?
B: I'm getting dressed.
A:
B: OK. OK. Just a minute. By the way, where
is are my?
A:
B: Oh, yeah, I've got it/them. And do you know
where my is are?
A:
.....?
B: Yeah, here it is. Thanks.
they are.
No, it's they're not here.

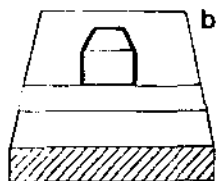
3. Asking where things are—outside

► Excuse me. Do you know where the theater is?
Would
Could you tell me

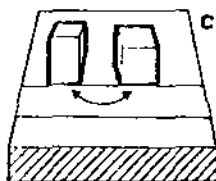
> Sorry, I don't know.
I'm not sure.
Sure, it's down this street on the right.



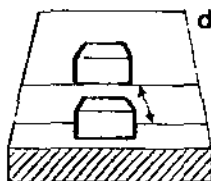
down this street
on the right/left



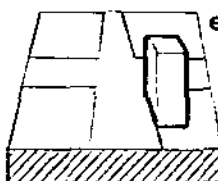
on St.



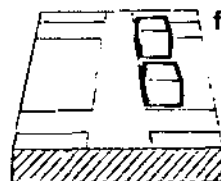
near
not far from



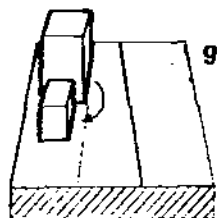
opposite



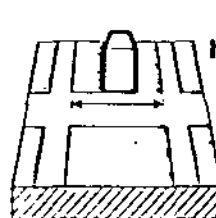
on the corner
of and St.



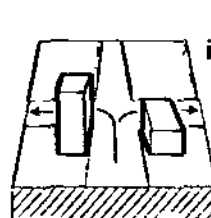
at the end/beginning
of the (next) block



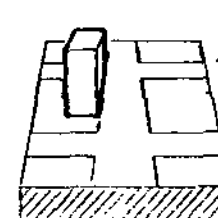
(just) before



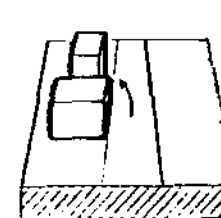
between
and Streets



around the corner
to the right/left



in the middle of
the (next) block



(just) past

Pract

Stude
Ask w

1. the
2. the
3. the
4. the
5. Safe
6. Disc
7. Mac
8. Mc



Practi

Choose

A: Exc
B: I th
I'm
A: Tha
We

Pract

Tell you

Practice 1

Student A

Ask where three of the following places are.

1. the Addison Theater
2. the Parkside Hotel
3. the Chinese restaurant
4. the bus station
5. Safeway Supermarket
6. Disco 54
7. Macy's
8. McDonald's

Use the map below to answer.

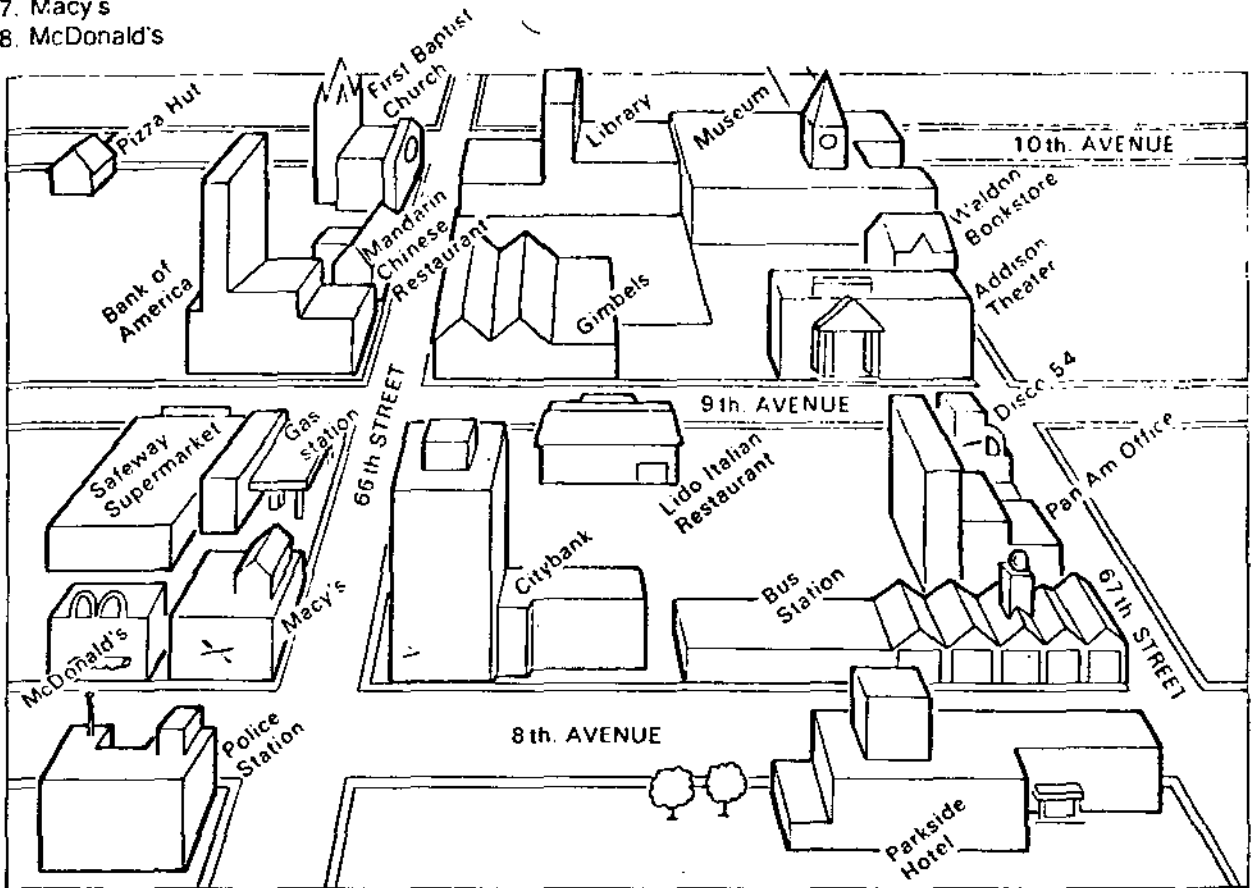
Then change roles. Follow this model:

A: Excuse me. Could you tell me where the Addison Theater is?

B: It's on 67th Street across from Disco 54.

A: Thank you very much.

B: You're welcome.



Practice 2

Choose another place and ask your partner where it is. Follow this model:

A: Excuse me. Would you know _____?

B: I think _____.

I'm sorry. I don't know _____.

A: Thank you very much.

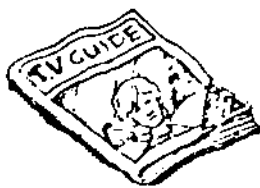
Well, thank you anyway.

Practice 3

Tell your partner where your house or a favorite restaurant is located.

LISTEN TO THIS

1. Listen to the five short conversations and answer the following two questions for each:

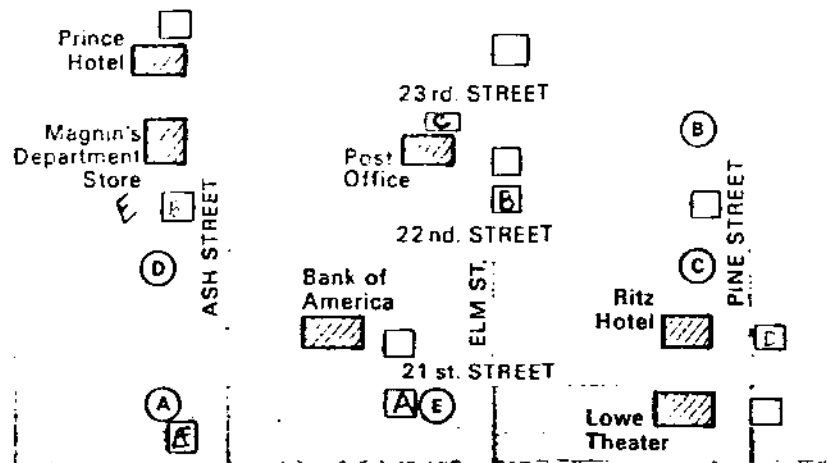


1. What is the speaker looking for?
- a) _____
 - b) _____
 - c) _____
 - d) _____
 - e) _____

2. Where is the thing he/she's looking for?
- a) _____
 - b) _____
 - c) _____
 - d) _____
 - e) _____

Now listen again and check your answers.

2. You are going to hear people asking about the location of five places in town. Listen to the directions each one gets and find the square where the building they are looking for should be.



Listen again and check your answers.

3. You are going to hear various people calling for information. They need to know when places open and close or when events start and end. Listen and fill in the blanks.

PLACE	OPENING/STARTING TIME	CLOSING/ENDING TIME
a) Magnin's Department Store	_____	_____
b) Roxy Theater (movie)	_____	_____
c) Masonic Auditorium (concert)	_____	_____
d) Pan-American Club (meeting)	_____	_____

Now listen a second time to check your information.

Anexo 17

Oxford University Press
200 Madison Avenue
New York, N.Y. 10016 USA

Walton Street
Oxford OX2 6DP England

OXFORD is a trademark of Oxford University Press.

Library of Congress Cataloging-in-Publication
Data
(Revised for vol. 1)

Fassman, Paula.
Gallery.

Rev. ed. of: Gallery. 1982.
1. English language—Study and teaching—
Foreign speakers. I. Tavares, Suzanne Seymour.
II. Fassman, Paula. Gallery. III. Title.
PE1128.A2F29 1989 428.2'4 88-36851
ISBN 0-19-434279-4

Copyright 1989 by Oxford University Press, Inc.

All rights reserved. No part of this publication may
be reproduced, stored in a retrieval system, or
transmitted, in any form or by any means, elec-
tronic, mechanical, photocopying, or otherwise,
without the prior permission of Oxford University
Press.

The book is sold subject to the condition that it
shall not, by way of trade or otherwise, be lent, re-
sold, hired out, or otherwise circulated without the
publisher's prior consent in any form of binding or
cover other than that in which it is published and
without a similar condition including this condition
being imposed on the subsequent purchaser.

Cover design by April Okano.

Illustrations by Daniel Abraham, Don Brown, Kerry
Gavin and Karin Kretschmann. Graphics by
Joseph DePinho, Maj-Britt Hagsted, Sarah Sills
and Stephan Van Litsenborg.

Printing (last digit): 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Printed in Hong Kong.

Acknowledgments

We would like to thank all our friends and
colleagues at the American Language Institute
in Lisbon, Portugal, who showed an interest in
this project. Thank you also to Mary Lynne,

Jeannie, April, Debbie and the rest of the team
at OUP for their encouragement and support.
As always, a special thanks to Jorge, David,
Paul and Al for their invaluable moral support.

Contents

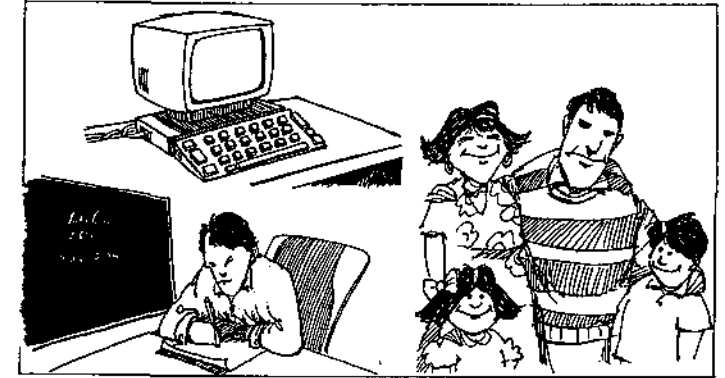
Chapter		Page
	Introduction	iv
1	Tell me something about yourself. Asking For and Giving Personal Information Present Tense	1
2	Excuse me, does this bus go to Riverdale? Asking For and Giving Directions Present Tense, There is	9
3	Tell me about your country. Asking For and Giving Information About Countries Questions with like and answers	16
4	I'm just looking, thank you. Talking in Stores and Restaurants Questions with have, will, could	24
5	Do you remember when . . . ? Talking About Our Life History Past Tense, was/were	33
6	I get up at six o'clock every day. Talking About Daily Routines Present Tense	39
7	Nice to meet you, too. Talking with People We Meet Present Progressive Tense	48
8	So, what did you do? Talking About Recent Activities Past Tense	56
9	Tell me about your plans. Talking About Future Plans Future with going to, planning to/hoping to, might	64
10	Let's make some comparisons. Making Comparisons Adjective comparisons	73
	Tapescript	81

Tell me something about yourself.

PRESENTATION



A. Look at the three pictures below. The first one illustrates *work*, the second *family*, and the third *studies*. What questions can you ask someone about each of these categories? Working with your classmates, think of as many questions as you can.



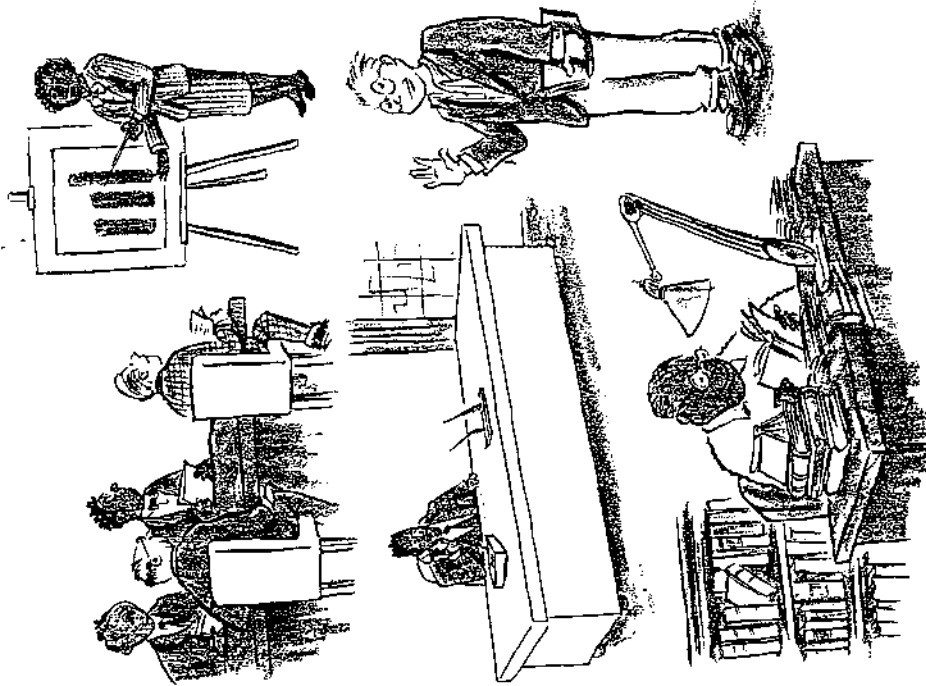
B. Choose two or three questions from each category. Make a questionnaire like the one below on another sheet of paper and write your questions on it.

Class Questionnaire	
1.	4.
2.	5.
3.	6.

C. Now ask one of your classmates the questions on your list. Take notes on the answers and report to the class what you found out.



A. Look at the pictures. What do you think these people are like? Are they single or married? Do they live alone? Do they like what they are doing? Working with one or two of your classmates, use your imagination and write a description of each person.



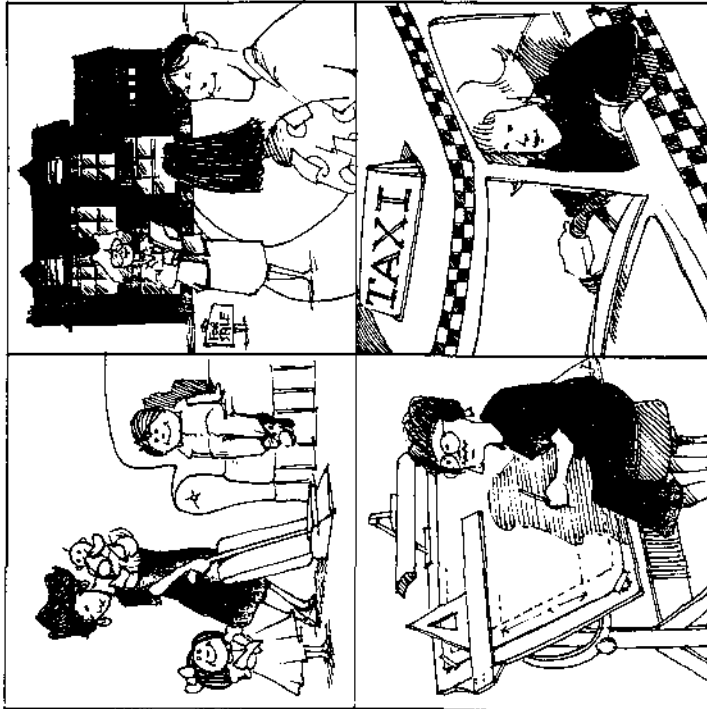
B. Now listen to interviews with the people in the pictures and see if you were right.



C. Working with a partner, practice asking and answering questions about the people using the information in the interviews.

INPUT

What kind of work do these women do? What do you think their jobs are like? Discuss your answers with your classmates.



A. Listen to an interview. Does the woman speaking do any of the jobs in the pictures?

B. Listen again. What does the woman like about her job? What doesn't she like? Make a form like the one below on another sheet of paper and take notes on it as you listen. Then compare your notes with those of your classmates.

POSITIVE	NEGATIVE

LANGUAGE SUMMARY

Asking For and Giving Personal Information

FUNCTIONS

- Asking for information about work:

What do you do?
What does your sister do?
Do you like working in an office?

- Asking for information about families:

Are you married?
How many children do you have?
How many brothers and sisters do you have?

- Asking for personal information:

Where do you live?
Do you like living alone?
Does your brother go to school?

- Giving information about work:

I'm an engineer.
I'm an executive in the sales department of a large insurance company.

- Giving information about families:

I'm married and I have two children, a boy and a girl.
I have three brothers and one sister.

- Giving personal information:

I'm a college student.
I like living in New York.

STRUCTURES

- Present tense of *be*:

I'm		Are you	
He's	a computer programmer.	Is he	a student?
She's		Is she	

- Present tense:

I live	Where	do you	
He lives	in Miami.	does he	work?
She lives		does she	

- The *-ing* form of the verb with *like*:

I	like	living in New York.
	don't like	

Does he like	studying French?
	living with a roommate?
	working for IBM?

INTENSIVE PRACTICE

Working with a partner, give a negative statement with *like* that matches each of the following. Use the example as a guide.

John's a car salesman.

Yes, but he doesn't like selling cars.

1. Fred and Barbara are law students.
2. Martha's an English teacher.
3. Yvonne is a dress designer.
4. Pete is an office worker.
5. Jim and Robert are TV repairmen.
6. Paul is a basketball player.

Here are two forms filled out by people applying for a job. Working with a partner, use the information in the forms to ask and answer questions about these people. Use the example as a guide.

STUDENT A: *What's this person's name?*

STUDENT B: *Steven Gimble.*

STUDENT B: *Where does Elaine Bennet live?*

STUDENT A: *She lives in Brooklyn.*

Application for Employment			
PERSONAL INFORMATION			
NAME (last, first, middle) <u>Gimble, Steven R.</u>			
SOCIAL SECURITY NUMBER <u>264 572 - 4190</u>			
ADDRESS (street, city, state, zip code) <u>4727 Harrison St., Hollywood, Florida 33021</u>			
TELEPHONE NUMBER <u>(305) 555-9911</u> Area Code			
Are you a U.S. citizen? <u>yes</u>			
If not, do you have the legal right to remain permanently in the United States? _____			
Employment History			
Month/Year	Name/Address of Employer	Salary	Position
from 6/85 to 9/86	Detroitix Company 76 Smith St. Miami, Florida	\$19,000	Electronic Technician
from 11/86 to Present	Maulis Engineering Industries Bay Parkway Hollywood, Florida	\$23,000	Junior Engineer

Employment Application			
Name	<u>Bennet</u>	<u>Elaine</u>	<u>Sarah</u>
	last	first	middle
Address	<u>9727 75th St. Brooklyn NY 11209</u>		
	street	city	state zip
Phone	<u>(718) 555-6477</u>		
	area code		
Are you a U.S. citizen? <u>yes</u>			
If not, do you have the legal right to remain permanently in the United States? _____			
Education			
Name and Location	From Month/Year	To Month/Year	Degrees Earned
High School Roosevelt High School Hyde Park, NY	9/80	6/84	Diploma
College Indiana University Bloomington, IN	9/84	5/88	BA European History

Look at the pictures and then talk about this man and his family with your classmates. For example, you might begin like this:

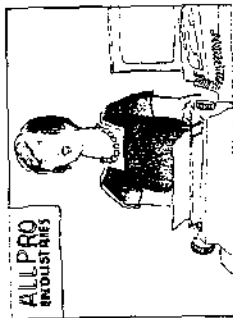


He's probably 45 or 50 years old, he sells used cars for East Los Angeles Car Sales

1.



2.



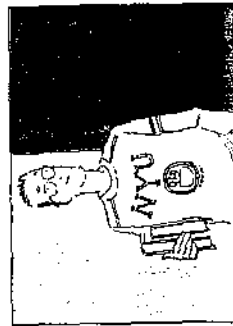
3.



4.



5.



6.

READING

You are going to read a text in which the following words and phrases appear: *taste, college degree, flavors, odorless, spit out, and sample*. Use one of these words or phrases to complete each of the following sentences.

1. There are many different _____ of ice cream—chocolate, vanilla, strawberry, etc.
2. When the little boy put a stone in his mouth, his mother said, "_____ it _____, or you might swallow it!"
3. Could you _____ this lemonade to see if it needs more sugar?
4. The salesman gave me a small _____ of his product to try out.
5. When a person finishes college, he or she receives a _____.
6. Water, when it is pure, has no smell or odor. It is _____.

Do you know anyone who has an unusual job? Discuss it with your classmates. Then read the text below to find out about another unusual job.

What Does a Chocolate Taster Do?

Everybody loves chocolate. But did you know that some people have jobs as chocolate tasters? They work for candy companies and get paid to taste chocolate. It sounds like the best job in the world—and the easiest.

Perhaps it is fun, but it is not easy. A chocolate taster must have many years of training. A chocolate taster needs a college degree in food science, chemistry, or biochemistry.

The chocolate taster doesn't work alone. Several tasters sit at a round table in an air-conditioned, odorless room

with samples of the products in front of them.

The tasters do not speak to each other while they work. Instead, they take notes. Later the group discusses the "good" and "bad" flavors they taste.

Chocolate tasters do not get fat, because they usually spit out the product, and they only taste a very small amount.

Chocolate tasting is an important job. The quality of the product depends on the chocolate taster's skill. Think of that the next time you eat a chocolate bar.



C

All of the following statements are false. Read the text again and correct the statements. When correcting the statements, give more information. Use the example as a guide.

A chocolate taster's job is easy.

No, a chocolate taster's job is not easy. He or she needs a college degree in chemistry, food science, or biochemistry and usually has a long training period.

1. A chocolate taster usually works alone.
2. Chocolate tasters often get fat.
3. Chocolate tasters speak to each other as they work.
4. A chocolate taster's job is not very important.

D. INTERVIEW

Read the description of Abel Machado. Then interview a classmate and write a similar description of him or her.



Abel Machado is a flight engineer, and he works for Iberia Airlines. He's from Caceres, Spain, but he lives and works in Madrid. He is married and he has two children, a daughter, Mercedes, and a son, Carlos.

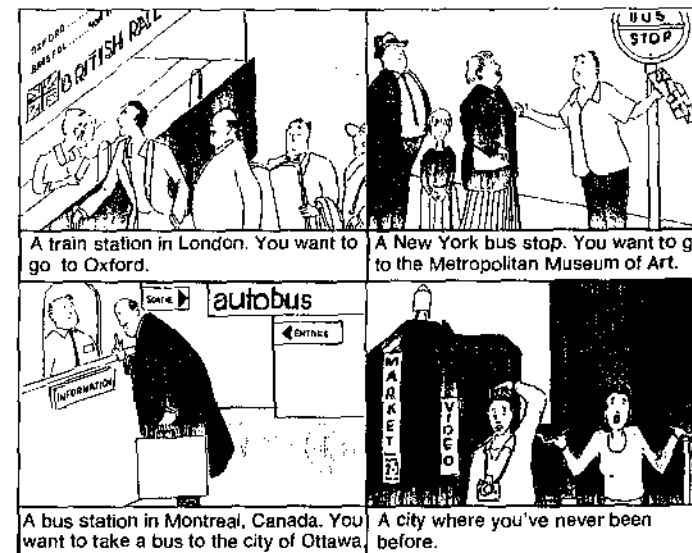
2

Excuse me, does this bus go to Riverdale?

A. PRESENTATION



When we are traveling in new places, we often need to ask questions. Imagine that you are in the places shown below. Working with your classmates, decide questions you might need to ask.



Now listen to tourists in these situations asking for help. See if any of your questions are asked. Do the tourists in the conversations have any problems?



Tell the class some useful facts about transportation in a city you know well. What kinds of public transportation does the city have? How do you pay for it? What are its problems?

Useful Vocabulary

bus, subway, cheap, expensive, fast, efficient, crowded, ticket, driver, exact change

INPUT



Frank and Liz are in Paris, and they want to see Napoleon's Tomb. Look at the pictures. Working with your classmates, decide what questions Frank and Liz are probably asking.



A. Listen to the conversation between Frank and Liz. Then decide what order the pictures above should be put in.

B. Listen again and make a list of all the questions that Frank asks. How do they compare with the ones you and your classmates thought of?

LANGUAGE SUMMARY

Asking For and Giving Directions

FUNCTIONS

- Asking about transportation:
When is the next train to Ottawa?
What platform does it leave from?
How much does it cost?
Does this train go to Oxford?
Could you tell us when we get there, please?

- Asking for directions:
We're looking for Taft Street.
How far is it to Main Street?
What's a good place to eat around here?
Where can I get some stamps?

- Giving locations:
There's one on Market Street.
There's one across from the park.

STRUCTURES

- Present tense:
Do I have to change buses?
Does this bus go downtown?
What time does the 6:00 train get into Montreal?

- Be:
Is it far to Market Street?
How much is a one-way ticket to Hartford?
Where is the nearest bank?

- Could you for polite requests:
Could you give me a ticket, please?
Could you tell me what time it is?

- There is:
There's a tourist office on 47th Street.
one
Excuse me, is there a souvenir shop near here?

INTENSIVE PRACTICE

A

Here are two ways to ask where things are:

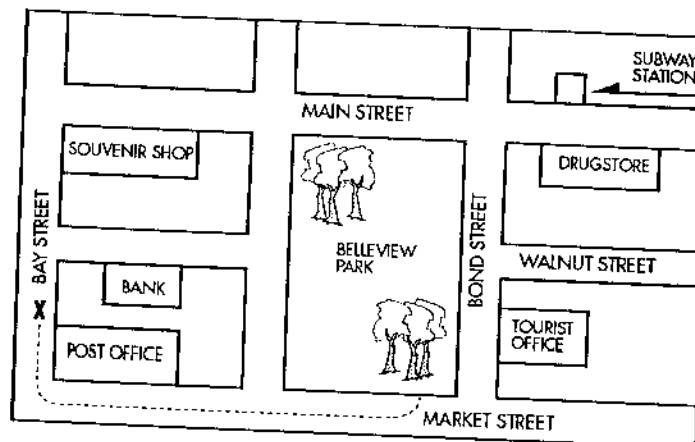
Excuse me, is there a _____ near here?
Excuse me, where's the nearest _____?

Use each of these ways to ask about the following:

1. post office
2. bank
3. tourist office
4. subway station
5. drugstore
6. souvenir shop

B

Now work with a partner. Student A, ask questions like those in exercise A. Student B, give answers based on the map below. Use the example as a guide.



A: Excuse me, where's the nearest park?

B: There's one on Market Street.

C

Now look at the map again. Suppose you and your partner are standing at X. Student B, ask how to get to each of the numbered places. Student A, answer in one of the following ways:

There's one | across the street.
two blocks down.
around the corner.
across from the park.
on Main Street.

D

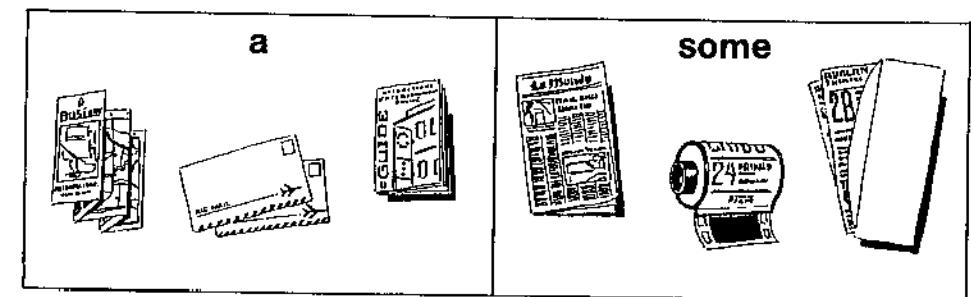
Working with a partner, use the following cues to have a conversation. A, you are a tourist. B, you are a ticket agent.

- A: Ask about the next train to Hartford.
B: Answer: 6:30.
A: Ask about the price of a round-trip ticket.
B: Answer: \$15.75.
A: Ask about changing trains.
B: Answer: no—direct.
A: Ask what time the train gets into Hartford.
B: Answer: 8:45.
A: Ask about the platform.
B: Answer: platform B.
A: Thank your partner.
B: Answer.

E

Tourists often need to buy things when they are traveling. Practice asking questions. Use the example as a guide.

Excuse me, where can I get | a snack | around here?
some stamps



F

Read the useful phrases on the left. Then cover them up and practice with a partner using only the cues on the right.

Excuse me, ...

- | | |
|--|--------------------------|
| 1. ... I'm looking for Main Street. | Look/Main St. |
| 2. ... what's a good place to eat around here? | Eat |
| 3. ... where can I cash traveler's checks? | Traveler's Checks |
| 4. ... is it far to Market Street? | Far/Market St. |
| 5. ... does this bus go to Riverdale? | This Bus/Riverdale |
| 6. ... how much is it to Bellevue Park? | How much/Belle-view Park |
| 7. ... do I need exact change? | Exact change |
| 8. ... do I have to change buses/trains? | Change Buses
Trains |

READING

A

You are going to read an article about tourists. Work with a partner and write five words related to travel and tourists, such as *ticket*, *visit*, and *airplane*. When you finish, share your words with the rest of the class.

B

Read the text below. Do any of the words that you thought of appear in it?

The Trouble With Tourists Is . . .

Some tourists know very little about geography. Often they do not even know the capital of the country they are visiting. They want to drive in Venice, they think Lisbon is in Spain, and they are sure that every mountain in Switzerland is the Matterhorn.

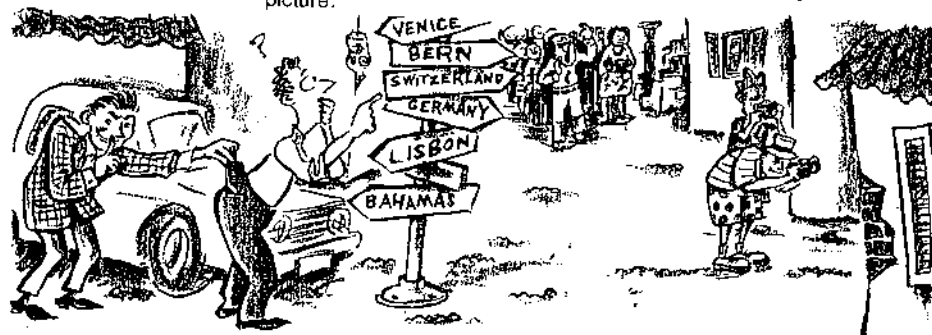
"Some tourists give us headaches," said one tour guide. "They complain about the food and the hotels. Or they leave the group to buy a souvenir or have a cup of coffee and then miss the bus." When this happens, the bus waits for half an hour and then leaves without them. It is their responsibility to find the group again.

"Because they are not always careful," explains Albano Gomes of the

Sines Tour Agency, "tourists are often the victims of robbery. The tour guide sometimes has to spend hours at the police station. The rest of the people on the tour have to wait for another guide." But tourists are very welcome in the countries they visit. Italy, a country of 56 million inhabitants, receives about 48 million tourists a year who contribute over \$8 billion to the Italian economy. In the Bahamas, approximately 70% of the country's revenue comes from tourism. And tourists help us understand the customs of the countries they come from. So most people agree that tourists are important—even if they think that Bern is the capital of Germany.

C

Use the information in the text to talk about the following picture.



WRITING

Look at this page from a tourist brochure. It gives some useful information about Lisbon, Portugal. Using the page as a guide, write similar information about your city.

Helpful Hints — Getting Around in Lisbon



Banks and Money Exchange

Banks are open from 8:30 A.M. to 11:45 A.M. and from 1:00 to 2:45 P.M. They are closed on Saturdays and Sundays. However, you can exchange foreign currency at the airport and the main train station every day of the week until 11:00 P.M.

Portuguese Currency

The Portuguese monetary unit is the *escudo*. The symbol for the escudo is \$, the same as the dollar sign.



Pharmacies

The word for pharmacy in Portuguese is *farmacia*. Pharmacies in Lisbon are open from 9:00 A.M. to 1:00 P.M. and from 3:00 P.M. to 7:00 P.M. If you need to buy something at a time when most pharmacies are closed, you can do so at a *farmacia de servico* — pharmacies that stay open 24 hours a day.



First Aid

In case of emergency or if you need first aid, go to the Santa Maria University Hospital on Av. Professor Egaz Moniz. This hospital has a modern cardiology unit and a large emergency ward.



Postal Services

The main Post Office (called *correio*) in the Praça dos Restauradores is open 24 hours a day.



Shopping

Lisbon's main shopping district is the downtown area, called the *Baixa*. The Avenida da Roma in the uptown district also has many fine shops. Stores are usually open from 9:00 A.M. to 1:00 P.M. and from 3:00 P.M. to 7:00 P.M. The Commercial Center Amoreiras, near the Marques de Pombal, is one of Europe's largest shopping centers. It has over 300 shops and restaurants and is open from 10:00 A.M. to 12 midnight every day.

3. He has appeared in only one movie.
4. He looks older than he really is, so he usually plays mature men.

Michael J. Fox

Part 2

When Michael J. Fox was young, like many Canadian boys, he wanted to become a Mountie or a famous hockey player. But as he grew older he found something he liked better, so he changed his plans.

Michael always loved performing. When he was 15, he played a 10-year-old boy in a Canadian TV show. The show

was a success, and Michael decided to become a professional actor.

While starring in a popular TV series, he received several movie offers and made *Back to the Future*, *Teen Wolf*, and *The Secret of My Success*. Although he is over 25, Michael usually plays teenage parts because he is short and looks so young.

Find out from your partner if the following are true or false.

1. Michael J. Fox is an only child.
2. His father is a businessman.
3. His family decided to live in British Columbia when he was a young boy.
4. Michael decided to quit school because he was a bad student.
5. In 1982 he got a part in the popular U.S. TV series "Family Ties."

RECEIVING

Read this pen-pal letter and write a similar one. Talk about your life, past and present, just like Anne Marie does.

Dear Carol,

Hi! Thanks for your letter. I was very interested in everything you told me about yourself. Now it's my turn, right?

Well, I work in the accounting department of a large bank here in Paris. I'm divorced and I have one child, a little girl.

A little personal history: I was born in Paris and went to primary school here, but then my parents moved to London and I went to high school there (I really learned a lot of English). A few

years later we moved back to France (Paris again), where I went to the University. I graduated three years ago.

I like swimming, reading and going to the movies. I also enjoy meeting new people—so maybe some day we can visit each other.

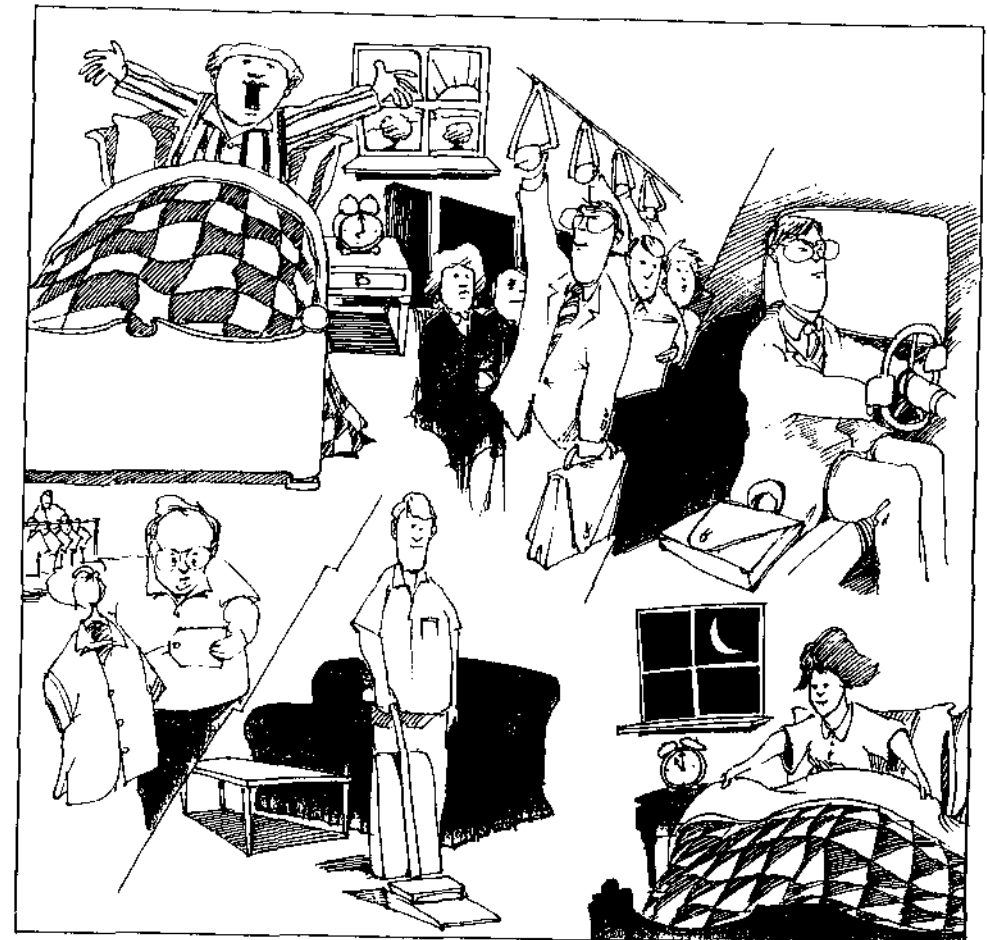
Write soon,
Anne Marie

6 I get up at six o'clock every day.

PRESENTATION



These pictures show things that we do regularly as part of our daily routine. What verbs do we use to talk about these everyday activities?





A. Look at the people in the pictures below. Can you imagine what their daily routines are like? Write a possible daily routine for each person, choosing from the information in the box below. Then compare what you and your classmates have written.

gets up at 6 or 8 A.M.
has a large or small breakfast
drives or walks to work
gets to work at 8 or 9 A.M.
eats lunch at work or at a restaurant
leaves work at 5 or 9 P.M.
works on the weekends or spends the weekends with the family



Ellen



Kevin

B. Now listen as Ellen and Kevin talk about their daily routines. Were your ideas about them correct?

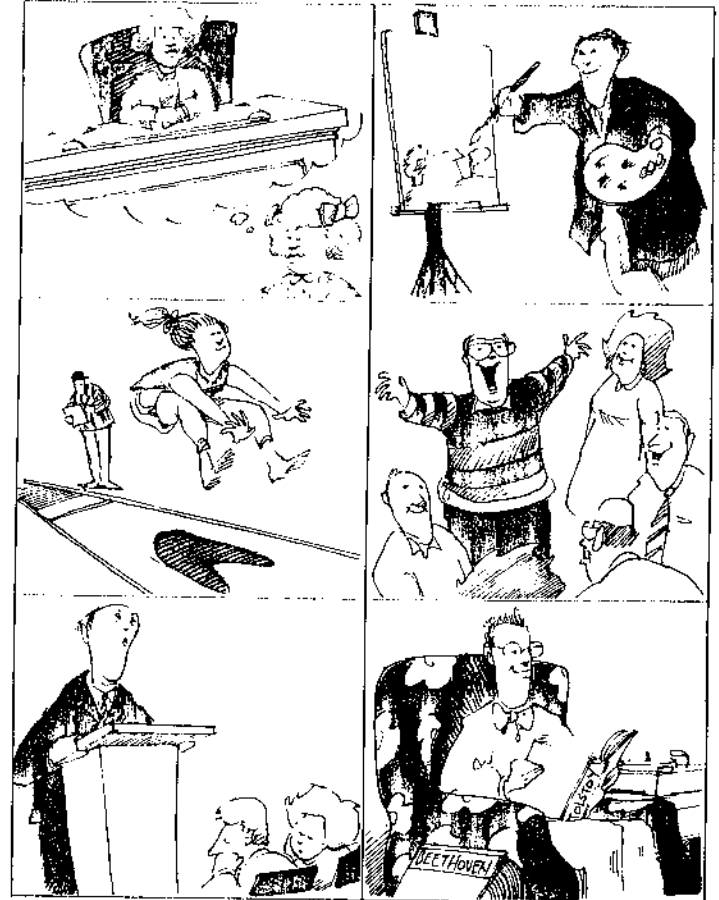


Working with a partner, tell each other about your daily routines. Are your routines similar? Tell the class how your routine is similar to your partner's.

INPUT



C. Look at the people in the pictures. Then look at the words in the box. Try to decide with your classmates which word best describes each person.



funny
boring
ambitious

intellectual
artistic
athletic



A. Clara is talking to her friend Paula about a problem she has. Listen and see if you can find her problem in the list below.

1. She likes all her boyfriends and can't decide.
2. She is too critical.
3. She doesn't like any of her boyfriends.

B. Make a table like the one below on another sheet of paper. Then listen again. As Clara describes each boyfriend, write the adjective in the space next to his name that describes him best.

NAME	DESCRIPTION	FREE TIME ACTIVITIES
1. MIKE		
2. TONY		
3. DAVE		
4. JOHN		
5. JACK		
6. FRANK		

C. What does each of Clara's boyfriends do in his free time? Listen to the tape again and make notes in the right-hand column of your chart.

D. Now use your notes to talk about each of the people on the tape and their activities.

LANGUAGE SUMMARY

Talking About Daily Routines

FUNCTIONS

- Talking about daily activities:

I get up at 7:00 every day.
He usually drives to work.

- Asking about daily activities:

What time do you get up every day?
How does he get to work?

- Talking about weekend activities (free time/leisure):

I usually spend the weekend with my family.
He plays tennis on Saturdays.

- Asking about weekend activities:

What do you usually do on the weekend?
What does he do on Saturdays?

- Talking about frequency of regular activities:

I go to the movies about once a month.
He does his exercises every day.

- Asking about frequency of regular activities:

How often do you go to the movies?
How often does he do his exercises?

STRUCTURES

- Present tense:

I | usually have breakfast at 8:00.

They |

He | usually has breakfast at 8:00.

She |

What time do | you | go shopping?

| they |

How often does | he | go shopping?

| she |

INTENSIVE PRACTICE

A

The pictures below show different people doing a part of their daily routine. Look at each picture and think of as many questions as you can. Use the example as a guide.



What time does he get up every day?
Does he get up early every day?



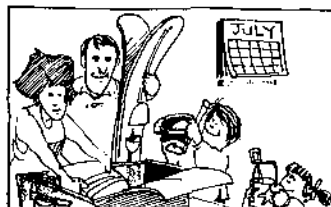
1.



2.



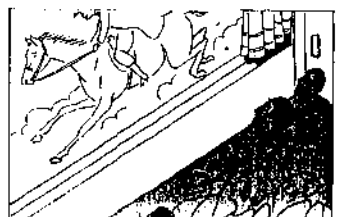
3.



4.

B

Working with a partner, take turns asking and answering questions about the following pictures. Use the example as a guide.



twice a month

A: How often do you go to the movies?

B: I go twice a month.



1. every Saturday



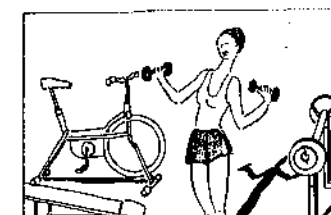
2. twice a day



3. twice a year



4. twice a week



5. every day



6. every weekend

C

Now ask the questions again. This time your partner will answer with real information about him or herself.

D

Ask your classmates questions and try to find someone who . . .

1. goes to the movies once a week.
2. goes to sports events once a month.
3. eats out twice a week.
4. goes shopping twice a week.
5. makes long-distance phone calls twice a month.
6. buys the newspaper every day.

READING

A

What is your favorite color? Do you believe that your favorite color reveals something about your personality? Read the text below.

Free Time and Your Favorite Color

Everybody has a favorite color. Some people prefer warm colors, like yellow and orange, while other people prefer cool colors, like blue and green. Some psychologists believe that a person's favorite color shows something about his or her personality. Below are descriptions of eight different personalities. As you read, decide which color fits your personality.

RED

If you like this color, you travel to faraway places on your vacations. You love parties with lots of music and dancing.

BLUE

If this is your favorite color, you love art and nature. In your free time you read history and art books—and also a few novels.

YELLOW

If you prefer this color, you like spending your time with other people. You go camping and fishing in your free time—usually with a group.

GREEN

People who like this color work very hard, because they feel they need more money. They don't have much free time.

GRAY

If you like this color, you are a sad person. You don't like parties or big groups of people. You probably watch TV on the weekend.

BROWN

If this is your favorite color, you like doing things around the house. You love family life and give a lot of parties at home.

ORANGE

If this is your favorite color, you enjoy meeting new people. During your vacation you like going to a lot of different places, because there are new people to meet everywhere.

PURPLE

Art is important to you if you prefer this color. You listen to music, paint, write, or go to the movies. You appreciate good food and drink.

B

What is your partner's favorite color? Does the description for that color match his or her personality? Ask questions to find out. Use the example as a guide.

A: What's your favorite color?

B: My favorite color is red.

A: Do you travel to faraway places on your vacations? Do you like parties with lots of music and dancing?

C. WRITING

Read this letter from a college student to his parents. Then imagine that you are at one of the places listed below, and write a letter to your parents or a friend telling them what you do every day.

Dear Mom and Dad,

So far I'm having a difficult time here. I get up at 7:00 A.M. because my first class is at eight. Sometimes I get up late, so I only have a cup of coffee for breakfast. I have five classes a day, and I only get back to my room around 5:00 P.M. I usually study until midnight. I miss your cooking, Mom. I eat at the cafeteria twice a day, but the food is terrible. Could you please send me some money? I need about...

1. your grandparents' farm
2. an army training camp
3. a luxury hotel
4. a health spa
5. a campground

7 Nice to meet you, too.

REORDERING

The conversations for the two situations pictured below are not in the correct order. Working in small groups, put the sentences in order so that the conversations make sense. There may be more than one order.



- Nice to meet you, Mei Ling.
- How long have you been here?
- Bye Mei Ling. Bye Phil. Take care.
- No, I'm from Boston but I've been here ten years.
- Phil, this is Mei Ling. She's from Hong Kong.
- About three months. Are you from New York?
- Nice to meet you, too.



- We're all fine. Janet's working now, part time.
- Barbara? What a surprise! What are you doing here?
- I sure will. Take care of yourself, now. It was great seeing you!
- That's great! Give her my love, will you?
- Kevin Wilson! I don't believe it!
- I'm visiting my brother for a few days. And how have you been? How's Janet?



Sylvia is having a party. Some of the people she has invited do not know each other. Look at the picture below as you listen to four conversations. Which people know each other? Which people are meeting for the first time?



Working with a partner, pretend that you are meeting one another for the first time at a party. Ask and answer questions about each other. Use ideas from the previous dialogues to help you.



Have you ever been embarrassed because you forgot someone's name? What's the best thing to do in this situation? Compare your ideas with those of your classmates.



A. Listen to what happens when George doesn't recognize a person he has met before.

B. The people in the conversation talked about their children. Make a form like the one below on another sheet of paper. Then listen to the conversation again and write down what each of their children is doing.

Mike
Marli
Marion
Kathy

LANGUAGE SUMMARY

Talking With People We Meet

FUNCTIONS

- Introducing someone:

Phil, this is Mei Ling.
David, have you met Caroline?

- Meeting someone for the first time:

Nice to meet you, Mei Ling.
Nice to meet you, too.

- Meeting an old friend:

Expressing surprise:
I don't believe it. What are you doing here?
What a surprise!

Greetings:

How've you been?
Just fine. How about you?
It's so good to see you.

Commenting on appearance:

You look great.
You look as beautiful as ever.

Asking about other people:

How's Mary? What's Mike doing these days?
She's fine. He's living in New York now.

Saying good-bye:

Take care (of yourself).
It's been great seeing you.
Say hi to Susan for me.
Give Mary my love.

STRUCTURES

- Present progressive tense:

What's	Bob	doing?
	Marli	

He's	studying at NYU.
She's	

Is	he	still working at the bank?
	she	

- Present perfect tense:

How long have you been there?

How long has	he	been there?
	she	

I've	
He's	worked there for six months.
She's	

INTENSIVE PRACTICE

A

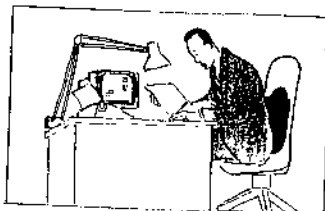
Ask a question beginning with "how long" for each of the statements below. Use the example as a guide.

The Smiths are in California now.
How long have they been there?

1. Mr. Campbell is at IBM now.
2. They're divorced now.
3. My father's retired now.
4. Betty is a doctor now.
5. My brother's married now.
6. Colleen's parents are separated.
7. Laura's at the University of Michigan now.
8. I'm working at the phone company now.

B

Ask and answer questions using the words and pictures below as a guide.



Is your brother still going to Nova University?
No, he's working in an office now.

your brother/Nova University?



1. your parents/Ohio?



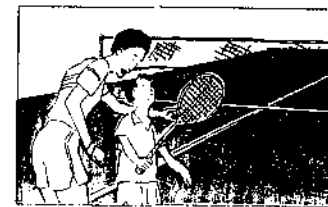
2. your boyfriend/in a band?



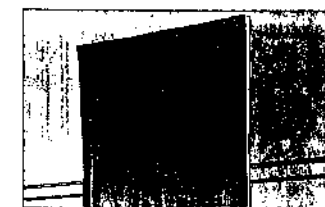
3. your mother/high school?



4. you/that small apartment?



5. you/exercise classes?



6. your husband/the personnel department?

C

Make a card like the one below on another sheet of paper. Use the names of three people you are close to, either family members or friends.

NAMES OF FAMILY OR FRIENDS

1. _____
2. _____
3. _____

Now find a partner and exchange cards. Greet each other and then ask each other about the people on one another's cards. Use the example as a guide.

A: Hi, _____, how are you?

B: Great! How about you?

A: Oh, I'm fine. How's _____? What's she doing these days?

B: She's fine. She's still working at the same place . . . And how's _____?

READING

A

Do you have a good memory? Here's a way to test it. Look carefully at picture 1 for 45 seconds. Then turn the page to look at picture 2. There are 6 differences. List as many as you can. Then compare your list with those of your classmates.





B You are going to read an article about memory. But first scan the article and make a list of any words you don't know. Then read the article.

Title:

When you ask people if they have good memories, they usually say no. In fact, most people think that their memories are terrible. "I can never remember a new person's name," they say, or "I can remember the facts for an exam, but then I forget almost everything right away."

But psychologists say that it is normal to forget. "Many people think that all information stays in the brain forever," says one psychologist. "But much information only stays in the brain for 30 seconds, and then we lose it."

There are some things you can do to improve your memory. One memory specialist suggests that repetition is important. When we repeat something, we remember it better. When you are introduced to a person, repeat his or her

name: "Nice to meet you, Bob." "How are you, Mary?" Then use the person's name several times during the conversation: "Where are you from, Barbara?" "So, Mike, where do you work?"

A second suggestion is to associate a person's name with an image or picture in your mind. When you meet the person again, you may remember the image. For example, if the person's name is Alexander Rivers, you can think of Alexander the Great standing near a large river.

A third suggestion is to make a list of the new people you meet. Then look at the list occasionally to refresh your memory.

Psychologists say that having a good memory is like being a good student. You have to work at it.

C

The article does not have a title. Think about the content of the article (or read it again) and choose an appropriate title. Compare your title with those of your classmates. Do you agree with everybody's title?

D

Look at the list of words you made before you read the article. Do you know the meanings now? If not, use a dictionary to help you share the definitions with your classmates.

E

Working with a partner, create two true/false questions about the article to ask your classmates.

A

Can you change these sentences so that the words are in the proper order? Write your answers on a sheet of paper.

1. advertising is for Bill now company an working.
2. usual I'm hard as working.
3. Hi! you How've been?
4. computer still is courses taking he?
5. family is your How in everyone?
6. been months there He's six for.
7. all We're fine.
8. Phillip is How?
9. you bank the Are working still at?
10. also courses the taking two university at I'm.

B

Use the sentences in exercise A to complete the following letter on another sheet of paper. You will have to put the sentences in a logical order.

Dear Cathy,

Write soon and tell me all the news!
Love,
Felicity