Rosely Perez Xavier

A APRENDIZAGEM EM UM PROGRAMA TEMÁTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS) BASEADO EM TAREFAS EM CONTEXTOS DE 5ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Lingüística Aplicada na Área de Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira.

Orientadora: Profª Drª Matilde Virginia Ricardi Scaramucci

Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
1999

UNIDADE BC
N.º CHAMADA:
X19a
V 1 Ex
TOMBO BC/ 39462
PROC 229/99
C D X
PREÇO R$ 11,00
DATA 24-11-99
N.º CPD

CM-00137132-9

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

Xavier, Rosely Perez

X19a A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (inglês) baseado em tarefas em contextos de 5ª. série do ensino fundamental / Rosely Perez Xavier. - - Campinas, SP: [s.n.], 1999.

Orientador: Matilde Virginia Ricardi Scaramucci

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Ensino – aprendizagem. 2. Língua inglêsa (primeiro grau). 3. Material didático. I. Scaramucci, Matilde Virginia Ricardi. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Tese defendida e aprovada em 30 de abril de 1999 pela banca examinadora constituída pelos professores

Profª Drª Matilde Virginia Ricardi Scaramucci - Orientadora

Prof. Dr. John Robert Schmitz

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Profª Drª Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

Prof. Dr. Hilário Inácio Bohn

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

Este exemplar é a redação final da tese defendida por Rosely Perez Xavier

e aprovada pela Comissão Julgadora em 30 / 04 / 99.

Dra. Matilde Virginia Ricardi Scaramucci

Aos meus pais

MEUS SINCEROS AGRADECIMENTOS

• À CAPES pela bolsa de doutorado e bolsa *Sandwiche* na Inglaterra;

• À Matilde, minha orientadora e amiga, pelo carinho, respeito, dedicação e eficiência na fase mais importante da minha pesquisa;

• Ao Prof. Dr. José Carlos por ter me orientado na fase inicial com contribuições relevantes para este trabalho;

• Aos Professores Doutores Teresa O'Brien e Richard West da Universidade de Manchester pelo trabalho eficiente de co-orientação, especialmente na revisão do material didático e elaboração dos testes de rendimento;

• Ao Prof. Dr. John R. Schmitz por seus comentários valiosos durante a elaboração da rede *Languages of the World* e pelas gravações de algumas tarefas de compreensão oral do material didático;

• À Anabel Deuber e a outros colegas que gentilmente dispuseram de seu tempo para a gravação de algumas tarefas e testes de compreensão oral;

• Ao Edmilson Antonio Ortolan, Edson e Carlinhos pela orientação e ajuda nos momentos em que precisei dos aparelhos de áudio para a reprodução e gravação das tarefas e aulas;

• Ao meu querido irmão Roberto Perez Xavier que sempre me orientou sobre as formas de auxílio à pesquisa e pelas caronas de ida e volta de Mogi-Guaçu a Campinas juntamente com outros professores amigos;

• À Subcomissão de Pós-gradução em Lingüística Aplicada por conceder-me um auxílio para a implementação desta pesquisa;

• À professora e amiga Vera Lúcia Lucas de Laurentis pelo interesse, crédito e dedicação ao longo da implementação do PTBT na escola particular;

• Às Diretoras das escolas envolvidas na pesquisa pela oportunidade que me deram de fazer parte diretamente e indiretamente da formação dos alunos-sujeito;

• Aos meus pais pelo apoio, carinho e compreensão;

• Aos amigos que sempre me apoiaram e torceram por mim como Maria de Fátima Teodoro, Rosa Maria Geis, Jandira M.C. Spalding, Liliana Sternfeld, Maria Cecília Preto da Rocha de Almeida, Magali Barçante Alvarenga, Marlise Ludwig e outros;

• Ao Helton Cardoso dos Santos pela simpatia no atendimento e capricho nas cópias xerográficas.

"A20 me falou uma coisa que me fez pensar muito: - *Sabe, professora, eu sei que não tenho participado muito das aulas, mas será que posso participar dessa tarefa?* Isso foi muito positivo e aquela coisa de 'marcar' aluno cada vez mais faz menos sentido. Como é gostoso você sentir que de alguma forma você conseguiu despertar algo de bom em alguém, nem que seja num breve momento." **(Diário de P1, Aula 8)**

LISTA DE ABREVIAÇÕES

PTBT - Programa Temático Baseado em tarefas

P1 - Professora que implementou o PTBT na escola particular.

P2 - Professora que implementou o PTBT na escola pública.

P3 - Professora que observou e relatou as aulas de P2.

E1 - Escola particular onde o PTBT foi implementado.

E2 - Escola pública onde o PTBT foi implementado.

LI - Língua Inglesa

LE - Língua Estrangeira

L2 - Segunda Língua

LM - Língua Materna

UTC - Unidade Temática Central

UTI - Unidade Temática Interligada

P - Professora

AA - Alunos

A - Aluno não identificado

SUMÁRIO

Capítulo I - Introdução

1.1 A pesquisa 1

1.2 Justificativa da escolha do tópico 2

1.3 Contextualização do problema 6

1.4 Perguntas de pesquisa 17

1.5 Estrutura da tese 18

Capítulo II - Programas de Curso com Base em Tarefas

2.1 Programas de produto e processo 20

2.2 Noções de tarefa 27

2.3 Os componentes de uma tarefa 34

2.3.1 Objetivos 35

2.3.2 Insumo 36

2.3.2.1 A autenticidade do insumo 38

2.3.3 Atividades 39

2.3.4 Cenário e papéis 41

2.4 Tipologia de tarefas 41

2.5 Tarefa como geradora de aprendizagem/aquisição 50

2.6 Programas de curso baseados em tarefas 72

2.6.1 Programa de Processo 75

2.6.2 Programa de Procedimentos 77

2.6.3 Programa de Tarefas 82

2.6.4 Seqüência e gradação nos programas baseados em tarefas 85

Capítulo III - A Metodologia de Pesquisa

3.1 Elaboração do Programa Temático Baseado em Tarefas 95

3.2 Implementação 95

3.2.1 O contexto da pesquisa 96

3.2.1.1 O perfil de P1 97

3.2.1.2 O perfil de P2 98

3.2.1.3 O perfil de P3 99
3.2.1.4 O perfil da escola particular (E1) 99
3.2.1.5 O perfil da escola pública (E2) 100
3.2.1.6 A seleção dos sujeitos 101
3.2.1.7 O perfil dos sujeitos 102
3.2.1.7.1 Perfil dos sujeitos da E1 102
3.2.1.7.2 Perfil dos sujeitos da E2 106
3.2.2 O processo de ensino-aprendizagem 110
3.2.2.1 Diários dialogados 111
3.2.2.2 Gravações de aulas em áudio e vídeo 114
3.2.2.3 Questionário atitudinal e de auto-avaliação 115
3.2.2.4 Testes de rendimento 115
3.2.2.4.1 Teste de compreensão oral 119
3.2.2.4.2 Teste de compreensão em leitura 121
3.2.2.4.3 A administração dos testes 121
3.3 Avaliação do PTBT pelas professoras 123

Capítulo IV - O Programa Temático Baseado em Tarefas

4.1 Concepções teóricas 125
4.2 Objetivos instrucionais 128
4.3 Conteúdo programático 131
4.3.1 A definição dos temas centrais e tópicos interligados 132
4.4 Metodologia 138
4.4.1 As tarefas de aprendizagem 139
4.4.2 O processo de elaboração das tarefas 141
4.4.2.1 A seqüência das tarefas 146
4.5 O lugar da gramática 148
4.6 Os procedimentos didático-pedagógicos 151
4.7 Avaliação de rendimento 154

Capítulo V - O Programa Vivenciado

5.1 Cronograma de implementação 156

5.2 O programa planejado e vivenciado 157
5.2.1 A primeira reinterpretação do processo 157
5.2.1.1 A inserção de tarefas 158
5.2.1.2 Mudanças na seqüência planejada 183
5.2.1.3 Substituições de tarefas 184
5.2.1.4 Alterações metodológicas e de organização espacial 186
5.2.2 A segunda reinterpretação do processo 193
5.3 Os sintomas de aprendizagem 195
5.3.1 Categorização e descrição dos sintomas positivos 196
5.3.1.1 Iniciativa para fazer perguntas 198
5.3.1.2 Iniciativa para fazer comentários 213
5.3.1.3 Iniciativa para responder 214
5.3.1.4 Iniciativa de intervenção no discurso pedagógico 219
5.3.1.4.1 Alunos reagem à fala da professora 220
5.3.1.4.2 Alunos intervêm na fala da professora 224
5.3.1.4.3 Alunos reagem à fala de colegas 230
5.3.1.4.4 Alunos intervêm na fala de colegas 236
5.3.1.4.5 Alunos se auto-corrigem 237
5.3.1.4.6 Alunos ajudam colegas com explicações 238
5.3.1.4.7 Alunos nomeiam/ designam colegas 241
5.3.1.4.8 Alunos repreendem colegas 242
5.3.1.4.9 Alunos introduzem conteúdo novo de inglês 243
5.3.1.5 Associações com o cotidiano 244
5.3.1.6 Repetições/ imitações 245
5.3.2 Descrição dos sintomas negativos 248
5.3.2.1 Desatenção 249
5.3.2.2 Falta de concentração 251
5.3.2.3 Resistência ou preguiça de pensar 252
5.3.2.4 Resistência, esquecimento ou preguiça para expressar-se em inglês 253
5.3.2.5 Precipitações 254
5.3.2.6 Falta de organização 256
5.3.2.7 Resistência para fazer as tarefas 258

5.3.2.8 Necessidade de constantes confirmações 259
5.4 Atitude dos alunos com relação às aulas e material didático 260
5.5 Conclusões 265

Capítulo VI - A avaliação do rendimento
6.1 O rendimento dos alunos na habilidade de compreensão oral 267
6.1.1 Conclusões parciais 283
6.2 O rendimento dos alunos na habilidade de compreensão em leitura 284
6.2.1 Conclusões parciais 305
6.3 O rendimento dos alunos na habilidade de produção oral 306
6.3.1 Conclusões parciais 321
6.4 Os ganhos de aprendizagem no olhar dos alunos 323
6.5 Os ganhos de aprendizagem no olhar das professoras 331
6.5.1 Conclusões parciais 334
6.6 Evidências de aprendizagem de conteúdo temático 335

Capítulo VII - Considerações finais 338

Abstract 347

Referências bibliográfias 348

Bibliografia consultada 355

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1 Organização do conteúdo programático na Proposta Curricular de Língua Inglesa - 1° Grau do Estado de São Paulo 9
Quadro 2.1 - Etapas percorridas pelo aluno em uma tarefa 37
Quadro 2.2 - Tipologia de tarefas proposta por Candlin 42
Quadro 2.3 - Resumo da tipologia proposta por Willis 47
Quadro 2.4 - Critérios para a elaboração/seleção de 'boas' tarefas de aprendizagem 55
Quadro 3.1 - Fatores externos e internos que sustentam a motivação dos sujeitos da E1 104
Quadro 3.2 - Expectativas dos alunos sobre P1, citações e papéis/atitudes correspondentes 105
Quadro 3.3 - Fatores externos e internos que sustentam a motivação dos sujeitos da E2 108
Quadro 3.4 - Expectativas dos alunos sobre P2, citações e papéis/atitudes correspondentes 109
Quadro 3.5 - Procedimentos para a aplicação do teste de compreensão oral 122
Quadro 3.6 - Procedimentos para a aplicação do teste de leitura 122
Quadro 4.1 - Assuntos freqüentemente citados nos questionários dos professores 133
Quadro 4.2 - Assuntos tratados na rede *Languages of the World* 138
Quadro 5.1 - Expressões que fizeram parte do cartaz permanente de ambos os contextos de pesquisa 189
Quadro 5.2 - Categorização de alguns sintomas positivos observados nos contextos de P1 e P2 197
Quadro 5.3 - Objetivos das perguntas de informação feitas pelos alunos de P1e P2 211
Quadro 5.4 - Sintomas negativos observados nos contextos de P1 e P2 249
Quadro 6.1 - Algumas produções de fala dos alunos de P1 e P2 313
Quadro 6.2 - Razões e justificativas dos alunos para a sua maior ou menor produção oral em aula 328
Quadro 6.3 - Dificuldades apresentadas pelos alunos nas aulas de inglês 330

LISTA DE TABELAS

Tabela 3.1 - Atividades em contextos externos à sala de aula desempenhadas pelos sujeitos da E1 103
Tabela 3.2 - Atividades em contextos externos à sala de aula desempenhadas pelos sujeitos da E2 107
Tabela 3.3 - Momentos em que as gravações em vídeo foram realizadas 114
Tabela 4.1 - Número de tarefas elaboradas para os temas e tópicos do PTBT 145
Tabela 4.2 - Especificação do conteúdo gramatical das UTIs e número de tarefas elaboradas 150
Tabela 5.1 - Cronograma de implementação do PTBT nas E1 e E2 156
Tabela 5.2 - Justificativas dos alunos para prosseguirem em uma abordagem temática baseada em tarefas 261
Tabela 5.3 - Características dos assuntos tratados na rede *Adolescence* segundo os alunos de P1 e P1 263
Tabela 6.1 - Resultados do teste de rendimento em compreensão oral 272
Tabela 6.2 - Resultados do teste de rendimento em leitura 293
Tabela 6.3 - Ganhos de aprendizagem em compreensão oral, leitura e produção oral na visão dos alunos de P1 e P2 326
Tabela 6.4 - Notas atribuídas pelas professoras aos alunos nas habilidades de compreensão oral, leitura e produção oral 332

LISTA DE FIGURAS

Figura 2.1 - Contínuo de aprendizagem proposto para cada aluno 84
Figura 4.1 - Exemplo de uma rede temática 131
Figura 4.2 - Exemplo de como um tópico pode conectar duas redes temáticas 132
Figura 4.3 - As quatro redes temáticas construídas para o PTBT 136
Figura 4.4 - Rede temática *Languages of the World* 137
Figura 5.1 - Alterações no PTBT durante o processo de ensino-aprendizagem 157

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo implementar e avaliar um programa temático baseado em tarefas que foi elaborado para duas 5as séries do Ensino Fundamental. O processo de aprendizagem é interpretado e avaliado com base nas mudanças pedagógicas realizadas pelas professoras no programa planejado, nas manifestações discursivas e comportamentais demonstradas pelos alunos durante as interações, aqui denominadas de sintomas positivos e negativos de aprendizagem, nas atitudes dos alunos com relação às aulas e ao material didático e no seu rendimento nas habilidades de compreensão oral, leitura e produção oral. Os dados foram coletados através de diários, gravações de aulas em áudio e vídeo, questionários e testes de rendimento em dois momentos do processo de modo que os resultados pudessem ser comparados entre si. Para verificar se os ganhos de aprendizagem haviam sido significativos, duas 6as séries realizaram os mesmos testes de compreensão oral e leitura e os seus resultados comparados com aqueles dos sujeitos desta pesquisa.

Os dados mostram que o programa temático baseado em tarefas precisou de algumas mudanças ao longo do processo em decorrência das reinterpretações pedagógicas das professoras, no que se refere, por exemplo, à adição e substituição de tarefas e ao espaço da gramática. Ao longo da implementação houve mais sintomas positivos do que negativos e isso pode ser explicado pelo tipo de interação que se efetivou nas aulas, isto é, mais engajada, verossímel, significativa e colaborativa. A grande maioria dos alunos gostou das aulas e do material didático e muitos perceberam que estavam aprendendo não somente língua estrangeira mas também conteúdo temático. Quanto ao rendimento dos sujeitos, os dados mostram que em ambos os contextos de ensino, os alunos apresentaram ganhos de aprendizagem nas habilidades de compreensão/ produção oral e compreensão em leitura. Entretanto, esses ganhos foram mais significativos na habilidade de compreensão oral, seguida da leitura e produção oral em um dos contextos. No outro, os ganhos também foram concentrados na habilidade de compreensão oral, seguida da produção oral e leitura.

PALAVRAS-CHAVE: ensino-aprendizagem, língua inglesa, material didático

Capítulo I - Introdução

1.1 A pesquisa

Esta pesquisa, de cunho etnográfico, trata da elaboração, implementação e avaliação de um programa de curso de inglês com base em tarefas, aqui denominado de Programa Temático Baseado em Tarefas (PTBT doravante). O objetivo é avaliar o processo de aprendizagem e o rendimento dos alunos nas habilidades de compreensão/ produção oral e leitura em decorrência da implementação desse programa. O PTBT foi desenvolvido com a intenção de promover uma interação mais engajada, verossímel, autêntica e cooperativa em sala de aula através de tarefas que contextualizaram temas pluridisciplinares, questões pessoais, sociais e culturais, e incentivaram o raciocínio lógico e a reflexão crítica dos alunos. Os sujeitos desta pesquisa são alunos de 5ª série do Ensino Fundamental.

Para operacionalizar o PTBT, foi necessário elaborar um material didático com base em tarefas, bem como um manual que pudesse orientar o trabalho pedagógico das professoras durante a fase de sua implementação, que ocorreu no ano letivo de 1997 em cinco 5as séries do Ensino Fundamental, sendo apenas duas delas o foco desta pesquisa: uma 5ª série de uma escola pública do Estado de São Paulo, onde assumí a turma para esse fim, e a outra de uma escola particular do mesmo Estado, onde a professora regular da classe se propôs a implementá-lo.

Os dados foram coletados através de diários de cada aula ministrada, gravações de aulas em áudio e vídeo, questionários e testes de rendimento em dois momentos do processo. Esses diferentes métodos de coleta permitiram focalizar o processo e o produto da aprendizagem, possibilitando um cruzamento de informações para melhor explicar o rendimento dos alunos nas aulas de inglês.

Os resultados desta pesquisa visam contribuir para a área de Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira (LE doravante) através de um programa de ensino e material didático mais sintonizados com os interesses de alunos de 5ª série, em particular, tendo em vista desenvolver não somente o seu conhecimento da língua-alvo (inglês) mas também o de mundo.

1.2 Justificativa da escolha do tópico

A decisão de optar por um programa de curso com base em tarefas apóia-se em pesquisas e estudos realizados nessa área (Prabhu:1984,1987; Breen:1984,1987b; Long & Crookes:1992, 1993b, Skehan:1992,1996b, Willis:1996a e outros) que consideram as tarefas como fonte de aprendizagem de LE ou segunda língua (L2 doravante). Elas oferecem, portanto, condições favoráveis para que a aprendizagem possa ocorrer, como é o caso da exposição dos alunos à língua-alvo, oportunidades para o uso real dessa língua, motivação e foco na língua (Willis:op.cit:59/60). Cada uma dessas condições está presente no PTBT e se manifesta da seguinte forma: a exposição dos alunos à língua inglesa (LI doravante), por exemplo, ocorre através do insumo das tarefas e da fala da professora e alunos. As oportunidades para o uso dessa língua, por sua vez, são decorrentes da interação professora-aluno e aluno(s)- aluno(s) gerada pelas tarefas e pelo próprio contexto de sala de aula. Em outras palavras, os alunos têm a chance de usar o inglês não somente para atender os propósitos comunicativos estabelecidos nas tarefas, mas também para participar da interação natural de sala de aula. O objetivo é criar um ambiente onde professor e alunos assumam papéis verdadeiros, e não mais um lugar de faz-de-contas, como resultado de atividades de representação de papéis (*role play*), tão comuns em programas funcionais. Isso não significa, entretanto, que a sala de aula não possa, algumas vezes, se tornar um palco para a dramatização de situações ou pequenas histórias da literatura da língua-alvo, onde

os alunos assumem os papéis dos personagens. Nesse caso, existe uma história que os envolve e uma mensagem a ser transmitida, o que torna a interação potencialmente mais significativa. Esse tipo de atividade é, portanto, diferente daquelas que requerem a representação de papéis com a simples finalidade de praticar determinadas funções comunicativas, em que a situação criada é artificial, principalmente porque os alunos assumem papéis sociais distantes dos seus, em interações que visam, apenas, o domínio das funções-alvo. É importante salientar, no entanto, que o fato do PTBT rejeitar atividades com representação de papéis não significa que todo tipo de simulação tenha sido excluído do processo de ensino-aprendizagem. A simulação ocorreu em atividades de suposição, envolvendo a vida do aluno, como por exemplo "*Suponha que você deseja fazer um curso de inglês na Inglaterra. Para isso, você precisa preencher o formulário de inscrição abaixo*" ou, ainda, "*Suponha que você esteja na Inglaterra. Leia as situações abaixo e escolha a melhor pergunta para tratar do problema apresentado*".

A motivação do aprendiz é promovida no PTBT através da diversificação de temas e tarefas. Os temas, por exemplo, envolveram diversas áreas do conhecimento como a Geografia, Ciências e Português, perpassando questões pessoais, sociais, políticas e culturais. As tarefas, por sua vez, variaram quanto ao formato (ex. pergunta-resposta, colunas para a associação de informações), natureza (ex. do mundo real ou pedagógica[1]), objetivo (i.e. cognitivo, afetivo, lingüístico ou

[1] As **tarefas do mundo real** são aquelas que refletem os contextos externos à sala de aula. Quando transportadas para a sala de aula, entretanto, elas podem gerar uma situação comunicativa artificial ou não-artificial. No primeiro caso, os alunos assumem papéis sociais diferentes daqueles que eles desempenham em aula. No segundo caso, eles são incentivados a resolver problemas ou decidir questões que acontecem no dia-a-dia, como por exemplo selecionar os horários de ônibus para determinadas necessidades, ouvir a previsão do tempo de modo a decidir sobre que roupa usar etc. O PTBT privilegiou somente as situações comunicativas não-artificiais. As **tarefas pedagógicas** são aquelas com perfil acadêmico, o que as tornam típicas de um contexto de sala de aula, como por exemplo: desenhar uma figura conforme as instruções dadas, ouvir um texto e responder perguntas de interpretação etc.

psicomotor), dificuldade cognitiva ou lingüística, tipo de insumo (ex. verbal ou não-verbal), configuração da classe (i.e. em grupo/individual), habilidades lingüísticas envolvidas, tipo de resposta (i.e. simples/complexa, aberta/fechada[2], verbal/não-verbal), tempo de realização e extensão (i.e. curtas ou longas).

Considerar a diversificação de temas e tarefas em um programa de ensino de LE é uma forma de atender alunos com expectativas, preferências, potencialidades, personalidades e estilos de aprendizagem diferentes. Além disso, o uso de tarefas diversificadas permite quebrar rotinas em sala de aula. Nesse caso, alguns alunos e até mesmo o professor podem sentir-se ameaçados com essa quebra, mesmo porque eles necessitam, algumas vezes, criar rotinas como forma de segurança. É importante salientar, no entanto, que a própria diversificação pode tornar-se uma rotina e que a consistência ou regularidade na condução da tarefa pode garantir segurança. Em sua pesquisa sobre os efeitos da familiaridade da tarefa na interação, Plough e Gass (1993) fazem o seguinte comentário:

> *"Parece-nos que os alunos envolvidos em uma tarefa que nunca realizaram demonstram maior envolvimento do que aqueles em tarefas já familiares. [...] Uma visão impressionista dos dados levou-nos a concluir que os pares em tarefas familiares mostraram-se um pouco desinteressados nos tipos de tarefa que havíamos dado a eles." (p.50) (1c)*

Quanto ao foco na língua, o PTBT criou espaços para que a gramática pudesse ser trabalhada através de tarefas, como em *atividades gramaticais comunicativas*[3] (Littlewood:1981;

---

[2] Uma **tarefa aberta** é aquela que concede duas ou mais respostas como sendo verdadeiras, enquanto que uma **tarefa fechada** permite, apenas, uma única resposta correta.

[3] As **atividades gramaticais comunicativas** visam engajar os alunos em uma comunicação significativa, que requer a produção/prática oral da estrutura-alvo. Isso é possível quando em atividades com lacunas de informação (*information-gap activities*) e em atividades de simulação, leitura e dramatização de diálogos.

Ur:1988), *tarefas de conscientização gramatical*[4] (Fotos & Ellis:1991) e *tarefas de interpretação*[5] (Ellis:1995).

O PTBT foi proposto para viabilizar um maior engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, dando oportunidade a eles de não somente participar da construção do programa de ensino, decidindo sobre que temas estudar, sua sequência e que tarefas de casa fazer, mas também utilizar o seu conhecimento prévio para construir os significados das informações. Embuído desse conhecimento e de seu raciocínio lógico, os alunos podem interagir com as tarefas e/ou professor, expressando suas idéias, dúvidas e contribuições. Em um processo interativo como esse, todos aprendem: professor e alunos. De um lado, o professor, com o seu olhar sistemático e crítico, conhece as linhas de raciocínio e as estratégias utilizadas pelos alunos, suas realidades e experiências de vida. Essa compreensão permite que ele reflita sobre o processo e, se necessário, repense as tarefas e sua metodologia para possíveis mudanças ou reestruturações em sua ação pedagógica e programa de ensino. Os alunos, por outro lado, ao utilizarem seu conhecimento prévio e estratégias de aprendizagem, estão, de certo modo, testando suas hipóteses para poderem redirecionar ou fazer valer seu raciocínio e, principalmente, construir sua interlíngua. É nesse sentido que professor e alunos "*aprendem simultaneamente e se influenciam reciprocamente*" (Terzi, 1995:152). Segundo Chaudron (1988), considerar o conhecimento prévio dos alunos é uma forma de romper com a visão tradicional de ensino e aprendizagem que considera a instrução como um processo de transmissão de informação, que parte do professor instruído para o aluno

---

[4] As **tarefas de conscientização gramatical** visam engajar os alunos em um processo de reflexão ou análise de dados lingüísticos, de modo que eles possam chegar a algum grau de compreensão cognitiva ou à representação explícita da estrutura ou regra gramatical. A interação gerada nesse tipo de tarefa é metalingüística, diferente, portanto, da interação que acontece nas atividades gramaticais comunicativas, que envolvem a prática da estrutura-alvo em trocas conversacionais controladas ou semi-controladas.

[5] As **tarefas de interpretação** visam engajar os alunos na tarefa de identificar e compreender o significado da estrutura-alvo no contexto, estabelecendo relações entre forma e significado/ função.

passivo e "vazio" (p.10). Além de se basear na visão sociointeracionista de aprendizagem, o PTBT também carrega uma visão político-filosófica ao considerar a sala de aula um espaço não somente para desenvolver competência comunicativa na língua-alvo, mas também aprender conteúdo factual de vida através de temas articulados com a vida social dos alunos.

1.3 Contextualização do problema

O ponto de partida de uma ação pedagógica é o planejamento de ensino, uma atividade que requer do professor tomadas de decisão quanto aos objetivos instrucionais, conteúdo, metodologia e avaliação da aprendizagem. São essas decisões que norteiam o processo de ensinar e aprender na escola. O ato de planejar, no entanto, não é uma atividade neutra; ele carrega as intenções, ideologias, crenças e concepções de ensino e aprendizagem do professor (Luckesi:1995; Breen:1987b). Ao planejar um programa gramatical, por exemplo, também denominado de estrutural, lingüístico ou tradicional, o professor de LE define um conjunto de itens lingüísticos com o propósito de desenvolver a competência lingüística dos alunos nessa língua. Esse tipo de programa carrega uma visão de linguagem, que a define como um sistema formado por itens lingüísticos isolados a serem ensinados passo a passo e de forma linear. Nesse caso, o conhecimento gramatical é visto como prioritário, pois é com base nele que os alunos poderão formar sentenças corretas, auto-corrigir-se, enriquecer seu conhecimento explícito da língua-alvo e descrever regras ou explicá-las. No programa gramatical, o professor muitas vezes trabalha os itens lingüísticos através de exercícios mecânicos e padronizados, que visam apenas a aplicação de regras, descomprometidos com o contexto de uso e unidades maiores de significado. A forma de raciocínio privilegiada é geralmente a memorização.

Essa concepção de ensinar e aprender LE e, em particular, LI, é perpetuada por muitos livros didáticos nacionais, que acabam sendo adotados por professores que, por meio da abordagem gramatical, acreditam estar formando alunos críticos e reflexivos, bem como contribuindo para um ensino relevante e significativo para as suas vidas.

Muitas críticas têm sido feitas ao programa gramatical. Prabhu (1987), por exemplo, afirma que o ensino descritivo da gramática de L2/LE contribui apenas para o conhecimento explícito dessa gramática e não, necessariamente, para o sistema de ajuste interno (*deployable internal system*), ou seja, para o desenvolvimento da interlíngua do aluno. Segundo ele, o programa gramatical pressupõe um *isomorfismo* entre a gramática da língua-alvo e o sistema linguístico interno do aluno, bem como uma correspondência entre a progressão gramatical elaborada para propósitos pedagógicos e a sequência de desenvolvimento da interlíngua do aluno. Essa visão contraria estudos na área de interlíngua, que tratam a aquisição como um processo holístico, consistindo de uma sequência de sistemas transicionais. Uma outra crítica refere-se ao fato de o programa gramatical considerar apenas o significado proposicional de palavras e sentenças isoladas, ignorando o contexto social onde elas são empregadas. Dentro dessa visão, a língua fica descomprometida com o seu uso comunicativo e com as noções de aceitação e adequação sociolingüística das realizações gramaticais (Yalden, 1983).

Para Wilkins (1979:83), o programa gramatical limita-se a apresentar sentenças gramaticalmente idênticas, o que torna a língua ainda mais distante de seu uso comunicativo, porque em uma situação natural de comunicação as sentenças proferidas contêm estruturas lingüísticas heterogêneas. O que ele propõe, no entanto, é um ensino voltado para as realizações gramaticais que sejam semelhantes semanticamente, independentemente da estrutura sintática,

como por exemplo *Can you open the door, please?*, *Would you mind opening the door, please?* A escolha da estrutura dependeria do contexto da situação.

Outros lingüistas aplicados, como Krashen (1982) e Krahnke (1987), também questionam o programa gramatical, salientando que nem sempre o conhecimento das estruturas da LE garante a sua aplicação ou o seu uso na comunicação. Segundo Krashen (1982), por exemplo, esse conhecimento é utilizado somente quando três condições são cumpridas: ter foco na forma, conhecimento da regra e tempo para monitorá-la. Um aluno, por exemplo, pode saber uma regra da LE e não conseguir aplicá-la pelo fato de a sua atenção estar voltada para o significado da enunciação. Diante dessas condições, Krashen sugere três tipos de usuários: aqueles que utilizam o monitor em excesso (*over-users*), os que quase não o utilizam (*under-users*) e os que o utilizam otimamente (*optimal-users*).

Na tentativa de introduzir uma nova concepção de linguagem para o ensino de inglês de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, isto é, a de linguagem como um sistema para a comunicação, surgiram, na década de 80, no Brasil, propostas curriculares com orientação humanista e com o interesse na busca da aquisição da competência comunicativa do aprendiz. Um exemplo é a Proposta Curricular do Estado de São Paulo que apresenta funções comunicativas como unidades centrais de organização do conteúdo programático, resultando em um tipo de programa denominado de funcional ou nocional-funcional. Uma comissão da Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP doravante), órgão normativo da Secretaria de Ensino do Estado de São Paulo, elaborou essa Proposta em 1986 em edição preliminar. Hoje em dia, em sua 5ª edição, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, não muito diferente de sua 1ª edição, ainda apresenta uma listagem de funções acompanhadas dos conteúdos gramaticais correspondentes e das possíveis realizações das funções, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 1.1 - Organização do conteúdo programático na Proposta Curricular de Língua Inglesa - 1° Grau do Estado de São Paulo (CENP, 1992:31)

QUADRO 2

CONTEÚDO FUNCIONAL	CONTEÚDO GRAMATICAL	POSSÍVEIS REALIZAÇÕES DO CONTEÚDO
Falar a respeito de si próprio e a respeito de sua família Indagar a respeito de seu colega e de sua família – perguntar/responder sobre a idade – perguntar/responder sobre o n.° de irmãos/irmãs. – perguntar/responder sobre situação civil (casado, solteiro) – perguntar/responder sobre suas famílias: quantos filhos/filhas – perguntar/responder sobre endereço	– verbo TO BE na expressão: How old .../I am ... – verbo TO HAVE/TO LIVE (forma afirmativa) I/you/he/she/they – palavras interrogativas: how many/where – caso possessivo – cumprimento informal/formal – números cardinais	Peter, how old are you? I am ..... years old. What is your father's name? His name is ..... How many brothers and sisters (do you have/have you got) I have (have got) ..... Where do you live? does your brother live?

Apesar do seu caráter não normativo, essa proposta é tomada como referencial no contexto escolar do Estado de São Paulo, pois é um documento que norteia as atividades pedagógicas do professor, a elaboração de livros didáticos para o mercado nacional e a formação continuada do professor de inglês, quando ela acontece.

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo baseou-se no programa nocional-funcional, ou também chamado isoladamente de nocional ou funcional, proposto por Wilkins (1976), que visava atender aos interesses e necessidades de alunos adultos que queriam aprender a falar línguas européias como L2, com o propósito de poderem desempenhar atividades econômicas, comerciais e turísticas dentro da comunidade européia (Nunan, 1988a). O objetivo dos programas nocionais/ funcionais era, portanto, desenvolver a competência comunicativa do aprendiz na L2, tornando-o capaz de utilizar as estruturas lingüísticas dessa língua em contextos de comunicação, mais precisamente naqueles onde os nativos da língua-alvo geralmente se engajam em seu dia-a-dia. Esse é, também, o objetivo previsto na Proposta Curricular de Inglês do Estado de São Paulo para

o Ensino Fundamental (5ª a 8ª série), conforme o conteúdo funcional sugerido para cada série, os princípios teóricos que norteiam essa proposta e a intenção de atender aos interesses e necessidades dos alunos:

> *"Esta nova proposta curricular, [...], está totalmente centrada no aluno, nos seus interesses, em suas necessidades e em sua bagagem cultural. Partindo de tais pressupostos, o enfoque está na* ***comunicação, na interação, em situações naturais muito próximas da realidade dos educandos****. É preciso enfatizar que não se aponta para um* ***método*** *novo, mas para um novo tipo de* ***abordagem metodológica****, o assim chamado "Communicative Approach"* (CENP, 1992:25).

Será que podemos falar de uma abordagem "centrada no aluno", quando nem mesmo o documento sugere que o conteúdo de ensino e as atividades de aprendizagem sejam determinados por ele? Será, também, que os nossos alunos do Ensino Fundamental têm os mesmos objetivos e as mesmas necessidades do público-alvo para quem o programa nocional/funcional de Wilkins foi elaborado?

Ao se referir aos objetivos de ensino de inglês no Ensino Fundamental e Médio, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo salienta a necessidade de considerar "*o fato de o Brasil ser lingüisticamente isolado, pois o nosso aluno nem sempre tem contato direto com falantes de outras línguas no seu dia-a-dia*" (CENP,1992:17). A afirmação de que o Brasil é um país "lingüisticamente isolado" é totalmente incongruente, principalmente porque vivemos em um mundo onde os meios de comunicação como a TV, o rádio, os jornais, o vídeo, a Internet e o computador aproximam diferentes culturas. Se, por um lado, é verdadeiro dizer que os alunos do Ensino Fundamental e Médio nem sempre estabelecem contato face-a-face com falantes de outras

línguas, por outro lado, parece ser incoerente engajá-los em eventos de comunicação semelhantes àqueles encontrados no dia-a-dia dos falantes nativos de LE.

Em um programa funcional, a língua-alvo é apresentada em contextos de comunicação, considerando a aceitação e adequação sociolingüística das elocuções. Cabe ao professor, portanto, proporcionar aos alunos contextos de uso ou situações semelhantes àquelas encontradas no cotidiano, de modo a criar uma aura de autencidade em sala de aula. O problema, entretanto, reside nas interações resultantes dos contextos/situações criados, que acabam se tornando artificiais devido às representações de papéis e às trocas conversacionais que não refletem o verdadeiro propósito comunicativo dos alunos. Em atividades de representação de papéis, por exemplo, os alunos assumem posições sociais, sentimentos, vontades e atitudes fictícias e, em consequência disso, a sala de aula passa a ser um lugar de fingir, de imitar uma tal "vida lá fora", de praticar perguntas e respostas para que um dia, quem sabe, utilizá-las em interações verdadeiras. O professor, por sua vez, designa os papéis sociais aos alunos, estabelece o tópico e o propósito conversacional, reservando aos alunos apenas o papel de executores desses papéis e de praticantes das funções-alvo. Um outro problema com relação à qualidade da interação no ensino funcionalizado está no pouco ou nenhum valor comunicativo das interações geradas por algumas das atividades funcionais sugeridas no documento da CENP:

> *"Os alunos devem circular pela sala, dizendo a cor de seus olhos e formar um grupo com todos os outros na classe que têm a mesma cor de olhos. O professor, em seguida, reconhece cada grupo perguntando, "What color eyes does this group have?" O grupo todo responderá em coro. Pode haver uma variação ao se perguntar: "Where is the group with blue eyes?" Após a resposta deles, pergunte: "Does that group have brown eyes?" A resposta em coro será: "No, that group has blue eyes." Ou pode-se perguntar ao grupo de olhos azuis. "Do you have brown eyes?" e eles responderão: "No, we have blue eyes.""* (CENP,1993: 23/24)

> *"O professor diz para a classe: "Look at this picture [planta de uma casa]. First write the name of each room and then add what we usually do there". Por exemplo: kitchen - wash the dishes; bathroom - wash your hands..."* (op.cit.:37).

As situações criadas para o uso da LI nas atividades acima são artificiais, inautênticas, inapropriadas e distantes dos contextos de uso real dessa língua. São exemplos que ilustram a forte tendência estrutural ainda presente nas atividades funcionais, ou seja, um velho desencontro entre o contexto lingüístico e a situação comunicativa no espaço pedagógico, onde o primeiro é quase sempre apropriado para uma situação comunicativa inapropriada (Widdowson:1978).

Será que diante das várias limitações de uma escola típica como, por exemplo, aquelas que envolvem as salas de aula com grande número de alunos, sua falta de motivação e a do professor, bem como a estrutura curricular com duas aulas semanais de 60 minutos cada uma, o que corresponde a um total de aproximadamente 78 horas-aula anuais sem, entretanto, considerar os freqüentes contratempos como feriados, reuniões escolares e atividades comemorativas que acabam diminuindo drasticamente esse número de aulas, é relevante ensinar os alunos a desempenhar funções/papéis semelhantes aos dos falantes da língua-alvo? Ou, ainda, criar situações de uso que refletem eventos de comunicação externos à sala de aula? Concordo com Breen e Candlin (1980) quando eles afirmam que

> *"a sala de aula não precisa mais ser encarada como uma representação pálida de alguma realidade comunicativa exterior. Ela pode tornar-se um lugar de encontro realisticamente motivado para a comunicação-como-aprendizagem, comunicação sobre a aprendizagem e para a metacomunicação."* (p.98) (2c)

Na Proposta Curricular do Estado de São Paulo, a gramática é o alvo principal da aprendizagem, embora seja enfatizado o contrário: "*Isso não quer dizer que a gramática deva ser*

excluída ou negligenciada, mas ela passa a não (grifo meu) ser mais o foco das atenções de autores de livros e/ou professores" (CENP1996:11). Nas atividades funcionais propostas, entretanto, nota-se que as funções servem apenas de meio para contextualizar os itens lingüísticos desejados. O próprio documento sugere isso ao referir-se ao conteúdo gramatical:

> "***CONTEÚDO GRAMATICAL**: sugestão de possíveis itens gramaticais a serem explorados pelo professor e distribuídos por quadros. Ficará a critério do professor escolher os itens que achar mais apropriados, podendo excluir ou incluir o que for conveniente*" (CENP, 1992:30).

Os itens gramaticais também são camufladamente explorados através da prática oral das funções comunicativas ou de exercícios de completação de diálogos, como mostra o seguinte exemplo:

> *(...)*
> ***Man:*** _____ _____ *both like pop music?*
> ***Sandra:*** *Well, I do, but Brian* _____. *He* _____ *classical music.*
> ***Man:*** *What about animals?*
> ***Sandra:*** *I* _____, *but Brian* _____. *He* _____ *like cats at all. (...)*
> *(op.cit.:55)*

Um outro indicador de que as funções comunicativas se subordinam à gramática na Proposta Curricular do Estado de São Paulo é a seleção e gradação do conteúdo funcional, sugeridas no seguinte fragmento: "*O que o professor pode fazer ao ensinar funções é usar as estruturas gramaticais mais simples nos níveis iniciais e retomar cada função com uma estrutura gramatical mais complexa nos níveis mais adiantados, segundo a proposta de Wilkins*" (CENP,1992:28). Com base nessas orientações pedagógicas, é possível afirmar que essa Proposta apresenta um programa funcional com tendências ainda formalistas. Para VanPatten (1991), a

tendência de sequenciar o conteúdo funcional de acordo com a gramática tradicional é algo comum também no ensino de espanhol como LE nos Estados Unidos.

> *"Nós temos visto a sequência da gramática tradicional camuflada em um jargão funcional. Conseqüentemente, a aula planejada para ensinar e praticar a forma do pretérito no espanhol é denominada de 'falar sobre eventos ocorridos num passado definido'. [...] Embora isso pareça ser uma melhoria no ensino para a comunicação, um olhar mais próximo sobre o que estas inovações querem dizer e como elas são utilizadas revela que ainda estamos basicamente tentando ensinar o conteúdo gramatical e fazer com que nossos alunos aprendam a gramática*". (p.55) (3c)

Essa tendência nos remete à seguinte colocação de Johnson e Morrow (1981): "*podemos ser nocionais/funcionais sem sermos necessariamente comunicativos e até mesmo sermos comunicativos sem sermos nocionais/ funcionais.*" (p.11) (4c)

Além do ensino das funções comunicativas, realizado através das habilidades de produção e compreensão oral, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo também enfatiza o desenvolvimento das habilidades de leitura e expressão escrita. No que se refere à leitura, o documento espera que os alunos de 5ª a 8ª série desenvolvam uma compreensão global de textos de LI através de técnicas como *skimming* e *scanning*[6]. Seguindo essa orientação, o ensino de leitura limita-se às informações explícitas e implícitas do texto, ignorando aquelas que extrapolam o contexto lingüístico, isto é, aquelas provenientes das experiências de vida dos alunos, como por exemplo *Você concorda ou não com a idéia do autor? Justifique sua resposta.* Quanto à expressão escrita, a CENP (1992) salienta que

[6] **Skimming** e **scanning** são estratégias de leitura que envolvem um olhar relativamente rápido e superficial sobre o texto, visando buscar a idéia geral ou principal (skimming) ou, então, informações específicas (scanning).

> *"a nova abordagem [nocional-funcional] visa essencialmente a comunicação e portanto, o aluno aprende a língua estrangeira escrevendo, falando, lendo e ouvindo, isto é, integrando as quatro habilidades. Assim, a escrita aparece realmente como uma consolidação para qualquer exercício comunicativo: ela pode seguir-se a uma atividade de expressão oral, de compreensão auditiva, de compreensão escrita e até mesmo como reforço de estruturas gramaticais estudadas a partir de uma função"* (p.41).

Se a comunicação é o objetivo da abordagem funcional, então, faz-se necessário definir nas atividades propostas de escrita a situação de comunicação, isto é, determinar para quem deve-se escrever e com que finalidade.

Em um documento mais recente, a CENP (1996) afirma que a forma de raciocínio mais enfatizada nas atividades funcionais é a memorização: "*Solicitamos que os alunos reproduzam ou reconheçam informações que já viram. Escrever ou pronunciar corretamente é um bom exemplo de trabalho ao nível da memória.*" (p.44) Além da memorização, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo também prioriza processos cognitivos mais elevados como a compreensão e transferência. Segundo o documento, "*esses processos envolvem decisões sobre como usar o conhecimento e habilidades em circunstâncias particulares para se chegar aos resultados*" (p.44). Admito que essas três formas de raciocínio possam ser suficientes para a manipulação do conhecimento, mas não para a formação de indivíduos críticos e reflexivos, que necessitam de outras formas de raciocínio para construirem novos conhecimentos, como comparar, contrastar, opinar, fazer inferências, concluir, dentre outras. As concepções de aprendizagem nessa Proposta Curricular resumem-se, portanto, à memorização de uma lista de funções comunicativas, ao conhecimento de algumas realizações gramaticais das funções-alvo, à compreensão do seu uso em

situações apropriadas e à transferência desse conhecimento para novos contextos de comunicação criados pelo professor.

Para Widdowson (1979), o ensino funcionalizado restringe-se aos "***componentes*** *do discurso e não ao discurso como um todo*" (p.248). Em outras palavras, as funções comunicativas são ensinadas uma por vez e praticadas em isolamento ideal, ou seja, em trocas conversacionais fragmentadas de um discurso maior. Nesse sentido, o conteúdo funcional assemelha-se ao conteúdo gramatical no que se refere à aquisição de língua como "*um processo de acúmulo gradual de partes*" (Wilkins 1976:2). Widdowson (1979) também salienta que o programa funcional não é capaz de desenvolver a competência comunicativa dos alunos, uma vez que ele não contempla o ensino das estratégias comunicativas e dos procedimentos criativos necessários para uma interação negociada. Quanto a essa questão, a CENP (1996) afirma que os alunos são, acima de tudo, comunicadores e assim sendo "*estão ativamente engajados em negociar significados, na tentativa de se fazerem entender mesmo que seu conhecimento da língua seja incompleto. Eles aprendem a se comunicar, comunicando-se*" (p.41). Como é possível engajar os alunos em interações negociadas, dentro da abordagem funcional proposta pela CENP, se as situações/ contextos criados em sala de aula são artificiais e se a intenção maior é **praticar** as funções comunicativas em exercitações da forma?

Uma última crítica ao programa funcional refere-se à sua limitação em desenvolver o significado potencial das realizações gramaticais, isto é, os significados das estruturas de L2 em diferentes contextos de uso (Widdowson:op.cit). Em outras palavras, nesse tipo de programa uma função é ensinada através de suas realizações gramaticais, como por exemplo na função 'ordenar algo', as seguintes realizações são possíveis: "*Please finish that letter, Miss Jones*" ou "*Perhaps it would be best if you finished that letter*" (Yalden 1983:40), dependendo da situação de uso. Essa

forma de organizar o conteúdo impede que uma determinada realização gramatical seja ensinada em outros contextos de uso onde ela possa expressar uma função diferente, como por exemplo "*Don't go in there*", que pode ser manifestada em contextos onde o falante quer expressar uma ordem, um aviso ou uma súplica.

Cabe aqui também questionar a dimensão sócio-política do programa funcional. Será que é através do conhecimento de funções que esperamos formar cidadãos críticos e reflexivos para atuarem na sociedade de forma renovada e mais consciente? De acordo com a Proposta de Reforma Curricular para o Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) do MEC, as escolas são consideradas "espaços de transformação", não apenas de transmissão de conhecimentos, visando a formação de cidadãos críticos, responsáveis e atuantes na vida social. Para que esse tipo de formação aconteça, os Parâmetros Curriculares propõem a inclusão de "temas transversais" no currículo, isto é, o estudo de questões ou temas sociais, como por exemplo, ética, meio ambiente, orientação sexual, que deverão perpassar todas as disciplinas. Dentro dessa visão de educação para a cidadania, o programa funcional da CENP, da maneira como é elaborado, não contempla essas questões, uma vez que o seu conteúdo limita-se a um conjunto de funções comunicativas a ser ensinado e estocado na memória.

1.4 Perguntas de pesquisa

Retomo aqui o objetivo maior desta pesquisa que é avaliar o processo de aprendizagem decorrente da implementação de um programa temático com base em tarefas, o PTBT, caracterizado por uma abordagem de ensinar mais comprometida com os interesses dos alunos e a qualidade das interações e da aprendizagem em sala de aula. Para isso, proponho descrever e interpretar a construção da experiência vivida, tendo em vista o programa materializado nos

contextos pedagógicos desta pesquisa e o desempenho, rendimento e atitude dos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Essas questões são investigadas a partir das perguntas de pesquisa a seguir:

1. Que mudanças ocorreram no programa planejado ao ser vivenciado nos dois contextos de pesquisa?
2. Que manifestações discursivas (verbais) e comportamentais (não-verbais) demonstradas pelos alunos podem ser consideradas sintomas positivos e negativos de aprendizagem?
3. Que atitudes os alunos demonstraram com relação às aulas e ao material de ensino?
4. Qual o rendimento dos alunos e os seus ganhos de aprendizagem nas habilidades de compreensão/produção oral e leitura?

1.5 Estrutura da tese

Este trabalho foi organizado em dois volumes. O primeiro trata da pesquisa propriamente dita e o segundo traz os apêndices. A pesquisa é dividida em sete capítulos. O **Capítulo I** introduziu o escopo da tese, sua justificativa, o problema e as perguntas de investigação. O **Capítulo II** traz uma revisão bibliográfica sobre o ensino-aprendizagem de L2/LE baseado em tarefas. O **Capítulo III** aborda a metodologia de pesquisa e o **Capítulo IV** apresenta a descrição do PTBT e suas justificativas teóricas. No **Capítulo V**, a implementação do PTBT é focalizada com a análise e discussão dos dados que respondem às três primeiras perguntas de pesquisa. O **Capítulo VI** trata da avaliação do rendimento com a análise e discussão dos dados que respondem a última pergunta de pesquisa. Quanto ao **Capítulo VII**, ele traz as conclusões e algumas contribuições didático-pedagógicas.

O volume II consiste nos apêndices referentes aos instrumentos utilizados na coleta de dados como questionários, tarefas do material, manual do professor e testes, bem como os documentos

elaborados para nortear o processo de implementação do PTBT como as orientações didático-pedagógicas e o plano de curso.

Textos originais das citações

(1c) *"It appears that those involved in a task that they have never done display a greater involvement than those for whom the task is 'old-hat'. [...] An impressionistic look at the data led us to the conclusion that the task-familiar pairs had become somewhat disinterested in the types of tasks we had given them."*

(2c) "... the classroom no longer needs to be seen as a pale representation of some outside communicative reality. It can become the meeting-place for realistically motivated communication-as-learning, communication about learning, and metacommunication."

(3c) "... we have seen the traditional grammar sequence dressed in functional jargon. Thus, the lesson that is actually intended to teach and drill the preterit tense in Spanish is now called "Learning to talk about single events in the past" [...] Although these seem to be improvements in teaching for communication, a closer look at what is meant by such innovations and how they are used reveals that we are still basically trying to teach the traditional grammatical syllabus and get our students to learn grammar."

(4c) "It's important to accept, however, that one may 'be notional/functional' without 'being communicative', and even 'be communicative' without 'being notional/functional."

Capítulo II - Os Programas de Curso de L2/LE com Base em Tarefas

Este capítulo traz a fundamentação teórica deste trabalho. Ele inicia com as concepções teóricas subjacentes aos programas de produto e processo. Em seguida, na Seção 2.2, os diferentes conceitos de tarefa são analisados de modo a chegar aos pontos convergentes e divergentes entre eles. Além disso, proponho uma redefinição do termo para que as atividades com foco na forma possam fazer parte de um programa de ensino com base em tarefas. Na Seção 2.3 analiso os elementos de uma tarefa e na próxima seção descrevo algumas tipologias. Na Seção 2.5 discuto a tarefa como geradora de aprendizagem partindo das concepções de Piaget, Chomsky e Vygotsky. Além disso, analiso as características de uma 'boa tarefa' na visão de alguns lingüistas aplicados. A Seção 2.6, por sua vez, trata dos programas de ensino baseados em tarefas: sua origem, organização e princípios teóricos. Alguns exemplos são aí analisados e discutidos. Ainda nessa seção, trato da questão da seqüência e gradação nesse tipo de programa. Alguns critérios são abordados, mas sem nenhuma alternativa integradora, concreta e menos complexa a ser utilizada na prática.

2.1 Programas[1] de produto e processo

Na elaboração de programas de curso, em geral, a atenção do professor está quase sempre voltada para o conteúdo. É comum, por exemplo, ouvir professores dizendo que já cumpriram o

[1] Cabe aqui diferenciar **'programa/plano'** de **'planejamento'**. Planejamento é um processo de reflexão, tomada de decisões e organizações do trabalho, enquanto que um programa/plano ou projeto refere-se aos documentos decorrentes desse processo. Nas palavras de Haydt (1997), planejamento é um "processo mental que envolve análise, reflexão e previsão sobre o que pretendemos realizar, o que vamos fazer, como vamos fazer, como será o processo avaliado (verificar se o que pretendemos foi atingido)" e um plano/programa "é o resultado, a culminância do processo mental de planejamento" (pp.94,95)

seu programa, querendo expressar que o conteúdo planejado já foi todo ensinado para a classe. Na verdade, um programa de curso envolve não somente o conteúdo instrucional, mas também os objetivos, a metodologia e a avaliação que se manisfestam durante o processo através das ações pedagógicas do(a) professor(a). Embora todos esses elementos estejam presentes e interligados no processo de ensinar, o conteúdo se destaca por ser o alvo da aprendizagem. Se analisarmos, por exemplo, o ensino de LI nos níveis fundamental e médio, chegaremos à conclusão de que os programas de curso mais comuns são geralmente aqueles voltados para o produto final da aprendizagem, sejam eles itens lingüísticos, palavras, noções ou funções comunicativas. É o chamado **programa de produto**, representado pelos programas gramatical e funcional, por exemplo. Nos programas de produto, o conteúdo de língua é previamente determinado pelo(a) professor(a) e ensinado por partes, passo a passo, de modo que o sistema da língua-alvo possa ser construído pelo acúmulo gradual dessas partes. Essa abordagem sintética de ensinar L2/LE (Wilkins:1976) embasa os programas gramaticais e, também, os funcionais, lexicais e a maioria dos situacionais e topicais, como argumentam Long & Crookes (1992,1993b). Para eles, muito embora o conteúdo dos programas funcionais, situacionais e topicais seja formulado com base em unidades semânticas, são os expoentes lingüísticos que fazem parte do ensino, isto é, aqueles que manifestam as funções comunicativas e os que permeiam as situações e tópicos. Ainda que as estruturas lingüísticas estejam contextualizadas em situações comunicativas, o foco do ensino e aprendizagem recai nas estruturas-alvo. Sobre essa questão, Long & Crookes (1993b) salientam que "*os estudos sobre o desenvolvimento da interlíngua não mais defendem a idéia de que os aprendizes adquirem a língua a partir de uma noção ou função por vez, muito menos a partir de uma palavra ou estrutura por vez.*" (p.17).

O conteúdo de ensino em programas de produto baseia-se essencialmente em uma análise do sistema lingüístico da língua-alvo. Por exemplo, no programa gramatical, a seleção e

seqüência dos itens são fruto de descrições lingüísticas como aquelas realizadas pela Análise Contrastiva, nos anos 50 e 60, por lingüistas como Lado e Fries. Yalden (1983) salienta que nesse período "*a aplicação das teorias estruturalistas produziu descrições de línguas nas quais os materiais de ensino se basearam*" (p.5). No programa funcional, por sua vez, o conteúdo de ensino resulta de descrições sociolingüísticas e de trabalhos nessa linha, como aqueles conduzidos por Austin e Searle sobre os atos da fala. Nos programas situacionais e topicais, o conteúdo lingüístico é extraído do contexto social da situação ou tópico. Quanto ao programa lexical (Willis:1990), o conteúdo de ensino refere-se às palavras mais freqüentes encontradas na fala de nativos de inglês britânico, em particular, com os seus usos e padrões mais comuns em ambientes naturais. Segundo Long (1985), todos esses programas carecem de bases psicolingüísticas, o que torna difícil justificar o conteúdo de ensino com base em uma ou outra unidade lingüística, seja ela estrutura, noção, função, situação, tópico ou léxico, mesmo porque a aprendizagem de língua é um processo essencialmente psicolingüístico e não apenas lingüístico (Long & Crookes, 1993b). Além disso, "*as pesquisas de aquisição de L2 não trazem evidências que possam sugerir que os exemplares de qualquer uma dessas unidades sintéticas [estrutura, noção, função etc] sejam unidades significativas de aquisição*" (Long & Crookes, 1992,1993b:33/34,26/27). Pienemann (1985), por outro lado, propõe 'princípios psicológicos' para que o conteúdo gramatical possa ser sequenciado, ensinado e aprendido. Esses princípios são especificados em nível de procedimentos de processamento de língua, os quais determinam os vários estágios de aquisição. Ou seja, a aprendizagem de L2, realizada tanto em contextos naturais como de instrução formal, envolve uma série de estágios e em cada um deles o aluno desenvolve pré-requisitos de processamento para prosseguir para o estágio subseqüente. Para Pienemann (op.cit.), qualquer tentativa de violar esses princípios, seja por meio da instrução

formal, por exemplo, resulta em esforços inúteis para a aprendizagem. Nas próprias palavras do autor:

> *"... os estágios de aquisição não podem ser invertidos ou, então, pulados pela influência da instrução... [...] Portanto, X+2 não pode ser introduzido sem introduzir simultaneamente o pré-requisito crucial para o processamento de X+1 [...]. Essa restrição no desenvolvimento de L2 está tão enraizada no processamento da linguagem humana que não é possível superá-la." (p.40) (1c)*

A inviolabilidade desses princípios, que resultam em restrições no ensino e aprendizagem, foi verificada em crianças aprendendo L2. A instrução formal, no entanto, pode ter um efeito diferente na aprendizagem de adultos. É o que Pienemann (op.cit.) sugere, uma vez que a estrutura cognitiva e a capacidade de memória dos adultos é muito diferente daquela das crianças, muito embora os mecanismos de processamento subjacentes possam ser os mesmos. A proposta de Pienemann em sequenciar o conteúdo gramatical com base em princípios psicolingüísticos deriva de estudos sobre o desenvolvimento da interlíngua de alunos aprendendo L2 em contextos naturais e formais. Se, por um lado, esses princípios apoiam-se em proposições teóricas mais plausíveis, por outro lado, eles retomam o programa gramatical e os materiais de ensino nessa linha, tão criticados na literatura. Algumas dessas críticas já foram mencionadas no Capítulo I. Embora Pienemann afirme que os princípios psicolingüísticos possam ser utilizados em qualquer tipo de programa, o foco da instrução, independentemente da situação de ensino, vai recair nas estruturas lingüísticas, ou seja, naquelas que fazem parte dos estágios de aquisição. Por exemplo, em um programa funcional, as funções comunicativas podem ser escolhidas e sequenciadas conforme os princípios psicológicos apontados por Pienemann, mas serão as estruturas lingüísticas o foco do ensino e aprendizagem, pois são elas os pré-requisitos para que a próxima função possa ser aprendida.

Cabe aqui contrastar a visão de Pienemann com a de Krashen no que se refere à aquisição de L2. O primeiro defende a instrução formal com base em seqüências aquisicionais. Isso significa que a seqüência de ensino deve obedecer os estágios de aquisição, respeitando até mesmo as estruturas desviadas da forma padrão, que ocorrem naturalmente durante o processo de aquisição, mesmo porque elas são consideradas pré-requisitos para o processamento de língua para o próximo estágio. Portanto, se elas fazem parte do processo de aquisição, elas devem ser introduzidas naturalmente no insumo sem que haja qualquer correção por parte do professor. Segundo Long (1985), essa questão gera um conflito metodológico uma vez que a correção, explícita ou implícita, é um provedor importante de informação para que os alunos possam "*testar suas hipóteses, reestruturar sua interlíngua e compreender melhor o sistema de L2/LE*" (Loschky & Bley-Vroman 1993). Para tratar desse impasse, Pienemann (1985) propõe que as formas desviadas não façam parte da gradação do conteúdo de ensino. A questão complicadora, entretanto, é que os estágios aquisicionais contendo formas desviadas são considerados pré-requisitos importantes para se chegar aos estágios aquisicionais contendo a forma padrão. Portanto, se os primeiros forem ignorados no processo de ensino-aprendizagem, os princípios psicolingüísticos acabam sendo violados, comprometendo, conseqüentemente, a aquisição de L2/LE.

Krashen (1982), por outro lado, rejeita a instrução formal e a correção como geradoras de aquisição. Para ele, o ensino da gramática, dedutivo ou indutivo, contribui apenas para monitorar a produção de língua, o que não significa necessariamente que esse conhecimento vai ser utilizado pelo aluno, mesmo diante de condições como: tempo para o monitoramento, foco na forma e conhecimento da regra. Esse autor ainda afirma que a aquisição acontece através do *insumo compreensível*; portanto, qualquer seqüência gramatical imposta a esse insumo implica na redução de sua qualidade e na distorção do foco comunicativo. Concordo com essa visão e com a

afirmação do autor de que "*a mente do professor e a do autor de livro didático estão interessadas em contextualizar uma determinada estrutura, e não em comunicar idéias*" (p.69). Contrário à opinião de Pienemann, Krashen afirma que o ensino de L2 não deve obedecer a ordem natural de aquisição; ele deve, ao invés disso, deixar que o próprio insumo compreensível assuma o papel de introduzí-la automaticamente. Impor uma seqüência gramatical para o conteúdo de ensino, mesmo que baseada em seqüências aquisicionais, significa controlar e limitar o processo de ensinar e aprender L2/LE. Além disso, essa visão desconsidera fatores internos e externos que influenciam a rota de aquisição/aprendizagem como, por exemplo, a motivação, os interesses dos alunos, seu contexto social, suas atitudes e estilos de aprendizagem. Essas e outras variáveis também podem comprometer a relação ensino-aprendizagem, tornando-a instável, mesmo porque nem tudo o que é ensinado resulta em aprendizagem e nem toda a aprendizagem resulta do ensino do professor. No que se refere à primeira afirmação, Corder (1981) faz a seguinte colocação:

> *"... o simples fato de apresentar um determinado item lingüístico para o aluno não o qualifica, necessariamente, como insumo, pois o insumo é "o que se internaliza" e não aquilo que é disponível para ser internalizado, [...] É o aluno que controla esse insumo ou, mais precisamente, o seu acesso de entrada." (p.23) (2c)*

Quanto à segunda afirmação, é preciso considerar a sala de aula um espaço onde são promovidas diversas oportunidades de aprendizagem, geradas não somente pelo ensino do professor, mas principalmente pela interação entre os participantes do processo: professor e alunos. É o que defende Allwright (1984a,b) ao afirmar que

> *"... a interação, por definição e na prática, é uma co-produção. Deste ponto de vista, as aulas são eventos socialmente construídos, independentemente da dominância de qualquer um dos participantes ou da complacência de outros." (1984a:7) (3c)*

"... a importância da interação não está, simplesmente, em criar oportunidades de aprendizagem; ela se constitui na própria aprendizagem." (1984b:9) (4c).

Segundo Allwright (1984b), é a interação que determina o que vai estar disponível para ser aprendido, a responsável pelo desenvolvimento lingüístico dos alunos. Essa visão de interação como um processo gerador de aprendizagem tem colocado em descrédito os programas de produto e promovido os **programas de processo**. Nos programas de processo não existe uma especificação prévia do conteúdo de ensino, mas atividades de aprendizagem que visam engajar os alunos na troca e construção do conhecimento. O produto final acaba sendo diferenciado para cada aluno, uma vez que cada um aprende ou apreende aquilo que lhe interessa ou aquilo que sua capacidade cognitiva lhe permite. Nesse sentido, é a metodologia de ensino[2] e não mais o conteúdo instrucional que se torna o foco da atenção do professor, uma vez que são as atividades as responsáveis por maximizarem ou minimizarem as oportunidades de aprendizagem. Quando priorizamos as experiências de aprender ao invés do produto da aprendizagem, estamos admitindo que existem várias rotas ou caminhos para se chegar à ela, bem como diferentes resultados a partir da exposição dos alunos ao mesmo tipo de insumo. É com base nessa abordagem de processo que os alunos constroem a sua própria interlíngua, variando de indivíduo para indivíduo, uma vez que as estruturas da língua-alvo podem ser adquiridas de maneira diferente (ou então não adquiridas por alguns), em diferentes graus de totalidade e precisão, conforme as estratégias de cada aluno, seu foco de atenção e personalidade. Em decorrência disso, a sala de aula passa a ser um espaço onde coexistem diferentes 'programas', como aquele planejado e executado pelo professor (programa externo) e aqueles construídos pelos alunos (programas internos). Cada aluno, portanto, é responsável por construir o seu próprio 'programa' ou, melhor dizendo, a sua

[2] A **metodologia de ensino** refere-se aqui à seleção e gradação das tarefas ou atividades utilizadas como oportunidades de aprendizagem. Ela especifica, portanto, a maneira como a aprendizagem vai ser promovida (cf. Nunan:1988b).

interlíngua, a partir de suas reinterpretações e recriações do 'programa' implementado pelo professor (Breen:1987c). Corder (1981) também atribui ao aluno a responsabilidade de

determinar o conteúdo lingüístico a ser aprendido e a sua seqüência para que o seu programa interno (*built-in syllabus*) possa ser construído. Como exemplo de programa de processo destacam-se aqueles baseados em tarefas. Nesse tipo de programa, as tarefas são um veículo pelo qual a aprendizagem é ativada ou intensificada. A próxima seção destina-se à delimitação do termo 'tarefa'.

2.2 Noções de tarefa

São muitas as noções de tarefa encontradas na literatura. Algumas delas são aqui apresentadas para uma análise de suas diferentes visões e abrangência. Long (1985), por exemplo, define tarefa como:

> *"... um trabalho realizado para si mesmo ou para os outros, gratuitamente ou por alguma recompensa. Exemplos de tarefa incluem: pintar uma cerca, vestir uma criança, preencher um formulário, comprar um sapato, fazer uma reserva de avião, emprestar um livro da biblioteca, fazer exame de motorista, datilografar uma carta, pesar um paciente, organizar cartas, fazer uma reserva de hotel, preencher um cheque, procurar uma rua e ajudar alguém a atravessá-la. Em outras palavras, por tarefa entende-se uma centena de coisas que as pessoas fazem em seu dia-a-dia, no trabalho, lazer e nos entremeios." (p. 89) (5c)*

Com base nessa definição, uma tarefa indica ações desempenhadas por um indivíduo no cotidiano. Embora não tenha um propósito pedagógico, fica claro que o termo refere-se às atividades realizáveis no mundo real nos domínios *ocupacional, vocacional e acadêmico* (Long,1985:91). Da mesma forma, Scaramucci (1996) incorpora à sua definição as atividades do mundo real, isto é, aquelas que refletem contextos de uso semelhantes aos encontrados em L2 ou na língua materna (LM doravante) dos alunos.

> *"Tarefa é um termo usado em Lingüística Aplicada para se referir a uma atividade de ensino ou de avaliação diferente daqueles usados nos moldes tradicionais. Elas têm um propósito comunicativo, especificando para a linguagem usos que se assemelham àqueles que se tem na vida real. São exemplos de tarefas: assistir a um vídeo e ser capaz de se posicionar com relação ao assunto apresentado, escrever uma carta solicitando informações, deixar um recado em uma secretária eletrônica etc."* (p.4/5)

Sua definição difere da de Long quanto à especificidade do termo, isto é, ela delimita a noção de tarefa para os contextos de ensino e aprendizagem de L2/LE e salienta a necessidade de um propósito comunicativo nas interações de modo a torná-las significativas. É importante salientar que a realidade de sala de aula também pertence ao mundo real. Para Scaramucci, entretanto, nem todas as atividades desenvolvidas nesse contexto podem ser denominadas 'tarefas', somente aquelas que permitem ao aluno adequar sua fala ao interlocutor e ao propósito da comunicação. Isso exclui, portanto, as atividades mecanizadas e descontextualizadas de uma situação comunicativa. Um outro conceito de tarefa é formulado por Richards, Platt e Weber (1986) a seguir:

> *"Tarefa é uma atividade ou ação realizada como resultado do processamento ou entendimento da língua (i.e. como resposta). Por exemplo, 'desenhar um mapa ao ouvir uma fita' e 'ouvir uma instrução e executar um comando' [...]. As tarefas podem ou não envolver a produção de língua. [...] Diz-se que o uso de vários tipos diferentes de tarefa torna o ensino de língua mais comunicativo .... pois ele estabelece um propósito que vai além da prática da língua em si mesma." (p.289) (6c)*

Para esses autores, tarefa é um meio pelo qual o aluno processa ou compreende a língua-alvo para poder expressar uma resposta, seja ela verbal ou não-verbal. Sua definição ainda sugere que a tarefa ideal para o ensino comunicativo de língua é aquela que vai além da prática *per se*, ou seja, a que promove uma interação com propósito comunicativo, como também defende Scaramucci. Os exemplos fornecidos na definição acima (i.e. *"desenhar um mapa ao ouvir uma*

fita" e "*ouvir uma instrução e executar um comando*") são atividades pedagógicas que envolvem um propósito comunicativo, isto é, o de comunicar uma resposta a partir da compreensão do insumo. Willis (1996a), por outro lado, define tarefa como sendo uma atividade na qual os alunos utilizam seus próprios recursos lingüísticos para satisfazerem o propósito comunicativo por ela determinado.

> *"Tarefa é uma atividade voltada para um objetivo que permite aos alunos usar a língua-alvo para chegarem a uma resposta verdadeira. Em outras palavras, os alunos usam quaisquer recursos da língua-alvo a fim de resolver um problema, solucionar um enigma, jogar um jogo ou compartilhar e comparar experiências." (p.53) (7c)*

De acordo com essa definição, estão excluídas as atividades que determinam a(s) estrutura(s) a ser(em) usada(s) como, por exemplo, "*Descreva a figura utilizando as palavras e frases da lista abaixo*" e aquelas com representação de papéis cujo objetivo é a exercitação lingüística (Willis,op.cit.:54). Existem exceções, entretanto, como salienta Willis, ao referir-se às atividades de representação de papéis, ou seja, são consideradas 'tarefas' somente aquelas que envolvem resultados a serem alcançados, isto é, um propósito comunicativo, como por exemplo no jogo 'The Shopping Game' a seguir:

> *"... os alunos assumem papéis de compradores e lojistas. Os compradores têm de negociar para comprar as mercadorias por um preço mais barato, enquanto que os lojistas tentam negociar o seu preço antes dos outros - todos mantendo-se dentro de um orçamento." (p.54) (8c)*

Prabhu (1987), por outro lado, descarta esses tipos de tarefa e privilegia o tipo pedagógico que envolve processos cognitivos. Portanto, para ele, tarefa é:

> *"uma atividade que requer uma resposta a ser dada pelos alunos a partir de uma informação previamente fornecida por meio de algum processo de pensamento e que permite aos professores controlar e regular esse processo." (p.24) (9c)*

De acordo com essa definição, a resposta ou resultado final de uma tarefa é fruto de algum processo cognitivo como a inferência, dedução e raciocínio prático. São esses processos, portanto, que possibilitam aos alunos compreender as informações do insumo e elaborar uma nova informação a partir da já existente. O professor, por sua vez, desempenha o papel de controlador e regulador, ou seja, ao propor duas versões de uma mesma tarefa - pré-tarefa e tarefa - Prabhu (1987) determina que a primeira versão deve ser feita com toda a classe sob a orientação e controle do professor, enquanto que a segunda deve ser realizada pelos próprios alunos individualmente, com a assistência do professor quando solicitada. É possível deduzir, portanto, que o aspecto cognitivo é o que caracteriza uma tarefa, segundo Prabhu, e não o seu lado social/ interacional como sugere Long, Scaramucci e Willis. Candlin (1987) também define tarefa sob um outro ponto de vista:

> *"Tarefa é a interação entre 'conhecimento' e 'procedimento'. É uma em um conjunto de atividades diferenciadas, sequenciadas, problematizadoras, envolvendo alunos e professores na seleção conjunta de uma série de variados procedimentos cognitivos e comunicativos a serem aplicados a um novo conhecimento, na exploração e busca coletiva de objetivos previstos ou emergentes em um contexto social." (p.10) (10c)*

Para esse autor, uma tarefa envolve as dimensões pragmática (*conhecimento*) e cognitiva (*procedimento*), ou seja, ela permite que os alunos façam uso de suas capacidades de interpretação, expressão e negociação de significados na língua-alvo, de inferências e de seu raciocínio lógico, recorrendo às estratégias de resolução de problemas. A dimensão pragmática visa desenvolver a competência comunicativa dos alunos, enquanto que a dimensão cognitiva fomenta o raciocínio. Essa definição, portanto, contempla os aspectos social/ interacional e o cognitivo, sendo mais abrangente do que a definição apresentada por Prabhu. Candlin (1987) também propõe que as tarefas sejam diferentes entre si, sequenciadas, problematizadoras e que envolvam decisões conjuntas entre alunos e professor sobre questões metodológicas. Com base

nessa visão de tarefa, é possível chegar a um programa de ensino negociado, cujo objetivo é tornar os alunos co-responsáveis por sua própria aprendizagem. O Programa de Processo (Breen:1984), por exemplo, comunga esse objetivo. Breen (1987a), a propósito, também fornece sua definição de tarefa:

> *" Tarefa' é usada em um sentido amplo para se referir a qualquer esforço de aprendizagem de língua estrutural que apresenta um determinado objetivo, conteúdo apropriado, procedimento de trabalho especificado e uma variedade de resultados para os que a realizam. [...] [É] uma variedade de planos de ação cujo propósito é facilitar a aprendizagem de língua - de um simples e breve exercício para atividades mais complexas e longas, tais como resolução de problemas em grupo ou simulações e tomadas de decisão" (p.23) (11c)*

Essa definição especifica os elementos essenciais de uma tarefa como sendo objetivo(s), conteúdo e procedimentos metodológicos. Com base nesses elementos, Breen (1984, 1987a) define tarefa como uma *variedade de planos de ação*, que resulta em diferentes aprendizagens, considerando que cada indivíduo chega a um determinado resultado. Para Breen (1987a), os elementos de uma tarefa (*task-as-workplans*) não determinam, necessariamente, o conteúdo que o aluno vai aprender ou, ainda, a maneira como ele vai realizá-la (*task-as-process*). Em outras palavras, ao deparar-se com uma tarefa, o aluno tende a reinterpretá-la, gerando uma tarefa real e em processo. É através dessa reinterpretação que os alunos: "*(i) mudam o conteúdo com potencial para a aprendizagem em conteúdo realmente aprendido [...] e (ii) utilizam seus próprios procedimentos para realizarem a tarefa de acordo com suas formas preferidas de trabalho, desconsiderando, assim, as instruções explícitas* (Breen,1987a:38). Diante disso, os 'planos de ação' determinados para as tarefas serão sempre "irreais" ou "ideais", como atesta Breen. Entretanto, eles precisam ser especificados como forma de mapear a ação ou propor maneiras básicas de como proceder. O conteúdo de uma tarefa, por sua vez, será sempre considerado

potencial, uma vez que é o próprio aluno que redefine o que vai ser aprendido. Na definição apresentada por Breen, a tarefa é vista em termos de processo, ou seja, de um lado o professor que monta os planos de ação para uma tarefa e do outro os alunos que controlam o quê e o como vai ser aprendido. Nesse caso, o importante não é o tipo ou a natureza da tarefa, mas o destino que o aluno vai dar à sua aprendizagem mediante as suas escolhas (cf. Seção 2.6.1). Nunan (1989), por outro lado, define tarefa como

> *"um trabalho de sala de aula que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo, enquanto o seu foco de atenção está voltado, principalmente, para o significado ao invés da forma." (p.10) (12c)*

Conforme sua definição, uma tarefa deve promover o engajamento dos alunos em uma interação com foco no significado ou conteúdo da informação. Conclui-se, portanto, que o significado é o gerador da aprendizagem quando compreendemos, negociamos e produzimos a língua-alvo. Em outras palavras, a aprendizagem decorre da compreensão do significado das informações do insumo (Krashen:1982; Prabhu:1987) e/ou, então, dos ajustamentos lingüísticos e interacionais durante a negociação dos significados (Long:1983) e/ou, ainda, da produção compreensível dos alunos quando eles têm a chance de expressar significados na língua-alvo utilizando seus próprios recursos lingüísticos (Swain:1985).

Todas essas definições trazem diferentes olhares para o termo 'tarefa'. Algumas delas salientam a importância do propósito comunicativo (Scaramucci:1996 e Willis:1996a), outras enfatizam os processos cognitivos e/ou interacionais (Richards et alli:1986, Prabhu:1987, Candlin:1987 e Nunan:1989) e em outras definições, a tarefa é vista sob a perspectiva do professor, que elabora planos de ação, e na perspectiva do aluno, que a executa como um plano real (Breen:1984). Existe, no entanto, um ponto de convergência entre essas definições, isto é, todas elas tratam a tarefa como um veículo de fomento à interação com foco no significado.

Portanto, o significado construído na interação é visto como elemento condutor da aprendizagem/ aquisição de L2/LE, visão essa manifestada pela *versão forte da abordagem de ensino com base em tarefas* (Skehan & Foster:1995; Skehan:1996b). A versão fraca, por outro lado, considera que a aprendizagem/ aquisição pelo significado não garante sensibilidade à forma (Schmidt 1990,1994; Long & Crookes:1992; Skehan:1996a,b) e, por essa razão, sugere que as condições de processamento de língua possam envolver a atenção para a forma-em-geral (*focus-on-general-form*) (Long & Crookes:1993a). O foco-na-forma-em-geral consiste no "*tratamento da língua como um objeto no contexto, como um traço incidental da realização da tarefa*" (Long & Crookes,op.cit.:731). Essa questão é discutida na Seção 2.5.

Tanto a versão fraca como a versão forte da abordagem de ensino com base em tarefas rejeitam atividades que requerem a atenção dos alunos para estruturas específicas no insumo, compatibilizando-se, portanto, com a concepção de que uma tarefa deve promover foco no significado e não em estruturas lingüísticas em particular. Diante disso, as atividades de conscientização gramatical (Sharwood Smith: 1981; Fotos & Ellis:1991), por exemplo, não se qualificam como tarefas, uma vez que elas promovem foco em estruturas específicas. Para resolver essa questão, Skehan & Foster (1995) sugerem a necessidade de redefinir tarefa para que as atividades gramaticais com foco em estruturas específicas possam ser contempladas pelo termo. Eles afirmam que:

> *"O objetivo principal de uma abordagem com base em tarefas é usar a língua com um propósito comunicativo, mas se a natureza da "tarefa" mudar significativamente para que uma determinada estrutura seja utilizada, então, não podemos mais afirmar que uma abordagem baseada em tarefas esteja vigindo. Em outras palavras, é necessário mudar o problema, isto é, definições mais eficazes de tarefa precisariam ser formuladas." (p.142) (13c)*

Sua intenção de redefinir 'tarefa' parte do princípio de que o foco no significado não é suficiente para a aquisição das estruturas da língua-alvo (Skehan:1992;VanPatten:1989,1994; Schmidt:1990,1994). É necessário, portanto, introduzir tarefas com foco na forma, que chamem a atenção dos alunos para estruturas marcadas[3] no insumo. Eles defendem, nesse caso, o foco *intencional* na forma e não apenas o foco *incidental* como resultado da atenção dos alunos para o significado.

Nesta pesquisa busco redefinir 'tarefa' para que as atividades com foco no significado possam coexistir com aquelas com foco na forma em um mesmo programa de ensino com base em tarefas, no caso, no PTBT, sem conflito de princípios. Esse termo é aqui definido com base nas dimensões pragmática e cognitiva já apresentadas na definição de Candlin (1987):

> *Tarefa é uma atividade que requer o envolvimento do aluno com o insumo oral e/ou escrito na língua-alvo, podendo ser ele de natureza gramatical ou não gramatical, com a finalidade de promover a compreensão, expressão e/ou negociação de significados nessa língua, conscientização gramatical e/ou raciocínio para que, então, o aluno possa chegar a um produto final (i.e. uma resposta). É através da tarefa, portanto, que os alunos podem engajar-se em uma interação metacomunicativa, através de atividades voltadas para o significado, ou metalingüística, através de atividades voltadas para a gramática contextualizada e reflexiva. Alguns exemplos de tarefa são: ouvindo a descrição de um processo e identificando suas diferentes fases em uma figura, decidindo o título apropriado para cada informação dada, interagindo com um colega para obter informação sobre parques/reservas nacionais, dizendo em inglês as diferenças e semelhanças entre duas sentenças, lendo um texto para coletar exemplos de sentenças de determinado tipo.*

2.3 Os componentes de uma tarefa

Candlin (1987) especifica os seguintes traços essenciais de uma tarefa: insumo, papéis, cenário, ações, monitoramento, resultados e avaliação. O insumo ou *conteúdo* (Breen:1987a)

[3] **Estrutura marcada** é definida aqui como uma estrutura difícil de ser reconhecida no insumo, possivelmente devido à sua complexidade interna.

refere-se aos dados apresentados ou selecionados pelos alunos e/ou professor com os quais eles vão trabalhar. Os papéis são as posições que professor e alunos devem assumir durante a realização da tarefa, como por exemplo quem deverá assumir o papel de negociador de significados? O cenário corresponde à configuração espacial da classe, como por exemplo trabalhos em pares, em grupos maiores ou individuais. As ações ou *procedimentos metodológicos* (Breen:op.cit.) referem-se à maneira como proceder para realizar a tarefa. O monitoramento, por sua vez, envolve a supervisão da tarefa, no que diz respeito, por exemplo, à comunicação, aprendizagem e comportamento social. Os resultados (*outcomes*) são os objetivos da tarefa, isto é, aquilo que se espera do aluno ao concluir a atividade. Para Breen (op.cit.), os resultados ou, por ele denominado, objetivos (*objectives*) não se referem àqueles explicitamente formulados na tarefa, mas aos propósitos individuais, considerando que o produto final da aprendizagem é diferente para cada indivíduo. Portanto, é o aluno que define o objetivo da tarefa de acordo com as suas necessidades ou capacidades. A avaliação, por sua vez, é um outro traço essencial de uma tarefa, segundo Candlin (1987). Ela pode ser implícita ou independente. A avaliação é implícita quando as tarefas estão concatenadas de forma que a realização de uma vai depender da avaliação da anterior. Quanto à avaliação independente, ela ocorre quando as tarefas não estabelecem relação de dependência entre si. Não muito diferente de Candlin, Nunan (1989) estabelece os seguintes elementos de uma tarefa: objetivos, insumo, atividades, cenários e papéis, os quais são discutidos separadamente a seguir para uma visão mais detalhada do escopo de uma tarefa:

2.3.1 Objetivos

"*Objetivos são intenções gerais subjacentes a qualquer tarefa de aprendizagem*" (Nunan,1989:48). Eles podem ser classificados de diversas maneiras, como por exemplo através da taxonomia de Bloom, utilizada para formular objetivos educacionais. Embora reservada para

tal finalidade, essa taxonomia permite delinear objetivos em nível de tarefa, nos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor. No domínio cognitivo, por exemplo, os objetivos podem ser: *interpretar um texto, comparar duas figuras, solucionar um problema*. No campo afetivo, é possível formular objetivos como *expressar uma opinião, posicionar-se diante de uma situação, expressar preferências*. Quanto ao campo psicomotor, os objetivos envolvem habilidades motoras, como *confeccionar um 'snap dragon'* e *colorir um diagrama*. Haydt (1988) salienta que "*as três dimensões da taxonomia de Bloom não constituem áreas estanques, mutualmente excludentes, mas estão, isto sim, inter-relacionadas, representando, apenas, ênfases particulares na formulação de objetivos*" (p.44). Existem, ainda, outras formas de classificar os objetivos de uma tarefa. Nunan (1988b), por exemplo, distingue dois tipos de objetivo: os direcionados para o produto e os direcionados para o processo. O primeiro tipo, também denominado de objetivos de desempenho (*performance objectives*), descreve **o que** os alunos devem fazer como resultado da instrução como, por exemplo, "*perguntar e responder sobre o tempo*" e "*identificar e nomear as partes do corpo humano*". Segundo Nunan (op.cit.), os objetivos baseados no produto podem referir-se ao conhecimento gramatical, funcional, temático ou sobre o tópico. Os objetivos baseados no processo, por sua vez, descrevem **como** os alunos devem chegar aos resultados como, por exemplo, "*comparar meios de transporte*" e "*decidir qual carro eles recomendariam a um amigo e justificar suas razões*". Esse tipo de objetivo apóia-se na visão de que a comunicação é um processo e não um conjunto de produtos.

2.3.2 Insumo

O insumo refere-se "*aos dados que formam o ponto de partida para a tarefa*", como por exemplo o mapa de uma cidade, uma receita culinária e um folheto de propaganda (Nunan, 1989:53). Considero o insumo como sendo não somente os dados a serem trabalhados pelos

alunos, mas toda a língua-alvo, falada ou escrita, que permeia a tarefa. Isso significa que o enunciado, as negociações realizadas durante a interação professor-alunos, a correção da tarefa no quadro-de-giz, tudo isso é fonte de insumo e aprendizagem. Os dados de uma tarefa, por outro lado, são as informações com as quais os alunos vão trabalhar, como textos escritos ou orais ou, ainda, dados não verbais como figura, desenho ou diagrama.

O insumo na língua-alvo pode estar presente em todo o percurso da realização de uma tarefa, começando pelo enunciado, depois pelos dados, obtenção de assistência, correção e, finalmente, participação em extensões do tópico. Todas essas etapas, representadas no quadro a seguir, podem gerar aprendizagem quando o insumo é fornecido na LE.

Quadro 2.1 - Etapas percorridas pelo aluno em uma tarefa.

ETAPAS
Etapa 1 - Leitura e compreensão do enunciado
Etapa 2 - Trabalho com os dados da tarefa (sua realização) - Obtenção de assistência via professor, material e/ou colegas (optativa)
Etapa 3 - Correção da tarefa
Etapa 4 (optativa) - Participação em extensões do tópico, como por exemplo respondendo às perguntas do professor sobre questões paralelas ao assunto tratado na tarefa.

A seqüência dessas fases visa mostrar didaticamente os momentos em que o insumo na língua-alvo pode estar presente na tarefa através do conteúdo apresentado e da interação gerada por esse conteúdo. A aprendizagem, portanto, pode ser promovida não somente pelo envolvimento do aluno com os dados da tarefa (etapa 2), mas também pelo insumo que ocorre antes e depois de sua realização (etapas 1, 3 e 4). A ordem dessas etapas, entretanto, não implica um caminho fixo a percorrer, uma vez que os alunos estão geralmente fazendo retornos ou causando simultaneidade de etapas. Por exemplo, um aluno pode estar na etapa 2 e

ocasionalmente retornar à etapa 1 para reler a instrução. Em outros casos, ele pode solicitar a correção antes mesmo de ela ser feita oralmente com a classe. Nesse caso, a etapa 3 ocorre simultaneamente à etapa 2. Um outro exemplo refere-se à etapa 4 que pode acontecer simultaneamente à etapa 3. O importante é que cada uma dessas etapas propicia oportunidades para a aprendizagem/aquisição de L2/LE.

2.3.2.1 A autenticidade do insumo

De acordo com Nunan (1989), os dados do insumo devem ser autênticos, isto é, devem ser provenientes de "*qualquer material que não tenha sido produzido especificamente para os propósitos de ensino de língua*" (p.54). O principal argumento a favor do uso de textos autênticos está na crença de que estando exposto a eles, o aluno está aprendendo o uso real da língua-alvo, favorecendo assim uma comunicação genuína nessa língua. Breen (1985) argumenta que a autenticidade é uma questão relativa, que depende dos propósitos do professor e dos interesses dos alunos. Se compararmos, por exemplo, um poema com um texto didático, veremos que o autor de cada um desses textos partiu de um objetivo específico. O poeta, por exemplo, explora os recursos lingüísticos para compartilhar um significado com o leitor, enquanto que o professor faz o mesmo, mas com a intenção de ensinar língua. Nesse sentido, o propósito de cada um deles é autêntico. Com base nessa comparação, ilustrada por Breen (op.cit.), é possível pensar que qualquer texto seja autêntico. A questão, entretanto, não é verificar a sua autenticidade, como salienta esse autor, mas saber se a tarefa atende ou não as necessidades específicas dos alunos. Por exemplo, um formulário de imposto de renda é um texto autêntico, segundo a definição acima. Se os alunos fossem solicitados a preenchê-lo, eles certamente estariam utilizando uma "*resposta comunicativa autêntica*" ou realizando um "*comportamento autêntico de uso de língua*" (Breen,1985:65). Embora seja garantida a autenticidade do insumo, questiona-se a autenticidade

da tarefa, pois preencher um formulário de imposto de renda não faz parte da experiência de vida dos alunos e, por essa razão, não é de interesse para eles. Para Breen (1985), a autenticidade não está na natureza do texto mas na interpretação que o aluno dá a ele, autenticando-o ou não segundo seus interesses. É o que ele revela na seguinte afirmação: *"Talvez o critério que norteia as escolhas ou o uso de textos pelo professor [...] não esteja inicialmente nos textos, mas nos alunos"* (p.63). Concordo com a visão do autor, pois acredito que quem dá autenticidade aos textos e às tarefas é o próprio aluno, quando elas são de seu interesse e estão relacionadas à sua realidade ou, então, atendem as suas necessidades. É o que Clarke (1989) também sugere na seguinte afirmação "... *apesar da autenticidade do material, o aprendiz pode achar o material e a tarefa completamente irrelevantes para os seus próprios interesses e, dessa forma, não pode, ou não poderá, autenticá-los*" (p.79). Hutchinson & Waters (1987) também tratam a questão da autenticidade da mesma forma que Breen e Clarke:.

> *"A questão não deveria ser: 'Este texto é "autêntico"?', mas 'Que papel eu quero que o texto assuma no processo de aprendizagem?'. Não deveríamos procurar um conceito abstrato de 'autenticidade', mas, ao invés disso, praticarmos o conceito de 'adequação' para o propósito de aprendizagem." (p.159) (14c)*

É importante ressaltar que o objetivo aqui não é colocar em descrédito o uso do texto autêntico em sala de aula, mas de questionar sua relatividade e o seu papel na aula de LE, pois a sua simples presença no contexto de ensino não garante aprendizagem, comunicação genuína, muito menos interação significativa e envolvente. O que pode sustentar tudo isso é o interesse do aluno.

2.3.3 Atividades

As atividades "*especificam o que os alunos devem fazer com o insumo*" (Nunan,1989:59). Em outras palavras, elas são as diretrizes ou procedimentos a serem seguidos para a sua

realização. Para Nunan (op.cit.), uma tarefa é formada por uma ou mais atividades relacionadas, como mostra o exemplo abaixo:

> *Tarefa*
> ***Objetivo:*** *Compartilhar informações pessoais*
> ***Insumo:*** *Questionário sobre hábitos de dormir*
> ***Atividade:*** *(i) Ler um questionário*
> *(ii) Fazer e responder perguntas sobre hábitos de dormir (p.11) (15c)*

Richards & Lockhart (1994), por outro lado, definem atividade como procedimentos de ensino, envolvendo não somente o que os alunos devem fazer com o insumo, mas também como o professor deve proceder. Nesse caso, o termo 'atividade' apresenta um sentido mais amplo que o fornecido por Nunan (1989,1993). O exemplo a seguir consiste num excerto de um plano de aula que ilustra o que Richards & Lockhart (op.cit.) acreditam ser uma atividade.

> ***Aula:*** *Leitura/ expressão escrita em nível intermediário*
> ***Objetivos:*** *praticar estratégias de leitura;*
> *praticar a elaboração de um resumo*
> ***Recursos:*** *artigo de jornal sobre as mudanças climáticas no mundo;*
> *folha com perguntas de compreensão*
> ***Atividades:***
> *1) Escreva o título do artigo no quadro-de-giz. Os alunos trabalham em grupos para prever quatro coisas que o texto pode mencionar.*
> *2) Distribua cópias do artigo. Os alunos têm cinco minutos para ler e identificar os cinco pontos principais do texto.*
> *3) Os alunos comparam suas respostas. (etc...) (p.162) (16c)*

O termo 'atividade' não deveria ser confundido com procedimentos didático-pedagógicos como o fazem Richards & Lockhart. Na definição de Nunan, no entanto, esse termo envolve apenas as ações dos alunos, o que me parece ser mais coerente.

De acordo com a definição desse último autor, é possível considerar atividade uma

hiponímia do termo 'tarefa' (termo superordenado). Essa visão difere da de Breen (1984, 1987a) que utiliza a palavra 'atividade' para designar um conjunto de tarefas. Nesse sentido, ela torna-se o termo superordenado. Prabhu (1987), Willis (1996a) e Richards, Platt e Weber (1986), por outro lado, utilizam os termos atividade e tarefa como sinônimos, sem que um seja superordenado do outro. É o que eles sugerem em suas definições na Seção 2.2. Da mesma forma que esses autores, considero os termos 'atividade' e 'tarefa' como equivalentes.

2.3.4 Cenário e papéis

Como já mencionado, o cenário de uma tarefa refere-se ao arranjo organizacional dos alunos, que pode ser feito em forma de trabalhos em pares, em grupos maiores ou, ainda, em trabalhos individuais. Quem determina é a atividade/tarefa através do enunciado ou do próprio formato. Muitas vezes, a definição do cenário depende da decisão dos alunos quando em programas centrados no aprendiz. Pode, ainda, depender das decisões conjuntas entre professor e alunos quando em programas negociados.

Quanto aos papéis desempenhados pelo professor e alunos, é importante salientar que eles estão geralmente implícitos na tarefa. Os alunos, por exemplo, podem assumir papéis de interagente, questionador, copiador, colaborador, observador, dentre outros, enquanto que o professor assume papéis de negociador, orientador, integrador de grupos, questionador, facilitador e avaliador. Esses são alguns dos vários papéis possíveis em uma tarefa.

2.4 Tipologia de tarefas

Várias tipologias de tarefa podem ser encontradas na literatura. Elas têm o objetivo de subsidiar qualquer programa de ensino, fornecendo opções de atividades que possam atender os objetivos de curso. Algumas tipologias são apresentadas a seguir para mostrar a diversidade de tarefas existentes e a abordagem utilizada para a sua classificação. Além disso, elas serviram de

base para a elaboração das tarefas do material desta pesquisa, sugerindo idéias de formato e objetivos.

Candlin (1987) classifica quatro tipos de tarefa: aquelas com foco no treinamento do aluno, na troca de informações, na pesquisa/experimento e nas estratégias de aprendizagem. O quadro a seguir descreve cada um desses tipos.

Quadro 2.2 Tipologia de tarefas proposta por Candlin (1987:15/16)

tipos	exemplificações
Foco no treinamento do aluno	a) tarefas de conscientização (i) tarefas com foco no funcionamento da língua-alvo (ii) tarefas com foco nas reações dos alunos quanto ao ensino de língua (iii) tarefas com foco nas crenças dos alunos sobre a aprendizagem de língua b) tarefas voltadas para necessidades, objetivos e recursos (i) tarefas com foco no que vai ser aprendido (ii) tarefas com foco na maneira como algo vai ser aprendido (iii) tarefas com foco nos recursos disponíveis necessários para (i) e (ii)
Foco na troca de informações	(i) tarefas que enfatizam idéias e informações compartilhadas pelos alunos no grupo sem a intenção de chegar a um consenso. (ii) tarefas que enfatizam idéias e informações compartilhadas pelos alunos no grupo com a intenção de chegar a um consenso. (iii) tarefas que enfatizam parte da informação a ser compartilhada pelo aluno no grupo de modo a chegar à informação completa a partir das diferentes partes relatadas pelos colegas. (iv) tarefas que enfatizam a descoberta de uma informação e o seu relato para o grupo. Diferentes informações são apresentadas.
Foco na pesquisa e experimento	a) tarefas que visam levantar questões e problemas b) tarefas que visam formular hipóteses c) tarefas para decidir métodos e procedimentos d) tarefas para decidir planos de ação precisos e) tarefas que visam avaliar resultados f) tarefas que visam apresentar resultados

Foco nas estratégias de aprendizagem	a) tarefas voltadas para o reconhecimento e percepção de problemas b) tarefas voltadas para a seleção, classificação, padronização c) tarefas voltadas para a inferência, dedução, julgamento d) tarefas voltadas para a aplicação de resultados em dados novos

Candlin (1987) salienta que outros tipos de tarefa poderiam ser incluídos nessa classificação, como a tipologia das estratégias de comunicação que oferece subsídios para a elaboração de tarefas voltadas para a comunicação. Na tipologia proposta por Candlin (op.cit.) as tarefas são classificadas de acordo com o seu foco pragmático (foco no treinamento do aluno e foco na troca de informações) e cognitivo (foco na pesquisa/ experimento e foco nas estratégias de aprendizagem). Dentro do foco pragmático os alunos têm a chance de interpretar, expressar e negociar significados na língua-alvo. Nas tarefas voltadas para o treinamento dos alunos, por exemplo, eles se conscientizam da língua que vão estudar e também de suas concepções e as de seus colegas sobre o ensino e aprendizagem dessa língua, como é sugerido nas atividades do tipo A do Quadro 2.1. As tarefas do tipo B, por outro lado, possibilitam a eles participar das decisões do planejamento de ensino, escolhendo o quê vai ser estudado e como. A tipologia com foco no treinamento dos alunos, portanto, alinha-se com os programas negociados baseados em tarefas como é o caso do Programa de Processo (Breen:1984).

Uma outra tipologia é proposta por Legutke & Thomas (1991) cujas categorias referem-se à função das atividades (ex. conscientização) e à maneira como elas se manifestam (ex. atividades de representação de papéis). Segundo esses autores (op.cit.), o problema com essa e muitas outras classificações existentes na literatura está na 'manifestação' da tarefa que não é exclusiva a uma única categoria. Por exemplo, atividades com lacunas de informação pertencem a categorias como 'troca de informações' e 'treinamento para a conscientização'. A tipologia de Legutke & Thomas consiste em nove categorias assim discriminadas:

1) Atividades de construção da confiança e de relaxamento

2) Atividades de treinamento para a sensibilidade e conscientização

3) Atividades com troca de informações

4) Atividades envolvendo estratégias de raciocínio e resolução de problemas

5) Atividades com lacunas de imaginação, fantasia e de expressão criativa

6) Atividades de representação de papéis e dramatização criativa

7) Atividades interativas e interpessoais

8) Atividades envolvendo clarificação de valores e discussão

9) Atividades envolvendo a avaliação do processo

Essa categorização reflete as abordagens humanistas, a terapia Gestalt e a Educação Confluente. A Educação Confluente foi um movimento, iniciado na década de 70, que contemplou o pensamento humanista, visando explorar maneiras de adaptar abordagens e conceitos do domínio afetivo, considerados relevantes na psicoterapia, para a teoria educacional e desenvolvimento de currículo. Baseou-se, principalmente, nos trabalhos de Rogers, isto é, na psicoterapia centrada no paciente e na aprendizagem centrada na pessoa; nos trabalhos de Maslow, em psicologia de auto-realização e, nos de Perl, em terapia Gestalt. Além disso, esse movimento privilegiou o campo do treinamento da criatividade, meditação, dança e, até mesmo, educação física (Legutke & Thomas: 1991). Para ilustrar cada uma dessas categorias, Legutke & Thomas utilizam atividades humanistas, adaptando-as para atender o propósito de aprendizagem de L2/LE. A escolha desse tipo de atividade é explicada pela sua relevância no ensino comunicativo de língua que prioriza o aluno, seus interesses, experiências, opiniões, sentimentos, visando promover a aquisição de língua. Como Legutke & Thomas (op.cit.) salientam, as tarefas de língua baseadas na psicologia humanista, Educação Confluente e pedagogia gestáltica são atividades comunicativas, pois consideram o indivíduo como um todo, isto é, o seu lado afetivo, cognitivo e social. Em suas próprias palavras:

> *"Como eventos complexos que integram o uso de habilidades, envolvendo os alunos em encontros com textos, tópicos e colegas de classe, as atividades comunicativas são predominantemente voltadas para o indivíduo como um todo, porque elas unem os elementos afetivos, cognitivos e pragmáticos na aprendizagem individual e em grupo. Elas sempre ativam vários elementos da personalidade dos alunos."* (Legutke & Thomas, 1991:153) (17c)

As atividades propostas por esses autores atendem objetivos diferentes de aprendizagem. Por exemplo, as **atividades de construção da confiança** visam promover mudanças no comportamento dos alunos e no ambiente de aprendizagem, como em tarefas do tipo "*Encontre alguém que...*" ou "*Autobiografia*". As **atividades de relaxamento** (físico ou mental), por sua vez, servem para sintonizar os alunos, deixá-los prontos, atentos e receptivos para as tarefas que requerem o uso de concentração. É o caso de exercícios de relaxamento corporal e de respiração relaxada. Para Legutke & Thomas (op.cit.), as atividades de relaxamento podem não ser comunicativas no sentido de fomentar a produção de língua-alvo, porém elas dão condições para isso. As **atividades de treinamento para a sensibilidade e conscientização** visam aumentar o auto-conhecimento, focalizando o papel dos sentidos na aprendizagem de L2/LE. Nas atividades de treinamento para a sensibilidade, por exemplo, a atenção do aluno é exteriorizada para objetos, pessoas ou textos de vários tipos, como em tarefas onde ele(a) lê através de sua consciência sensorial, enquanto que nas atividades de conscientização, sua atenção está voltada para o seu interior de modo a descobrir a riqueza de suas próprias experiências. Nesse caso, os alunos podem anotar e, então, compartilhar eventos pessoais ou memórias passadas. As **atividades com troca de informações** promovem a comunicação sem a intervenção direta do professor e o uso de estratégias comunicativas para negociar significados e compreender as informações compartilhadas. Além disso, elas permitem que o aluno focalize sua atenção em determinadas funções da língua-alvo. A quarta categoria refere-se às **atividades envolvendo estratégias de**

raciocínio e resolução de problemas, que requerem a negociação de informações para se chegar a uma solução do problema. Nesse caso, todos os alunos estão expostos aos mesmos dados do insumo. Nas **atividades com lacunas de imaginação, fantasia e de expressão criativa**, os alunos expressam sua individualidade através de suas opiniões e sentimentos com relação a algo ou alguém. Portanto, não existem respostas corretas ou incorretas ou, ainda, uma única resposta. Por exemplo, um aluno pode projetar-se em algo ou alguém e expressar-se através de uma outra pessoa ou coisa como em tarefas do tipo "*O que eu faria se fosse...*" (atividades de projeção). O professor pode, ainda, ativar as fantasias conscientes ou sonhos dos alunos e solicitar que eles imaginem um lugar e respondam perguntas sobre ele (atividade de fantasia guiada). Uma outra categoria é a **representação de papéis e dramatização criativa**, que encorajam a empatia, envolvendo os alunos em algum tema para a dramatização pessoal. Segundo Legutke & Thomas (1991), existem dois tipos de atividade de representação de papéis: intrapessoal e interpessoal. No primeiro tipo, os papéis (normalmente dois) são desempenhados por um mesmo aluno como, por exemplo, elaborando um diálogo e/ou dramatizando o seu encontro com personagens fictícios ou, ainda, escrevendo um diálogo e/ou dramatizando conflitos intrapessoais, como "*razão versus emoção*" e "*criança versus adolescente*". No segundo tipo, as representações envolvem pares ou grupos maiores de alunos. As representações em grandes grupos normalmente requerem seqüências complexas com mais de dois papéis, necessitando de preparação ou estudo do texto para a sua dramatização. Ainda na tipologia proposta por Legutke & Thomas, existem as **atividades interacionais e interpessoais** que envolvem o próprio aluno como pessoa, isto é, sem a representação de papel como forma de proteger sua identidade. Nesse caso, as atividades são planejadas para que a auto-percepção dos alunos e a de seus colegas não lhes tragam constrangimentos. Isso significa poder falar sobre questões pessoais, sentimentos, emoções e idéias sem comprometer sua auto-estima ou auto-conceito. As **atividades envolvendo**

clarificação de valores e discussão permitem que os alunos expressem suas diferentes opiniões, revisem e justifiquem seus pontos de vista, como é o caso de tarefas que envolvem julgamentos de valor. O último tipo de atividade refere-se à **avaliação do processo**, que possibilita aos alunos avaliar o processo de aprendizagem do seu ponto de vista afetivo e cognitivo, como por exemplo através de notas de observação, sentenças incompletas (ex. *The best thing about the class was* _____) e diários conduzidos por eles. Esse tipo de atividade introduz um mecanismo de avaliação formativa nas aulas de L2/LE, permitindo ao professor aprimorar seu programa de ensino e a qualidade das aulas. É importante salientar que a tipologia de Legutke & Thomas (1991) não contempla atividades gramaticais. Entretanto, os autores dizem acreditar no valor dessas atividades como forma de assegurar o uso correto de certas estruturas e funções comunicativas durante a sua realização (p.153).

Uma última tipologia que merece ser aqui descrita é a proposta por Willis (1996b), pela sua maneira didática de classificar as tarefas. Um resumo é apresentado no quadro a seguir.

Quadro 2.3 - Resumo da tipologia proposta por Willis (1996b).

Tipos de tarefas		**Exemplos**
Tarefas de listagem		• *Listar razões para aprender inglês*
Tarefas envolvendo ordenação e organização	Seqüência	• *Colocar os dias da semana em sua seqüência correta*
	Gradação	• *Determinar os melhores programas de TV*
	Categorização	• *Completar uma tabela com a informação do texto*
	Classificação	• *Classificar os países fornecidos em uma lista*

Tarefas envolvendo semelhanças e diferenças	Associação	• *Associar textos a diagramas*
	Detecção de pontos convergentes	• *Comparar dois personagens de uma série de TV*
	Detecção de pontos divergentes	• *Marcar e relatar as diferenças entre duas figuras*
Tarefas envolvendo resolução de problemas	Análise de problemas baseados em situações reais	• *Dar um conselho a uma pessoa que escreve para uma coluna de jornal*
	Análise de problemas baseados em situações hipotéticas	• *Determinar o que levar em um barco diante de algumas restrições impostas*
	Previsões	• *Fornecer o final de uma história*
	Tomadas de decisão em estudos de caso	• *Decidir sobre a melhor forma de impedir duas pessoas de se ofenderem*
Tarefas envolvendo troca de experiências pessoais	Narração	• *Narrar acidentes domésticos*
	Descrição	• *Descrever seu último aniversário*
	Especulação e explicação de atitudes, opiniões, preferências e reações	• *Descobrir o que os outros pensam de certos programas de TV* • *Responder sobre suas reações diante de determinadas situações*
Tarefas criativas		• *Escrever um poema* • *Planejar uma visita a um local para entrevistar pessoas* • *Montar um projeto para a escola ou comunidade local* • *Elaborar e dramatizar uma situação de vida real*

Willis (1996b) propõe seis tipos de tarefa como mostra o quadro acima. As **tarefas de listagem**, por exemplo, envolvem a associação livre de palavras, idéias e fatos que vêm à mente dos alunos (*brainstorming*) com a finalidade de construir uma lista coerente de informação. As **tarefas envolvendo ordenação e organização**, por sua vez, requerem que os alunos organizem uma determinada informação com base em critérios. Os processos utilizados para isso são a seqüência, gradação, categorização e classificação. Nesse tipo de tarefa, os alunos seqüenciam itens, ações ou eventos em sua ordem lógica ou cronológica, graduam itens de acordo com seus valores pessoais ou critérios pré-estabelecidos, categorizam itens em grupos ou classificam os itens em categorias não fornecidas. Nas **tarefas envolvendo semelhanças e diferenças**, os processos priorizados são a associação e comparação de informações, o que permitem identificar contrastes e pontos em comum entre duas ou mais fontes ou versões de insumo ou, ainda, dentro de um mesmo insumo. Quanto às **tarefas envolvendo resolução de problemas**, elas podem abranger a previsão de informação, investigação do problema, formação de hipóteses, descrição de experiências, comparação de alternativas, avaliação e consenso para se chegar a uma solução. Um outro tipo de tarefa é aquela que envolve a **troca de experiências pessoais**. Segundo Willis (ibid), a interação decorrente desse tipo de tarefa assemelha-se a de conversas sociais casuais, as quais não estão diretamente voltadas para um propósito específico, exceto o de simplesmente compartilhar experiências pessoais. Entretanto, é possível determinar um objetivo para essas atividades como, por exemplo, ouví-las para decidir qual história ou caso relatado é o mais dramático ou assustador. As **tarefas criativas**, por outro lado, são geralmente denominadas de 'projetos', envolvendo pares ou grupos de alunos em algum trabalho coletivo e criativo. Elas abrangem vários estágios em sua realização e, às vezes, podem exigir pesquisa fora do contexto de sala de aula.

Ao categorizar todas essas tarefas, Willis parece contemplar processos cognitivos, estratégias comunicativas e o lado afetivo e criativo do aluno, com atividades que enfatizam sentimentos, emoções, atitudes, valores, criação e imaginação, da mesma forma que Legutke & Thomas.

2.5 Tarefa como geradora de aprendizagem/aquisição

Os termos aprendizagem e aquisição são tratados na literatura como processos distintos. No modelo de aquisição de L2 proposto por Krashen (1982), por exemplo, esses processos operam independentemente um do outro sem qualquer interface entre os dois. De um lado, a aquisição, que processa a língua subconscientemente, ou seja, o indivíduo "*não é conhecedor do fato de que está adquirindo a língua, mas conhecedor do fato de que está usando-a para a comunicação*" (p.10). De outro, a aprendizagem, que processa a língua conscientemente, ou seja, o indivíduo torna-se conhecedor da gramática ou regras da língua-alvo. O primeiro processo é o mesmo que a aprendizagem implícita ou natural e ocorre em ambientes informais, enquanto que o segundo é o mesmo que a aprendizagem explícita e ocorre em ambientes formais de ensino de língua. Essa distinção, proposta por Krashen (op.cit.), tem recebido inúmeras críticas principalmente no que se refere à falta de clareza entre os termos 'subconsciente' e 'consciente' e de evidências que comprovem a inexistência de uma interface entre aprendizagem e aquisição (cf. Gregg:1984; McLaughlin:1987). Em outros modelos de aquisição de L2, por outro lado, esses dois processos se interagem, mais precisamente o conhecimento explícito com o implícito[1]. É o caso dos modelos de Bialystok (1978) e Sharwood Smith (1981). Bialystok (op.cit.) afirma que a prática formal leva à automatização do conhecimento explícito que, por sua vez, é transferido para o conhecimento

[1] Os **conhecimentos explícito e implícito** referem-se aos produtos derivados das aprendizagens explícita e implícita respectivamente (Schmidt:1994).

implícito. Isso pode ser feito, segundo ela, através de exercícios mecânicos de língua. Além disso, a inferência, que é um dos elementos de seu modelo, pode levar o conhecimento de uma fonte para outra como, por exemplo, do conhecimento implícito para o explícito. É o caso de alunos que utilizam informações implícitas sobre a terminação **-ly** para inferir o significado de uma nova palavra com esse sufixo (p.79). No modelo de Sharwood Smith (1981), por sua vez, a corrente de informação também parte de uma fonte de conhecimento para outra através de um processo mediado pela produção oral dos alunos. Em outras palavras, uma produção de fala iniciada com o conhecimento explícito pode servir de insumo-base para o conhecimento implícito. Há, também, a possibilidade da produção de fala ser construída a partir dos conhecimentos explícito e implícito da língua-alvo, o que resulta em um insumo disponível para alimentar ambas as fontes de conhecimento. Como Bialystok, Sharwood Smith (op.cit.) também acredita na interface entre 'aprendizagem' e 'aquisição' e propõe atividades de conscientização de língua (*consciousness-raising*) como forma de enriquecer o conhecimento explícito.

Nesta pequisa, a distinção entre aprendizagem e aquisição não é considerada, devido à imprecisão desses termos ainda tão discutidos na literatura. Além disso, existe a possibilidade de esses dois processos estarem atuando em sala de aula, o que torna impossível saber se houve ou não interface entre eles, mesmo porque essas questões não fazem parte das investigações desta pesquisa. Por essa razão, os termos 'aprendizagem' e 'aquisição' serão utilizados alternadamente ou conjuntamente como sinônimos.

Sob o ponto de vista da teoria cognitiva, a aprendizagem é um processo cognitivo que envolve representações internas que regulam e guiam o desempenho (McLaughlin:1987). Essa mesma concepção já tinha sido compartilhada por Piaget, que considera a existência de um mecanismo interno com funções invariáveis de funcionamento, herdado biologicamente, e que é

ativado pela ação e interação do sujeito com o meio. Esse mecanismo, denominado auto-regulação, permite a construção/desenvolvimento do conhecimento. A aprendizagem, portanto, resulta da interação da estrutura do sujeito, isto é, de seu sistema cognitivo, com a estrutura do meio (i.e. estímulos ambientais), ativando sua auto-regulação através da *assimilação* e *acomodação*. A assimilação do sujeito com o meio possibilita a ele incorporar e organizar o conhecimento em sua estrutura cognitiva e transformá-lo, para que o equilíbrio com o meio possa ser alcançado (i.e. acomodação). Ainda dentro dessa perspectiva cognitivista-interacionista, Chomsky propõe a Teoria da Gramática Universal, que se refere mais especificamente à aprendizagem de LM. Ele assume a existência de um conjunto de princípios ou parâmetros lingüísticos inatos, também denominado de Gramática Universal, que se desenvolve a partir da interação do sujeito com o meio. O papel do meio é de determinar o tipo de gramática que o sujeito deverá desenvolver, ou seja, que regras, pronúncia, léxico, sintaxe deverão ser aprendidos. A aplicação dessa teoria tem se extendido para a aprendizagem de L2/LE através da hipótese de que os princípios da Gramática Universal também estão disponíveis para os alunos adultos de L2/LE, o que significa que tanto crianças quanto adultos estão confinados à uma seqüência aquisicional pré-determinada. Essa questão já foi discutida na Seção 2.1.

De acordo com a perspectiva vygotskyana, por outro lado, o percurso de desenvolvimento é, em parte, definido por uma base biológica, mas é a aprendizagem que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento através da interação do sujeito com o seu meio socio-cultural. Nesse sentido, o conhecimento está presente no sujeito e objeto (i.e. meio social) e é através da interação entre eles que o conhecimento se constrói. Essa visão contrapõe-se às teorias de Piaget e Chomsky que estão embasadas na idéia de que o conhecimento está presente apenas no sujeito. O objeto, na visão desses autores, é apenas um estímulo que ativa esse conhecimento.

Na perspectiva sócio-interacionista, no entanto, o objeto não é um estímulo, mas um *'container'* com conhecimentos, que interage com o conhecimento do sujeito. Desse modo, aprendizagem e desenvolvimento estão interrelacionados, ou seja, o primeiro desperta vários processos de desenvolvimento quando a criança interage com adultos ou companheiros mais capazes. Isso não significa, entretanto, que a criança não possa desenvolver tarefas sozinha. Existem, na verdade, o *"nível de desenvolvimento real"*, em que a criança realiza tarefas de forma independente como resultado de processos de desenvolvimento já consolidados, e o *"nível de desenvolvimento potencial"*, em que a criança realiza tarefas com a ajuda de outros para poder ativar processos ainda não alcançados. A distância entre esses dois níveis é denominado, por Vygotsky, de *"zona de desenvolvimento proximal"*, um caminho a ser percorrido pelo indivíduo para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas (Kohl de Oliveira:1993). É a interação, portanto, que deverá interferir na zona de desenvolvimento proximal, diminuindo a distância entre os dois níveis de desenvolvimento e promovendo, conseqüentemente, funções psicológicas consolidadas no indivíduo. Vale ressaltar que, como Piaget e Chomsky, Vygotsky também acredita nos processos maturacionais, ou seja, na visão de Vygotsky, o nível de desenvolvimento potencial só é bem sucedido quando a criança está no nível "certo" de desenvolvimento.

Essas concepções de aprendizagem estão, de certa forma, relacionadas ao papel da tarefa no ensino de línguas. Em outras palavras, uma tarefa é capaz de ativar a estrutura cognitiva do aprendiz quando ele interage com o insumo da língua-alvo e com os participantes do processo de ensino-aprendizagem, isto é, professor e colegas. Nesse sentido, a tarefa promove aprendizagem e possibilita o desenvolvimento da interlíngua dos alunos. A partir da perspectiva Vygotskyana, Foley (1991) salienta que a aprendizagem de L2 baseada em tarefas é um processo interno, auto-

regulador, que varia de acordo com o indivíduo e que não pode ser determinado ou controlado pelo programa de ensino do professor. Entretanto, é de responsabilidade desse último maximizar as oportunidades de aprendizagem para que o aluno possa ativar seu mecanismo de auto-regulação através da interação social criada pelas tarefas. Além disso, é através da pedagogia com base em tarefas que os alunos podem desenvolver sua competência comunicativa, isto é, o seu *conhecimento* consciente e inconsciente da língua-alvo e de outros aspectos referentes ao uso comunicativo dessa língua, bem como a sua *habilidade* de utilizar esses conhecimentos em comunicação real (Canale:1983). Segundo Canale (op.cit.), a competência comunicativa requer quatro competências: a **gramatical**, que se refere ao conhecimento de vocabulário, regras de formação de palavras e sentenças, semântica, pronúncia e grafia, a **sociolingüística**, que trata das regras de adequação de significados e formas gramaticais em diferentes contextos de comunicação, a **discursiva**, que abrange o conhecimento de combinar formas e significados para a construção de textos coerentes, e a **estratégica**, que envolve o conhecimento de estratégias de comunicação verbal e não-verbal para compensar limitações em uma ou demais áreas da competência comunicativa.

Para potencializar a aprendizagem, alguns lingüistas aplicados tentam definir ou caracterizar uma 'boa tarefa'. Essa questão envolve uma série de elementos que devem ou não estar nela presentes. Candlin (1987), por exemplo, estabelece duas longas listas de critérios para uma boa tarefa. Elas estão abaixo relacionadas em forma de quadro sinóptico:

Quadro 2.4 - Critérios para a elaboração/seleção de boas tarefas de aprendizagem (Candlin,1987: 9/10)

LISTA 1	• **Equilibradas:** considerando os recursos amplos e limitados do aprendiz. • **Motivadoras:** exigindo participação, interesse, desafio, recompensa, valor. • **Cooperativas:** desenvolvendo habilidades sociais e gerenciais para a aprendizagem. • **Estratégicas:** estimulando estratégias pessoais. • **Diferenciadas:** variando em nível, habilidades, estilos e objetivos. • **Focalizadas:** claras, objetivas e relevantes para as necessidades e objetivos dos alunos. • **Abertas:** expansíveis, permeáveis, acessíveis para os alunos. • **Estruturadas:** gradativas, variáveis, sequenciadas, organizadas para o tempo, lugar e disponibilidade dos alunos. • **Críticas:** avaliativas, formativas, oferecendo *feedback*, problematizadoras.
LISTA 2	1 Deveriam promover atenção para o significado, propósito e negociação. 2 Deveriam incentivar a atenção para dados relevantes. 3 Deveriam formular objetivos a partir das necessidades comunicativas dos alunos. 4 Deveriam permitir abordagens flexíveis para a tarefa, oferecendo diferentes rotas, meios, modos de participação e procedimentos. 5 Poderiam permitir diferentes soluções dependendo das habilidades e estratégias impostas aos alunos. 6 Deveriam envolver as contribuições, atitudes e afetos dos alunos. 7 Deveriam ser desafiadoras, mas não ameaçadoras, para desenvolver capacidade de risco. 8 Deveriam exigir que os alunos produzissem insumo através de seu conhecimento, habilidades e participação. 9. Deveriam definir um problema, centrado nos alunos, mas guiado pelo professor. 10 Deveriam envolver o uso da língua-alvo na solução da tarefa. 11 Deveriam permitir uma avaliação conjunta, aluno e professor, da tarefa e desempenho. 12 Deveriam desenvolver as capacidades dos alunos de avaliar as conseqüências e repercussões da tarefa.

	13 Deveriam dar oportunidades para a metacomunicação e metacognição. 14 Deveriam dar oportunidades para a prática de língua. 15 Deveriam preparar o aluno para a sensibilização e resolução de problemas. 16 Deveriam promover troca de informações e *expertise*. 17 Deveriam fornecer monitoramento aos alunos e *feedback* da tarefa. 18 Deveriam despertar a consciência dos alunos para o processo e encorajar a reflexão. 19 Deveriam promover raciocínio crítico com relação aos dados e processos de aprendizagem. 20 Deveriam oferecer um alto retorno de investimento e benefícios.

Segundo Candlin (1987), todos esses critérios envolvem questões centrais referentes à **pragmática**, através da ênfase colocada no valor da negociação e metacognição crítica, à **aquisição de L2**, através da ênfase no insumo e interação, estratégia de aprendizagem e reflexão, e ao **gerenciamento de sala de aula**, através da ênfase nos dados, informação e atividade, participação, avaliação e eficácia. Se por um lado esses critérios podem balizar um programa de curso baseado em tarefas, por outro, eles sobrecarregam o professor-elaborador/ selecionador de material com tantos elementos que entram em concorrência para fazer parte de uma boa tarefa. Além disso, os critérios (1) e (14) permitem considerar qualquer tipo de tarefa como sendo uma 'boa tarefa'. Um outro problema é a incompatibilidade de critérios como, por exemplo, entre o (14) e os (18) e (19). É possível observar que, ao tentar delimitar os ingredientes de uma boa tarefa, Candlin acaba promovendo uma generalização. Sua lista de critérios ainda não faz menção ao insumo compreensível, que é considerado na literatura um elemento importante que facilita e promove a aquisição de L2/LE (Krashen:1982; Long:1985; Ellis:1993a); portanto, um ingrediente

essencial para uma boa tarefa. Na verdade, o *insumo ótimo* poderia caracterizar uma boa tarefa se considerarmos a hipótese do insumo compreensível (Krashen:1982). De acordo com essa hipótese, a língua é adquirida quando o indivíduo está exposto a um insumo com as seguintes características: compreensível, não sequenciado gramaticalmente, interessante e/ou relevante e em quantidade suficiente. Krashen (op.cit.) salienta que o insumo ótimo é necessário, embora não suficiente para a aquisição de L2. Ou seja, existem fatores internos, relativos `a afetividade, que podem comprometer a aquisição, como por exemplo a alta ansiedade e baixa motivação. Com base na hipótese do insumo, a compreensibilidade é condição fundamental para que o aluno construa sua interlíngua, pois é através da compreensão do significado do insumo que as estruturas de L2 são adquiridas. Da mesma forma que Krashen, Prabhu (1987) também reconhece a importância do insumo compreensível para a aquisição/ aprendizagem de L2/LE. Em seu Programa de Procedimentos (*Procedural Syllabus*), ele propõe atividades com foco no significado como meio de engajar os alunos em um processo de aquisição de L2.

> "*... enquanto o consciente se volta para o significado do conteúdo, uma parte do subconsciente percebe, abstrai ou adquire (ou recria, como uma estrutura cognitiva) alguma estrutura lingüística desse insumo, dando um passo no desenvolvimento de um sistema interno de regras. A exposição intensa causada por um esforço para compreender o significado do conteúdo é, portanto, uma condição favorável para a abstração subconsciente - ou formação cognitiva - da estrutura da língua*". (Prabhu,1987:70) (18c)

O que torna a visão de Prabhu diferente da de Krashen é que, para o primeiro, a aquisição resulta do esforço do aluno em compreender o insumo, isto é, o esforço para entender i+1, i+2, i+3 etc, usando a metáfora de Krashen, enquanto que, para o segundo, a simples exposição do aluno ao insumo compreensível é um pré-requisito para a aquisição de L2/LE. Apesar de suas

visões serem colocadas de maneira diferente, ambos compartilham a crença de que o insumo compreensível promove a aquisição de estruturas de L2/LE.

Além do insumo compreensível, Prabhu considera que uma tarefa deva ter foco na cognição, isto é, que privilegie processos cognitivos, como já mencionado em sua definição de tarefa (Seção 2.2). Tarvin & Al-Arishi (1991) também defendem tarefas reflexivas no ensino de L2/LE, não somente como fontes de motivação mas também como forma de promover qualidade de ensino. Esses autores discutem três tipos de atividades reflexivas: aquelas voltadas **para a tarefa** (*task-oriented*), **para o processo** (*process-oriented*) e **para a síntese** (*synthesis-oriented*). As atividades voltadas para a tarefa são fechadas, com foco principal no resultado da resposta. Elas geralmente envolvem três estágios: no primeiro, o professor fornece os dados; no segundo, os alunos devem processá-los individualmente e, no terceiro, os grupos são formados para a reflexão das hipóteses dos colegas e, assim chegar ao resultado da resposta. Quanto às atividades voltadas para o processo, elas são abertas, com o objetivo de conscientizar o aluno de que "*(i) nem todo problema tem uma única solução, (ii) é necessário chegar a um consenso e (iii) cada solução individual tem validade em si mesma*" (Tarvin & Al-Arishi, 1991:19). Não existe, portanto, uma resposta autoritária ou única. Os alunos passam por três estágios nesse tipo de atividade: estágio Protoreflexivo (*Protoreflective stage*), Analítico (*Analytic stage)* e Avaliativo (*Evaluative stage*). A tarefa a seguir ilustra cada um desses estágios:

> **Estágio Protoreflexivo**: *Os alunos relembram uma experiência pessoal cujo assunto deve estar relacionado aos dados fornecidos no estágio seguinte:*
> **Estágio Analítico:** *Eles, então, analisam as semelhanças e diferenças entre as diversas experiências revividas pela classe. A seguir, uma história com seu final removido é distribuído para que cada aluno possa finalizá-la;*
> **Estágio Avaliativo:** *Os alunos avaliam, individualmente, os diversos finais dados à história e escolhem aquele mais apropriado. Pequenos grupos são, então, formados*

para eleger o melhor final da história dentre aqueles previamente escolhidos por cada elemento do grupo.

Em atividades voltadas para a síntese, por sua vez, os alunos estabelecem ligações de significado e ampliam sentidos a partir de certos vocábulos. Por exemplo, eles assistem a um programa de vídeo sobre a queda do Muro de Berlim e discutem o assunto. Depois de algumas semanas, eles lêem um poema em que a palavra 'muro' tem o sentido de barreira ou obstáculo entre as pessoas. Se na discussão do poema eles forem capazes de estabelecer a relação entre barreira física e pessoal, eles estarão fazendo uso de sua capacidade reflexiva de síntese. Cabe ao professor(a), portanto, elaborar atividades que determinem a direção da síntese. Tarvin & Al-Arishi (1991) acreditam que "*um número maior de atividades voltadas para o processo e para a síntese promove o desenvolvimento do pensamento crítico e de estratégias metacognitivas de aprendizagem, além de encorajar a aquisição individualizada de língua e elevar gradativamente a motivação e auto-estima*" (p.21). Esses autores diferem de Prabhu no que se refere ao tipo de atividade ou tarefa preconizada. Para os primeiros, as tarefas abertas devem fazer parte de um programa de curso como, por exemplo, aquelas voltadas para o processo. Prabhu (1987), por outro lado, salienta que as tarefas abertas trazem uma sensação de insegurança para os alunos devido à falta de decisões acordadas sobre respostas certas ou erradas. Por essa razão, ele enfatiza o uso de tarefas fechadas, mais precisamente aquelas com lacunas de raciocínio. (cf. Seção 2.6.2)

Na visão de Tarvin & Al-Arishi (1991), a aprendizagem de L2/LE não deve ser considerada um processo totalmente dependente da negociação interpessoal; é preciso, também, considerá-la sob a ótica da "*negociação intrapessoal em que a mente volta para o seu interior de maneira reflexiva*" (p.23). Da mesma forma, Prabhu (1987) acredita que o importante para a aprendizagem de uma língua é o engajamento intelectual dos alunos na tarefa e não o sucesso obtido a partir

dela, embora alguma medida de sucesso seja essencial para manter o desejo dos alunos de aprender. Nesse sentido, pode-se dizer que a visão de aprendizagem de Prabhu sintoniza com a de Tarvin & Al-Arishi.

O aspecto da cognição nas tarefas é discutido por Skehan (1992) que identifica duas subáreas nesse domínio: o processamento cognitivo (*cognitive processing*) e a familiaridade cognitiva (*cognitive familiarity*). No primeiro caso, Skehan (op.cit.) afirma que a carga cognitiva exigida em uma tarefa pode comprometer a aprendizagem de L2/LE, isto é, uma atividade com sobrecarga na cognição pode desviar a atenção dos alunos dos aspectos formais da L2/LE. Em suas próprias palavras: "*Quanto maior a carga cognitiva, menor a atenção para o planejamento em geral e à forma em particular*" (p.200). A familiaridade cognitiva, por sua vez, refere-se ao conhecimento estocado pelo aluno em sua memória de longa duração, que é resgatado para facilitar a resolução da tarefa. Esse conhecimento consiste, por exemplo, na familiaridade do tópico, gênero discursivo e tarefa aliviando a carga cognitiva da atividade. Portanto, ao utilizar menos recursos cognitivos o aluno tem a chance de liberar mais recursos que viabilizam a atenção à forma. Nesse caso, um dos critérios para reduzir a complexidade cognitiva seria a familiaridade cognitiva.

Alguns estudiosos, por outro lado, preferem tarefas com foco na negociação interpessoal, como é o caso de Long (1983, 1985). Da mesma forma que Krashen e Prabhu, Long acredita que o insumo compreensível é o grande responsável pela aquisição de L2. Voltado para uma visão socio-interacionista de aprendizagem, Long (1983) salienta que o importante para a aquisição/ aprendizagem de L2/LE é o significado construído na interação. Em outras palavras, aprender uma L2/LE resulta do insumo de uma interação cujo significado é negociado. Nesse sentido, é possível deduzir que, para esse autor, uma boa tarefa é aquela que possibilita aos alunos participar

de uma interação negociada ou 'modificada'. Para Long (op.cit.), a negociação de significados requer ajustes interacionais ou modificações lingüísticas para que o discurso possa tornar-se compreensível e a comunicação bem sucedida. De acordo com o seu modelo de aquisição, o processo de negociação de significados contribui para a obtenção de insumo compreensível que, por sua vez, contribui para a aquisição de L2/LE (interação negociada → insumo compreensível → aquisição). O insumo torna-se compreensível, portanto, através de adaptações formais e interacionais e de estratégias comunicativas utilizadas pelos alunos como meio de solucionar problemas de comunicação. Ajustes interacionais são tentativas do interlocutor para entender o discurso ou fazer-se entender e isso pode ser feito através de perguntas de compreensão (ex. *Do you follow?, Right?*), confirmações (ex. *A house?*) e clarificações (ex. *Sorry?, I don't follow*).

A importância da interação para a aprendizagem de L2/LE se reflete nos estudos/ pesquisas sobre tarefas, mais precisamente em trabalhos que visam compará-las para saber quais delas geram mais ou menos negociação de significados, isto é, quais delas estimulam maior ou menor uso interativo da língua-alvo em sala de aula. Long (1981), por exemplo, acredita que as tarefas de mão dupla (*two-way tasks*)[1] geram mais ajustes conversacionais do que as tarefas de mão única (*one way task*) (em Nunan:1993; Loschky & Bley-Vroman:1993). Outras pesquisas também revelam que a negociação de significados é mais comum em tarefas convergentes do que em tarefas divergentes (Duff:1986). No que se refere ao primeiro tipo, os alunos devem chegar a um consenso sobre a resposta correta como em atividades de resolução de problemas. Quanto ao segundo tipo, diversas respostas podem ser viáveis como em atividades envolvendo debates. Essa comparação é baseada nos índices de gerenciamento do discurso e nas negociações de

[1] Uma **tarefa de mão dupla** envolve dois participantes, cada qual com uma determinada informação que deve ser compartilhada entre eles de modo a chegarem à resposta da tarefa. Uma **tarefa de mão única** também envolve dois participantes, mas somente um deles possui a informação que deverá ser transmitida ao parceiro de modo a chegarem à resposta da tarefa.

significado. Segundo Loschky e Bley-Vroman (1993), as tarefas fechadas parecem ser "superiores" às abertas, pois as primeiras promovem mais negociação de significados e, dessa forma, facilitam a compreensão.

Para Plough e Gass (1993), as condições essenciais para a negociação de significados são o envolvimento do aluno no discurso e o ambiente não-ameaçador. Uma interação pode ser ameaçadora quando o trabalho em pares envolve alunos que não se conhecem e quando a tarefa torna-se difícil de ser entendida ou, então, quando ela vai além da capacidade dos alunos de realizá-la. Essas mesmas autoras ainda salientam que a interação negociada é somente uma das várias formas de promover o desenvolvimento da interlíngua dos alunos. Em suas próprias palavras: "*... a interação é um ponto de partida para a aquisição, não um fim. É uma das várias maneiras possíveis de iniciar o longo processo de modificação da língua do nosso aluno*" (p.52/53).

Uma outra forma de promover aprendizagem/aquisição de L2/LE é através da produção compreensível dos alunos. Swain (1985) argumenta que é possível compreender o insumo independentemente da análise de sua sintaxe, o que significa que o insumo compreensível não é fonte única de aquisição. Para essa autora, é necessário também investir na produção oral e/ou escrita dos alunos pois, desse modo, eles têm a chance de usar seus próprios recursos lingüísticos e processar sintaticamente a L2. Ela ainda salienta que a interação negociada é uma fonte de aquisição derivada não somente de insumo compreensível mas também de produção compreensível (*comprehensible output*), ou seja, de uma produção que envolve o repertório lingüístico do aluno (competência lingüística) e os seus recursos pragmáticos (competências sociolingüística, discursiva e estratégica). Segundo a autora, a produção compreensível é um mecanismo de aquisição necessário cujo "*papel é de, no mínimo, promover oportunidades para o uso significativo e contextualizado da língua-alvo, testar hipóteses nessa língua e conduzir o*

aluno de uma análise puramente semântica da língua para uma análise sintática da mesma" (p.252). Skehan (1992) também acredita que o uso de estratégias de compreensão pode desviar a atenção dos alunos da sintaxe da L2. Ele considera importante as habilidades de produção para a aprendizagem de L2/LE e põe em dúvida a afirmação de que "*os ganhos alcançados na compreensão são transferidos para o sistema de interlíngua em desenvolvimento e daí para a produção*" (p.179). Com base nas visões de Swain (1985) e Skehan (1992), é possível considerar uma boa tarefa como sendo aquela que gera insumo compreensível e produção compreensível dos alunos a partir de uma interação negociada na língua-alvo. Esses mesmos autores também acreditam nos benefícios das tarefas com foco na forma como fonte de aprendizagem de língua. VanPatten (1989,1993,1994), Schmidt (1990,1994), Ellis (1993a) e muitos outros também compartilham dessa visão. Para eles, nem todas as estruturas de L2/LE são adquiridas como resultado da exposição dos alunos ao insumo compreensível ou, ainda, como resultado de sua atenção estar voltada para o significado. Utilizando as próprias palavras de Skehan (1996b): "... *processar uma língua para extrair significados não garante suscetibilidade automática à forma...*" (40/41).

Segundo Schmidt (1990), o princípio geral do ensino comunicativo de língua é o princípio da aprendizagem incidental, isto é, os alunos adquirem as estruturas de L2/LE incidentalmente como resultado da instrução voltada para o significado. Dentro dessa concepção de ensino, "*as únicas atividades boas para a aquisição são aquelas que direcionam a atenção dos alunos para o conteúdo das enunciações e não para a sua forma*" (Schmidt, op.cit.:2). Embora Schmidt afirme que a aprendizagem incidental seja o objetivo do ensino comunicativo, ele não descarta os benefícios da aprendizagem explícita ou *intencional* em sala de aula como meio de resgatar a atenção dos alunos para a forma.

Long & Crookes (1992) também concordam com o foco na forma, mas de maneira incidental, através da atenção dos alunos para a forma-em-geral (*focus-on-general-form*). Embora eles não sejam muito explícitos de como isso possa ser operacionalizado na prática, é possível inferir que para realizar uma tarefa com foco-na-forma-em-geral, o aluno deve estar atento `as estruturas que permeiam a tarefa para que ela possa ser realizada com sucesso. Loschky & Bley-Vroman (1993) chamam a isso de "essência de uma estrutura" (*task-essentialness of a structure*). Em outras palavras, certas estruturas gramaticais são essenciais para expressar determinados significados; cabe ao aluno, portanto, prestar atenção a elas para poder realizar a tarefa. Para Loschky & Bley-Vroman (op.cit.), "*a essência de uma estrutura na tarefa faz com que a atenção do aluno esteja voltada para a estrutura relevante e essa atenção facilita a formação inicial de hipótese ou reestruturação*[1]" (p.142). A proposta de Long & Crookes para tarefas com foco-na-forma-em-geral é analisada por Skehan & Foster (1995) que lançam os seguintes questionamentos:

> • "*...como podemos saber que a forma-em-geral está sendo o foco de atenção do aluno?*"
> • "*como podemos avaliar o desempenho do aluno nas tarefas com foco-em-geral se o seu objetivo não é identificar o uso de uma determinada estrutura?*" (p.147) (18c)

Entendo que a primeira pergunta possa ser explicada pela essência de determinadas estruturas na tarefa que conduzem necessariamente a atenção do aluno sobre elas. Quanto à segunda pergunta, Skehan & Foster sugerem que, se a avaliação de uma tarefa é feita com base na compreensibilidade da informação, sem exigir a atenção do aluno para uma determinada estrutura em particular, então, em tarefas com foco-na-forma-em-geral, cuja atenção deve estar

[1] **Reestruturação** (*reestructuring*) é um processo de reorganização interna que acontece quando *a criança transita de um estágio para outro em seu desenvolvimento. Cada estágio novo consiste em uma nova organização interna e não meramente na adição de novos elementos estruturais* (McLaughlin,1990:117).

voltada para as estruturas consideradas essenciais para a compreensão e realização da tarefa, a avaliação deveria ser feita com base nessas estruturas, já que elas determinam o sucesso ou não da atividade. Nesse sentido, as tarefas com foco-na-forma-em-geral poderiam ser classificadas como tarefas voltadas para estruturas específicas. Essa questão, portanto, nos conduz à uma outra pergunta: Como podemos ter certeza de que uma tarefa envolve "*foco-na-forma-em-geral*" e não "*foco-em-estruturas-específicas*", uma vez que é o autor da tarefa que determina a estrutura essencial?

Na visão de VanPatten (1994) tanto a aprendizagem implícita como a explícita envolvem foco ou propósito de atenção. Na primeira, o foco da atenção está no significado, enquanto que na segunda, esse foco está na forma. Em sua pesquisa, ele salienta a dificuldade de alunos iniciantes em direcionar sua atenção para o conteúdo e forma simultaneamente e conclui que estruturas não-salientes no insumo, isto é, aquelas que não contribuem substancialmente para o significado como, por exemplo, morfemas, são difíceis de serem processadas conscientemente. Daí a necessidade da aprendizagem explícita como forma de chamar a atenção dos alunos para essas estruturas e isso não precisa ser feito, necessariamente, através da instrução explícita, isto é, de explicação e prática gramatical (Schmidt:1994). A aprendizagem explícita também pode ser ativada por meio de tarefas com foco intencional na forma.

Os resultados de estudos experimentais sobre o valor da instrução formal para a aquisição de L2/LE dividem lingüistas aplicados e educadores em duas posições antagônicas. A primeira considera a instrução formal ou qualquer tipo de tarefa com foco na forma desnecessário ou inútil para o processo de aquisição. Krashen, Terrell e Prabhu defendem essa posição, assumindo a hipótese de que o conhecimento explícito não gera insumo para a aquisição, somente para a aprendizagem. Existe, entretanto, uma possibilidade de aquisição através da gramática como salienta Krashen (1982) em suas próprias palavras:

"... ensinar gramática como tema pode resultar em aquisição de língua, mas somente quando a língua-alvo é usada como meio de instrução. A aquisição ocorre nessas aulas quando os alunos estão interessados no assunto "gramática"." (p.120) (19c)

Outros lingüistas, contrários à primeira posição, consideram a instrução formal relevante para a aquisição de L2/LE. Skehan (1992), por exemplo, assume que a instrução explícita exerce "*uma influência moderadora no equilíbrio análise-síntese*" dentro da pedagogia voltada para o significado, a qual favorece o uso de estratégias de compreensão e comunicação, desenvolvendo fluência e síntese em detrimento da precisão gramatical e reestruturação (p.196). Almeida Filho (mimeo) também reforça a necessidade de sistematizações em ambientes de aprendizagem de L2/LE para satisfazerem os seguintes objetivos: "*cortar caminho, ganhar tempo, dando visibilidade às estruturas, ancorar o conhecimento na consciência por algum tempo (pelo menos), portabilizar conhecimentos que de outra forma ficariam difusos, conseguir metalinguagem e pacificar afetivamente o aprendiz*". Quanto a esse último objetivo, é comum testemunhar alunos interrompendo a aula de LE para fazer perguntas de gramática. Cabe ao professor, portanto, aproveitar esse momento para solucionar a dúvida e, dessa forma, atender a necessidade do aluno.

Para alguns teóricos, o importante não é a instrução explícita *per se*, mas o conhecimento explícito que é construído a partir da atenção dos alunos para a forma e isso não envolve exclusivamente a instrução formal. Fotos & Ellis (1991), por exemplo, argumentam que o conhecimento explícito da gramática contribui indiretamente para a aquisição de L2/LE de duas maneiras: conhecer um traço gramatical de L2/LE possibilita ao aluno perceber este traço no insumo e, portanto, adquirí-lo como conhecimento implícito. O conhecimento explícito também pode ser utilizado para construir manifestações escritas e orais planejadas que servirão de insumo para os mecanismos de processamento de língua. Isso significa que o conhecimento explícito

pode não somente acelerar a aprendizagem, transformando estruturas lingüísticas consideradas marcadas em estruturas não-marcadas ou menos marcadas (Long & Crookes, 1992:42), mas também possibilitar o monitoramento do discurso oral e escrito de L2/LE. A contribuição indireta do conhecimento explícito para o conhecimento implícito sugere a existência de uma interface entre esses dois tipos de conhecimento, hipótese essa defendida por Bialystok (1978) e Sharwood-Smith (1981), já discutidos neste capítulo, e que contraria profundamente o princípio teórico de Krashen (1982) e Prabhu (1987). Fotos & Ellis (1991) ainda sugerem que as formas gramaticais 'não-salientes' ou 'marcadas' levam tempo para serem reconhecidas no insumo. Para encurtar esse tempo, entretanto, é necessário que elas sejam ensinadas/focalizadas para que a sua aquisição possa ser ativada pelo insumo compreensível. Embora alicerçados na aprendizagem implícita, esses autores também defendem a aprendizagem explícita como meio de acelerar a aquisição de certas estruturas. É o caso, por exemplo, do ensino de LE nos contextos de Ensino Fundamental e Médio no Brasil, em que a quantidade de insumo fornecido nessa língua é limitada devido ao número irrisório de horas-aula destinado a essa disciplina. A aprendizagem explícita, portanto, iria certamente contribuir dando saliência às estruturas gramaticais consideradas opacas semanticamente, diminuindo o tempo que os alunos levariam para percebê-las no insumo. Isso não significa, entretanto, uma volta ao 'gramaticacentrismo', mas um espaço a ser criado para que a forma gramatical possa atuar como subsidiária no processo de ensino-aprendizagem. É importante salientar que a idéia de acelerar a aquisição de certas estruturas da língua-alvo através da aprendizagem explícita não significa, necessariamente, que a aquisição deva proceder de maneira imediata, mesmo porque os alunos podem não estar preparados ou amadurecidos cognitivamente para isso ou, ainda, não estarem no estágio de aquisição que os permitam internalizar a estrutura naturalmente. Apesar disso, a aprendizagem explícita é útil na

medida em que ela pode beneficiar alunos que já estejam preparados para aprender ou, então, motivados para isso. É o que Ellis (1993a) sugere na seguinte afirmação:

> *"... um programa de língua deve tentar direcionar a atenção consciente dos alunos para traços gramaticais problemáticos sem esperar o seu domínio ou uso imediato na comunicação mas, ao invés disso, esperar que os alunos aprendam o que terão basicamente de dominar." (p.6) (20c)*

A aprendizagem explícita pode ocorrer através de **tarefas gramaticais de compreensão** e/ou **produção** cujo objetivo é direcionar as capacidades de processamento do aluno para a função significativa de uma determinada estrutura no contexto (Loschky & Bley-Vroman:1993). Segundo esses autores, as tarefas gramaticais de compreensão devem conduzir a atenção dos alunos para as estruturas essenciais da tarefa. É o que eles chamam de essência de uma estrutura na tarefa (*task-essentialness of a structure*) já discutido nesta seção. Nas tarefas gramaticais de produção, por sua vez, fica difícil tornar uma estrutura *essencial*, *natural* ou *útil* devido à falta de controle do professor sobre a produção oral/escrita dos alunos, exceto quando em atividades controladas que exigem o uso obrigatório de uma determinada estrutura. Para Loschky & Bley-Vroman (1993), uma estrutura é natural quando ela ocorre naturalmente no discurso dos nativos da língua-alvo ao realizarem a tarefa. A estrutura também pode ser util quando é de grande serventia para os alunos se expressarem. O problema, no entanto, reside na imprevisibilidade da produção oral/escrita espontânea dos alunos que pode ou não contemplar a estrutura essencial, natural ou útil. Diante disso, os autores propõem que as tarefas gramaticais de produção se tornem atividades de 'prática' para desenvolverem a automatização. A prática gramatical que Loschky & Bley-Vroman (op.cit.) sugerem envolve o foco *incidental* na forma, o que as distinguem das atividades com foco *intencional* na forma, como é o caso das atividades sugeridas por Bialystok (1978). O foco incidental na forma pode acontecer em atividades gramaticais

comunicativas (Ur:1988) através das quais uma ou mais estruturas são utilizadas repetidamente sem que os alunos estejam cientes de que elas são o alvo da aprendizagem. Nesse caso, a prática gramatical é feita de maneira contextualizada e com um propósito comunicativo, o que é diferente dos exercícios tradicionais de substituição e repetição. O foco intencional, por sua vez, pode acontecer em atividades gramaticais indutivas através das quais o aluno é solicitado a inferir a regra gramatical. Sua atenção, portanto, deve estar voltada para a estrutura-alvo.

Uma boa tarefa gramatical, segundo Loschky & Bley-Vroman (1993), deve satisfazer dois critérios básicos. O primeiro é tornar a estrutura-alvo essencial, natural ou útil para o significado, de modo que os alunos possam adquirí-las implicitamente. O segundo critério é promover correções voltadas para a comunicação, o que favorece a compreensão, confirmação de hipóteses e reestruturação da interlíngua dos alunos. Essa correção pode ser feita de maneira explícita (ex. *No, that's wrong. We don't say that!*) ou implícita (ex. *Sorry?* - como pergunta de clarificação). Fotos & Ellis (1991) e Ellis (1993a,b, 1995), por outro lado, defendem o foco intencional na forma como em atividades de conscientização gramatical e tarefas de interpretação. As atividades de conscientização gramatical, por exemplo, permitem que os alunos construam o conhecimento explícito da língua-alvo. Para ilustrar, Ellis (1993a) fornece os seguintes exemplos:

> *"Poderíamos fornecer aos alunos uma lista de sentenças que ilustram duas estruturas gramaticais diferentes ou dois usos diferentes de uma mesma estrutura e solicitar que eles as classifiquem em dois grupos e, então, expliquem a diferença entre eles. Poderíamos, ainda, fornecer um diagrama que explica algum ponto gramatical e, então, pedir que os alunos o utilizem para decidir se as sentenças são ou não gramaticais." (p.11) (21c)*

Quanto às tarefas de interpretação, elas possibilitam ao aluno perceber a estrutura-alvo no insumo e construir relações entre forma e significado. De acordo com Ellis (1993a), elas são utilizadas somente para a compreensão de textos orais que, a meu ver, também poderiam ser

utilizadas com textos escritos. Para Fotos & Ellis (1991) e Ellis (1993a,b, 1995), o ensino gramatical deve priorizar as tarefas de compreensão para compatibilizar-se com a maneira como a gramática é normalmente aprendida, isto é, pela manipulação do insumo. Willis (1996a), por outro lado, prefere as tarefas gramaticais de produção, incorporando-as em sua estrutura de ensino com base em tarefas, que consiste em três etapas: a pré-tarefa, o ciclo da tarefa (i.e. a tarefa propriamente dita, planejamento e relato) e o foco na língua. A pré-tarefa introduz os dados do insumo e o seu objetivo. A tarefa propriamente dita visa engajar os alunos em uma conversa espontânea e exploratória do que foi realizado na pré-tarefa. A fase do planejamento, por sua vez, consiste na elaboração das respostas discutidas na tarefa. O objetivo é encorajar o uso do dicionário, a organização textual e precisão gramatical. Na fase do relato as respostas são verbalizadas para a classe. Enquanto um relata, os demais ouvem, anotam, comentam ou adicionam outras informações. Segundo Willis (op.cit.), nas fases de planejamento e relato os alunos têm a chance de desenvolver precisão gramatical e fluência respectivamente. Skehan & Foster (1995) também acreditam que as produções planejadas de fala conduzem o aluno à precisão gramatical, uma hipótese, entretanto, não confirmada na pesquisa de Crookes (1989). Em seu experimento, a autora conclui que o discurso planejado produz significativamente mais complexidade de língua ao invés de precisão gramatical e a possível causa disso é explicada da seguinte forma: "*Quando a fala de um aluno torna-se mais longa e complexa, as chances de completá-la sem erros ficam menores...*" (Crookes,1989:379). A autora estabelece, portanto, uma relação entre complexidade de língua produzida e a sua precisão, achando improvável que uma fala mais complexa possa apresentar um mesmo nível de precisão gramatical. Com base na pesquisa de Crookes, Skehan & Foster (1995) salientam o desequilíbrio entre precisão e complexidade gramatical em tarefas com planejamento de resposta, ou seja, a maximização de

um aspecto gera a minimização do outro e essa questão pode estar relacionada ao tipo de tarefa utilizado. É o que eles afirmam no seguinte parágrafo:

> *"A generalização que surge é que a tarefa com maior ganho em termos de precisão gramatical [...] também produz menor ganho em complexidade. Inversamente, a tarefa que produz maior ganho em complexidade [...] produz menor ganho em precisão." (p.178) (22c)*

Além das fases de planejamento e relato, Willis (1996a) propõe o foco na língua, momento em que os alunos devem direcionar sua atenção para uma determinada estrutura-alvo. São duas etapas distintas: a primeira, denominada **Análise**, visa "*ajudar os alunos a explorar a língua, desenvolver seu conhecimento dos aspectos de sintaxe, colocação e léxico, sistematizar o que eles têm observado sobre certos traços da língua, clarificar conceitos e perceber coisas novas*" (p.58). Na segunda etapa, denominada **Prática**, Willis sugere atividades como repetição em coro, completação de sentenças e jogos de memória, não com o propósito de conseguir comando imediato da estrutura-alvo mas de ajudar os alunos a perceber traços gramaticais salientes no insumo. Nesse caso, concordo com Ellis (1993a,b) que propõe tarefas de conscientização gramatical e de interpretação para atenderem esse objetivo.

A prática de uma estrutura não deveria ser feita de maneira árida através de exercícios gramaticais tradicionais como a repetição em coro e completação de sentenças. Ela pode acontecer de forma significativa como, por exemplo, através do uso de tarefas idênticas, semelhantes ou paralelas. Defino tarefas semelhantes como aquelas contendo o mesmo objetivo, formato e tipo de insumo, mas que diferem quanto à sua complexidade cognitiva. É o caso dos conjuntos de pré-tarefa e tarefa propostos por Prabhu (1984,1987) (cf. Seção 2.6.2). Tarefas paralelas, por outro lado, são aquelas contendo o mesmo objetivo, formato e complexidade cognitiva/lingüística, mas com diferentes tipos de insumo ou gêneros de texto. Por exemplo, duas

tarefas com o objetivo de chegar à idéia principal do texto, com formato de perguntas e respostas, mas cada uma apresentando um tipo de texto diferente: a primeira um artigo de jornal e a segunda uma propaganda.

Baseado na estrutura de ensino que Willis (1996a) propõe, a produção dos alunos parte de uma fala espontânea e exploratória para uma fala planejada e elaborada formalmente. Nesse caso, pode-se dizer que uma boa tarefa para Willis é aquela que reserva momentos para a fluência e precisão gramatical. Skehan (1992,1996a,b) também defende uma estrutura de ensino voltada para a síntese e análise de modo a contemplar não somente fluência[2] e precisão gramatical, mas também complexidade lingüística. Para desenvolver a fluência ele propõe atividades com foco no significado. Quanto à precisão gramatical, ele sugere atividades de conscientização (Skehan & Foster,1995) e a complexidade lingüística pode ser desenvolvida através de atividades com planejamento de resposta (Skehan,1996b).

2.6 Programas de curso baseados em tarefas

Os programas com base em tarefas entraram no campo do ensino de L2/LE pela área educacional. É o que explica Nunan (1991) a seguir

> "*enquanto os programas de formação de professores ensinavam os futuros profissionais a como planejar, implementar e avaliar seus programas de acordo com o modelo "racional", que começa com os objetivos e perpassa as tarefas e a avaliação (Tyler,1949), a realidade mostrava que no momento em que esses professores começavam sua prática de ensino, eles tendiam a enfatizar tarefas pedagógicas (Shavelson & Stern,1981). Essa compreensão, gerada a partir de pesquisas sobre planejamento e processos envolvidos nas tomadas de decisão pelos professores, elevou o status da tarefa como um instrumento curricular*" (p.280) (23c).

[2] "**Fluência** consiste na capacidade de mobilizar recursos lingüísticos próprios a serviço da comunicação em tempo real, isto é, produzir (e compreender) fala em velocidades relativamente normais..." (Skehan,1996b:48).

Esse tipo de programa tem influenciado não somente a organização do ensino, que é feita por uma lista de tarefas, mas também a ação pedagógica, que passa a considerá-las um meio para a aprendizagem de L2/LE, ao contrário de seu objetivo em outras abordagens de ensino que é o de fixar, praticar ou memorizar o conteúdo dado.

Segundo Breen (1987c) e Nunan (1989), o conteúdo de ensino nos programas baseados em tarefas consiste nas próprias tarefas de aprendizagem que, tradicionalmente, fazem parte do escopo da metodologia. Nesse sentido, conteúdo e metodologia fundem-se, ficando difícil distinguir um do outro nessa abordagem de ensinar. Contrário a essa visão, Kumaravadivelu (1993) argumenta que o ensino baseado em tarefas é predominantemente voltado para a metodologia; portanto, a distinção entre ela e o conteúdo deve ser mantida, muito embora esses elementos interajam entre si juntamente com outros de um programa de curso. Para esse autor (op.cit.), o conteúdo decorre da metodologia utilizada, no caso, a tarefa. No entanto, o que vai ser aprendido não pode ser definido, pelo menos previamente, devido às diferenças individuais de aprendizagem. Da mesma forma que Kumaravadivelu, considero a tarefa um meio pelo qual o conteúdo é veiculado e/ou construído. É possível, no entanto, ter uma noção do conteúdo através do potencial lingüístico das tarefas, mas sua formulação seria, apenas, um levantamento especulativo e não prescritivo de língua. Ao considerar tarefa como metodologia, estou assumindo que os programas de curso baseados em tarefas trazem uma lista de itens metodológicos a serem trabalhados em sala de aula.

Existem algumas propostas na literatura de combinar itens lingüísticos com metodologia baseada em tarefas. Willis (1990,1993), por exemplo, propõe isso através de seu programa lexical, cujo conteúdo é elaborado a partir da freqüência de palavras e seus usos e padrões mais comuns em ambientes naturais de LI. Para ensinar essas palavras e seus usos na comunicação, ele sugere um 'casamento' desse conteúdo com tarefas: "*Não me parece que o problema esteja na*

escolha entre um programa lingüístico e um baseado em tarefas mas, ao invés disso, no casamento de um programa lingüístico com uma metodologia baseada em tarefas" (Willis,1993:728).

Loschky & Bley-Vroman (1993) também propõem uma combinação de um programa estrutural com uma metodologia baseada em tarefas. A seleção e seqüência das estruturas seriam feitas com base nas condições de aprendizagem propostas por Pienemann (1985) e as tarefas, por sua vez, deveriam contextualizar as estruturas-alvo de modo que elas fossem adquiridas implicitamente ou incidentalmente pelos alunos. Long & Crookes (1993a) reagem a essas combinações, fazendo a seguinte afirmação:

> *"O que Willis e outros defensores de tais programas híbridos não conseguem explicar é como um programa analítico voltado para o aluno pode ser combinado com um programa lingüístico sintético pré-especificado, [...], sem violar os princípios subjacentes a eles." (p.731) (24c)*

Também avalio como contraditório combinar um programa lexical ou qualquer outro tipo de programa de produto com uma metodologia baseada em tarefas, cujo foco está no significado construído na interação. Como Long & Crookes salientam acima, o problema reside na incompatibilidade entre os princípios que norteiam os programas de produto e aqueles subjacentes aos programas de processo. Ou seja, nos programas de produto a aprendizagem é considerada um processo linear e aditivo, enquanto que nos programas de processo, ela é holística, variando de indivíduo para indivíduo. Mesmo que os programas de produto promovam o uso das estruturas-alvo em contextos comunicativos, o desempenho dos alunos é avaliado de acordo com essas estruturas, pois são elas o foco da aprendizagem. No que se refere aos programas baseados em tarefas, que são essencialmente programas de processo, seus princípios teóricos baseiam-se na aprendizagem voltada para o significado (i.e. aprendizagem implícita) e

na concepção de que o foco da aprendizagem não está no conteúdo pré-determinado pelo professor, mas na interação gerada pelas tarefas, resultando, portanto, em diferentes produtos de aprendizagem. Esses princípios, entretanto, não contemplam a aprendizagem explícita, apesar de algumas teorias e resultados de pesquisas evidenciarem os benefícios do conhecimento explícito para a aquisição/aprendizagem de L2/LE. Diante dessa questão, Ellis (1993a) propõe a combinação do programa baseado em tarefas com atividades de conscientização gramatical de modo a gerar conhecimento explícito e fomentar a interface entre ele e o conhecimento implícito. O mesmo é proposto nesta pesquisa com dosagens pequenas de tarefas gramaticais ao longo do processo (cf. Capítulo IV, Seção 4.5). Três diferentes tipos de programa de curso propõem o uso de tarefas. Eles são os Programas de Processo (*Process Syllabus*), de Procedimentos (*Procedural Syllabus*) e de Tarefas (*Task Syllabus*) que surgiram na década de 80.

2.6.1 Programa de Processo

Este programa foi proposto por Breen (1984), que o define como um plano de ação que requer decisões conjuntas entre professor e alunos sobre procedimentos, atividades e tarefas para o grupo, resultando em um *contrato de trabalho*. A elaboração de um Programa de Processo envolve quatro níveis. O primeiro consiste na formulação de perguntas e uma série de alternativas relacionadas à participação (ex. *quem trabalha com quem?*), procedimentos (ex. *quando, como e para qual(is) propósito(s) de aprendizagem?*) e assunto (ex. *sobre que assunto?*), para que as decisões sobre a aprendizagem da língua-alvo possam ser tomadas em conjunto. No segundo nível, os alunos escolhem as alternativas sugeridas no nível anterior para que elas possam se tornar procedimentos acordados com a classe. O terceiro nível, por sua vez, envolve a seleção das atividades conforme decisões tomadas no primeiro nível. Essa seleção é feita com base em um 'banco' de atividades, cada uma sendo categorizada em termos de objetivos, conteúdo e

procedimento sugerido. No quarto nível, finalmente, os alunos escolhem as tarefas que integram as atividades. Exemplos de tarefa são: "*concordar com a definição de um problema, organizar dados, deduzir uma regra específica, discutir reações etc*" (Breen,1984:56). O objetivo desse tipo de programa é desenvolver a competência comunicativa dos alunos na língua-alvo e explorar a realidade de sala de aula como um espaço de decisões conjuntas sobre a aprendizagem. Segundo Breen (1987c), o que torna o Programa de Processo diferente dos outros tipos de programa é o fato de o professor não precisar organizar o conteúdo instrucional, muito menos priorizar, selecionar, subdividir ou sequenciá-lo. Essas decisões são tomadas pela classe mediante uma estrutura que conta com uma série de perguntas e um banco de atividades, sendo que cada atividade é formada por um conjunto de tarefas. Essa visão de planejamento carrega alguns pressupostos político-filosóficos relevantes para o ensino/ aprendizagem de L2/LE, como por exemplo o pressuposto de que o aluno é capaz de tomar decisões metodológicas acertadas para o seu desenvolvimento de língua. É dentro dessa visão humanista que o aluno é encorajado a tornar-se co-responsável e, aos poucos, autônomo por sua própria aprendizagem. A proposta de Breen harmoniza-se com a visão de Allwright (1984a) que também defende uma postura negociada em sala de aula: "*Não podemos mais ver o professor como simplesmente um professor e o aluno como simplesmente um aluno, porque ambos são, bem ou mal, os gerenciadores da aprendizagem*" (p.3).

Long & Crookes (1992,1993b) apontam algumas limitações do Programa de Processo. As tarefas, por exemplo, são elaboradas sem nenhuma análise prévia das necessidades dos alunos, o que torna a sua seleção arbitrária. Além disso, nenhum critério é utilizado para graduá-las ou sequenciá-las, muito embora Candlin (1987) proponha critérios para isso (cf. Seção 2.6.4). Esse programa ainda não contempla tarefas com foco na forma, muito menos deixa claro a teoria de aprendizagem que o norteia. A falta de critérios para sequenciar as tarefas no Programa de

Processo não representa, no meu entender, uma limitação, pois pela característica desse programa a seqüência é determinada por decisões conjuntas, o que compromete qualquer disposição pré-estabelecida. Considero, entretanto, uma limitação a ausência de uma proposta metodológica mais detalhada para a avaliação da aprendizagem. Segundo Breen (1987c), ela é realizada a partir dos resultados e dificuldades dos alunos nas tarefas, dados esses que vão ser relacionados com as decisões tomadas nos níveis iniciais, provavelmente para que as próximas escolhas possam ser melhor direcionadas. Da maneira como Breen coloca a questão da avaliação, parece-me que não existe um encaminhamento pedagógico que possa tratar de problemas potenciais que surgem durante a realização das tarefas. Nesse caso, faltaria um 'banco' de atividades ou tarefas terapêuticas.

2.6.2 Programa de Procedimentos

Este tipo de programa foi desenvolvido por Prabhu e outros na Índia através do Projeto Bangalore (1979 a 1984). O objetivo foi construir e desenvolver a competência lingüística dos alunos por meio de tarefas centradas no significado. Ele é organizado com base em atividades pedagógicas a partir de conjuntos de pré-tarefa e tarefa. A primeira visa apresentar, demonstrar e avaliar a dificuldade da atividade, que é realizada pela classe sob o controle do professor. A tarefa, por sua vez, tem o objetivo de encorajar a auto-confiança dos alunos, sendo realizada individualmente. O que a torna diferente da pré-tarefa é a sua maior exigência cognitiva. Quanto às semelhanças entre elas, ambas envolvem os mesmos processos de raciocínio, apresentam seqüências de perguntas semelhantes e utilizam-se das mesmas situações ou conjunto de fatos ou textos (Prabhu:1984,1987).

Ao se referir ao Programa de Procedimentos, Foley (1991) explica que a pré-tarefa e tarefa se harmonizam com a visão Vygotskyana de desenvolvimento, ou seja, a primeira envolve o

professor como regulador da aprendizagem em um estágio semelhante ao de um andaime (*scaffolding*)[3]. Isso significa que no estágio da pré-tarefa o professor interage com os alunos com o propósito de facilitar a aprendizagem, ajudando-os a compreender o insumo e a raciocinar sobre a resposta da atividade (estágio de desenvolvimento potencial). Na tarefa, por outro lado, o aluno é responsável por realizá-la individualmente, assumindo o papel de regulador de sua própria aprendizagem (estágio de desenvolvimento real). Essa abordagem baseada em tarefas segue, portanto, um procedimento de capacitação para a auto-regulação (Foley, 1991:69) de modo a diminuir a distância entre o nível de desenvolvimento potencial e o real. Sob uma outra perspectiva de aprendizagem, a pré-tarefa e tarefa promovem a aquisição da língua-alvo através do insumo compreensível. Nesse sentido, a compreensão é privilegiada no Programa de Procedimentos em detrimento da produção de fala dos alunos. Os trabalhos em grupo, por exemplo, são ignorados pois, para Prabhu (1987), os alunos pouco se beneficiam desse tipo de configuração para firmar ou revisar seus sistemas internos, mesmo porque eles diferem pouco entre si e podem oferecer riscos de fossilização. Esse autor afirma, no entanto, que a produção de um aluno pode eventualmente reforçar o sistema interno de seus colegas mas não, necessariamente, conduzí-los a uma revisão ou reestruturação de sua interlíngua. Quem pode promover isso, segundo ele, é o professor quando controla e assessora os alunos nas tarefas.

O objetivo de trabalhos em grupo é promover troca de informações entre os seus integrantes ou, ainda, ajuda mútua entre eles para se chegar a uma resposta conjunta. Nessas duas situações espera-se que os alunos estabeleçam a interação na língua-alvo para que a aprendizagem possa ser ativada. Entretanto, nem sempre, isso é possível em estágios iniciais, exceto se a troca de informações no grupo for guiada como em atividades controladas ou semi-controladas (cf.

[3] **Andaime (scaffolding)**, no ensino de língua, refere-se à construção de uma estrutura na língua-alvo através da interação do aluno com um outro falante (Richards et alli, 1992:321).

Littlewood:1981). Para Prabhu (1987), atividades dessa natureza não requerem foco integral no significado, uma vez que a atenção vacila entre o significado e a forma gramatical. Concordo com o autor, porém existem tarefas (semi-) controladas que visam não somente a prática significativa mas o uso de seu resultado para a realização de tarefas subseqüentes, que podem envolver novos contextos para a compreensão e manipulação do insumo. Nesse caso, é possível conseguir automatização e reestruturação. Portanto, o trabalho em grupo pode trazer benefícios à aprendizagem de L2/LE, dependendo do tipo e objetivo da atividade. Por exemplo, aquelas propostas por Prabhu, isto é, as atividades com lacunas de raciocínio não são propícias para essa configuração espacial porque sua ênfase está na cognição e não na interação social. Ou seja, elas propiciam engajamento intrapessoal e não interpessoal (aluno-aluno).

Três tipos de tarefa são propostas por Prabhu em seu Programa de Procedimentos: **tarefas com lacunas de opinião** (*opinion-gap activity*), **tarefas com lacunas de informação** (*information-gap activity*) e **aquelas com lacunas de raciocínio** (*reasoning-gap activity*). O primeiro tipo envolve a preferência, o sentimento ou atitude do aluno em resposta a uma determinada situação, como por exemplo *completar o final de uma história* ou *participar de uma discussão*. É uma atividade aberta que permite a produção de significados e de língua própria dos alunos, mas que envolve um alto nível de imprevisibilidade lingüística, tornando-a difícil para os alunos trabalharem (Prabhu:1987). Se por um lado existe a liberdade ou o prazer dos alunos de expressarem seus próprios significados, por outro há a ansiedade ou intimidação pelo possível conflito entre o que eles *querem* dizer ou escrever e o que eles *podem* dizer ou escrever na língua-alvo. Além de apontar essas limitações, Prabhu afirma que as tarefas abertas não são propícias para estágios iniciais de aprendizagem por promoverem uma sensação de insegurança nos alunos, uma vez que elas não envolvem uma única resposta correta. Discordo do autor, pois a imprevisibilidade lingüística gerada nas atividades com lacunas de opinião pode enriquecer o

processo de aprendizagem uma vez que novas estruturas e vocabulário emergem, criando oportunidades para que o aluno possa incorporá-las e reestruturar sua interlíngua. Não são todos os formatos, entretanto, que deveriam ser utilizados em estágios iniciais de língua. A discussão de um tema, por exemplo, pode gerar alta ansiedade nos alunos, como afirma Prabhu, mas finalizar uma história pode ser uma atividade altamente promissora de aprendizagem-sem-ansiedade, caso o professor conceda tempo suficiente para que os alunos possam planejar suas respostas. Além disso, os alunos costumam apreciar as tarefas subjetivas, principalmente aquelas que se referem à sua própria vida, como mostram os dados desta pesquisa. Incluí-las, portanto, em um programa de curso é uma forma de promover motivação e, conseqüentemente, aprendizagem.

As atividades com lacunas de informação, por sua vez, envolvem a seleção de uma determinada informação a ser transferida, seja de uma pessoa para outra (ex. *compartilhar informações para achar o assassino*), de uma forma para outra (ex. *completar um diagrama conforme as informações fornecidas em um texto*) ou de um lugar para outro (ex. *aplicar regras para novas situações/casos*), utilizando para isso processos de decodificação de significados na língua-alvo. São atividades fechadas cuja interação é repetida, isto é, os alunos estão repetidamente envolvidos em um processo de decodificação da informação e da escanerização das partes relevantes a serem transferidas, o que diminui o nível de imprevisibilidade. Segundo Prabhu (1987), as atividades com lacunas de informação são 'melhores' do que aquelas com lacunas de opinião, pois as primeiras apresentam "*critérios objetivos para julgar as respostas como sendo corretas ou incorretas*" (p.51). O problema que o autor coloca, entretanto, é que as atividades com lacunas de informação envolvem pouca negociação no que se refere aos processos cognitivos, ou seja, elas requerem pouco "*movimento em uma dada linha de pensamento ou lógica*" (p.48).

Em atividades com lacunas de raciocínio, por outro lado, os alunos elaboram uma informação nova a partir de uma outra pré-existente através de processos de inferência, dedução, raciocínio prático ou percepção de relações ou modelos, como por exemplo "*decidir a melhor rota (a mais barata ou rápida) para um determinado objetivo, considerando algumas restrições fornecidas*" (Prabhu,1987:46). Executá-las com sucesso, no entanto, não significa competência gramatical como atesta Prabhu na seguinte afirmação: "*As atividades de raciocínio são propostas como metodologia de* ***ensino*** *de língua e não como hipótese sobre o processo de sua* ***aprendizagem***" (p.53). Para o autor (op.cit.), essas atividades visam promover motivação através do desafio cognitivo que elas impõem nos alunos, o que favorece a aquisição de L2/LE. Em seu Programa de Procedimentos, Prabhu dá preferência a essas atividades por envolverem mais 'negociação' em termos de raciocínio e motivação propiciada pelo seu desafio intelectual.

Long & Crookes (1992,1993b) apontam algumas limitações do Programa de Procedimentos, como é o caso da seleção das tarefas que é feita de maneira arbitrária sem se basear em uma análise prévia das necessidades e preferências dos alunos, limitação essa também presente no Programa de Processo. Não existem, também, critérios para graduar a dificuldade das tarefas e seqüenciá-las, deixando que julgamentos impressionistas ou subjetivos norteiem esse processo. Uma outra limitação, apontada por esses autores, é a ausência de atividades com foco na forma. Para Prabhu (1984,1987), a não inclusão desse tipo de atividade é proposital uma vez que ele não considera a existência de uma interface entre o conhecimento explícito e o implícito. Acho importante salientar, também, que o Programa de Procedimentos não traz uma proposta de avaliação contínua e diagnóstica, o que torna impossível saber como as dificuldades de aprendizagem podem ser tratadas nesse tipo de programa.

2.6.3 Programa de Tarefas

Este programa foi proposto por Long (1985) e Long & Crookes (1992,1993b) com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos alunos através de tarefas voltadas para a comunicação. Nesse tipo de programa as tarefas são

> *"um veículo para a representação de amostras apropriadas de língua-alvo - insumo que os alunos, inevitavelmente, reformularão através de suas capacidades gerais de processamento cognitivo - e promoção de oportunidades de compreensão e produção de dificuldade negociável, resultando em novas relações entre forma e significado percebidas pelos alunos"* (Long & Crookes, 1992:43). (25c)

Para elaborar um programa de tarefas, os autores propõem os seguintes passos: inicialmente o professor deve conduzir uma análise das necessidades dos alunos de modo a obter um inventário de tarefas-alvo (*target tasks*), aquelas que as pessoas geralmente realizam no cotidiano como, por exemplo, "*comprar uma passagem de trem*", "*alugar um apartamento*", "*ler um manual técnico*", "*resolver um problema de matemática*", "*relatar um experimento de Química*", entre outras. Essas tarefas são então classificadas em tarefas-tipo (*task types*). Por exemplo, em um curso para comissários de bordo, as tarefas-alvo "*servir café da manhã, almoço, jantar, lanches e bebidas*" podem ser classificadas na seguinte tarefa-tipo: "*servir comida e bebidas*" (Long & Crookes, 1992:44). As tarefas-tipo, por sua vez, desdobram-se em tarefas pedagógicas[4] (*pedagogical tasks*) como, por exemplo, em representações de papéis. São as tarefas pedagógicas, portanto, que devem ser trabalhadas em sala de aula. Long (1985) explica que as tarefas-alvo devem ser transformadas em tarefas-tipo para que o conhecimento adquirido nessas últimas possa ser transferido para as diversas tarefas-alvo e, desse modo, atender alunos com interesses diferentes. O último passo na elaboração de um Programa de Tarefas é a gradação e seqüência

[4] No Programa de Tarefas, as **tarefas pedagógicas** envolvem eventos comunicativos que refletem o contexto de sala de aula e suas extensões.

das tarefas pedagógicas que são feitas de acordo com o seu grau de dificuldade (da mais simples para a mais complexa) sem perder de vista aspectos como *variedade*, *passo* e *duração*. O critério de 'dificuldade' proposto por Long & Crookes (1992) não se baseia nas exigências lingüísticas das tarefas-alvo, mas em elementos como: o número de etapas envolvidas na realização da tarefa, número de soluções para o problema, número de partes envolvidas e a saliência dos traços lingüísticos que as distinguem, local e tempo, quantidade e tipo de língua exigidos, número de fontes que competem para a atenção e outros aspectos que envolvem o desafio intelectual de uma tarefa pedagógica. Esses são, portanto, alguns dos vários critérios potenciais propostos por esses autores para graduar e sequenciar tarefas pedagógicas.

No Programa de Tarefas, Long e Crookes (op.cit.) propõem o foco-na-forma-em-geral, ou seja, as estruturas da língua-alvo são adquiridas implicitamente a partir da interação dos alunos com as tarefas considerando as condições de aprendizagem[5]. Quanto à avaliação do rendimento, o Programa de Tarefas propõe testes referentes a critério[6] (*criterion-referenced tests*) através dos quais o desempenho do aluno é avaliado com relação ao seu domínio da língua-alvo e não com relação ao desempenho de seus colegas nesse domínio (*norm-referenced tests*). Concordo com essa visão, pois além de reduzir a competitividade em sala de aula, ela permite situar cada aluno em um contínuo de aprendizagem que varia de uma situação menos favorável para aquela considerada desejável ou favorável, como mostra a figura a seguir:

---

[5] As **condições de aprendizagem** referem-se à seqüência natural de aquisição das estruturas da língua-alvo (cf. *Learnability Hypothesis* em Pienemman:1985).

[6] Um **teste referente a critério** informa a posição ou situação de um aluno com relação ao conhecimento ensinado. O objetivo é verificar o quanto ele domina da habilidade/conteúdo tratado em aula. Um **teste referente à norma**, por outro lado, informa a posição de um aluno tendo em vista a posição de seus colegas em um mesmo conhecimento. Esse tipo de teste é particularmente adequado para fins de seleção uma vez que ele permite a ordenação e classificação de desempenhos (cf. Santos da Silva, 1992:65).

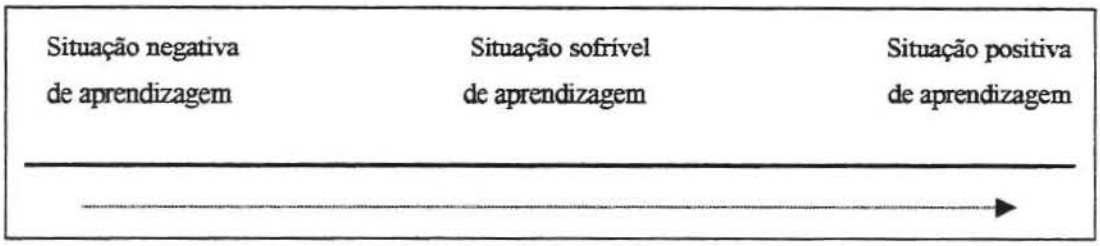


Figura 2.1 - Contínuo de aprendizagem proposto para cada aluno

Dependendo da situação o professor pode propor encaminhamentos pedagógicos, visando avançar a aprendizagem do aluno. O que falta ao Programa de Tarefas, entretanto, é uma proposta de *como* e *quando* os problemas de aprendizagem podem ser tratados.

Como limitações desse programa, Long & Crookes (1992,1993b) salientam a ausência de um critério que possa classificar as tarefas-alvo em -tipo, pois corre-se o risco de uma tarefa-tipo representar tarefas-alvo com diferentes estruturas lingüísticas e interacionais, como é o caso de "*vender uma passagem*" e "*vender uma apólice de seguro*" sendo classificadas em "*vender algo*" (tarefa-tipo). Além disso, os autores apontam a necessidade de critérios mais válidos e menos complexos que possam ser utilizados para sequenciar as tarefas pedagógicas. Também existe o problema do limite de tarefas-alvo e -tipo. Por exemplo, "*fazer as compras*" pode envolver tarefas como "*pegar um ônibus*", "*pagar a passagem*", "*escolher as compras*", "*pagá-las*" e outras. Cada uma dessas ainda pode ser dividida em outras como, por exemplo, "*pagar as compras*" envolve "*contar o dinheiro*", "*conferir o troco*" etc (Long & Crookes, 1993b).

Da maneira como Long & Crookes caracterizam as tarefas-alvo e -tipo, é possível pensar que exista alguma relação entre elas e o programa situacional de ensino de língua, isso porque esse tipo de programa apresenta uma lista de situações cujos tópicos envolvem questões como "*comprar uma passagem aérea*", "*falar sobre o tempo*", "*obter informações sobre hotéis*", "*obter informações de como chegar a um hotel*" etc (cf. Yalden, 1983:35). Entretanto, o que difere as tarefas-alvo/-tipo das situações de um programa situacional é basicamente a teoria de

aprendizagem subjacente, ou seja, o Programa de Tarefas favorece a aprendizagem implícita da língua-alvo, enquanto que o programa situacional prioriza a aprendizagem dos itens gramaticais, vocabulário e funções presentes na situação estudada, sendo eles portanto o foco do ensino e aprendizagem.

2.6.4 Seqüência e gradação nos programas baseados em tarefas

Seqüência e gradação são questões ainda não resolvidas em programas com base em tarefas. O problema reside no grande número de fatores envolvidos em nível cognitivo, lingüístico e interacional. Alguns lingüistas utilizam o critério de 'dificuldade' para graduar e sequenciar tarefas. É o caso de Long (1985) em seu Programa de Tarefas, descrito na seção anterior. Para Nunan (1988b), o nível de dificuldade de uma tarefa está relacionado às suas exigências cognitivas e de desempenho. Essa última refere-se ao tipo de resposta a ser fornecida pelos alunos, isto é, verbal/não-verbal, física/não-física, controlada/não-controlada, simulada/real, mecânica/significativa. A fim de estabelecer o nível de dificuldade de tarefas orais, por exemplo, Brown & Yule (1983) afirmam que as atividades envolvendo turnos curtos são geralmente mais fáceis do que aquelas com turnos longos; assuntos familiares com organização mental bem definida são mais fáceis de serem verbalizados do que assuntos novos ou experiências envolvendo pouca organização mental. Além disso, descrever com poucos detalhes é mais fácil do que contar uma história que, por sua vez, é mais fácil do que justificar uma opinião. Uma narrativa curta que apresenta um único personagem e somente dois ou três eventos pode ser mais fácil do que uma descrição mais longa cobrindo muitos detalhes e relações. Se, por um lado, uma tarefa pode ser considerada fácil por envolver turnos curtos, por exemplo, por outro, ela pode tornar-se difícil mediante sua exigência cognitiva ou, ainda, pelo seu formato. Inversamente Breen (1987c) salienta que um aspecto aparentemente difícil em uma tarefa pode ser compensado por outros elementos aparentemente fáceis:

"Por exemplo, uma tarefa pode exigir um conhecimento novo, mas explorar o uso de habilidades já familiares para o aluno; conseqüentemente, esse último compensa as exigências impostas pelo primeiro ou vice-versa [...]. Uma tarefa pode impor exigências em nível ideacional (ou cognitivo ou conceitual), mas ser familiar e gerenciável em termos de conhecimento textual e interpessoal que devem ser explorados pelo aluno na realização da tarefa." (p.163) (26c)

Candlin (1987) propõe seis princípios para sequenciar tarefas: (i) carga ou bagagem cognitiva, (ii) pressão comunicativa, (iii) particularidade e generalidade, (iv) complexidade de código e densidade interpretativa, (v) continuidade do conteúdo e (vi) continuidade de processo. O primeiro baseia-se no aumento gradual da complexidade cognitiva da tarefa sem aumentar a sua carga comunicativa. Por exemplo, tarefas que envolvem uma seqüência cronológica clara exige menor carga cognitiva em relação àquelas com seqüência sem desenvolvimento claro e com figuras complicadoras por múltiplas ações e personagens. O segundo princípio visa sequenciar tarefas com base em sua complexidade comunicativa, como por exemplo assuntos desconhecidos para os alunos, mas familiares para os seus interlocutores, podem exercer uma pressão comunicativa nos primeiros. Por essa razão, atividades dessa natureza devem ser adiadas. Um outro exemplo é interagir com interlocutores mais competentes comunicativamente, o que pode tornar a tarefa mais complexa para os alunos. O terceiro princípio refere-se à particularidade e generalidade da tarefa, isto é, tarefas que seguem esquemas interpretativos ritualizados ou generalizados/compartilhados pelos alunos são mais fáceis de serem realizadas do que aquelas cujas normas de interpretação são vagas e requerem negociação. Por exemplo, perguntas envolvendo possíveis eventos futuros são provavelmente mais difíceis do que aquelas que solicitam relato de experiências familiares. Candlin (1987), então, sugere que o professor trabalhe inicialmente com tarefas rotineiras. Quanto ao quarto princípio, o autor afirma que a complexidade lingüística envolve, inevitavelmente, um aumento na densidade interpretativa do

texto. Por essa razão, ele sugere perguntas mais diretas para textos com código mais complexo e perguntas com análise interpretativa e explanatória para textos mais simples. O quinto princípio consiste na continuidade do conteúdo que pode ser feita a partir de descrições sociolingüísticas dos encontros comunicativos externos à sala de aula como propõe Long (1985). Com relação a esse procedimento, Candlin (op.cit.) faz a seguinte colocação:

> "Embora *esse procedimento tenha vantagens aparentes em termos de autenticidade na língua-alvo, retratando a vida 'real', existe um problema prático freqüente dentro de sala de aula, onde os participantes profissionais rejeitam tais encontros simulados, justificando sua falta de verossimilhança (Candlin, Bruton and Leather,1976)*" (p.20). (27c)

Finalmente, o último princípio proposto por Candlin é a continuidade de processo, que estabelece como seqüência aquela construída pelo próprio aluno, que escolhe as tarefas que melhor lhes convêm de acordo com suas necessidades.

Segundo Skehan (1992), os princípios apontados por Candlin não esclarecem a maneira como eles podem interrelacionar-se ou combinar-se. Além disso, nenhuma teoria ou resultados de pesquisas na área de L2/LE parecem embasar o uso desses princípios. Uma versão modificada, portanto, é proposta por Skehan (op.cit.) de modo a fornecer uma organização interna mais clara e conectada com teoria e prática. As categorias são as seguintes: complexidade do código, pressão comunicativa e complexidade cognitiva. A complexidade do código envolve a dificuldade dos elementos formais da língua em uma tarefa, como por exemplo a complexidade lingüística, variedade e bagagem lexical, redundância e densidade. A pressão comunicativa, por sua vez, lida com as condições de desempenho do aluno como o limite e pressão do tempo, rapidez de apresentação, número de participantes, tamanho dos textos utilizados, tipo de resposta e oportunidades para controlar a interação. Essa categoria baseia-se, principalmente, nas pesquisas de estratégias de compreensão e comunicação, mais precisamente em *como* a interação

é conduzida e não sobre *o quê* ela se pauta. A complexidade cognitiva refere-se à quantidade de "*atividade mental envolvida na construção dos significados a serem expressos, considerando que, quanto mais atenção é exigida nesse domínio, menor a atenção para os elementos formais da mensagem*" (Skehan,1992:199). Essa categoria é dividida em processamento cognitivo e familiaridade cognitiva, já abordados na Seção 2.5. O processamento cognitivo inclui a organização da informação, quantidade de *computação* (i.e. quantidade de raciocínio ativo envolvido na realização da tarefa), clareza da informação apresentada, suficiência e tipo de informação. A familiaridade cognitiva, por sua vez, envolve a familiaridade e previsibilidade do tópico, a familiaridade do gênero discursivo, a facilidade de relacionamento com o conhecimento prévio e a familiaridade com a tarefa.

Embora todas essas categorias estejam embasadas em pesquisas de aquisição de L2/LE, é preciso torná-las válidas na prática, mas, para isso, é necessário saber como uma seqüência pode ser determinada mediante a interação de todas as categorias ou elementos envolvidos. Certamente, inúmeras possibilidades poderiam ser geradas e muitas delas, possivelmente, poderiam se contrapor. Considero a seleção e gradação de tarefas uma questão secundária em programas baseados em tarefas, porque nesse tipo de programa o foco da aprendizagem não está no conteúdo lingüístico mas nas experiências de aprender. Portanto, não é a seqüência ou gradação que irá potencializar a aprendizagem, mas os tipos de atividade destinados para tal fim. A conseqüência do uso de uma determinada seqüência de tarefas em relação a uma outra na aprendizagem de L2/LE é um assunto ainda não muito discutido ou pesquisado na literatura. Concordo, entretanto, com a visão de Kumaravadivelu (1993) retratada no seguinte parágrafo:

> *"A seqüência torna-se um componente essencial das operações de ensino e aprendizagem de L2 somente quando em abordagens centradas na língua e no aluno, as quais são predominantemente voltadas para o conteúdo. Em uma abordagem predominantemente voltada para o método, como a pedagogia baseada em tarefas, a*

questão da seqüência torna-se periférica, pois o importante é a metodologia de sala de aula em vez do conteúdo lingüístico." (p.82) (28c)

As abordagens centradas na língua e no aprendiz, mencionadas por Kumaravadivelu, referem-se às abordagens que priorizam tarefas com foco na forma e aquelas com foco em noções/funções, respectivamente. Todas elas, portanto, partem do princípio de que a aprendizagem de L2/LE é um processo linear e acumulativo e, por essa razão, a seqüência torna-se uma questão prioritária. Isso não significa, entretanto, que a seqüência em programas de processo ou, particularmente, em programas baseados em tarefas, deva ser ignorada ou negligenciada ou, até mesmo, feita no vácuo. Pelo contrário, ela precisa de um referencial que faça sentido pedagógico ou didático para o professor e alunos, e isso pode ser feito, por exemplo, a partir da seguinte sugestão proposta por Willis (1996a): "*um tópico pode dar origem a uma série de tarefas diferentes e elas podem estar ligadas de forma a construir uma 'unidade' temática de estudo*" (p.53).

Textos originais das citações

(1c) "... stages of acquisition cannot be reversed or skipped through the influence of instruction... . [...] Thus X+2 cannot be introduced without simultaneously introducing the crucial processing prerequisite for X+1 [...]. And this constraint of L2 development is rooted so deeply in human language processing it cannot be overcome by any type of input."

(2c) "... the simple fact of presenting a certain linguistic form to a learner in the classroom does not necessarily qualify it for the status of input, for the reason that input is 'what goes in' not what is available for going in, [...] it is the learner who controls this input, or more properly his intake."

(3c) "... interaction, by definition and in practice, is a 'co-production'. [...] From this point of view classroom lessons are socially constructed events, no matter how strongly any one participant may dominate, nor how compliantly other participants may react"

(4c) "... the importance of interaction is not simply that it creates learning opportunities, it is that it constitutes learning itself"

(5c) "...a piece of work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward. Thus, examples of tasks include painting a fence, dressing a child, filling out a form, buying a pair of shoes, making an airline reservation, borrowing a library book, taking a driving test, typing a letter, weighing a patient, sorting letters, taking a hotel reservation, writing a cheque, finding a street destination and helping someone across a road. In other words, by 'task' is meant the hundred and one things people do in everyday life, at work, at play, and in between."

(6c) "Task is an activity or action which is carried out as the result of processing or understanding language (i.e. as a response). For example, drawing a map while listening to a tape, listening to an instruction and performing a command [...]. Tasks may or may not involve the production of language. [...]. The use of a variety of different kinds of tasks in language teaching is said to make language teaching more communicative... since it provides a purpose for a classroom activity which goes beyond the practice of language for its own sake."

(7c) "a goal-oriented activity in which learners use language to achieve a real outcome. In other words, learners use whatever target language resources they have in order to solve a problem, do a puzzle, play a game, or share and compare experiences."

(8c) "... students take the roles of shoppers and shop keepers; the shoppers have to bargain to 'buy' items as cheaply as possible while shop keepers try to sell out before the others - all keeping within a set budget."

(9c) "an activity which requires learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought, and which allows teachers to control and regulate that process."

(10c) "A task is the interaction between knowledge and procedure. It is one of a set of differentiated, sequencable, problem-posing activities involving learners and teachers in some joint selection from a range of varied cognitive and communicative procedures applied to existing and new knowledge in the collective exploration and pursuance of foreseen or emergent goals within a social milieu."

(11c) *" 'Task' is used in a broad sense to refer to any structural language learning endeavour which has a particular objective, appropriate content, a specified working procedure, and a range of outcomes for*

those who undertake the task. (...) [It is] a range of workplans which have the overall purpose of facilitating language learning - from the simple and brief exercise type to more complex and lengthy activities such as group problem-solving or simulations and decision-making."

(12c) "a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form."

(13c) "The central purpose of a task-based approach is to require language to be used meaningfully, and if the nature of "task" changes significantly in order that a particular structure is used, we may no longer be able to claim that a task-based approach is operative. The problem, in other words, is shifted, and requires effective definitions of task to be provided."

(14c) "The question should be: 'Is this text "authentic"? but 'What role do I want the text to play in the learning process?' We should be looking not for some abstract concept of 'authenticity', but rather the practical concept of 'fitness' to the learning purpose"

(15c) <u>*Task*</u>

***Goal**: Exchanging personal information*
***Input**: Questionnaire on sleeping habits*
***Activity**: (i) Reading questionnaire*
(ii) Asking and answering questions about sleeping habits

(16c) ***Class:** Intermediate Reading/Writing*
***Aims**: to practice reading strategies*
to practice summary writing
***Resources:** newspaper article on global changes in weather; worksheet of comprehension questions*
***Activities:** 1) Write headline of article on board. Students work in groups to predict four things the article might mention.*
2) Distribute copies of the article. Students read within a five-minute period to identify the five main points of the article.
3) Students compare answers. (etc...)

(17c) *"As complex events that integrate the use of skills by involving learners in encounters with texts, topics, and fellow learners, communicative activities are predominantly whole-person oriented, because they bring together the affective, cognitive and pragmatic elements in individual and group learning. They always activate several elements of the learner's personality."*

(18c) • *"...how can we be sure that form-in-general is being focussed on?"*

• *"how can we assess task performance, if it is accepted that identifying the use of a particular structure is no longer the goal?"*

(19c) "... teaching grammar as subject-matter can result in language acquisition in one instance, however: when the target language is used as a means of instruction. Acquisition occurs in these classes when students are interested in the subject-matter, "grammar" ".

(20c) "...language programme should seek to draw out learners' conscious attention to problematic grammatical features, not with the expectancy that they would master these features and use them in communication immediately: but, rather, the expectancy would be that they learn what it is they have ultimately to master."

(21c) "We might supply the learners with a list of sentences that illustrate two different grammatical structures or two different uses of the same structure and ask them to sort them into 2 sets and then explain how they differ. Or we can give them a diagram that explains some area of grammar and then ask the learners to use it to decide whether individual sentences are grammatical or ungrammatical."

(22c) "The generalization which emerges is that the task which generates the greatest gain for accuracy [...] also produces the smallest gain for complexity.Conversely, the task which produces the greatest complexity gain [...] produces the least gain in accuracy."

(23c) "... while teacher education programs taught trainees to plan, implement, and evaluate their programs according to the "rational" model which begins with objectives and moves through tasks to evaluation (Tyler,1949), the reality was that once they began practicing, teachers tended to focus on pedagogic tasks (Shavelson & Stern,1981). This insight from research into teachers' professional planning and decision-making processes enhanced the status of task as a curriculum planning tool."

(24c) "What Willis, along with advocates of all such hybrid syllabuses we are aware of, fails to explain is how a learner-driven analytic syllabus can be combined with a prespecified synthetic linguistic syllabus, [...], without violating the principles underlying both."

(25c) "... a vehicle for the presentation of appropriate target language samples to learners - input which they will inevitably reshape via application of general cognitive processing capacities - and for the delivery of comprehension and production opportunities of negotiable difficulty. New form-function relationships are perceived by the learner as a result."

(26c) "For example, a task may require unfamiliar knowledge but exploit a use of abilities which is familiar to the learner, therefore enabling the latter to compensate for the demands of the former, or vice-versa. [...] a task may be quite demanding at an ideational (or cognitive or conceptual level) but familiar and manageable in terms of the textual and interpersonal knowledge which has to be exploited by the learner for the task's completion."

(27c) "Although such a task design procedure has clear apparent advantages in terms of target authenticity, being drawn as it is from 'real' life, there is a frequent practical problem within the classroom where professional participants reject such simulated encounters on the grounds of their perceived non-verisimilitude (Candlin, Bruton and Leather,1976)."

(28c) *"Sequencing becomes a crucial component of L2 learning / teaching operations only in language-centered and learner-centered approaches which are predominantly content-driven. In a predominantly method-driven approach such as task-based pedagogy, the question of sequencing becomes peripheral since what is of paramount importance is classroom methodology rather than linguistic content."*

Capítulo III - A Metodologia de Pesquisa

Neste capítulo a metodologia da tese é abordada em três momentos distintos: elaboração, implementação e avaliação do PTBT. A Seção 3.1 refere-se à coleta de dados para a elaboração do material didático. A Seção 3.2 traz uma análise do perfil dos sujeitos e das escolas e apresenta os instrumentos utilizados para avaliar o processo de aprendizagem, isto é, os diários dialogados, gravações de aulas em áudio e vídeo, questionários de auto-avaliação e testes de rendimento. A Seção 3.3 descreve o instrumento utilizado para coletar as impressões das professoras quanto às aulas e aprendizagem dos alunos.

Esta pesquisa, de natureza etnográfica, traz observações e interpretações do processo de aprendizagem realizadas dentro de uma perspectiva holística, sistemática, intensa e detalhada. Os resultados são particulares aos contextos analisados, mesmo porque cada realidade social é única, considerando o seu momento histórico, suas particularidades e o discurso dos indivíduos que nela atuam. Além dos métodos qualitativos de coleta de dados, como os diários e as gravações de aulas em áudio e vídeo, foram utilizados alguns métodos quantitativos, como questionários e testes de rendimento para complementarem a análise dos dados e, dessa forma, satisfazerem os objetivos desta pesquisa. Considero a disputa entre os métodos qualitativos e quantitativos uma discussão estéril, pois o uso de um ou de outro ou, ainda, de ambos em uma mesma pesquisa depende principalmente das intenções do pesquisador, considerando a(s) perspectiva(s) que ele(a) quer dar ao problema. Segundo Reichardt & Cook (1979), "*a ciência comum usa dados qualitativos e quantitativos conjuntamente para dar uma percepção mais aprofundada ou uma visão binocular, sendo que nenhum deles sozinho seria capaz de fornecê-la (Eisner,1977). Sem ser antagônico, os dois tipos de dados são complementares*" (p.23).

3.1 Elaboração do PTBT

Antes de implementar o PTBT nas 5as séries do Ensino Fundamental, foi preciso elaborar um material didático com tarefas e temas de outras disciplinas do currículo escolar. Foi feito então um levantamento dos assuntos que os alunos geralmente demonstram gostar ou ter interesse sob o ponto de vista de professores que lecionam as disciplinas de Geografia, Ciências e História. Para isso, elaborei um questionário de análise de preferências (cf. Apêndice I), que foi respondido por oito professores de Ciências, dez de Geografia e sete de História, todos eles de escolas públicas e particulares de ensino do Estado de São Paulo. Com alguns desses professores, no entanto, tive que conduzir uma entrevista exploratória informal pois suas respostas eram amplas e algumas não muito claras. A análise desses questionários é feita no Capítulo IV, Seção 4.3.1, pois é com base no levantamento dos assuntos coletados que os temas e tópicos foram definidos e propostos como conteúdo do PTBT. A partir da definição dos temas e tópicos, o material didático passou a ser elaborado, utilizando tarefas de aprendizagem como meio de contextualizá-los.

A opção por uma análise de preferências e interesses ao invés de uma análise de necessidades está relacionada à proposta do PTBT, que é de possibilitar aos alunos a escolha de temas/tópicos de seu interesse e não, necessariamente, daqueles necessários a eles. Além disso, o fato de escolherem um assunto interessante não descarta a possibilidade de ser ele, também, necessário para as suas vidas.

3.2 Implementação do PTBT

A implementação do PTBT ocorreu durante o ano letivo de 1997 e ao longo desse período os dados foram coletados. Foram informações sobre o *contexto da pesquisa*, mais precisamente sobre a escola, professoras e alunos envolvidos, coletadas por meio de questionários e entrevistas, e o *processo de ensino-aprendizagem*, dados esses reunidos através de diários dialogados, aulas

gravadas em áudio e vídeo, questionários de auto-avaliação e testes de rendimento. A subseção a seguir trata do contexto da pesquisa.

3.2.1 O contexto da pesquisa

O PTBT foi implementado em cinco 5as séries do Ensino Fundamental, sendo duas delas o foco desta pesquisa: uma da rede pública e a outra da rede particular de ensino do Estado de São Paulo. Esses dois contextos foram escolhidos exatamente pelas suas diferenças no que se refere, por exemplo, ao nível sócio-econômico dos alunos, suas experiências de mundo e estímulos externos. O objetivo foi analisar o desempenho dos alunos nessas duas realidades distintas, não com o propósito de comparar os resultados entre si, mas de chegar a uma avaliação do processo de aprendizagem e do PTBT considerando alunos com diferentes experiências de vida. Três professoras participaram da pesquisa. A primeira (P1 doravante) implementou o PTBT na escola particular, a segunda (P2 doravante), que é a própria pesquisadora, encarregou-se de implementá-lo na escola pública e a terceira (P3 doravante) observou e relatou as aulas de P2. A participação de P3 nesta pesquisa deve-se ao fato de ela ter sido oficialmente a professora de inglês da turma escolhida para a implementação do PTBT na escola pública. A pedido de P2, P3 cedeu suas aulas, cabendo a essa última o papel de observadora e relatora do processo, contribuindo para enriquecer e confirmar os dados de P2. No contexto de P1, por outro lado, não houve observador(a), sendo ela portanto a única envolvida diretamente na implementação do PTBT em seu contexto.

As escolas envolvidas nesta pesquisa estão localizadas em cidades diferentes, embora próximas uma da outra. Esse fato não foi proposital, mas circunstancial, uma vez que P1 e P2 residiam nas cidades onde essas escolas funcionam.

3.2.1.1 O perfil de P1

Um questionário foi elaborado para coletar informações sobre o perfil de P1 e de sua abordagem de ensinar[1] (cf. Apêndice II). Para complementar esse perfil, estabeleci algumas conversas informais com P1. Ela é professora de um colégio particular há mais de sete anos. É licenciada em Letras - Português e Inglês - em uma faculdade particular que oferece esse curso no período noturno apenas. Embora nunca estivesse em um país de LI, P1 domina essa língua com desenvoltura. Ela atribui sua competência comunicativa a um curso de língua em uma Escola de Idiomas, à sua experiência como secretária bilíngüe e, principalmente, à sua vontade de querer aprender essa língua. Seu gosto pelo inglês se reflete em sua ação pedagógica, ou seja, ela gosta *muito* de lecionar essa língua. Antes de integrar-se a esta pesquisa, P1 já utilizava o inglês em aproximadamente 75% da aula. Segundo ela, esse procedimento estimula a participação ativa dos alunos, uma vez que eles têm de estar sempre atentos ao que é dito nessa língua. Os temas/tópicos por ela abordados costumam despertar relativo interesse nos alunos como afirma em sua resposta: "*os alunos gostam mais ou menos dos tópicos. Percebo isso através de sua participação durante as atividades e das expressões de quando peço para lerem o texto do livro.*" É importante salientar que P1 adota livros com foco no ensino de funções comunicativas, estruturas lingüísticas e vocabulário. São geralmente livros importados, o que significa, na visão de muitos, que a abordagem de ensinar e o conteúdo de ensino neles propostos são mais eficazes, atraentes e interessantes em comparação aos dos livros didáticos nacionais. Em suas aulas, P1 costuma negociar os significados como revela na seguinte afirmação: "*Utilizo o máximo de palavras transparentes (cognatas) para elucidar a compreensão de um texto, bem como gestos, dramatização, esquemas.*" Não é comum, entretanto, atividades em grupo porque, segundo ela,

[1] **Abordagem de ensinar** é a "força sintética, potencial, proveniente de um conjunto nem sempre harmônico de crenças, pressupostos e princípios, que nos faz atuar de maneira específica em nossas salas de aula" (Almeida Filho, 1997:21).

"já existe uma troca muito grande entre professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno durante as aulas. O tempo também fica menor porque as carteiras têm de estar nos lugares cinco minutos antes do sinal." As habilidades lingüísticas que enfatiza são as de compreensão/ produção oral e leitura.

Ao ser convidada a participar desta pesquisa, P1 demonstrou muito interesse, revelando suas expectativas com relação ao PTBT: *"Que ele possa realmente encorajar e engajar tanto professor quanto alunos num processo novo de aprendizagem, valorizando assim o ensino da LE como parte necessária para o crescimento/desenvolvimento do indivíduo."* Sua vontade de estar sempre aprendendo na profissão e na vida está presente na seguinte resposta à pergunta sobre sua sensação de estar envolvida na implementação do PTBT: *"Como se estivesse no começo, com muita vontade de aprender para depois fazer o que mais gosto, com mais competência e eficácia."* P1 propôs implementar o PTBT em suas cinco 5as séries para não gerar discriminação entre elas e diferenciação de conteúdo, uma vez que todas elas teriam de estar "igualmente" preparadas para as séries seguintes. Concordei com a proposta.

3.2.1.2 O perfil de P2

P2 é professora de Metodologia e Prática de Ensino de Inglês na Universidade Federal de Santa Catarina há mais de seis anos. Antes de ingressar como docente no 3° grau, ela lecionava LI em escolas de 1° e 2° graus das redes particular e estadual de ensino de São Paulo, atuando na última como professora efetiva. No início de sua carreira, ela seguia a Proposta Curricular do Estado, estabelecendo uma lista de funções comunicativas para cada série como foco de ensino e aprendizagem. Coordenou, algumas vezes, reuniões de professores de inglês a pedido da Delegacia de Ensino da região com o objetivo de apresentar a teoria e prática subjacentes à Proposta Curricular. Ao ter contato, entretanto, com a literatura sobre o ensino de conteúdos e o

de tarefas, P2 começou a introduzir em suas aulas alguns temas de outras disciplinas do currículo escolar, bem como tarefas referentes ao assunto. Quando assumiu as aulas de Prática de Ensino de Inglês na universidade, continuou a trabalhar dentro dessa abordagem de ensinar, estimulando suas alunas a elaborar planos de aula voltados para temas de interesse dos alunos e tarefas de aprendizagem.

3.2.1.3 O perfil de P3

As informações sobre P3 foram coletadas através de conversas informais. Ela é professora não-efetiva da escola pública estadual onde o PTBT foi implementado. É formada em Letras - Português e Inglês - pela mesma Faculdade em que P1 se formou. Além de inglês, ela leciona português na mesma escola com um número maior de aulas. A princípio, uma outra professora assumia a observação das aulas de P2, mas por razões pessoais resolveu desistir, o que levou P3 a engajar-se na pesquisa. Ela demonstrou muito interesse em participar, sendo assídua nas aulas e, algumas vezes, tecendo comentários informais sobre o desempenho e comportamento dos alunos.

3.2.1.4 O perfil da escola particular (E1)

Para coletar informações sobre a E1, elaborei um questionário que foi respondido por P1 (cf. Apêndice III). A escola particular onde o PTBT foi implementado é um colégio católico com cursos de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental, administrado por religiosas que primam pela qualidade de ensino. Nota-se isso pelo esmero do ambiente, pelos recursos didático-pedagógicos disponíveis para os professores e alunos e pelo incentivo e apoio da Direção para a capacitação de seus professores, compra de livros e materiais novos para a biblioteca e o uso de seus recursos pelos alunos. Essa escola dispõe de televisão, vídeo, gravador, toca-discos, computadores, livros de leitura em inglês, além de um operador de vídeo exclusivo para filmar os eventos realizados na escola. Uma máquina fotocopiadora está sempre disponível para os professores, de modo que

qualquer material didático a ser utilizado nas aulas possa ser fotocopiado gratuitamente para os alunos. Toda essa infra-estrutura visa atender os alunos da escola que são provenientes de famílias de nível sócio-econômico médio-alto. As salas destinadas às 5as séries, em particular, são amplas, acomodando aproximadamente 30 a 35 alunos em carteiras individuais. Os alunos são distribuídos aleatoriamente nas cinco 5as séries da escola, gerando salas heterogêneas. Na E1, as aulas de 5ª à 8ª série são ministradas no período matutino.

3.2.1.5 O perfil da escola pública (E2)

Para coletar informações sobre a E2, utilizei o mesmo questionário do Apêndice III. A escola pública onde P2 implementou o PTBT é uma escola com cursos de 5ª série a 3° colegial considerada tradicional na cidade por ter contribuído para a formação de cidadãos que atualmente exercem profissões de destaque na sociedade. Faltava a ela, entretanto, mais organização e empenho na qualidade do ensino e aprendizagem. A biblioteca, por exemplo, funciona em uma sala pequena, sem atrativos, com um acervo limitado e desatualizado, sem mencionar o descuido com os livros nas prateleiras. O único material de LI disponível são dicionários bilíngües e livros didáticos nacionais já ultrapassados. É importante salientar, no entanto, que a E2 investiu uma verba para a compra de materiais didáticos mais atualizados das diversas disciplinas. Para o inglês foram comprados dois *softwares* que, na verdade, só serão utilizados quando a escola dispuser de computadores para os alunos. Até então, existe apenas um computador pentium com *scanner* de mesa e *CD Rom* disponível somente para os professores que mal o utilizam. A E2 também dispõe de uma sala de vídeo, gravador e toca-discos.

Com a implantação das salas-ambiente nas escolas estaduais e, em particular, na E2, os alunos passam a migrar constantemente de uma sala para outra para assistirem às aulas, o que significa trânsito constante, barulho e redução de tempo de hora-aula. Vale ressaltar que, embora

existisse uma sala-ambiente para o inglês e português conjuntamente, as aulas de P2 eram dadas em outras salas pois, de acordo com o horário, as turmas com maior número de alunos tinham prioridade no seu uso em relação a turmas com menor número, como era o caso de P2. A grande maioria dos alunos que estuda na E2 é proveniente de famílias de nível sócio-econômico médio-baixo. Os alunos das 5as séries, em particular, são agrupados aleatoriamente, mesmo porque eles são oriundos de outras escolas. O que existe, muitas vezes, é a solicitação de alguns pais para manter seus filhos na mesma classe de seus colegas de 4ª série. Mesmo assim, os grupos eram heterogêneos. Na E2, as aulas de 5ª a 8ª série são ministradas no período vespertino.

3.2.1.6 A seleção dos sujeitos

Dentre as cinco 5as séries da E1, uma delas deveria ser escolhida como classe-piloto, embora todas estivessem envolvidas na implementação do PTBT. A princípio, P1 estava indecisa diante do interesse demonstrado por todas as turmas em fazerem parte da pesquisa. Finalmente, sua decisão baseou-se na relação afetiva que ela tinha com a classe escolhida, como revela na afirmação a seguir:

> *"Em princípio foi muito difícil selecionar a classe piloto. Todas estavam muito animadas e interessadas, com exceção da 5ªB, que é uma classe muito falante. Depois tive muita dúvida entre as turmas A e C, pois eram classes onde o rendimento era muito bom. O que me fez optar pela C foi o fato de ser uma classe mais tranqüila e com a qual eu tenho bastante afinidade, embora seja também, a classe onde exista mais casos de alunos com problemas(...). As meninas são muito caprichosas e carinhosas."*

Cabe salientar que P1 já conhecia a maioria dos alunos das 5as séries, pois era ela a professora de inglês na 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental. Quanto à 5ª série da E2, o critério de escolha foi aleatório, uma vez que a escola não dispunha de nenhuma referência prévia dos alunos. P2, então, decidiu-se pela 5ª série A.

3.2.1.7 O perfil dos sujeitos

Um questionário foi elaborado (cf. Apêndice IV) de modo a coletar informações sobre o perfil dos alunos envolvidos na pesquisa, mais precisamente sobre suas experiências anteriores com a LI, suas oportunidades de obter insumo nessa língua nas extensões de sala de aula, sua motivação, atitude e expectativas quanto às aulas e à professora de inglês.

3.2.1.7.1 Perfil dos sujeitos da E1

No início, vinte e oito sujeitos da E1 faziam parte da pesquisa, passando para vinte e nove no decorrer do ano letivo. A idade da maioria era 11 anos. Existiam, entretanto, alguns com 10 e outros poucos com 12. Nenhum deles trabalhava, o que significa, teoricamente, mais tempo para estudo e lazer. 89% desses alunos já tinha estudado inglês em, pelo menos, duas das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, 3ª e 4ª séries, principalmente. Era uma aula semanal. De acordo com as respostas dos alunos, o conteúdo aprendido nessas séries consistia, basicamente, em vocábulos de uma mesma categoria como, por exemplo, nomes de animais, países, partes do corpo humano, objetos, alguns adjetivos de tamanho (*small, big*), cores, algumas preposições (*in, behind*), o verbo *to be*, alguns pronomes pessoais (*I, you*), alfabeto, números e horas. Houve, ainda, alunos que mencionaram ter aprendido a falar e elaborar pequenos diálogos. 64% dos alunos nunca havia feito um curso particular de inglês; 32%, entretanto, disse ter feito o nível básico. Os dados também mostraram que 96.5% dos alunos nunca havia viajado para algum país de LI.

Segundo os dados, as duas formas mais freqüentes de exposição desses alunos ao inglês em contextos externos à sala de aula eram através do jogo de videogame e músicas. A tabela a seguir traz essas e outras atividades e o número de alunos que geralmente as desempenhava e, conseqüentemente, obtinha insumo em inglês.

Tabela 3.1 - Atividades em contextos externos à sala de aula desempenhadas pelos sujeitos da E1.

atividades	número de alunos que as desempenha
• *Jogar videogame*	*21*
• *Ouvir músicas*	*17*
• *Brincar no computador*	*11*
• *Assistir a filmes em vídeo*	*10*
• *Assistir a filmes no cinema*	*8*
• *Assistir TV a cabo*	*3*
• *Ler revistas/livros de estória*	*3*

É interessante mencionar que, embora os alunos fossem de nível sócio-econômico médio-alto, 43% deles revelou que nunca ou quase nunca assistiam a filmes em inglês no cinema. É verdade que o município conta com apenas uma sala de projeção, mas em uma das cidades vizinhas, geralmente procurada para compras de vestuário e alimentação, há sete salas de projeção. Dentre os alunos que nunca ou quase nunca assistiam a filmes no cinema, a metade revelou que nunca ou quase nunca costumava assistir a filmes em vídeo também. O restante, por sua vez, disse que fazia isso algumas vezes. Um outro dado interessante mostra que 64% dos alunos nunca ou quase nunca tinha lido revistas ou livros em inglês, o que é possível inferir que a leitura nessa língua não era estimulada pelos pais.

Quanto à motivação, 75% dos alunos demonstrou estar animado para aprender inglês na 5ª série e as razões para isso residem em fatores externos e internos aos sujeitos como mostra o quadro a seguir.

Quadro 3.1 - Fatores externos e internos que sustentam a motivação dos sujeitos da E1.

Fatores externos	status da LI	• *Porque inglês é uma língua muito importante no nosso dia a dia.* • Porque eu acho que é uma língua *útil para nos [sic] crianças.* • *Por que [sic] é uma língua diferente e interessante.*
Fatores internos	visão de futuro	• *Se algum dia eu for para um outro país, vou ter que falar inglês.* • *Porque terei mais palavras e falarei melhor o idioma.* • *Porque eu devo conhecer e quero conhecer coisas de outros lugares.*
	gosto pela LI	• *É legal.* • *Porque eu gosto muito inglês.* • *O inglês é muito gostoso.*
	vontade de aprender	• *Eu gostaria de aprender.* • *Quero aprender uma nova língua [...].*

De acordo com as justificativas dadas, a motivação dos sujeitos está relacionada principalmente (i) ao papel de destaque que a LI assume no contexto mundial ou, então, a maneira como eles a vêem, isto é, uma *língua diferente* e *interessante* e (ii) à sua visão de futuro, alicerçada na relação que eles estabelecem entre 'aprender inglês' e 'oportunidades para conhecer outros países e comunicar-se com outras pessoas'. Alguns poucos alunos (21.5%), no entanto, mostraram-se mais ou menos motivados para aprender inglês e suas razões envolveram principalmente fatores internos como, por exemplo, "*Não gosto muito de inglês*", "*Não tenho muito ânimo*" e "*Agora não penso viajar para nenhum lugar que precise usar a língua inglêsa [sic], nem filme, nem nada*".

A maioria dos alunos revelou que o inglês é uma língua *necessária* na visão de seus pais, amigos e deles próprios. É possível, entretanto, que alguns alunos tenham apresentado dificuldade em distinguir o termo 'necessário' de 'útil' nas alternativas fornecidas. O primeiro

denota algo indispensável, essencial, enquanto que o outro implica a serventia ou utilidade de algo. Portanto, tudo o que é necessário ou indispensável é útil, mas nem tudo o que é útil é necessário. Essa relação pode não ter ficado clara para aqueles que assinalaram os dois termos. A maioria, entretanto, pareceu ter percebido que 'necessário' incluía o termo 'útil'.

No que se refere às aulas de inglês, duas grandes expectativas foram enfatizadas pelos alunos: o desejo de aprender conhecimentos novos como, por exemplo, "*vocabulários diferentes*", e o de falar a língua-alvo, conversar ou engajar-se em diálogos. Quanto às suas expectativas com relação à P1, os alunos disseram esperar dela *competência didática*, isto é, que ela fosse capaz de transmitir o assunto com clareza e eficiência, *simpatia* e *paciência*. O quadro a seguir apresenta uma categorização das expectativas dos alunos sobre P1 juntamente com algumas citações correspondentes. Em decorrência dessa categorização, alguns papéis/atitudes foram definidos como sendo as funções esperadas pelos alunos. A disposição das categorias no quadro abaixo é feita em ordem decrescente, isto é, da categoria mais citada para a menos citada, conforme o número de justificativas que as caracterizam. Categorias em uma mesma célula significam que elas contêm números semelhantes de justificativas.

Quadro 3.2 - Expectativas dos alunos sobre P1, citações e papéis/ atitudes correspondentes.

O que os alunos esperam de P1	**Algumas citações**	**Papéis/ atitudes esperados**
Competência didática	• *Espero que ela ensine muito bem.* • *Que ela saiba explicar (ela sabe mesmo).* • *Que ela encine [sic] direito....*	conhecedora de técnicas e procedimentos metodológicos que facilitem a aprendizagem (facilitadora da aprendizagem)
Simpatia	• *Que ela seja muito legal ... .* • *Que seja legal e animada.*	simpática e bem humorada

Paciência	• *Calma e muita paciência para encinar [sic] um bom inglês.* • *Que tenha boa vontade para nos encinar [sic] e explicar quantas vezes for necessário para nós entendermos.*	paciente
Compreensão	• *Quela [sic] compreenda os alunos ....*	compreensiva
Atividades descontraídas e geradoras de muita aprendizagem	• *Espero que ela de [sic] brincadeiras em inglês.* • *Que ela nos ensine muitas coisas sobre essa língua.*	provedora de muito insumo interessante, relevante, estimulante
Competência lingüística	• *Que ensine tudo corretamente para mim.*	conhecedora da língua que ensina
Respeito	• *Um ensino bom e respeito.*	respeitosa
Ajuda nas dificuldades	• *Espero que ela nos ajude em nossas dificuldades.*	assessora

3.2.1.7.3 Perfil dos sujeitos da E2

No início, vinte e quatro alunos participavam desta pesquisa. No decorrer do ano esse número aumentou com a entrada de mais dois alunos na turma. A idade variou entre 10 a 14 anos. A metade da classe tinha 11 anos, alguns com 10, dois outros com 12, e ainda outros dois com a idade de 13 e 14 anos. Ninguém da classe trabalhava. Surpreendentemente, 58.5% deles já havia estudado inglês em apenas uma das quatro séries do Ensino Fundamental, mais precisamente na 4ª série com uma aula semanal. Segundo esses alunos, o ensino dessa língua limitou-se a vocábulos de uma mesma categoria como, por exemplo, nomes de animais, frutas, membros da família, alfabeto, números e músicas. Esse dado é semelhante ao que foi relatado pelos sujeitos da E1. É muito provável que todos eles tenham sido expostos a um ensino fragmentado e descontextualizado com ênfase "no léxico pelo léxico".

Apenas dois alunos da classe disseram ter feito ou estar fazendo na época curso particular

de inglês, classificando seu nível em intermediário. Acredito, no entanto, que esses alunos tenham se enganado quanto a essa classificação porque a terminologia utilizada no questionário, isto é, básico, intermediário e avançado, parecia ser nova para a classe. Segundo os dados, nenhum aluno chegou a viajar para algum país de LI. Os dados ainda revelam que o jogo de videogame e músicas eram as duas formas mais freqüentes de exposição desses alunos ao inglês em contextos externos à sala de aula. Esse resultado assemelha-se àquele obtido para os sujeitos da E1. A tabela abaixo visa mostrar essas e outras atividades, juntamente com o número de alunos que as desempenhava freqüentemente fora do contexto de sala de aula e, como resultado, ficavam expostos ao inglês.

Tabela 3.2 - Atividades em contextos externos à sala de aula desempenhadas pelos sujeitos da E2.

atividades	número de alunos que as desempenha
• *Jogar videogame*	*14*
• *Ouvir músicas*	*12*
• *Assistir a filmes em vídeo*	*6*
• *Brincar no computador*	*4*
• *Assistir TV a cabo*	*2*
• *Assistir a filmes no cinema*	*1*
• *Ler revistas/livros de estória*	*1*

Embora ir ao cinema não fosse uma atividade tão freqüente para os sujeitos da E2, os dados revelam que 54% deles costumava, algumas vezes, assistir a filmes no cinema e 58.5% no vídeo. Vale ressaltar que a cidade onde moram dispõe de apenas uma pequena sala de projeção. 41.5% dos alunos, por outro lado, disse ter nunca ou quase nunca assistido a um filme no cinema. Um outro dado interessante mostra que 54% dos sujeitos da E2 nunca ou quase nunca havia se engajado em atividades no computador, o que difere dos resultados obtidos para os sujeitos da E1, ou seja, 68% desses geralmente/ algumas vezes lidava com o computador em casa. De acordo

com os dados, 79% dos sujeitos da E2 nunca ou quase nunca havia lido revistas ou livros de estórias em inglês, da mesma forma que os sujeitos da E1.

87.5% dos alunos disse estar animado para estudar inglês na 5ª série e as razões para isso residem em fatores externos e internos aos sujeitos como mostra o quadro abaixo:

Quadro 3.3 - Fatores externos e internos que sustentam a motivação dos sujeitos da E2.

Fatores externos	status da LI	• *Porque essa língua é muito importante para nós.* • *Por que [sic] é um seito [sic] novo de falar e uma língua diferente de outro país.*
Fatores internos	visão de futuro	• *Por que [sic] eu quero aprender a falar inglês porque isso vai me ajudar muito no futuro.* • *Porque eu acho que o inglês é exigido hoje em dia para se arranjar um emprego.* • *Porque quando crescer quero um futuro melho [sic] e um trabalho bom para mim.* • *Para quando eu crescer as coisas já estam [sic] sofisticadas e só averá [sic] emprego bom para quem tem noção do inglês.*
	gosto pela LI	• *Porque é uma coisa nova, uma língua legal.* • *Porque eu gosto da língua inglesa.* • *Por que [sic] é uma matéria gostosa de estudar.*
	vontade de aprender	• *Por que [sic] eu quero aprender línguas diferentes.* • *É muito bom aprender.*
	curiosidade	• *Eu nunca estudar [sic], sempre tive vontade [sic] acho que é legal.*

Com base nas justificativas apresentadas, a motivação dos sujeitos da E2 é sustentada principalmente pela sua visão de futuro, que se baseia na relação entre 'aprender inglês' e 'melhor emprego', 'melhor trabalho', 'futuro melhor'. Essa visão é completamente diferente daquela alimentada pelos sujeitos da E1 que relacionaram a aprendizagem de inglês com viagens e conhecimento. Esse contraste sinaliza a visão proletária, de um lado, e a elitista do outro. O

segundo principal gerador de motivação para os sujeitos da E2 é o gosto pela LI.

Apenas 12.5% disse estar mais ou menos motivado para aprender inglês e suas justificativas estão, basicamente, relacionadas aos fatores internos como, por exemplo, "*Eu não sei nada faz [sic] posso aprender*" e "*Eu não sou muito chegado em inglês*".

Assim como os sujeitos da E1, a maioria dos sujeitos da E2 revelou que o inglês é uma língua *necessária* na visão de seus pais, amigos e deles próprios. É importante salientar que 41.5% dos alunos assinalou as alternativas 'necessário' e 'útil' (questão 9 do questionário) sem perceberem que o termo 'necessário' já sugeria a idéia de 'útil'. Isso não afetou, no entanto, os resultados, mesmo porque essa questão era colateral, isto é, a atitude dos alunos quanto à LI era uma informação que poderia ser coletada através da questão 8, isto é, "*Você está animado para estudar inglês? Por que?*". Quanto às expectativas dos alunos com relação às aulas de inglês, pode-se dizer que, da mesma forma que os sujeitos da E1, os sujeitos da E2 também esperavam aprender conhecimentos novos, interessantes e relevantes, bem como falar a LI. Suas expectativas com relação à P2, contudo, vão além daquelas mencionadas pelos sujeitos da E1, como mostra o quadro a seguir, que foi elaborado seguindo os mesmos critérios do Quadro 3.2.

Quadro 3.4 - Expectativas dos alunos sobre P2, citações e papéis/ atitudes correspondentes.

O que os alunos esperam de P2	**Algumas citações**	**Papéis/atitudes esperados**
Simpatia	• *Que ela seja uma pessoa legal [...].*	simpática
Competência didática	• *[...] e que saiba passar, transmitir muito bem.* • *... e explique bem para nós aprender [sic].* • *Eu espero que ela ensine bem.*	conhecedora de técnicas e procedimentos metodológicos que facilitem a aprendizagem (facilitadora da aprendizagem)
Paciência	• *Espero que ela tenha paciência...* • *Eu espero que ela seja uma professora calma e que ensine muita coisa boa e muito atensioza [sic].*	paciente

Afeto	• *Espero que ela tenha ... carinho com seus alunos ... para termos amor por ela também.* • *... que goste de mim, e dos meus trabalhos.*	afetiva e carinhosa
sociabilidade	• *Que ela seja [...], educado [sic] ....* • *Que ela seje [sic] boasinha [sic] ....*	sociável
dedicação	• *Que tenha desempenho com os alunos, boa vontade ...* • *Que ela seja ... e dedicada.*	dedicada
Compreensão	• *Que ela seja comprienciva [sic] com nós [sic].* • *Espero que seja compreendente [sic].*	compreensiva
Atividades geradoras de muita aprendizagem	• *... espero que ensine tudo a [sic] nós* • *... que ensine muita coisa boa ... .*	provedora de muito insumo
Responsabilidade	• *... que tenha responsabilidade.*	responsável
Ajuda nas dificuldades	• *Que seje [sic] lega [sic] e solicite as minhas dividas [sic] de classe.*	assessora
Coragem	• *Que tenha ... coragem.*	corajosa
Competência lingüística	• *Eu espero que ela ensine tudo certo.*	conhecedora da língua que ensina

Os sujeitos da E2 esperam mais de P2 que os sujeitos da E1 esperam de P1. Ou seja, os primeiros esperam contar, também, com o afeto, sociabilidade, dedicação, responsabilidade e coragem de P2. De todas as expectativas, a *simpatia*, *competência didática* e *paciência* são as mais almejadas pela maioria dos sujeitos da E2. O mesmo também foi revelado pela maioria dos sujeitos da E1.

3.2.2 O processo de ensino-aprendizagem

A experiência da aprendizagem foi registrada em diários por P1, P2 e P3, aulas gravadas em áudio e vídeo, questionários de auto-avaliação e testes de rendimento. Cada um deles é descrito a seguir.

3.2.2.1 Diários dialogados

O diário é um método retrospectivo de coleta de dados que traz informações descritivas e/ou interpretativas sobre o processo de uma experiência. Ele é dialogado quando o seu autor interage com o autor de um outro diário para a troca de informações neles contidos, de modo que questionamentos, solicitação de explicações e exemplificação de eventos possam ser endereçados um ao outro. As vantagens estão na compreensão de cada autor sobre a sua experiência e a do outro, na troca de idéias e opiniões, na reflexão sobre a aprendizagem e na articulação de problemas na tentativa de uma solução conjunta. Além dessas vantagens, o diário dialogado envolve uma ação pensada e premeditada sobre os eventos acontecidos, o que tornam os dados mais confiáveis. Esse tipo de interação, construído através do discurso escrito, facilita a interpretação dos dados, mais precisamente a análise do desempenho dos alunos nas habilidades de compreensão/ produção oral e leitura.

P1 e P2 relataram cada aula por elas ministrada durante o período de implementação do PTBT. Seus diários ou relatos eram trocados entre si em um encontro semanal. Eles eram lidos cuidadosamente ao longo da semana e devolvidos no próximo encontro com ou sem questionamentos ou comentários (cf. exemplo de diário, Vol.II, Apêndice XIX). Os que apresentavam questionamentos eram respondidos pela autora e entregues no encontro seguinte. Além das trocas dos diários, P1 e P2 utilizavam esses encontros para conversas sobre a implementação do PTBT, o desempenho dos alunos na semana, a atitude de certos pais, as provas bimestrais, o material didático, dentre outras coisas.

Como já mencionado, P3 participou da pesquisa como observadora das aulas de P2, registrando-as também em diários, que eram trocados com os de P2 no início ou final da aula da semana posterior às aulas ministradas. É interessante mencionar que P3 nunca chegou a fazer questionamentos nos diários de P2. Comentários orais, entretanto, eram feitos por ela quando P2

solicitava. Foi diferente com P1 que quase sempre questionava ou comentava, por escrito e oralmente, certas passagens nos relatos de P2. No início da implementação, os diários eram feitos com base em algumas perguntas elaboradas para delimitar o foco da atenção das professoras no processo. Essas perguntas são apresentadas a seguir:

- *Que tipo de comportamento e atitude os alunos manifestaram na(s) aula(s) de hoje?*
- *Quais desses comportamentos você considera como indicadores positivos de aprendizagem e quais deles indicadores negativos de aprendizagem? (Veja alguns exemplos abaixo.) Se possível, exemplifique as situações de sala de aula em que esses indicadores apareceram.*
- *Que interpretação você daria para o aparecimento desses indicadores?*

Alguns exemplos de indicadores positivos e negativos de aprendizagem:

Indicadores positivos	Indicadores negativos
a) (em interação aluno-tarefa)	**a) (em interação aluno-tarefa)**
• *Engajamento na realização das tarefas.*	• *Resistência ao engajamento nas tarefas evidenciada por constantes conversas paralelas, apatia, manuseio de outros materiais que não sejam os de inglês etc.*
b) (em interação aluno-professor)	**b) (em interação aluno-professor)**
• *Iniciativa em LM ou LE para:* ❖ *fazer perguntas;* ❖ *responder perguntas;* ❖ *pedir esclarecimentos/informações;* ❖ *contribuir com informações extras;* ❖ *contribuir com sugestões.* • *Atenção direcionada para o professor.*	• *Recusa em responder perguntas.* • *Ressentimento por algo.*

Com o tempo, percebi que essas perguntas fragmentavam o processo de ensino-aprendizagem, reduzindo-o a determinados eventos comunicativos desconectados de um todo. Para contornar esse problema, os diários passaram a ter o perfil de um relato analítico-descritivo. Nesses relatos, as professoras descreviam cada aula desde o seu início, seus procedimentos de ensino, as reações dos alunos às tarefas, seu desempenho, suas perguntas e respostas, as reações da professora a certos acontecimentos em aula, algumas interações relevantes e outros eventuais registros. Nos primeiros relatos analítico-descritivos P1 centrava-se nos procedimentos de ensino e muito pouco na produção de fala dos alunos, que era um dado importante para esta pesquisa. Após ser alertada sobre isso, seus relatos passaram gradativamente a incorporar mais informações sobre a produção oral da classe.

Os relatos eram usualmente redigidos no mesmo dia em que a aula era ministrada. No primeiro semestre de implementação o poder de apreensão dos dados era maior, ou seja, os acontecimentos de sala de aula eram facilmente lembrados pelas professoras, talvez por ser início de implementação e a vontade de relatar tudo o que acontecia. No segundo semestre, entretanto, P1 e P2 passaram a ter dificuldades em lembrar alguns acontecimentos de sala de aula, talvez por cansaço mental acumulado ao longo do primeiro semestre. Para resolver essa questão, elas faziam anotações durante as aulas mas, mesmo assim, muitos dados eram perdidos, porque as interações eram rápidas e ágeis com muitos turnos sobrepostos, impossibilitando anotar tudo o que os alunos diziam. Decidiram, portanto, gravar as aulas em áudio para que elas pudessem ser transcritas e, dessa forma, preservar a riqueza dos dados. Em decorrência disso, os relatos analítico-descritivos passaram a ser transcrições das aulas dadas com algumas interpretações embutidas (cf. exemplo de uma transcrição de aula, Vol.II, Apêndice XX).

Os dados foram submetidos a uma análise qualitativa através da qual foi possível codificar as informações e categorizá-las (primeiro nível de análise) e, então, compará-las entre si e

interpretá-las (segundo nível de análise).

3.2.2.2 Gravações de aulas em áudio e vídeo

Além de algumas aulas em áudio, outras foram gravadas em vídeo para permitir a visualização da dinâmica da classe e do desempenho dos alunos nas tarefas. Foram 14 aulas filmadas durante o ano letivo, sendo oito de P1 e seis de P2. Esse número maior de aulas gravadas de P1 deve-se ao fato de ela própria ter decidido submeter-se a gravações extras como forma de superar seu desconforto diante da câmera filmadora. As gravações foram realizadas em diversos momentos do processo como mostra o quadro abaixo:

Tabela 3.3 - Momentos em que as gravações em vídeo foram realizadas.

	1° semestre	2° semestre
P1	1 aula (março) 2 aulas (junho)	1 aula (agosto) 2 aulas (setembro) 2 aulas (novembro)
P2	2 aulas (maio)	2 aulas (setembro) 2 aulas (novembro)

Para filmar as aulas de P1, E1 contava com um operador de vídeo que, nem sempre, estava disponível. Nesse caso, um outro profissional fazia o trabalho. Ele foi contratado por P2 para gravar suas aulas e algumas de P1. Para P1, as gravações das aulas causavam-lhe muito desconforto e de certa forma essa sensação parecia contaminar os alunos que, também, não se sentiam à vontade. Quanto à P2, a gravação das aulas não chegou a afetar sua naturalidade em sala de aula. Seus alunos, entretanto, sentiram-se inibidos nas duas primeiras aulas gravadas. Nas restantes, ficaram mais descontraídos, ignorando, por vezes, a presença da câmera. As aulas gravadas foram transcritas e conduzidas a uma análise qualitativa, da mesma forma que os dados dos diários.

3.2.2.3 Questionário atitudinal e de auto-avaliação

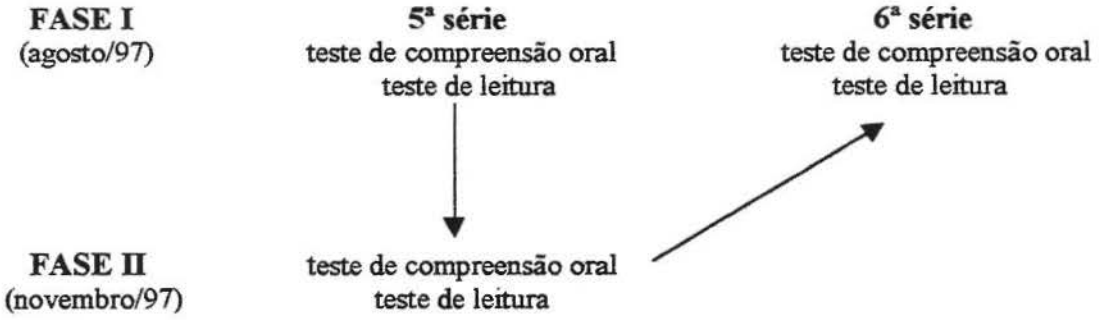
Um questionário foi elaborado para que os alunos de P1 e P2 pudessem se auto-avaliar e expressar sua atitude com relação às aulas e ao material didático. (cf. Apêndice V). Esse questionário foi aplicado em dois momentos distintos do processo: após o primeiro conjunto de temas estudados (FASE I) e ao término do ano letivo (FASE II), para que os dados pudessem ser comparados entre si e, dessa forma, verificar se houve alguma mudança de atitude dos alunos ao longo do processo e se, na opinião deles, houve progresso em sua aprendizagem, particularmente nas habilidades de compreensão/produção oral e leitura. A análise das atitudes dos alunos é realizada no Capítulo V que trata do processo de implementação do PTBT, enquanto que as auto-avaliações são analisadas no Capítulo VI, uma vez que os seus resultados servem de base para a avaliação do rendimento.

3.2.2.4 Testes de rendimento

Os testes de rendimento foram instrumentos adicionais de coleta de dados, utilizados para avaliar os ganhos de aprendizagem obtidos pelos alunos de P1 e P2 nas habilidades de compreensão oral e leitura. Além disso, eles serviram, juntamente com as avaliações bimestrais, para diagnosticar o desempenho dos alunos, permitindo que qualquer sinal de problema de aprendizagem pudesse ser analisado e tratado através de tarefas terapêuticas. Os resultados das avaliações bimestrais não foram previstos como dados desta pesquisa, pois as provas precisariam ter sido pré-testadas para a sua padronização em um mesmo nível de dificuldade. Só assim, os resultados poderiam ser comparados entre si. Havia, entretanto, a possibilidade de pré-testá-las nas outras 5as séries envolvidas na mesma abordagem, mas isso não aconteceu pois corria-se o risco de os alunos de P1 serem avisados sobre as questões dessas provas pelos seus colegas de série, comprometendo assim a confiabilidade dos dados. Além disso, eram as E1 e E2 que

determinavam quando as provas bimestrais deveriam ser realizadas, o que tornava difícil avaliar os alunos mediante um prazo pré-determinado por agentes externos ao processo de ensino-aprendizagem.

Dois testes de rendimento foram então elaborados por P2 e submetidos a uma avaliação crítica de P1 de modo a garantir validade e qualidade dos resultados. Cada teste visou avaliar uma habilidade comunicativa em particular: compreensão oral (cf. Apêndice VI) e leitura (cf. Apêndice VII). Ambos foram denominados de "*tarefas de check-up*" por P1 e P2 e aplicados logo após o primeiro conjunto de temas estudados pela classe (FASE I) e reaplicados no final do ano (FASE II), de modo que os resultados nesses dois momentos pudessem ser comparados. Além disso, os testes de compreensão oral e leitura também foram administrados em duas 6as séries, no mesmo período da FASE I, para que os seus resultados fossem comparados com aqueles das 5as séries obtidos na FASE II. O esquema abaixo ilustra as comparações feitas para verificar os ganhos de aprendizagem:



A comparação do rendimento dos alunos da 5ª série na FASE II com aquele obtido pelos alunos da 6ª série na FASE I permitiu formular três hipóteses. A primeira considera a possibilidade dos resultados da 5ª série serem superiores àqueles obtidos pela 6ª série. Pela segunda hipótese, os resultados podem ser semelhantes ou, ainda, pela terceira hipótese, eles podem ser inferiores com relação àqueles obtidos pelos alunos da 6ª série. Se a primeira ou

segunda hipótese for confirmada, é possível concluir que o rendimento dos alunos de P1 e P2 nas habilidades de compreensão oral e leitura foi significativo. Se a terceira hipótese prevalecer, entretanto, esse rendimento não será significativo, porém existe a possibilidade de haver ganhos mesmo assim, isto é, se o rendimento dos alunos de P1 e P2 na FASE II for superior àquele obtido por eles na FASE I.

A escolha das duas 6as séries, uma da E1 e a outra da E2, baseou-se no desempenho dos alunos na disciplina de LI, ou seja, as classes com melhor desempenho foram as escolhidas para fazerem os testes de compreensão oral e leitura. Ao fazer sua escolha, entretanto, P1 também considerou a personalidade dos alunos, isto é, a sua maturidade, responsabilidade e comprometimento com a aprendizagem. É o que ela revela a seguir:

> *"Todas as quatro 6as séries são boas, com alunos muito educados e com um número significativo de alunos interessados nas aulas de língua inglesa; contudo, existe uma afinidade muito grande entre mim e a 6ªB. São alunos um pouco mais maduros e responsáveis. Todo trabalho que é proposto é sempre bem aceito e executado."*

Para P2, a escolha da 6ª série dependeu do ponto vista da professora regular da classe, que, sem pestanejar, sugeriu a 6ªA como sendo a melhor dentre as três turmas. Sua justificativa reside na grande participação e interesse dessa classe nas aulas de inglês. A 6ªB contava com 31 alunos enquanto que a 6ªA reunía 38. É importante salientar que nessas turmas a abordagem de ensino da professora era diferente daquela proposta pelo PTBT. Na 6ª série da escola pública, por exemplo, a professora não adotava livro didático, sendo o conteúdo de ensino determinado e sequenciado por ela própria a partir de sua percepção do que era necessário/relevante para os alunos. De acordo com o seu diário de classe, é possível concluir que ela seguia uma abordagem predominantemente estrutural, tendo em vista a ênfase no ensino de (i) itens gramaticais da LI como preposições, pronomes demonstrativos, verbo *to be* nos tempos presente e passado e verbos

no passado simples e (ii) vocábulos de uma mesma categoria como 'membros de uma família', 'tudo sobre o quarto de dormir', 'números cardinais e ordinais' e vocábulos referentes aos textos estudados. Algumas funções comunicativas básicas também foram ensinadas como 'cumprimentar', 'responder o nome e o número de telefone', bem como frases ou expressões utilizadas no cotidiano de sala de aula e nos contextos externos a ela como, por exemplo, 'What a beautiful car!', 'What a nice house!', 'Start', 'Sit down', 'Open it', 'Go on'. A leitura parece ter sido a habilidade de maior ênfase. Os textos eram traduzidos e o vocabulário trabalhado juntamente com a sua pronúncia (leitura oral do texto e repetição de palavras). Segundo a professora da classe, a língua de instrução era o inglês em aproximadamente 70% da aula.

Na 6ª série da escola particular, por outro lado, P1 adotava o livro American WOW que prioriza o ensino de itens lingüísticos como *'how much/how many'* e outras construções com 'how' (ex. *'How far..'*, *'How old...'*), substantivos na forma plural (regular e irregular), *can/can't* e *must/mustn't* em contextos de comunicação. Embora as quatro habilidades fizessem parte do ensino, a produção oral é a que se destaca como ponto forte do livro. São atividades de fala controlada geralmente realizadas em grupos. Quanto à habilidade de compreensão oral, os alunos ouviam os textos gravados tendo em mãos a transcrição. Além disso, eles estavam expostos à fala da professora e colegas de classe em atividades de produção oral. A compreensão de linguagem escrita, por sua vez, era trabalhada por meio de textos trazidos pela professora, já que o livro didático adotado não contempla essa habilidade satisfatoriamente.

Embora os alunos dessas duas 6as séries estivessem envolvidos em abordagens diferentes daquela proposta pelo PTBT, pode-se dizer que, teoricamente, eles estavam à frente dos alunos das 5as séries no que se refere ao conhecimento de língua e de mundo; portanto, um pouco mais competentes comunicativamente e amadurecidos para o processo de aprendizagem, considerando sua maior capacidade cognitiva e interpretativa.

Nos testes de rendimento as habilidades de leitura e compreensão oral foram avaliadas cada qual isoladamente sem a sua integração com outras habilidades. O objetivo foi garantir validade dos resultados, uma vez que nenhuma outra habilidade estaria presente para obscurecer e comprometer a interpretação dos dados. Concordo com Weir (1993) quando afirma que:

> *"Se queremos fazer comentários sobre a capacidade de leitura de um aluno, então, isso poderá servir de argumento a favor de testes restritos à leitura, se queremos evitar medidas obscurecidas em decorrência da integração das habilidades." (p.72) (1c)*
>
> *"Se queremos avaliar o construto da leitura por ela mesma, então, devemos evitar a contaminação da medida dessa habilidade pelo método adotado para avaliá-la. Devemos tentar avaliar a leitura e somente a leitura. Isso nos leva a distanciar da leitura integrada com tarefas de expressão escrita." (p.74) (2c)*

Embora as colocações acima se refiram à habilidade de leitura, é possível extendê-las para as outras habilidades comunicativas quando o objetivo é avaliar cada uma em particular. Além disso, é importante salientar que os testes de rendimento objetivaram o diagnóstico, o que justifica, também, a separação das habilidades.

3.2.2.4.1 Teste de compreensão oral

Vinte e seis itens foram elaborados para este teste. O formato privilegiado foi o de múltipla escolha que é, também, utilizado em algumas das tarefas do material. As desvantagens desse formato são apontadas por Alderson et alli (1986), Hughes (1989) e Weir (1993). Para eles, os testes de múltipla escolha favorecem o "chute" e, também, o uso de uma habilidade diferente daquela que a questão propõe, isto é, de chegar à alternativa correta eliminando as alternativas improváveis. Embora todas essas desvantagens possam comprometer a validade dos resultados, alguns lingüistas aplicados afirmam que esse tipo de formato oferece uma grande confiabilidade na correção, pois não requer julgamentos subjetivos (Shohamy,1985:38; Alderson et alli,1986:52;

Hughes,1989:59). Isso não significa, entretanto, que os testes de múltipla escolha sejam totalmente objetivos. Na verdade, qualquer teste carrega dosagens diferentes de subjetividade no momento de sua elaboração ou seleção de questões e da atribuição de seu valor.

Para evitar os problemas mencionados, P2 poderia ter optado pelo formato de respostas escritas curtas, mas não o fez pelas seguintes razões. Em primeiro lugar, pela dificuldade que muitos alunos têm de se expressar de maneira clara e objetiva. Os questionários respondidos por eles, por exemplo, trazem evidências disso. Ou seja, muitas de suas respostas apresentavam pouca transparência, dificultando a compreensão de P2 sobre o que os alunos realmente queriam dizer. Mesmo estabelecendo uma padronização de respostas a serem aceitas na correção, seria difícil conseguir confiabilidade. Em segundo lugar, os próprios testes de renome, como por exemplo *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL), *Key English Test* (KET) e *First Certificate in English* (FCE) – esses dois últimos elaborados pela Universidade de Cambridge, Inglaterra, ainda apresentam testes com formato de múltipla escolha. Embora Weir (1993:82) afirme que esse formato não é mais utilizado em exames públicos na Inglaterra, as especificações para os exames KET e FCE incluem os testes de múltipla escolha tanto para avaliar a compreensão oral como a leitura em inglês como LE (cf. University of Cambridge Local Examinations Syndicate – KET 1994 e FCE 1995). A terceira razão está no fato de o formato de respostas curtas exigir do aluno uma pressão comunicativa maior do que os testes de múltipla escolha. Em outras palavras, no primeiro formato, o aluno é solicitado a formular sua resposta, submetendo-se à pressão do tempo, que pode acentuar sua ansiedade e comprometer suas respostas. No formato de múltipla escolha, por outro lado, o aluno apóia-se em um conjunto de informações previamente fornecidas para poder assinalar a resposta correta. Isso o libera da tensão de ter de formular respostas em um período de tempo pré-determinado. Em se tratando de alunos iniciantes de LI, como é o caso desta pesquisa, pareceu-me mais viável avaliá-los em

formatos com menor pressão comunicativa, isto é, no formato de múltipla escolha. A última razão por não ter escolhido o formato de respostas curtas para o teste de compreensão oral está na intenção de evitar a interferência da habilidade de produção escrita na compreensão oral, mesmo em LM, o que poderia comprometer os dados.

Os testes de compreensão oral visaram avaliar as seguintes sub-habilidades:

- *Chegar à idéia principal de monólogos e diálogos gravados;*
- *Coletar informações específicas em monólogos e diálogos gravados.*

3.2.2.4.2 Teste de compreensão em leitura

Este teste também apresentou vinte e seis itens. O formato utilizado foi o de respostas curtas solicitadas em português. Nesse caso, os alunos tinham mais tempo para elaborar suas respostas que, na verdade, exigiam pouca produção escrita. Esse formato foi compatível com aquele utilizado na maioria das tarefas de leitura do material didático. O objetivo desses testes foi avaliar as seguintes sub-habilidades:

- *Chegar à idéia principal;*
- *Coletar informações específicas;*
- *Organizar sentenças em um texto coerente;*
- *Fazer inferências lexicais e outras associações.*

3.2.2.4.3 A administração dos testes

Para que cada professora pudesse administrar os testes de compreeensão oral e em leitura em sua própria turma, foi preciso elaborar procedimentos de aplicação pois, sendo assim, estaria garantindo confiabilidade dos resultados. Para o teste de compreensão oral, por exemplo, as professoras deveriam seguir os passos assim discriminados:

Quadro 3.5 - Procedimentos para a aplicação do teste de compreensão oral.

Teste de compreensão oral
• Distribua as provas para os alunos. • Leia as informações iniciais. • Feito isso, diga a eles para completar a prova com nome completo e número. **TASK 1.** • Leia o enunciado da tarefa 1 e verifique a compreensão da classe. • Então, leia o número da questão e a questão em si com suas respectivas alternativas. Feito isso, coloque a fita para tocar, para que os alunos possam assinalar a alternativa correta. • Siga o mesmo procedimento acima para as questões restantes. **TASK 2.** • Leia o enunciado da tarefa 2 e verifique a compreensão da classe. • Então, inicie a tarefa dizendo "COMANDO 1" e coloque a fita para tocar esse comando. • Depois disso, diga "COMANDO 2" e coloque a fita para tocar esse comando e assim por diante. **TASK 3.** • Leia o enunciado da tarefa 3 e verifique a compreensão da classe. • Então, inicie a tarefa dizendo "CONVERSA 1", leia a questão e suas respectivas alternativas e coloque a fita para tocar essa conversa. • Siga o mesmo procedimento acima para as demais conversas.

Para o teste de leitura foram elaborados os seguintes procedimentos:

Quadro 3.6 - Procedimentos para a aplicação do teste de leitura.

Teste de compreensão em leitura
• Distribua as provas para os alunos. • Leia as informações iniciais. • Feito isso, diga a eles para completar a prova com nome completo e número. **TASK 1** • Leia o enunciado e verifique a compreensão da classe. Certifique-se de que todos entenderam. Deixe claro que você não voltará a explicar essa tarefa.

TASK 2

• Siga o mesmo procedimento acima.

TASK 3

• Leia o enunciado e o exemplo fornecido na sentença 1. Feito isso, verifique a compreensão da classe. Certifique-se de que todos entenderam. Deixe claro que você não voltará a explicar essa tarefa.

TASK 4

• Leia o enunciado e as sentenças fornecidas. Certifique-se de que todos entenderam. Diga que você não voltará a explicar essa tarefa.

TASK 5

• Leia o enunciado e verifique a compreensão da classe. Não leia as perguntas. Certifique-se de que todos entenderam a tarefa. Diga que você não voltará a explicá-la.

Não traduza ou negocie nenhum vocábulo ou expressão.

O tempo previsto para cada um desses testes foi de uma hora-aula ou 50 minutos. Sua aplicação foi toda conduzida em português para não gerar problemas ou dúvidas de compreensão e poupar tempo para a realização das tarefas. O mesmo foi feito com os enunciados das questões.

3.3 Avaliação do PTBT pelas professoras

No final do ano letivo, assim que as aulas terminaram, P1, P2 e P3 responderam a um questionário de avaliação que visou coletar suas impressões sobre as aulas e a aprendizagem dos alunos. (cf. Apêndice VIII). No que se refere às aulas, foi solicitado a elas que avaliassem a participação dos alunos, interação aluno-material didático, assuntos estudados, limitações e pontos fortes do material e das aulas. Quanto à aprendizagem, elas tiveram que dar uma nota de 0 a 10 para o desempenho da maioria dos alunos nas habilidades de compreensão oral, leitura e produção oral, no início e final do ano, e também justificar o progresso ou retrocesso da aprendizagem nessas habilidades dependendo de suas notas. A análise desses dados é feita no

Capítulo VI que traz a discussão da avaliação do rendimento. Parte desses dados também são utilizados na conclusão.

Textos originais das citações

(1c) "If we want to make comments about a student's reading ability per se, then this may be taken as an argument for more discrete reading tests if we are to avoid muddied measurement from skills integration."

(2c) "If we want to test the construct of reading per se, then we must take steps to avoid the contamination of the measurement of this ability by the method adopted to assess it. We must try to test reading and only reading. This leads us away from integrated reading into writing tasks."

Capítulo IV - O Programa Temático Baseado em Tarefas (PTBT)

Este capítulo é organizado em sete seções. Na Seção 4.1 abordo as concepções teóricas subjacentes ao PTBT. Na seção seguinte, os objetivos de ensino são formulados, tendo em vista sua relevância para a vida de alunos iniciantes de inglês. A Seção 4.3 focaliza o conteúdo programático que consiste em temas e tópicos a serem escolhidos pelos alunos com base em um menu temático. As tarefas são tratadas na Seção 4.4 onde descrevo suas características, o processo de sua elaboração e os critérios de seqüência. Nas Seções 4.5 e 4.6 trato da gramática e dos procedimentos didático-pedagógicos respectivamente. Reservo a Seção 4.7 para discutir a avaliação do rendimento neste programa.

4.1 Concepções teóricas

A visão de linguagem subjacente ao PTBT é a de um sistema para a comunicação. A língua-alvo é ensinada em contextos interativos, relevantes e significativos, com o propósito de aprender língua, conteúdo e desenvolver habilidades lingüísticas, interpessoais e cognitivas. Cabe salientar que aprender uma LE não significa somente aprender o seu sistema lingüístico, mas também a maneira como esse conhecimento é utilizado no contexto social. Neste trabalho, o contexto social é a sala de aula. Além disso, aprender uma LE implica saber manter-se em uma seqüência de atos/eventos comunicativos, interrompendo ou estendendo as trocas conversacionais quando possível e necessário. Isso tudo, na verdade, requer diferentes competências como a *competência lingüística*, *sociolingüística*, *discursiva* e *estratégica* (Canale:1983), já descritas na Seção 2.5. Subjacente ao PTBT está, portanto, a idéia de que a aprendizagem decorre de um processo interativo, colaborativo e comprometido com o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, bem como de seu raciocínio lógico e crítico. Embasado na visão sociointeracionista de aprendizagem, o PTBT propõe que a interlíngua dos alunos seja construída e desenvolvida a partir

de sua interação com o professor e/ou colegas de classe (engajamento interpessoal ou social) e com a tarefa (engajamento textual). A interação que se pleiteia no PTBT não se limita, entretanto, às trocas conversacionais sobre o conteúdo das informações do insumo (interação metacomunicativa), mas também sobre o sistema lingüístico da LI, propiciando momentos em que a interação é metalingüística. Isso significa, portanto, que a construção da interlíngua dos alunos conta com a aprendizagem implícita e a explícita. A primeira é promovida através do insumo compreensível gerado pelos ajustes de língua do professor e negociações de significado, bem como pela produção oral e escrita dos alunos em LI. A aprendizagem explícita, por sua vez, decorre de tarefas que direcionam a atenção dos alunos para estruturas específicas dessa língua. Esse assunto é discutido na Seção 4.5.

Quanto ao desenvolvimento cognitivo, é na interação que ele se constrói (Terzi:1995), através de tarefas problematizadoras e dos questionamentos contínuos do professor para os alunos. É importante salientar que os processos cognitivos e afetivos coexistem na experiência de aprender e é, por essa razão, que o afetivo está presente no PTBT através de tarefas de âmbito pessoal e social e do relacionamento construído naturalmente entre professora - aluno(s) e aluno - colegas de classe.

A proposta do PTBT é trabalhar com temas vinculados ao contexto social imediato dos alunos para que o ensino de inglês possa tornar-se significativo e relevante para suas vidas. Há, portanto, um compromisso com a realidade do aluno e a veiculação de informações que possam contribuir para o seu conhecimento de mundo e reflexão. Nem todas as tarefas, entretanto, buscaram retratar o "aqui e agora", pois o seu objetivo era introduzir informações culturais de outros países. Para poder estabelecer um elo entre a realidade dos alunos e o ensino/aprendizagem de inglês, lancei mão de temas pluridisciplinares os quais permitem operacionalizar duas

características básicas do discurso: interação e negociação (Widdowson:1979). É o que Widdowson (op.cit.) propõe ao sugerir um programa de ensino com base em uma seleção de tópicos de outras disciplinas do currículo escolar, como por exemplo experimentos simples de Física e Química, processos biológicos em plantas e animais, descrições de eventos históricos etc. "*É uma forma de, não somente assegurar o elo entre a realidade e a própria experiência dos alunos, mas também proporcionar aos professores meios mais eficientes de ensinar língua para a comunicação*" (Widdowson,1979:16). Além disso, os temas pluridisciplinares dão acesso à interdisciplinaridade. Por exemplo, temas de Ciências foram trabalhados por meio de tarefas de LI e expandidos para outras direções de modo a incorporar assuntos de Português (ex. 'sentido literal e figurado' - *tarefas 1A,B* e *D*, Vol.II, pp.447 e 449), Matemática (ex. 'cálculos básicos' - *tarefa 7*, Vol.II, pp.445/446), Artes (ex. 'confecção de slogans' - Unidade *Drugs*) e Educação Física (ex. 'exercícios de alongamento' - *tarefas 2A,B* e *C*, Vol.II, p.438). Abordar assuntos de outras disciplinas do currículo escolar, particularmente aqueles já estudados pelos alunos, é uma forma de ativar o seu conhecimento prévio e promover a compreensão do assunto. Segundo Schmidt-Rinehart (1994), "*o conhecimento prévio na forma de familiaridade de tópico destaca-se como um fator poderoso que facilita a compreensão da linguagem oral*" (p.183). Ela ainda salienta que os estudos na área de leitura também comprovam o mesmo. Não muito diferente de Schmidt-Rinehart, Krashen (1982) já enfatizava a importância dos tópicos familiares para a compreensão de língua, apontando ressalvas quanto a isso:

> *"Os bons professores também tiram proveito do conhecimento de mundo do aluno para ajudar na compreensão, discutindo tópicos já familiares a ele. Certamente, discutir ou ler um tópico totalmente desconhecido tornará a mensagem difícil de ser entendida. Existe, entretanto, o perigo de tornar o insumo muito "familiar". Se a mensagem é totalmente conhecida não despertará interesse e o aluno provavelmente*

não dará atenção a ela. Queremos que o aluno se volte para a mensagem e deve haver alguma mensagem, alguma coisa que ele realmente quer ouvir ou ler." (p.66) (1c)

No PTBT, coube aos alunos escolher os temas e tópicos que deveriam ser estudados durante o ano letivo. Diante disso, o assunto poderia ser pouco familiar ou, ainda, não-familiar para alguns. Nesse caso, sua compreensão contava com outros tipos de conhecimento prévio como o lingüístico, estratégico e a visão contextual, bem como a negociação de significados pelas professoras.

4.2 Objetivos instrucionais

O PTBT procurou enfatizar as habilidades de compreensão oral, leitura e produção oral. Quanto à produção escrita, ela esteve presente em algumas tarefas em parceira com outras habilidades. O objetivo desse programa foi, portanto, desenvolver as habilidades 'receptivas' e a produção de fala 'mínima' na LI para promover basicamente a interação interpessoal e textual em sala de aula. Por produção de fala 'mínima', refiro-me aos turnos mínimos (i.e. de uma única palavra), pequenos (i.e. de duas ou mais palavras como em frases nominais, verbais ou adverbiais) e médios (i.e de uma única sentença). Os turnos longos ou auto-sustentados, isto é, aqueles que envolvem duas ou mais sentenças formando unidades maiores de significado, não foram considerados objetivos de 5ª série, porque acredito que as habilidades de compreensão oral e leitura devam ser amplamente desenvolvidas em séries iniciais em detrimento da habilidade de produzir turnos longos, pois a compreensão é a base para que uma conversação possa ocorrer e sustentar-se. Para Widdowson (1978), compreender (*interpreting*) é a habilidade mais importante na abordagem comunicativa porque, segundo ele, não podemos conversar ou corresponder-nos sem antes compreender, mas podemos compreender sem conversar ou corresponder-nos com

alguém. O foco na compreensão, entretanto, não impediu a ocorrência de turnos longos no processo de ensino mesmo porque eles são inevitáveis. Eles foram esporádicos ao longo da implementação, manifestando-se através da leitura oral, mais precisamente da leitura de diálogos e respostas longas. A ênfase nas habilidades de compreensão oral e leitura é também explicada pela presença constante da LI em suas formas escrita e oral no dia-a-dia dos alunos. Em se tratando da linguagem escrita, por exemplo, os alunos estão freqüentemente expostos a nomes e rótulos de produtos em LI, nomes de teclas e botões que operacionalizam máquinas e eletrodomésticos, manuais de instrução, frases em camisetas e telões de propaganda, letras e revistas de música etc. Quanto aos contextos de linguagem oral, os alunos estão geralmente expostos a músicas em LI, tocadas em rádio, danceterias, festas e bares, propagandas e clips em inglês na TV e a vocábulos e expressões emprestadas dessa língua para o português, como por exemplo *self-service*, *shopping center* e *cheese*. Portanto, é importante que, quando em exposição a esses contextos, os alunos possam compreender o insumo escrito e oral nessa língua, pois se a meta da educação brasileira é formar indivíduos participativos e reflexivos, então, faz-se necessário encorajá-los a compreender o mundo que os cerca. São quatro, portanto, os objetivos do PTBT para a 5ª série:

a) *Desenvolver a capacidade dos alunos de compreender a linguagem oral e escrita em LI* para que eles possam construir a sua interlíngua e ampliar o seu conhecimento de mundo. Algumas sub-habilidades de leitura e compreensão oral foram previstas para serem desenvolvidas, dentre elas: ler e ouvir textos para chegar à idéia principal, coletar informações específicas, inferir e deduzir informações e testar o seu conhecimento de mundo.

b) *Desenvolver a capacidade dos alunos de se expressar oralmente na LI através de turnos mínimos, pequenos e médios.*

c) *Fazer com que os alunos transfiram suas capacidades cognitivas de LM para a LI* para

poderem desenvolver sua compreensão e reflexão nessa língua. Segundo Piercey (1982), a compreensão depende da capacidade de comparar, contrastar, categorizar, identificar, avaliar, dentre outras. O uso dessas capacidades requer que o aluno se apoie em seu conhecimento de LM e/ou LI, conhecimento de mundo e raciocínio lógico. As formas de raciocínio exploradas no PTBT vão além da simples memorização, que é um processo cognitivo inerente ao ser humano, básico e intrínsico na aprendizagem. Comparado a outros processos mentais, entretanto, a memorização "*representa o nível mais baixo dos resultados de aprendizagem no domínio cognitivo*" (Haydt, 1988:45), pois basta ao aluno ficar exposto a informação, reter o conhecimento lido ou exposto em aula e lembrar ou reconhecer aquilo que aprendeu. Outros processos cognitivos, no entanto, foram priorizados, dentre eles interpretar, comparar, classificar, identificar, associar informações e outros.

d) *Desenvolver nos alunos suas habilidades funcionais e estratégias interpessoais básicas na LI* para que eles possam participar de uma interação negociada nessa língua. É através da interação gerada pelas tarefas e pelo engajamento natural de sala de aula que os alunos podem conhecer e, aos poucos, utilizar as funções que permeiam a comunicação nesse contexto, como por exemplo concordar ou discordar com a resposta do colega, justificar e fazer inferências. Além disso, a própria interação permite que os alunos desenvolvam suas estratégias interpessoais básicas através de perguntas de clarificação (ex. *Sorry?*, *Repeat please.*), compreensão (ex. *What's the meaning of ___ in Portuguese?*, *I didn't understand*) e confirmações (ex. *Two or three?*). Todas elas contribuem para uma interação negociada e de mão dupla, isto é, iniciada tanto pelo professor como pelos alunos.

4.3 Conteúdo programático

No PTBT, o conteúdo de ensino é organizado em torno de temas e tópicos escolhidos pelos próprios alunos a partir de um menu de opções organizado em forma de redes, isto é, ligações ou associações entre o tema central e os tópicos que se relacionam a esse tema. Essas redes foram elaboradas com base em um levantamento de assuntos considerados interessantes e/ou relevantes para alunos de 5ª série, sob o ponto de vista de alguns professores da rede pública e particular de ensino, em suas respectivas disciplinas. Do tema central, ou também denominado de Unidade Temática Central (UTC), partiram os seus respectivos tópicos não listados linearmente, mas dispostos em rede ou *'pool'* temático. Cada tópico consistiu em uma Unidade Temática Interligada (UTI), como mostra a figura abaixo:

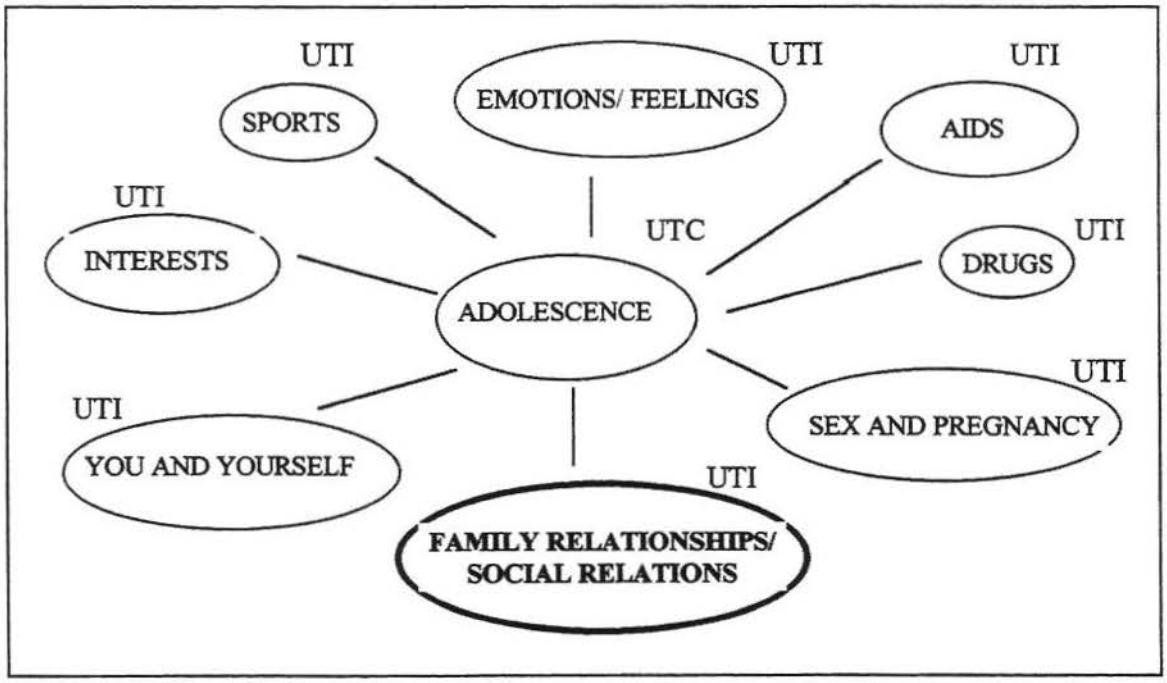


Figura 4.1 - Exemplo de uma rede temática

Essa estrutura permitiu incorporar outros temas centrais e tópicos relacionados, resultando em uma conexão temática maior, formada por diversas redes interligadas ou conectadas entre si

por tópicos comuns. Por exemplo, o tópico *family relationships/social relations* pertence tanto à rede *Adolescence* como *The Environment*, conforme mostra a figura abaixo:

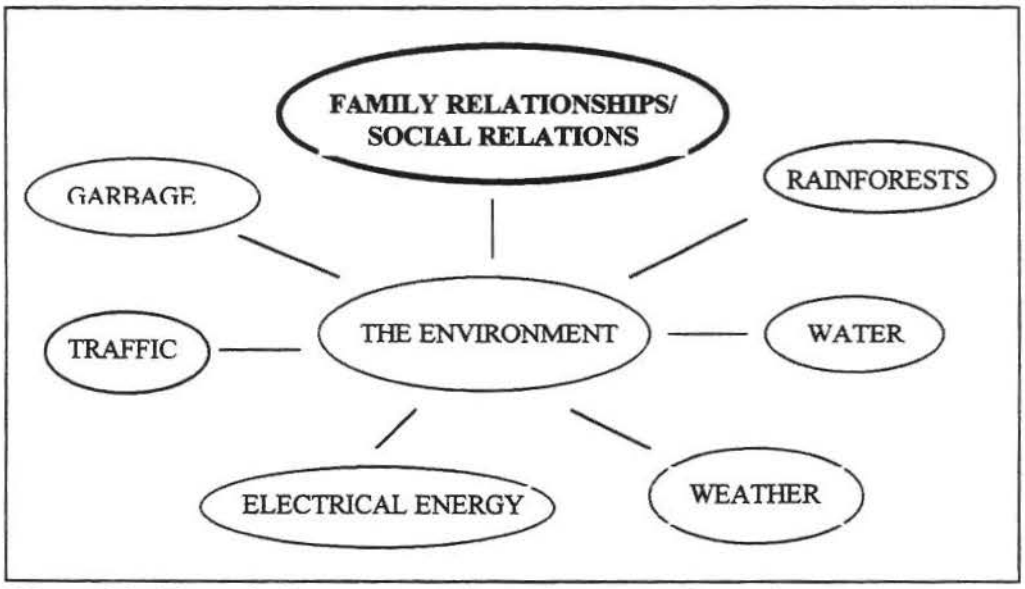


Figura 4.2 - Exemplo de como um tópico pode conectar duas redes temáticas.

4.3.1 A definição dos temas centrais e tópicos interligados

Como já mencionado no Capítulo III, Seção 3.1, oito professores de Ciências, dez de Geografia e sete de História responderam a um questionário (cf. Apêndice I) que visou coletar os assuntos que os seus alunos (de 5ª a 8ª série) demonstram gostar ou ter interesse em suas respectivas disciplinas. Esses professores trabalham em escolas públicas e particulares do Estado de São Paulo. Sua experiência profissional varia entre 3 e 22 anos. Embora esta pesquisa priorize temas de 5ª série, coletei também temas referentes às outras séries, isto é, os de 6ª, 7ª e 8ª, pensando na possibilidade de utilizá-los futuramente. A análise dos dados, no entanto, envolve somente os temas de 5ª série. Entrevistas informais também foram conduzidas para delimitar os assuntos citados, pois eram comuns temas gerais como "*Trabalho com mapas*", "*Ecologia*", "*Corpo Humano*". Além disso, nessas entrevistas foi possível obter sugestões de livros didáticos que pudessem me auxiliar no desenvolvimento dos temas.

Para cada disciplina fiz um levantamento dos assuntos freqüentemente citados como sendo aqueles de maior interesse para os alunos. Eles estão abaixo relacionados, juntamente com o número de professores que os mencionaram.

Quadro 4.1 - Assuntos freqüentemente citados nos questionários dos professores

Ciências	Geografia	História
• Educação sexual (5) • Água (4) • Meio ambiente (3) • Ar (3)	• Clima (4) • Indústria (4) • Relevo (3) • Formação/ origem do Planeta Terra (3) • Zona rural e urbana (3) • Fuso horário (3) • Sistema Solar (3)	• Índios (3) • Povos pré-colombianos (2) • Egito (2)

Na disciplina de Ciências, o assunto mais citado pelos professores foi *Educação sexual*, que é desenvolvido ao longo do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série), despertando altos índices de interesse e motivação. Os temas afins foram colocados em uma mesma rede temática, sendo o tema central determinado pela abrangência do assunto, isto é, assuntos mais gerais tornaram-se temas centrais, como por exemplo:

Tema central - Meio ambiente
Tópicos interligados - Água, Ar, Clima, Relevo

Tema central - Zonas rurais e urbanas
Tópico interligado - Indústria

A análise dos dados revelou que alguns assuntos pouco citados pelos professores estavam relacionados com aqueles freqüentemente citados. Isso resultou em sua integração nas redes temáticas como tópicos interligados:

Tema central - Zonas rurais e urbanas

Tópicos pouco citados - Comércio, Transporte, Êxodo rural, Agricultura, Imigração

Tema central - Meio ambiente

Tópicos pouco citados - Eletricidade, Reciclagem

Ao elaborar as redes temáticas, incluí outros tópicos não mencionados pelos professores, mas que estabelecem uma estreita ligação com o tema central. O objetivo foi ampliar o menu temático para que os alunos pudessem ter várias opções de escolha, como por exemplo:

Tema central - Adolescência

Tópicos propostos - Relacionamento familiar e relações sociais, Drogas, AIDS, Esportes

A escolha do termo 'Adolescência' em vez de 'Educação Sexual' como tema central de uma rede temática deve-se ao fato de o primeiro ser mais abrangente e incorporar não apenas questões sobre educação sexual, mas também outras questões relevantes e pertinentes à vida do adolescente.

No início da pesquisa, a intenção era elaborar duas redes temáticas para cada disciplina. Entretanto, percebi que para elaborar cada uma delas e suas tarefas teria que fazer inúmeras leituras sobre diferentes conteúdos específicos, e isso não seria exeqüível diante do pouco tempo de que dispunha para desenvolver o material didático. Decidi, então, elaborar quatro redes para uma única disciplina, o que facilitaria a busca de material e restringiria as leituras a um único conteúdo específico. A disciplina escolhida foi Ciências, uma vez que os temas referentes à Adolescência e Meio Ambiente estão mais articulados com a vida pessoal e social dos alunos, além da grande quantidade e variedade de material de Ciências em LI que estava à minha disposição. A

fim de elaborar quatro redes temáticas de Ciências, era necessário ainda determinar mais dois temas e, para isso, precisei utilizar os dados de uma outra pesquisa[1] que conduzi em 1994 com professores de Ciências e outras disciplinas da rede estadual e particular de ensino do Estado de Santa Catarina. O questionário utilizado para a coleta desses dados havia sido o mesmo para esta pesquisa. Os únicos temas freqüentemente citados por esses professores foram 'Meio Ambiente' e 'Plantas'. A abrangência do tema 'Plantas' fez com que ele se tornasse a unidade central de uma nova rede temática e não, simplesmente, um tópico interligado à rede 'Meio Ambiente'. Além disso, os próprios livros de Ciências tratam o tema 'Plantas' separado do tema 'Meio Ambiente', embora esses dois conteúdos estejam interligados. A quarta rede foi elaborada a partir dos dados de 6ª série, uma vez que os da 5ª série não ofereciam temas diferentes dos já mencionados aqui. O tema 'Animais' foi o assunto de maior interesse para os alunos de 6ªs séries segundo os dados coletados nesta pesquisa e naquela conduzida em Santa Catarina. As quatro redes temáticas construídas para o PTBT são apresentadas na Figura 4.3 a seguir:

[1] Essa pesquisa também consistiu na elaboração, implementação e avaliação de um material de inglês com base em tarefas, envolvendo conteúdos de outras disciplinas do currículo escolar. Nove alunas estagiárias elaboraram planos de aula e implementaram tarefas de aprendizagem em uma turma de 7ª e 8ª série de escola pública, sendo o material e a metodologia avaliados pelos alunos e pelas professoras regulares das séries envolvidas. Os assuntos utilizados na elaboração das tarefas foram coletados em entrevistas informais com professores da rede pública e particular de ensino conduzidas pelas estagiárias, e por um questionário aplicado pela coordenadora do projeto (cf. Xavier:1995).

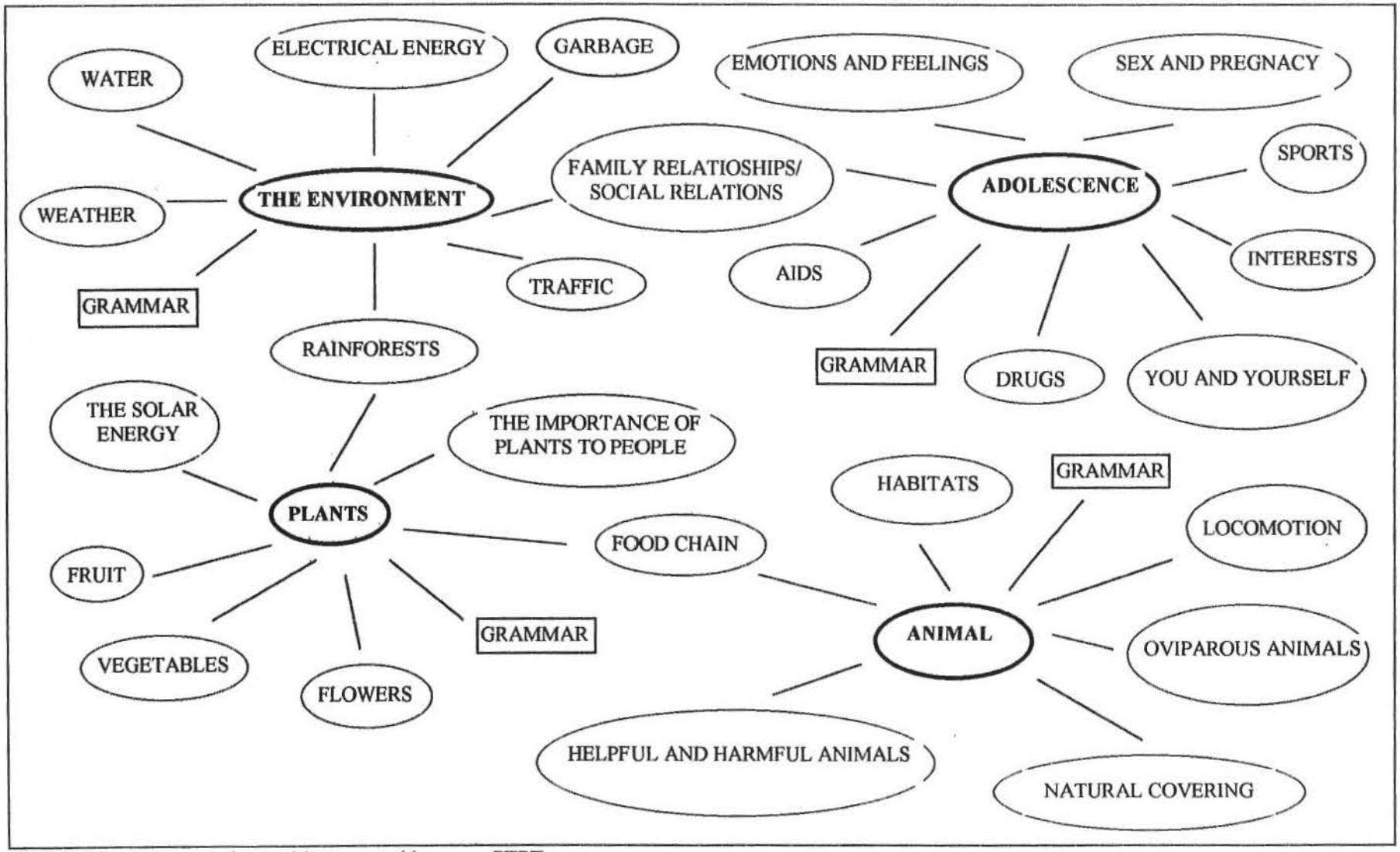


Figura 4.3 - As quatro redes temáticas construídas para o PTBT.

Com base nesse menu temático, os alunos foram capazes de escolher o tema central e os tópicos a serem estudados ao longo do ano letivo mediante uma votação feita pela classe. Isso permitiu, portanto, que conteúdos ou recortes temáticos diferentes fossem estudados nos dois contextos de pesquisa, considerando os interesses e preferências particulares de cada classe. A princípio, pensei em iniciar o processo de implementação do PTBT com os temas escolhidos pelos alunos; no entanto, cheguei à conclusão que seria mais prudente despertar e desenvolver inicialmente nos alunos a sua consciência de linguagem antes de explorar os conteúdos de Ciências. Para isso, elaborei a seguinte rede temática desconectada do menu de opções.

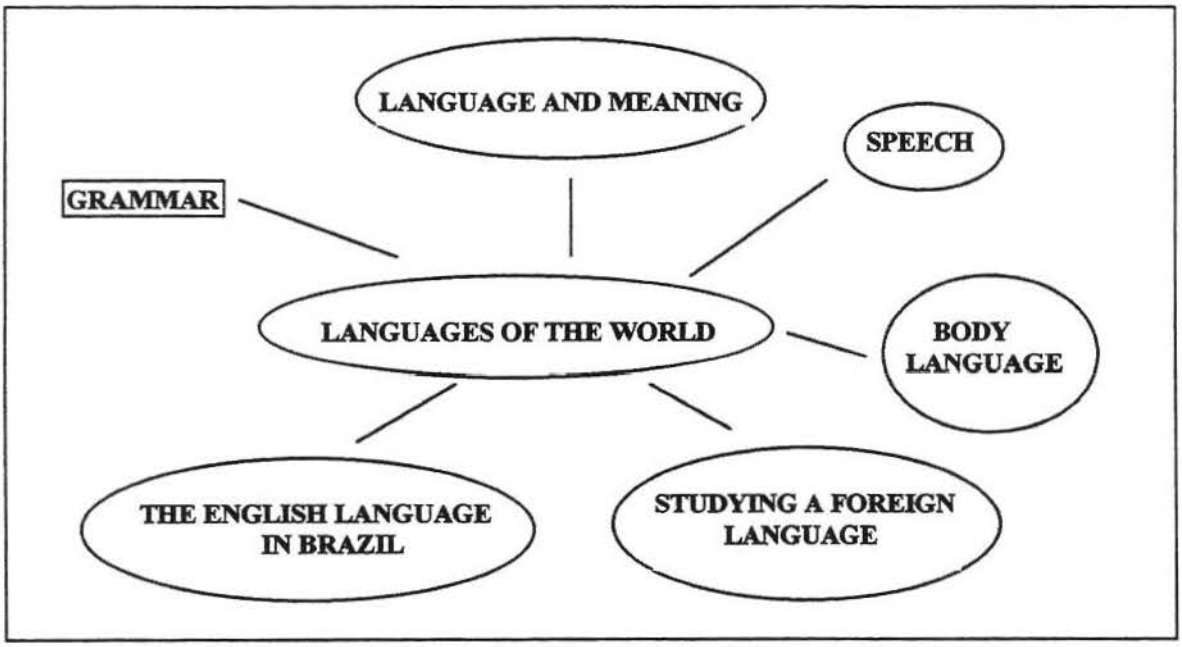


Figura 4.4 - Rede temática "*Languages of the World*"

A rede temática "*Languages of the World*" foi, portanto, introdutória e obrigatória para as 5as séries envolvidas na pesquisa por tratar de questões fundamentais para quem inicia o estudo de uma LE. Essas questões são apresentadas em forma de perguntas no quadro a seguir:

Quadro 4.2 - Assuntos tratados na rede "*Languages of the World*"

tema central e tópicos	questões tratadas
Languages of the World	• Em um país fala-se apenas uma única língua? • Que línguas são faladas em determinados países? • O que são línguas majoritárias e minoritárias?
Language and Meaning	• Que tipo de informação traz um dicionário? • Que critérios devem ser considerados para a compra de um? • Que tipos de dicionário existem?
The English Language in Brazil	• Que palavras em inglês encontramos em nosso dia-a-dia?
Speech	• O inglês americano é diferente do inglês da Inglaterra? E o português do Brasil, é diferente do português de Portugal? (A questão das diferentes variedades de uma língua). • Por que sabemos que alguém é de uma determinada região brasileira ou, então, que é do exterior? (A questão dos diferentes sotaques).
Body Language	• Existe uma outra forma de comunicação que não seja a verbal? • O que certos gestos, expressões faciais e posturas comunicam?
Studying a Foreing Language	• Como é que eu aprendo inglês? • Que estratégias de aprendizagem costumo utilizar? • O ano letivo na Inglaterrra é o mesmo que no Brasil?

A implementação dessa rede foi prevista para o primeiro bimestre. Em seguida, os alunos seriam avaliados através de um teste de compreensão oral e leitura (cf. Seção 3.2.2.4) para só então poderem escolher os temas e tópicos de sua preferência.

4.4 Metodologia

A metodologia no PTBT corresponde às tarefas de aprendizagem que foram elaboradas para contextualizar os temas e tópicos. Elas são descritas na próxima subseção.

4.4.1 As tarefas de aprendizagem

Cada tema ou tópico interligado consistiu em uma unidade de ensino do material didático, formada por três tarefas e um conjunto de atividades extra-classe. As tarefas contextualizam o tema/tópico em diferentes formatos como em perguntas e respostas, preenchimento de quadros sinópticos, *cloze* e atividades com lacunas de informação. Elas foram nomeadas de acordo com o seu objetivo saliente, isto é, aquele geralmente revelado na instrução ou enunciado da tarefa, e listadas embaixo de seus respectivos temas/tópicos, formando assim o Plano de Curso (cf. Apêndice IX). É o que mostra o exemplo abaixo:

Unidade Temática: *Body language*
Assunto - gestos, expressões faciais, língua dos sinais e postura
Tarefa 1: Identificando o significado de certos gestos.
Tarefa 2: **A)** Respondendo como se sente diante de certas situações.
B) Interagindo com um colega para adivinhar como ele(a) está se sentindo de acordo com sua expressão facial.
Tarefa 3: Ouvindo conversas em inglês e identificando como os falantes estão se sentindo.

Tarefas de casa - *a escolher*
Tarefa 4: Interpretando a língua dos sinais nas figuras fornecidas.
Tarefa 5: Interpretando a postura das pessoas nas figuras fornecidas.

Por tratar-se de um programa de processo, o PTBT denominou as tarefas no gerúndio pela idéia de continuidade, mobilidade e dinamismo que essa forma verbal sugere.

As unidades de ensino priorizaram tarefas com foco na leitura, compreensão e produção oral sem estarem, necessariamente, dispostas nessa seqüência. A ênfase de cada tarefa em uma dessas habilidades não significa que elas e outras habilidades não pudessem atuar conjuntamente, mesmo porque a própria interação de sala de aula propicia essa integração. Quanto às atividades extras, elas foram incluídas no final de cada unidade de ensino com o objetivo de ampliar a

exposição dos alunos à LI nas extensões de sala de aula, oferecendo oportunidades de aprendizagem extra-classe. Coube a eles escolherem sua própria tarefa com base nas opções oferecidas. Elas integraram as habilidades de compreensão e produção de linguagem escrita.

No início da pesquisa pensei em ampliar a participação dos alunos nas decisões do PTBT, permitindo-lhes escolher não somente os temas/tópicos, sua seqüência e as atividades extra-classe, mas também as tarefas que seriam realizadas em sala de aula a partir de um menu de oferta. Entretanto, essa idéia pareceu inviável por duas razões. A primeira pelo fato de que a elaboração de um menu de tarefas para cada tópico iria exigir um volume de trabalho não compatível com o tempo previsto no cronograma da pesquisa. Quanto à segunda razão, as decisões dos alunos resultariam, provavelmente, em um processo não muito gerenciável em sala de aula. Ou seja, se as decisões fossem tomadas em nível coletivo, isto é, se a classe decidisse qual tarefa todos deveriam fazer, o processo de ensino-aprendizagem iria ser lesado pelo tempo a ser gasto nas negociações. Além disso, dependendo da personalidade dos alunos, esse encargo poderia tornar-se enfadonho mediante a necessidade de terem de estar sempre decidindo que tarefa fazer. Com o tempo, eles acabariam decidindo aleatoriamente, sem critério algum, apenas por uma questão de "decidir por decidir". Se as decisões, entretanto, fossem tomadas em nível individual, isto é, se cada aluno escolhesse as tarefas que melhor se ajustassem aos seus interesses e estilos de aprendizagem, a professora iria sobrecarregar-se com as diferentes formas de assessoramento e correção resultantes das diferentes tarefas escolhidas. Embora alguns pudessem pensar que a participação dos alunos nas decisões do PTBT tivesse sido pequena, o processo de ensino-aprendizagem não foi prejudicado, mesmo porque a intenção não foi elaborar um programa centrado no aluno, mas um programa centrado na aprendizagem.

4.4.2 O processo de elaboração das tarefas

O enunciado e os dados do insumo foram considerados ingredientes essenciais para a construção das tarefas. Juntamente com eles, foram necessárias decisões sobre o tipo de organização espacial e o formato da tarefa. Ao redigir os enunciados, preocupei-me em deixá-los claros, inteligíveis, explícitos, simples e acessíveis para os alunos. Os enunciados curtos foram redigidos em inglês, enquanto que a maioria dos enunciados longos foi expressa em português, pois apresentava informações e estruturas lingüísticas complexas e difíceis de serem compreendidas. O objetivo foi não tornar as instruções mais difíceis do que a própria tarefa. Os dados, por sua vez, envolveram o insumo verbal (i.e. textos escritos e orais) e o não-verbal (ex. figuras, gráficos), dependendo da tarefa. Os textos escritos, por exemplo, variaram quanto à sua natureza, podendo ser autênticos e não-autênticos. Os textos autênticos envolveram artigos de jornal, informativos, letras de música, formulário de inscrição, dentre outros. Os textos não-autênticos consistiram em textos adaptados de materiais autênticos e outros por mim elaborados depois de ter lido e pesquisado sobre o assunto. O objetivo de fazer adaptações deve-se, principalmente, à dificuldade lingüística do texto original sem mencionar, entretanto, a presença de informações conceituais complexas que poderiam interferir na compreensão ou bloquear a continuidade e interesse dos alunos pelo texto. De acordo com a Proposta Curricular de LI do Estado de São Paulo (CENP:1992), os textos autênticos deveriam ser utilizados independentemente de sua complexidade ou dificuldade lingüística, como é revelado na afirmação a seguir:

> *"...a complexidade de um tipo de texto não deve constituir barreira para sua utilização, mesmo em séries iniciais. O que importa é a maneira como se trabalha com ele, sendo que o mesmo se presta a diferentes níveis de tratamento que podem estar ligados a vários graus de proficiência em leitura."* (p.45)

Embora a Proposta Curricular não defina de que forma os textos autênticos complexos/ difíceis poderiam ser tratados em séries iniciais, pressupõe-se que a maneira de se fazer isso é através de um trabalho menos profundo com o texto, o que pode, no entanto, minimizar as oportunidades de aprendizagem. Um exemplo disso está nas tarefas que se limitam à análise do título e da(s) figura(s) do texto como forma de prever o assunto. Nesse caso, as hipóteses dos alunos não são confirmadas através da leitura devido aos entraves lingüísticos. Se, por um lado, esse tipo de tarefa pode ser válida em alguns momentos da aprendizagem, por outro, ela desperdiça ótimas oportunidades de aprendizagem devido aos obstáculos gerados pela complexidade lingüística do texto. Um texto adaptado, por outro lado, pode certamente maximizar essas oportunidades e substituir o texto autêntico considerado complexo lingüisticamente.

Além de textos autênticos e adaptados, incorporei no material textos por mim elaborados como, por exemplo, aqueles que introduzem os temas centrais: "*Languages of the World*", "*Adolescence*", "*The Environment*", "*Animals*" e "*Plants*". A elaboração desses textos pode ser explicada pelas seguintes razões: (i) os textos encontrados em livros didáticos e paradidáticos e em livros infantis e juvenis de LI[1] tratavam os assuntos acima, ora de maneira muito técnica, ora de maneira trivial ou infantilizada, e (ii) as informações não eram compactas e, muitas vezes, não contemplavam o conteúdo que queria transmitir para os alunos. Portanto, para comunicar o conteúdo desejado e da maneira desejada, decidi elaborar os próprios textos de algumas tarefas depois de ter lido e pesquisado sobre os assuntos pretendidos em materiais de línguas portuguesa e inglesa. Durante a elaboração dos textos, procurei tornar o conteúdo significativo e compreensível através de uma organização textual clara, com figuras, estruturas lingüísticas não muito complexas, palavras cognatas, informações compactas, equilibradas e objetivas.

[1] A coleta de materiais autênticos foi feita no Brasil e Inglaterra durante estágio de seis meses na Universidade de Manchester (Bolsa Sandwiche outorgada pela CAPES).

Os textos escritos foram utilizados em tarefas pedagógicas e em tarefas do mundo real. Houve, entretanto, uma quantidade maior de tarefas pedagógicas, pois a intenção foi promover a compreensão de textos a partir de perguntas escritas e orais. É importante salientar que a leitura no PTBT é vista como um processo de construção de sentido a partir da interação do aluno com o texto e professor. Quanto aos textos orais (i.e. monólogos e diálogos gravados), elaborei-os com o objetivo de satisfazer os propósitos pedagógicos das tarefas. Eles foram submetidos à avaliação de falantes nativos de LI antes de serem gravados. Outros textos, entretanto, foram redigidos pelos próprios nativos dessa língua que sentiram a necessidade de escrevê-los antes de gravá-los. A gravação foi feita com falantes nativos e não-nativos de inglês. Para preservar a naturalidade das falas, foram consideradas as redundâncias, a hesitação, as pausas e as interrupções, que são características das falas cotidianas (Schmidt-Rinehart:1994).

Além do insumo verbal, algumas tarefas utilizaram o insumo não-verbal, mais precisamente as figuras. Elas atenderam a dois propósitos: o estético e o pedagógico. No primeiro caso, elas visaram atrair o interesse dos alunos tornando o material e a tarefa mais atraentes. No segundo caso, as figuras serviram para facilitar a compreensão do insumo escrito, trazendo informações visuais que pudessem reduzir a complexidade lingüística e cognitiva das informações do texto. Dependendo da tarefa, as figuras serviram de dados de insumo ou, ainda, de 'depósitos' de resposta. Isso significa que, em algumas tarefas, a figura foi portadora da informação de onde as respostas iriam ser extraídas e, em outras, ela foi o local onde as respostas seriam 'depositadas'. A tarefa 5 da Unidade "*The English Language in Brazil*" exemplifica o primeiro caso (Vol.II, p.411) e a tarefa 3 da Unidade "*Adolescence*" exemplifica o segundo (Vol.II, p.435).

Além do enunciado e dos dados das tarefas, foram necessárias algumas definições quanto à configuração da classe e ao formato das atividades. A configuração da classe variou de acordo com o tipo de tarefa. Por exemplo, em tarefas com transferência de informações e naquelas com

sobrecarga cognitiva e/ou lingüística, foi proposto o trabalho em pares para que, no primeiro caso, fosse possível uma troca de informações em LI e, no segundo, uma ajuda mútua para se chegar à resposta correta da tarefa, utilizando ou não a língua-alvo. A informação sobre a configuração da classe foi fornecida entre parênteses ao lado do enunciado de cada tarefa, como por exemplo "(in pairs)", "(in groups of 5)". Para as tarefas com nenhuma especificação, ficou implícito que elas deveriam ser realizadas individualmente. O formato das atividades, por sua vez, foi definido em momentos diferentes do processo de criação, isto é, no início e meio. Em alguns momentos, meu ponto de partida era um formato já familiar para os alunos como mostra a seqüência de elaboração abaixo:

- *Escolha de um formato familiar: associação de colunas;*
- *Definição do insumo: perguntas e respostas; conjunto de figuras e alguns diálogos gravados etc;*
- *Definição da habilidade como foco da tarefa: decisão concomitante ao passo anterior.*

O formato da tarefa também pôde ser definido **durante** o processo de criação como mostra a seqüência a seguir:

- *Disponibilidade de um determinado insumo: um texto escrito;*
- *Definição da habilidade como foco da tarefa: produção oral;*
- *Definição do formato: troca de informações para o preenchimento de uma tabela.*
- *Elaboração do enunciado.*

As tarefas do PTBT foram submetidas a dois critérios básicos durante a sua elaboração, os quais integram os princípios comunicativos propostos por Widdowson (1979): *apelo racional* (i.e. A tarefa estimula o raciocínio?) e *controle* (i.e. A tarefa se ajusta às capacidades lingüística e cognitiva dos alunos que cursam a 5ª série do Ensino Fundamental?). O quadro a seguir traz o número de tarefas elaboradas para os temas e tópicos das redes temáticas. Não estão incluídas as tarefas gramaticais nem aquelas elaboradas ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Tabela 4.1 - Número de tarefas elaboradas para os temas e tópicos do PTBT.

temas	nº de tarefas	tópicos interligados	nº de tarefas
Languages of the World	4	•Language and meaning	9
		•The English language in Brazil	6
		•Speech	9
		•Body language	6
		•Studying a foreign language	10
The Environment	4	•Water	6
		•Garbage	7
		•Traffic	9
		•Electrical energy	10
		•Weather	8
Plants	4	•Rainforests	6
		•Flowers	8
		•Fruit	8
		•Vegetables	7
		•The solar energy	8
		•The importance of plants to people	5
Animals	4	•Food chain	12
		•Natural covering	7
		•Oviparous animals	6
		•Locomotion	6
		•Helpful/harmful animals	6
		•Habitats	7
Adolescence	4	•Family relationships/ social relations	12
		•Sports	8
		•Interests	11
		•Sex and pregnancy	8
		•Emotions and feelings	12
		•Drugs	10
		•You and yourself	5
		•AIDS	8
Total	20	**Total**	240

4.4.2.1 A seqüência das tarefas

Nas Unidades Temáticas Centrais (UTCs), a seqüência das tarefas foi planejada para dar condições aos alunos de compreenderem o tema central, tendo acesso inicialmente às informações sobre o assunto e às manifestações lingüísticas que o veiculam. As tarefas das UTCs foram apresentadas na seguinte sequência:

• **Tarefa Introdutória** - Ela propõe que os alunos organizem algum tipo de informação de modo que as respostas sirvam de 'pontapé inicial' para o desenvolvimento da tarefa seguinte, ou seja, a de Construção do Conteúdo. A tarefa introdutória somente aparece em algumas das UTCs. Por exemplo "*Look at the picture below and classify the animals you see into vertebrates and invertebrates*".

• **Tarefa de Construção do Conteúdo** - Ela traz um texto sobre o tema que vai inicialmente servir de referencial para o professor explicar o assunto, preferencialmente de forma dialogada, para que um resumo do texto possa ser construído no quadro-de-giz, em inglês, com as respostas dos alunos. Algumas perguntas orais foram sugeridas no manual do professor. O objetivo dessa tarefa é falar sobre o tema antes de ler sobre ele. Adotei tal procedimento pois essa seria uma forma de tornar público o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto, pois em caso de dúvida ou desinformação o professor ou os próprios colegas de classe esclareceriam as questões. Além disso, a compreensão de um texto torna-se mais fácil quando o assunto é previamente discutido. Embora a leitura do texto não faça parte dessa tarefa, nada impedia que os alunos o lessem em casa, utilizando o conhecimento formulado e discutido em aula.

A Tarefa de Construção do Conteúdo integra as habilidades de compreensão/produção oral e leitura, por meio das informações registradas no quadro, e produção escrita através da cópia dessas informações.

• **Tarefa de Compreensão** - Ela requer que o aluno explore o texto da tarefa anterior, coletando ou identificando informações específicas e usando-as para alguma finalidade; ou então que utilize algumas informações já coletadas do texto para realizar uma determinada atividade. Por exemplo "*Underline names of countries in the text. Then, locate them on the map below*".

Para a seqüência das tarefas das Unidades Temáticas Interligadas, o critério utilizado foi o de continuidade de conteúdo (Candlin:1987). Ou seja, procurei adotar um critério 'sensível' ao assunto de modo que as tarefas pudessem fazer sentido entre si como, por exemplo, na tarefa 1 da Unidade "*Language and Meaning*" (cf. Vol.II, pp.396/397), os alunos participam da explicação da professora sobre as informações de um dicionário para poderem, então, identificá-las em alguns dicionários fornecidos. Essa tarefa é pré-requisito para a compreensão/realização da tarefa 2, que requer a opinião da classe sobre os critérios essenciais e não essenciais para a compra de um dicionário bilíngüe. Algumas vezes, o critério de continuidade de conteúdo gerou seqüências flexíveis como nas tarefas 1, 2 e 3 da Unidade *Emotions and Feelings* (cf. Vol.II, pp.447-450). Qualquer uma dessas tarefas poderia iniciar a unidade uma vez que os assuntos nelas tratados não estabelecem pré-requisitos entre si.

Classifico as tarefas do PTBT em curtas e longas. Tarefas curtas são aquelas que solicitam do aluno um único trabalho com os dados como, por exemplo, a tarefa 3 da Unidade *Speech* (cf. Vol.II, p.414). Tarefas longas, por sua vez, envolvem dois ou mais tipos de trabalho utilizando ou não um mesmo dado, como é o caso das tarefas 2A, B e C da mesma Unidade (pp.413/414). As tarefas longas apresentam subdivisões, extensões ou desdobramentos da tarefa matriz ou Parte A. As partes B, C etc são, portanto, extensões da parte A. Elas existem para reforçar ou fixar o conteúdo da tarefa matriz. Em outras palavras, é por meio dessas extensões que os alunos podem transferir o conteúdo aprendido na tarefa matriz, seja ele lingüístico ou não-lingüístico, para as tarefas de extensão. Esse tipo de seqüência interna segue o "*princípio de dependência de tarefa*"

(Johnson,1981), que requer a utilização da "*informação obtida em uma atividade a fim de executar uma outra e essa relação entre tarefas simula um tipo de 'contabilidade' exigida do usuário de língua no mundo real*" (p.99). A transferência ou utilização de um conteúdo aprendido pode ocorrer não somente de uma tarefa matriz para as suas extensões, mas também de uma tarefa curta para outra. Por exemplo, o conhecimento sobre números cardinais em inglês, aprendido na tarefa 1 da Unidade *Plural* (cf. Vol.II, p.423), possibilita ao aluno executar as demais tarefas da unidade, embora elas tratem de assuntos diferentes, como é o caso da tarefa 2 cujo assunto é 'Horas', tarefa 3 cujo assunto é 'Números de telefone', tarefa 4, 'Datas' e tarefa 5, 'Rima'. Por tratarem de assuntos diferentes, portanto, essas tarefas não foram consideradas extensões da tarefa 1. As tarefas longas não precisam ser, necessariamente, divididas em partes B, C etc. Elas podem envolver dois tipos de trabalho em uma mesma tarefa matriz, como na tarefa 2 da Unidade *Languages of the World* (cf. Vol.II, p.394), em que o aluno deve encontrar nomes de países em um texto escrito e, então, localizá-los em um mapa mundi.

Depois de elaborar todo o material, observei que as tarefas das UTCs apresentavam o perfil de uma tarefa longa, podendo ser reestruturadas em Parte A - Tarefa Introdutória; Parte B - Tarefas de Construção do Conteúdo e Parte C - Tarefa de Compreensão. Entretanto, não foi possível colocá-las em formato de tarefas longas devido à fase adiantada de implementação do PTBT.

4.5 O lugar da gramática

O PTBT criou um espaço para a gramática através da Unidade Gramatical Interligada (UGI). Conectada ao tema central, a UGI apresentou a mesma estrutura organizacional das Unidades Temáticas Interligadas, isto é, três tarefas a serem realizadas em sala de aula, seguidas de atividades extra-classe. O objetivo foi direcionar a atenção dos alunos para as estruturas

freqüentemente presentes no texto que introduz o tema central, pois eram geralmente os itens não-salientes. É o caso, por exemplo, do morfema de terceira pessoa do singular do presente simples. A freqüência de certas estruturas ou de um fenômeno lingüístico no texto do tema central foi, portanto, o critério utilizado para determinar o conteúdo gramatical a ser explorado na UGI. Esse critério, entretanto, acabou gerando assuntos gramaticais repetidos entre as UGIs. Se, por um lado, isso é positivo, pela reocorrência de itens lingüísticos em um processo cíclico de aprendizagem, por outro, essa repetição impede que novas estruturas sejam exploradas, ou seja, aquelas que não são freqüentes no texto mas que são relevantes para a compreensão e produção de informações na língua-alvo, como por exemplo vocábulos de uma mesma categoria gramatical que causam ambigüidade de interpretação/produção de significados (ex. *his/her/its*; *must/ should*), relações sintáticas inexistentes no português (ex. sintagma nominal contendo adj1 + adj2 + substantivo; perguntas com auxiliar) e laços de coesão (ex. formas referenciais, expressões substitutivas como *one(s)*, *do*, *so*, elipse e conjunções). Diante dessa questão e do fato de que todo o material já estava elaborado, resolvi deixar que o próprio processo de ensino-aprendizagem tratasse desses e de outros itens lingüísticos quando as dúvidas dos alunos surgissem e/ou quando as professoras achassem conveniente fazer comentários gramaticais. É importante salientar que a repetição de certos assuntos gramaticais nas UGIs deve-se ao tipo de texto utilizado para introduzir os temas centrais (i.e. textos descritivos) e aos assuntos atuais que privilegiam o uso constante de sentenças afirmativas no presente simples. A tabela a seguir especifica o conteúdo gramatical que foi gerado com base no texto de cada tema central, bem como o número de tarefas elaboradas.

Tabela 4.2 - Especificação do conteúdo gramatical das UTIs e o número de tarefas elaboradas.

temas centrais	**conteúdo gramatical**	**nº de tarefas**
Languages of the World	• Plural I - números cardinais	8
The Environment	• Perguntas com auxiliares do e does. • Pronomes pessoais do caso reto como elementos de coesão.	6
Plants	• Verbos na 3ª pessoa do singular e plural em sentenças afirmativas do presente simples.	6
Animals	• Plural II - plural de substantivos • Homógrafos pertencentes a duas classes gramaticais diferentes (i.e. substantivo no plural e verbo na 3ª pessoa do singular do presente simples)	6
Adolescence	• Verbos na 3ª pessoa do singular e plural em sentenças afirmativas do presente simples; • Homógrafos pertencentes a duas classes gramaticais diferentes (i.e. substantivo no plural e verbo na 3ª pessoa do singular do presente simples (ex. kisses, uses); • Palavras derivadas (ex. shyness - shy)	9
	Total	35

O foco na forma foi feito através de tarefas de conscientização gramatical (Fotos & Ellis:1991) e interpretação (Ellis:1993b,1995). Ambas lidam com a manipulação e compreensão do insumo ao invés da prática e produção das estruturas-alvo. A escolha por esse tipo de tarefa é explicada por duas razões. A primeira é apontada por Ellis (1993a) que diz ser altamente problemático conduzir o aluno de um estágio de produção de língua consciente e controlado para um estágio de produção de língua mais espontâneo e flexível, visando a aprendizagem ou consolidação de um item gramatical[1]. Ele ainda explica que um aprendiz pode ser capaz de produzir uma determinada estrutura em fala monitorada; entretanto, existem muitas evidências

[1] Essa transição da prática para a produção é proposta pela abordagem tradicional de ensino de língua denominada de 'PPP' (*presentation, practice, production*) (Skehan:1996a).

que sugerem a falta dessa capacidade em produção espontânea de língua. A segunda razão está na própria função das tarefas gramaticais de compreensão que vem ao encontro das concepções de aprendizagem subjacentes ao PTBT. Em outras palavras, proponho tarefas gramaticais de compreensão na expectativa de que os alunos possam inicialmente reconhecer e compreender as estruturas-alvo no insumo para, então, internalizá-las (Bialystock:1981; Sharwood Smith:1981; Fotos e Ellis:1991). As tarefas gramaticais de produção escrita foram escolhidas para fazer parte do rol das atividades extra-classe de modo que os alunos pudessem ter a chance de contextualizar os itens gramaticais aprendidos em aula. É o caso das tarefas 6 e 7 da unidade gramatical da rede *Adolescence* (cf. Vol.II, p.461).

Para evitar que o tópico gramatical fosse ignorado pelos alunos em suas escolhas temáticas, decidi tornar a UGI obrigatória juntamente com o tema e tópicos escolhidos pela classe.

4.6 Os procedimentos didático-pedagógicos

Para orientar P1 e P2 na implementação das tarefas do material, elaborei um manual com sugestões de procedimentos didático-pedagógicos para cada tarefa (cf. Apêndices XII e XIII). Esses procedimentos envolveram a maneira de abordar o enunciado, formas de negociação para tornar vocábulos/estruturas lingüísticas compreensíveis, maneira de trabalhar os dados do insumo e corrigir a tarefa. Perguntas orais em inglês também foram fornecidas para conseguir maior participação dos alunos nas aulas e, dessa forma, possibilitar uma interação mais engajada nessa língua. Essas perguntas foram sugeridas para serem feitas durante o processo de compreensão do insumo e correção das tarefas. Elas abordam o conteúdo temático ou dados do insumo (ex. *Where's English spoken?*; *What word suggests 'world' in the song?*), questões pessoais (ex. *What kind of film do you like?*; *Where are you from?*) e questões relativas à condução da tarefa (ex. *Did you understand?*; *What are you supposed to do in Task 1?*; *Do you agree?*; *Sorry?*). Além do

manual, elaborei um outro documento contendo algumas orientações pedagógicas gerais para P1 (cf. Apêndice XIV). Nesse documento, foram propostos o uso de um cartaz permanente em sala de aula, o uso da LI no gerenciamento da interação e o uso de meios lingüísticos e não-lingüísticos para tornar a fala de P1 e P2 compreensível para os alunos. O cartaz permanente foi proposto para conter um conjunto de frases em inglês freqüentemente utilizadas na interação em sala de aula, de modo que os alunos pudessem ter acesso a elas sempre que houvesse a necessidade de seu uso na comunicação. Além disso, eles teriam a chance de familiarizar-se com aquelas perguntas/frases freqüentemente proferidas pela professora.

As frases do cartaz permanente foram previstas para serem adquiridas como expressões formulaicas, isto é, frases que funcionam como unidades automáticas de fala não-analisável (Brown:1994) através do seu uso natural e constante em sala de aula. Dentre as que foram sugeridas no documento, estão as expressões rotineiras e padronizadas[2] que visam atender determinadas necessidades comunicativas. De acordo com Foster & Skehan (1995), as expressões formulaicas contribuem para melhorar o desempenho dos alunos, sendo "*mais práticas de serem acessadas durante a pressão da comunicação em tempo real*" (p.154). Para outros lingüistas aplicados, elas ainda servem de base para a construção criativa de L2/LE. Fillmore (1979), por exemplo, salienta que na aquisição de LM e L2/LE as fórmulas são lentamente analisadas e os seus elementos compreendidos e utilizados em outras construções. Há lingüistas, entretanto, que admitem os benefícios das expressões formulaicas mas não concordam com uma possível interface entre elas e o sistema criativo de regras de L2/LE. É o caso de Krashen e Scarcella (1978). Para eles, o aluno não segmenta as informações lingüísticas das fórmulas, pois elas são adquiridas pelo modo gestaltista (*gestalt mode*), resultando em uma fala automática. Embora não

[2] **Expressões rotineiras** referem-se às frases/ expressões aprendidas como pedaços memorizados de língua (ex. 'I don't know'), enquanto que **expressões padronizadas** referem-se às frases/ expressões que são parcialmente analisáveis e que apresentam uma ou mais lacunas (ex. 'Can I have ____?') (Krashen e Scarcella:1978).

caiba aqui aprofundar essa questão, é importante salientar que a literatura não descarta os benefícios das expressões formulaicas para a aprendizagem de L2/LE, e é por essa razão que propus um cartaz permanente para viabilizar o uso dessas expressões. No Capítulo VI, Seção 6.3, retomo essas duas posições antagônicas, trazendo alguns dados desta pesquisa que sustentam a visão de Fillmore (1979).

Nenhuma orientação específica foi fornecida à P1 quanto aos papéis que ela e os seus alunos deveriam assumir no PTBT. O manual, entretanto, deixou implícito alguns desses papéis através dos procedimentos pedagógicos. Em outras palavras, P1 e P2 deveriam assumir os papéis de assessora, conselheira, facilitadora, negociadora e mediadora da aprendizagem, enquanto que os alunos assumiriam os papéis de executores das tarefas, corretores de seus próprios erros, dirimentes das dúvidas de seus colegas e responsáveis pelas decisões do conteúdo programático, isto é, tema e tópicos a serem estudados, sua seqüência e atividades extra-classe. Além disso, o manual explicitou como os erros *de conteúdo* poderiam ser corrigidos, não especificando, entretanto, os procedimentos de correção para os erros *de língua*. Isso porque, o próprio processo de ensino-aprendizagem conta com a "*aprendizagem incidental*" (Prabhu:1987), isto é, reformulações incidentais do professor das formulações lingüísticas dos alunos. O manual sugere, contudo, a maneira como as imperfeições de pronúncia podem ser tratadas, como por exemplo "*Repita a resposta dada de modo a modelar a pronúncia*" (cf Apêndice XIII pp.492,494,496, 497). Para corrigir os erros de conteúdo, por outro lado, o manual propõe que os próprios alunos corrijam uns aos outros (cf. Apêndice XII pp.468,476,484) ou, então, que eles se auto-corrijam (Apêndice XII: pp.473,480,483) ou, ainda, que a própria professora forneça a resposta correta quando a classe não for capaz de acertá-la (Apêndice XII: p.465).

4.7 Avaliação do rendimento

A avaliação do rendimento é parte integrante de qualquer programa de curso. A maneira como ela é conduzida, entretanto, depende da abordagem do professor e/ou da escola. Pelo fato do PTBT ter sido implementado em contextos institucionalizados, a avaliação teria que seguir as normas dessas instituições, ou seja, a cada bimestre as professoras teriam que atribuir uma nota/menção de acordo com o rendimento do aluno nesse período, utilizando no mínimo três instrumentos avaliativos. Esses instrumentos deveriam estar especificados no programa ou plano de curso e entregue à Direção da escola no início do ano letivo. Por essa razão, o PTBT teve que se ajustar às normas e estabelecer de antemão os instrumentos que deveriam ser utilizados para avaliar o rendimento dos alunos. Essa decisão foi tomada em conjunto com P1, chegando aos seguintes parâmetros de avaliação: (i) tarefas extra-classe, (ii) tarefas de pesquisa (dependendo do bimestre), (iii) participação e envolvimento nas aulas e responsabilidade com o material didático recebido gratuitamente e (iv) uma prova escrita com tarefas de compreensão oral e leitura. Os valores de cada um desses instrumentos não estão aqui discriminados, porque tanto as notas quanto os cálculos das médias bimestrais não são relevantes para este trabalho. Foram relevantes, entretanto, para a Direção das escolas envolvidas e para os pais dos alunos como indicadores provisórios de aprendizagem.

Vale ressaltar que o objetivo da avaliação no PTBT não foi o de simplesmente classificar os alunos em um determinado nível de aprendizagem, designando a eles uma nota ou menção correspondente, mas o de diagnosticar problemas/pontos positivos no processo de aprendizagem a partir dos dados obtidos nas provas e tarefas extras e, dependendo do diagnóstico, tomar decisões pedagógicas para solucionar os problemas encontrados. O interesse desta pesquisa, portanto, não foi a nota mas os dados obtidos, que tornaram-se fonte de diagnóstico e de tomadas de decisão para o crescimento e avanço dos alunos (Luckesi:1994). Dessa forma, os resultados

obtidos nas provas e tarefas extras serviram não somente para avaliar a aprendizagem dos alunos mas também o ensino das professoras.

Texto original da citação

(1c) *"Good teachers also take advantage of the student's knowledge of the world in helping comprehension by discussing topics that are familiar to the student. Certainly, discussing or reading about a topic that is totally unknown will make the message harder to understand. There is a danger, however, in making the input too "familiar". If the message is completely known, it will be of no interest, and the student will probably not attend. We want the student to focus on the message, and there must be some message, something that the student really wants to hear or read about."*

Capítulo V - O PTBT Vivenciado

Este capítulo é dividido em cinco seções. A primeira traz o cronograma de implementação do PTBT. A Seção 5.2 descreve as transformações que esse programa sofreu em face às reinterpretações do processo de ensino-aprendizagem feitas por P1 e P2. Na Seção 5.3 apresento uma classificação e descrição dos sintomas positivos e negativos de aprendizagem manifestados pelos alunos ao longo das aulas. Na Seção 5.4 analiso as atitudes dos alunos com relação às aulas e ao material didático e, finalmente, na Seção 5.5 concluo o capítulo.

5.1 Cronograma de implementação

A implementação do PTBT abrangeu 65 horas-aula para os sujeitos da E1 (escola particular) e 81 horas-aula para os sujeitos da E2 (escola pública). Esse número inclui as aulas extras solicitadas pelas professoras a outros professores da escola, pois com os feriados e contratempos o processo de ensino-aprendizagem foi lesado com a diminuição das aulas de inglês. Cada hora-aula foi equivalente a 50 minutos mas, às vezes, esse tempo era reduzido para 45 ou 40 minutos no contexto de P2 em decorrência da movimentação dos alunos para as salas-ambiente. O período de implementação está resumidamente descrito na tabela a seguir:

Tabela 5.1 - Cronograma de implementação do PTBT nas E1 e E2.

	1997			
	1° semestre	**2° semestre**		**total de horas-aula**
E1	06/2 a 26/06 (34 horas-aula)	07/8 a 21/11 (31 horas-aula)		65
E2	20/2 a 07/07 (40 horas-aula)	04/8 a 17/11 (37 horas-aula)	9/12 e 16/12 (4 horas-aula) Recuperação	81

5.2 O PTBT planejado e o vivenciado

Durante o processo de ensino-aprendizagem o PTBT planejado foi sofrendo alterações e se submetendo a recriações de modo a garantir a aprendizagem dos alunos. Criou-se, portanto, uma dinâmica entre o programa de curso planejado/idealizado e o vivenciado/ realizado a partir das reinterpretações do processo feitas por P1 e P2. Foram duas reinterpretações: a primeira consistiu na visão de que para potencializar a aprendizagem, é preciso flexibilizar as unidades de ensino. A segunda está relacionada à necessidade de redimensionar o espaço da gramática no PTBT. Essas conclusões estão implícitas nas próprias ações das professoras ao longo do processo. A primeira reinterpretação é discutida a seguir.

5.2.1 A primeira reinterpretação do processo

Ao longo da implementação do PTBT as unidades de ensino foram submetidas a enxertos e substituições de tarefas, alterações didático-pedagógicas e mudanças na seqüência programada para potencializar a aprendizagem. A figura abaixo mostra as modificações que esse programa de curso sofreu para transformar-se em um programa que atendesse às necessidades de aprendizagem dos alunos.

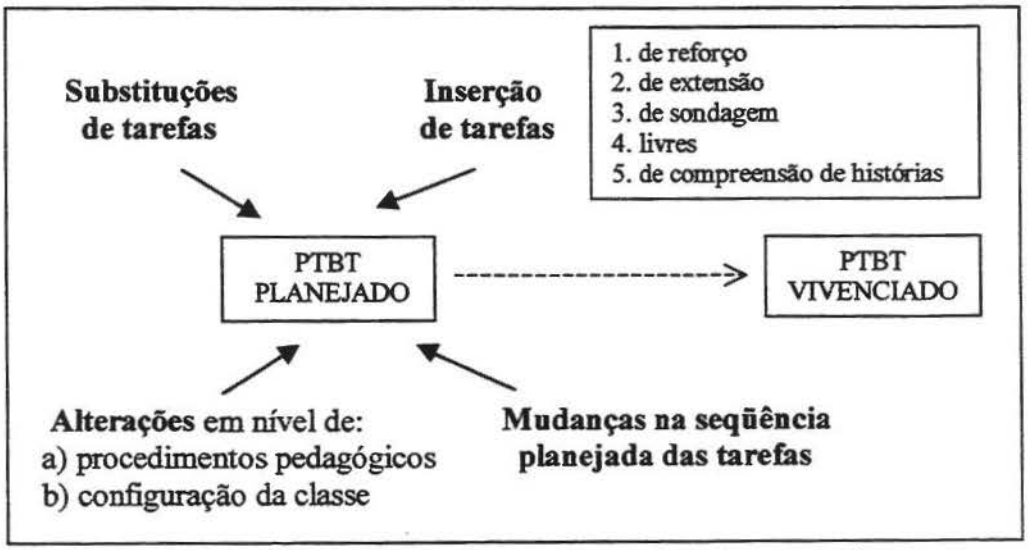


Figura 5.1 - Alterações no PTBT durante o processo de ensino-aprendizagem.

5.2.1.1 A inserção de tarefas

A inclusão de outras tarefas no PTBT foi uma decisão tomada por P1 e P2 para atender propósitos pedagógicos diversos como reparar conhecimentos equivocados (tarefas de reforço), organizar idéias já discutidas (tarefas de extensão), avaliar informalmente o conteúdo aprendido (tarefas de sondagem), introduzir recreação (tarefas livres) e avaliar a compreensão em leitura através de livros de histórias (tarefas de compreensão de histórias).

As **tarefas de reforço**, por exemplo, visaram tratar das deficiências observadas no desempenho dos alunos durante a realização das tarefas do material (i.e. aquelas planejadas para serem realizadas dentro e fora de sala de aula) e nas tarefas das avaliações formais. Eram problemas relacionados à conceituação, às estruturas lingüísticas utilizadas, à compreensão em leitura e ao conteúdo temático. As tarefas de reforço foram introduzidas ao longo das unidades de ensino e após uma ou outra avaliação bimestral, sendo fornecidas em folhas avulsas e realizadas em sala de aula ou, então, como tarefa de casa e corrigidas na aula seguinte com toda a classe. P2 elaborou cinco conjuntos de tarefa-reforço (cf. Apêndice XV). P1, por sua vez, limitou-se a utilizar algumas dessas tarefas, pois seus alunos não apresentavam os mesmos problemas diagnosticados por P2.

O primeiro conjunto foi introduzido por P2 logo após a tarefa 1 da Unidade *Language and Meaning* com o objetivo de solucionar as confusões lexicais e conceituais que seus alunos freqüentemente faziam e familiarizá-los com o manuseio do mapa mundi, localizando países em continentes. No início, muitos alunos confundiam nomes de línguas com os de países (ex. *German/Germany*; *Japanese/Japan*), sendo necessário portanto elaborar tarefas que os levassem a prestar atenção nessas diferenças. Além disso, eles também apresentavam dificuldades em assimilar o significado de palavras como "*majority/minority languages*", "*monolingual/bilingual dictionaries*", "*definition*", "*translation*" e "*grammatical class*". Alguns interpretavam *minority*

languages como "língua menor", outros confundiam 'tradução' com 'definição' e vice-versa. Esses conhecimentos pareciam novos para eles, o que tornou o percurso da aprendizagem mais difícil no início. Vale ressaltar que muitos desses conceitos já poderiam ter sido estudados na 4ª série na disciplina de português. A localização de países em continentes também trouxe dificuldade para muitos alunos, principalmente porque era uma habilidade nova para eles. Por essa razão, P2 achou conveniente elaborar uma tarefa-reforço que lhes permitisse manusear o mapa mundi novamente. Para a maioria dos alunos, esse conjunto de tarefas foi considerado fácil, exceto pela tarefa do mapa, avaliada como sendo 'mais ou menos difícil'.

O segundo conjunto, por sua vez, foi proposto por P2 para tratar de deficiências na área de compreensão em leitura, observadas a partir do baixo rendimento dos alunos nas tarefas 2 e 4 da primeira avaliação bimestral (cf. Apêndice XVI). A tarefa 2, por exemplo, consiste no preenchimento de lacunas em um texto, enquanto que a tarefa 4 requer a leitura de algumas descrições de livros para determinar qual deles é apropriado para cada uma das pessoas apresentadas. A dificuldade dos alunos estava na compreensão dos dados do insumo e do próprio enunciado que estava redigido em LM. É o que P2 revela em seu diário:

> *"A compreensão do enunciado das tarefas 2 e 4 também trouxe problemas para alguns alunos que acabaram fracassando por não serem capazes de interpretar corretamente as instruções* [muito embora tivesse explicado cada atividade da prova e verificado a compreensão da classe]. *Em vez de escreverem os nomes de Letícia, Marcos ou — na tarefa 4, por exemplo, uma aluna escreveu 'yes' e 'no' nos espaços fornecidos. Uma outra escreveu 'false' e 'true'. Na tarefa 2, alguns alunos completaram as lacunas com palavras diferentes daquelas fornecidas, embora estivesse claro no enunciado "Utilize as seguintes palavras ...".* (Aula 18)

A compreensão dos enunciados em LM e LI foi um problema que afetou seriamente o desempenho de alguns alunos nas tarefas em ambos os contextos de implementação. Notou-se

isso pelas suas respostas equivocadas e explicações do enunciado que geralmente não refletiam o propósito da atividade. É o que ilustra o fragmento a seguir:

> *"Li o enunciado da tarefa 3 [i.e. Responda, em português, as questões a seguir de acordo com as informações do texto abaixo.] e verifiquei a compreensão da classe. Durante a leitura, pronunciei com muita ênfase 'em português', i.e. que as respostas deveriam ser dadas em português. Ao verificar a compreensão da classe, ouvi A22 dizer que era para traduzir as palavras de 1 a 6."* (Diário de P2, Aula 38) *"Alguns alunos meus também fizeram isso."* (Comentário de P1 para P2)

Os enunciados de LI eram muitas vezes traduzidos corretamente pelos alunos mas não compreendidos. Essa questão é discutida no Capítulo VI, Seção 6.2, que trata do rendimento dos alunos na habilidade de leitura. Para lidar com esse problema, particularmente daquele encontrado nas tarefas 2 e 4 da primeira avaliação bimestral, P2 resolveu elaborar tarefas de reforço do mesmo formato. Durante a realização da tarefa de preenchimento das lacunas em um texto (cf. Vol.II, tarefa 1, p.517), P2 observou que os alunos construíam os significados de forma linear e ascendente refletindo a perspectiva lingüística de leitura (Pearson & Stephens:1994), que aborda a compreensão como uma seqüência serial fixa. Poucos recorriam às informações que seguiam as lacunas, que eram essenciais para a construção do sentido e a escolha apropriada dos vocábulos a serem utilizados no texto. Algumas vezes, os significados construídos distanciavam-se da coerência e sentido lógico como, por exemplo, "*majority language*" (A1: 'língua maior') e "*The minority of the population*" (A3: 'A minoritária da população...'). No primeiro exemplo, A1 estabelece um vínculo de significado entre "*majority*" e a palavra "*maior*" do português provavelmente pela semelhança grafológica entre elas. No segundo exemplo, A3 parece ter transferido o significado de "*minority*", aprendido em contextos onde era adjetivo (i.e. *minority languages* - Aula 3), para esse contexto em que é substantivo, o que acabou gerando distorção de significado. Além disso, alguns alunos recorriam à P2 para obter o significado de certos

vocábulos ao invés de eles próprios tentarem inferí-los no contexto. É importante salientar que esse tipo de tarefa não fez parte da avaliação bimestral elaborada para o contexto de P1, não havendo portanto a necessidade de tarefas de reforço com esse formato. A outra tarefa de reforço assemelhou-se ao formato da atividade 4 da primeira avaliação bimestral, sendo utilizada por P1 e P2. Os alunos tiveram que ler e compreender as descrições de alguns restaurantes para poderem determinar qual deles satisfazia as preferências de certas pessoas. Os alunos de P1 e P2 desempenharam-se bem nessa tarefa, participando ativamente da correção. É o que P1 e P3 comentam nos fragmentos a seguir:

> *"Iniciamos a correção. Usei o mesmo procedimento de P2 (perguntando a um aluno a resposta e depois perguntando ao outro se concordava e por quê). [...] Chamava um aluno e perguntava: Is this restaurant good for Paulo or Sandra? Respondia: It's good for Sandra. Eu perguntava: Why? Ele respondia "por causa da palavra 'tal' ". Aí eu perguntava para um outro: Do you agree or disagree? - Ele respondia: "I agree" ou "I disagree". Aí eu perguntava para a classe: "Is that right, class?" (yes, no). Não houve casos em que tanto o aluno 1 quanto ao aluno 2 erraram."* (Diário de P1, Aula 32)

> *"Nesse tipo de tarefa os alunos estão sempre atentos às respostas dos colegas, pois a professora sempre faz perguntas: "Do you agree or disagree with ___?" A maioria também já consegue ler as frases e traduzí-las, procurando sempre a palavra-chave."* (Diário de P3, Aula 23)

O terceiro e quarto conjuntos de tarefa-reforço consistiram em atividades gramaticais, que visaram chamar a atenção dos alunos para determinadas estruturas que estavam afetando sua compreensão e produção na LI. Foi o caso dos sintagmas nominais contendo "adj.(s) + subst." (ex. *bilingual dictionary*), da partícula negativa *not*, sozinha e acompanhada de verbos auxiliares em forma contrátil (ex. *isn't*, *doesn't*) e dos artigos indefinidos ***a*** e ***an***. No contexto de P2, por exemplo, os alunos seguiam a linearidade dos sintagmas nominais, fenômeno esse observado quando a professora solicitava a explicação ou, então, a tradução oral do enunciado e de alguns

dados do insumo para verificar a compreensão da classe. Isso era feito através de perguntas como "*What are you supposed to do in task 1?*" ou "*Tell me what you understood*" ou, ainda, "*What does this sentence mean in Portuguese?*". A explicação ou tradução dos alunos geralmente respeitava a linearidade do sintagma como, por exemplo, *This book is full of practical activities* ... - *práticas atividades (Aula 16); *It's an elegant and spacious restaurant* ... - *É um elegante e espaçoso restaurante (Aula 23). Esses exemplos mostram, portanto, a falta de ajuste na construção do significado. Houve casos, ainda, em que o adjetivo do sintagma era tratado como substantivo como, por exemplo, *A fascinating anthology of words with curious and interesting origins* - *A fascinação das palavras .... (Aula 20); *It contains interesting information about...*- *interesse (Aula 21). Nesses exemplos os alunos não foram capazes de identificar o sintagma nominal e, o que é pior, distorceram a classe gramatical das palavras envolvidas, comprometendo profundamente a compreensão. Alguns alunos, por outro lado, já conseguiam compreender frases com o sintagma nominal, como relata P2 no seguinte fragmento:

> *" A24, entretanto, parece já ter percebido a relação adj + subst. no contexto, porque na questão 3 da tarefa 2, perguntei para a classe o que o restaurante 'Great Wall' oferecia além da comida chinesa tradicional. Foi, então, que ele respondeu: 'show de dança folclórica' como tradução de 'folklore dancing show'. A15 também me surpreendeu com sua resposta. Ela deu uma tradução não linear da frase 'The first Italian restaurant in China' - 'É o primeiro restaurante que serve comida italiana na China.' Sinto que aos poucos os alunos vão compreendendo melhor o mecanismo de construção do significado."* (Aula 23)

Mesmo assim, eram poucos os que conseguiam construir o significado correto do sintagma nominal contendo adj.(s) + substantivo. Diante dessa problemática e por ser essa uma construção marcada no português, P2 achou conveniente elaborar uma tarefa de reforço que possibilitasse aos alunos identificar e traduzir essa estrutura em contextos frasais. As frases foram então compiladas de atividades que já haviam sido realizadas pelos alunos. A análise das respostas

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

revelou dois sintomas: falta de atenção nas informações do enunciado e tendência à fragmentação do significado. No primeiro caso, os alunos sublinhavam todos os substantivos das sentenças inclusive aqueles não precedidos de adjetivo(s) ou, então, substantivos e adjetivos eram grifados em diferentes posições na frase e associados para construir sentido como, por exemplo, *A fascinating anthology of words .... (palavras fascinantes)*. Outros, ainda, sublinhavam corretamente o sintagma, mas esqueciam-se de fornecer a classe gramatical de cada elemento ou, então, o seu significado. O segundo sintoma refere-se à tendência de alguns alunos fragmentarem o sintagma, fornecendo o significado individual de cada palavra sem comprometimento com a construção do sentido. Por exemplo:

Hungarian	**food**	ou	**elegant and spacious restaurant**
↓	↓		elegante = adj.
adj.	noun		espaçoso = adj.
húngaro	comida		restaurante = noun

Durante a correção dessa tarefa P2 observou que alguns alunos ainda apresentavam dificuldade em identificar e traduzir os sintagmas nas frases, enquanto que outros já conseguiam compreendê-los. É o que revelam P2 e P3 nos fragmentos a seguir:

> *"Chamei um aluno para dizer o significado do sintagma nominal (i.e. 'The first Italian restaurant') e a resposta foi: "restaurante italiano". Imediatamente A5 e A13 retificaram a tradução dizendo: "O primeiro restaurante italiano.[...] No sintagma nominal 'folklore dancing show', A10 respondeu que 'dancing' era 'noun'. Muitos concordavam com ele ("I agree"), mas A9 e A20 discordaram, dizendo que 'dancing' era 'adjective', porque era 'show de dança folclórica e, nesse caso, dança era adjetivo'. Fiquei encantada com a resposta delas. Elas sorriam satisfeitas!! Acho que esse sorriso não significava apenas o brilhantismo da explicação em si, mas também pelo fato de que elas tinham discordado de A10, A24 e de outros alunos, conseguindo provar seu ponto de vista com sucesso."* (Diário de P2, Aula 29)

"A6 não conseguiu traduzir 'sophisticated restaurant'. A4 que, às vezes, é desatento, imediatamente se prontificou em responder e traduziu corretamente: 'restaurante sofisticado'." (Diário de P3, Aula 30)

É importante salientar que o uso dessa e de outras tarefas de reforço não impediu que os problemas tratados reincidissem no processo de ensino-aprendizagem. Elas permitiram, entretanto, que alunos mais atentos diagnosticassem esses problemas em sua fala e na fala de colegas, corrigindo-os ou se auto-corrigindo. No fragmento abaixo, por exemplo, A5 corrige a tradução de A9, que confunde '*correct pronunciation*' com 'correção da pronúncia'.

"Quando perguntei 'how often do you repeat silently the correct pronunciation?' para a situação 7 [i.e. 'I repeat silently the correct pronunciation'], alguns alunos forneceram o seguinte significado: 'você repete a correção da pronúncia?'. Chamei A9 para traduzir e ela respondeu: 'Eu repito silenciosamente a correção da pronúncia', mas A5 a corrigiu, dizendo: 'a pronúncia correta' e fazendo o sinal de inversão 'subst-adjetivo' com as mãos." (Diário de P2, Aula 49)

Um outro item lingüístico que mereceu destaque nas tarefas de reforço foi a partícula negativa *not*, sozinha e acompanhada de verbos auxiliares como em *isn't*, *aren't*, *don't* e *doesn't*. A escolha desse item é explicada pela falta de atenção da maioria dos alunos de P2 para a negação na sentença "... *It is not a French grammar. It is a German grammar*" na tarefa 4 da primeira avaliação bimestral (cf. Vol.II, p.527), o que os levaram a afirmar que a gramática era francesa. Mesmo sendo alertados para isso, alguns alunos ainda mostravam-se desatentos à negação, esquecendo-se de processá-la em outras tarefas.

"Perguntei em inglês para um aluno se o restaurante 'Taverna' era bom para Paulo, Sandra ou 'dash'. Ele me respondeu 'Sandra'. Questionei sua resposta, perguntando que tipo de comida o restaurante fornecia. E a resposta foi "Ele serve comida italiana". Questionei a classe, que reagiu dizendo que o restaurante ***não*** *fornecia comida italiana. Perguntei, então, "Como é que vocês sabem disso?" Alguns falavam e*

outros apontavam para a palavra "doesn't" na sentença "It doesn't serve Italian food" (Diário de P2, Aula 23)

Para lidar com esse problema P2 elaborou uma atividade em que os alunos tinham que distinguir sentenças afirmativas de negativas e identificar nessas últimas a negação. A grande maioria da classe apresentou um ótimo desempenho nessa tarefa. Alguns, entretanto, revelaram falta de atenção nas instruções, assinalando as sentenças negativas, mas esquecendo-se de grifar a negação. P1 também utilizou essa tarefa pois seus alunos haviam manifestado o mesmo sintoma, isto é, falta de atenção:

"Na task 2 alguns alunos não observaram o "doesn't" em IT DOESN'T SERVE ITALIAN FOOD, inclusive A4." (Diário de P1, Aula 32)

Os artigos indefinidos ***a*** e ***an*** também foram tema de uma tarefa de reforço (cf. Vol.II, p.519). Esse item foi escolhido em decorrência do fenômeno ocorrido em uma das tarefas extras do material que solicitava a distinção entre 'fato' e 'opinião'. Os alunos tinham de escrever "*This is a fact*" ou "*This is an opinion*" ao lado de cada afirmação fornecida (cf. Vol.II, Tarefa 4, p.415). Dos treze alunos que a realizaram, sete (portanto, mais que a metade) generalizaram o uso de ***an***, escrevendo "*This is *an fact*". Foi um fato curioso, considerando que a generalização mais comum parece ser em direção da estrutura menos marcada ou mais saliente, o que no caso seria esperado alunos produzindo "*This is *a opinion*" e não "*This is *an fact*". Esse mesmo fenômeno também ocorreu com os alunos de P1, mas em uma outra tarefa do material, a qual solicitava a elaboração de um texto sobre futebol, tendo como base um outro já fornecido (cf. Vol.II, tarefa 1B, p.438). É o que a professora relata no fragmento a seguir.

"Depois de corrigir os textos sobre SOCCER, decidi aplicar a TASK de A/AN que P2 aplicou nos alunos dela, pois todos escreveram AN ROUND BALL." (Diário de P1, Aula 47)

É importante salientar que P1 já havia ensinado esse ponto gramatical para alguns desses alunos na 4ª série do Ensino Fundamental, o que me leva a concluir que nem sempre a instrução explícita garante precisão gramatical na produção de significados.

A tarefa envolvendo o artigo indefinido foi dividida em duas partes. Na primeira, os alunos são solicitados a inferir o uso de ***a/an*** a partir dos exemplos fornecidos e na segunda parte eles devem preencher lacunas com o artigo apropriado. Durante a correção dessa tarefa, a maioria dos alunos demonstrou ter compreeendido a regra gramatical, explicando e corrigindo seus colegas quando algum problema ou dúvida surgia:

> *"Para exemplificar mais, P2 citou: 'an English' e perguntou à classe o por quê do 'an'. A10 respondeu corretamente: 'Because o 'e' [e] is a vowel.' No outro exemplo, 'an apple', ela perguntou à A3 que não soube responder, mas A13 respondeu corretamente: 'Because is a vowel'."* (Diário de P3, Aula 39)

> *" Chamei A12 para responder a questão 3 (i.e. "I prefer ____ orange.). Sua resposta estava correta (i.e. AN) e quando perguntei WHY?, ela respondeu "Because o O é uma vogal." Refiz, dizendo em inglês que O tem um som vocálico (i.e. a vowel sound). Na questão 4, todos responderam "A honest man". Alguns diziam "I agree." Discordei e A5 também discordou, dizendo "I disagree". Perguntei WHY? e ela respondeu: "Porque o som do H é mudo." Fiquei perplexa com a resposta dada. Esperava que essa resposta viesse de alunos que fazem curso particular de inglês e não de alunos que não fazem curso de línguas."* (Diário de P2, Aula 43)

O último conjunto de tarefas de reforço consistiu em atividades de leitura e compreensão oral com a finalidade de lidar com os problemas encontrados nos testes de rendimento (FASE I), mais precisamente com aquelas questões que haviam gerado um grande número de respostas incorretas entre os alunos de P1 e P2. Essas questões envolveram a compreensão da idéia principal e a localização de informações específicas em textos orais e escritos. As tarefas de reforço de compreensão oral, por exemplo, foram elaboradas no mesmo formato que os testes de

rendimento, isto é, em forma de múltipla escolha, exceto uma delas que solicitou respostas curtas. Esse formato foi escolhido para verificar o quanto os alunos compreendiam quando ouviam determinados comandos, mesmo porque essa era uma atividade de reforço e como tal os alunos não estariam sob a pressão do tempo, podendo refazer sua resposta mediante a ajuda da professora e colegas. Inicialmente a fita era tocada duas vezes para que as alternativas fossem assinaladas. Durante a correção, no entanto, os alunos tiveram a chance de escutar o texto várias vezes para que pudessem localizar mais informações e sustentar a veracidade de sua resposta. Foram elaboradas três tarefas de reforço de compreensão oral: a primeira envolveu oito monólogos, a segunda seis comandos e a terceira seis diálogos. Pode-se dizer que o desempenho dos alunos foi bom considerando sua participação ativa nessas tarefas. Eles corrigiam seus colegas, explicavam o porquê da resposta, testavam suas hipóteses e exercitavam suas estratégias de inferência. Diante das dificuldades que surgiam, a classe ou a professora intervinha na busca da compreensão efetiva do texto, como revelam P1 e P2 abaixo com relação à seguinte questão:

> ***Falante 1*** *- Many languages are spoken in one country. In Brazil, for example, the majority language is Portuguese but other languages are also spoken, such as German and Italian. Some Indian languages are spoken in the north and south.*
>
> Assuntos ( ) Países
> ( ) As línguas faladas no mundo
> ( ) As línguas faladas no Brasil
>
> *"Depois de tocar a fita, perguntei a A16 - 'What's the speaker 1 talking about?' e ele respondeu prontamente 'as línguas faladas no Brasil'. Nesse instante A11 disse 'mas o Brazil é só exemplo! Ela fala das línguas do mundo!'. Perguntei para A12 'Do you agree with A16 or A11?', pois ela parecia desesperada para responder. Ela, então, respondeu 'Com A16, porque fala das línguas faladas no Brasil - português, alemão e italiano'. E A4 acrescentou 'fala também dos índios do norte e do sul'. Elogiei a todos e A11 se convenceu do engano."* (Diário de P1, Aula 59)

"Seis alunos assinalaram 'línguas faladas no mundo' e sete assinalaram 'línguas faladas no Brasil'. Forneci, então, a resposta correta e A10 e A24 disseram que o texto dava o exemplo do Brasil." (Diário de P2, Aulas 73 e 74)

Para A10 e A24, o exemplo fornecido no texto representou a informação-chave para se chegar à alternativa correta enquanto que, para A11, ele foi interpretado como informação secundária, como se o texto tratasse das línguas do mundo e que o Brasil fosse apenas um exemplo dado para ilustrar as línguas que aqui são faladas.

Na questão a seguir, a maioria dos alunos de P2 compreendeu que o texto falava de "lugares famosos", talvez guiados pelas palavras Rio e Bahia que propiciam essa interpretação. A professora precisou colocar a fita mais vezes para que eles pudessem coletar informações adicionais e chegarem à resposta mais apropriada. Os alunos de P1, por outro lado, não tiveram problemas em compreender o texto, identificando "livro de viagem" como sendo a alternativa mais adequada.

***Falante 1** - This book tells the story of a boy who is going to Rio de Janeiro by car. He is from the interior of Bahia. He describes his long journey from Bahia to Rio. Maps and pictures are provided to show the route.*

Assuntos ( ) Livro de História
( ) Livro sobre lugares famosos
( ) Livro de viagem

Na segunda tarefa de reforço de compreensão oral (cf. Vol.II, p.520), P1 e P2 comentam que seus alunos apresentaram muita dificuldade em compreender os seguintes comandos: "*Insert the batteries*" e "*Please rewind the tape. I'd like to listen to song number 5*". No comando "*Insert the batteries*", parte do problema de compreensão residiu na pronúncia de *'batteries'* proferida pelo falante com a variante *tap* [ɬ]. É o que P2 conclui a seguir:

P2: *What is the request?*

A24: *É prá tirar a fita?*

A26: *É prá 'eject'?*

P2: *Não, não é prá tirar não.*

AA: *É prá colocar a fita?*

P2: *Não é a fita não. Colocar o quê?*

A16: *Colocar a música?*

"Coloquei novamente a fita para tocar para ver se os alunos conseguiam entender. Acho que a pronúncia americana de 'batteries' causou problemas de compreensão. Pronunciei 'batteries' com [t] e uma aluna, então, disse 'bateria?'.

P2: *Bateria ou a...*

AA: *pilha.*

P2: *Pilha right.*

A16: *Colocar a pilha."* (Diário de P2, Aulas 73 e 74)

Quanto ao comando "*Please rewind the tape. I'd like to listen to song number 5*", é possível que a dificuldade dos alunos estivesse em reconhecer a pronúncia do verbo '*rewind*', que muitas vezes era falada [ri'wind] pelos alunos (cf. Capítulo VI, Seção 6.1 para melhores detalhes desse problema).

Na terceira tarefa de reforço de compreensão oral (cf. Vol.II, p.521), a maioria dos alunos de P1 e P2 demonstrou ter compreendido todos os diálogos fornecendo as respostas corretas e explicando o porquê da escolha. Quando um aluno não sabia explicar, o colega se voluntariava para responder:

"Muitos quiseram responder e acertaram 'dicionário monolíngüe', mas quando eu perguntei 'Why? se calaram. Resolvi, então, perguntar para A25 e ela disse que não sabia ('I don't know'). Imediatamente A21 levantou a mão e disse 'definitions' e eu refiz 'Perfect! Because it has definitions'." (Diário de P1, Aula 60)

As questões 4 e 6 a seguir fazem parte da terceira tarefa de reforço de compreensão oral. Elas foram elaboradas para tratar de dois problemas específicos: conhecimento precário sobre

'classe gramatical', demonstrado pela maioria dos alunos de P1 no teste de rendimento, e o não-processamento de respostas negativas, verificado a partir das alternativas escolhidas pela maioria dos alunos de P2 nos testes de rendimento.

Questão 4. *Sobre o que eles estão falando?*

( ) gênero de palavras

( ) classe gramatical

( ) tradução de palavras

Transcript: ***M*** *- Let me explain this. The word 'book' is a noun, ok? And 'difficult' is an adjective.*

F *- And the word 'this'?*

M *- It's a pronoun.*

Questão 6. *Onde se fala Mandarim?*

( ) no Japão

( ) no Chile

( ) na China

Transcript: ***M*** *- Where is Mandarin spoken?*

F *- Mandarin?*

M *- Yes. It's spoken in Japan, isn't it?*

F *- No. It's spoken in China.*

Na questão 4, por exemplo, P1 comenta a dificuldade de seus alunos em exemplificar uma classe gramatical muito embora esse assunto tivesse sido tratado na Unidade *Language and Meaning*. A falta desse conhecimento acabou gerando respostas incorretas como relata P1 no fragmento a seguir:

> *"Depois de tocar a fita percebi que muitos 'chutaram as respostas', pois só depois de algum tempo assinalaram. Antes de fazer a correção achei melhor esclarecer os ítens. Perguntei: 'A que se refere o gênero de palavras?'. Depois de algum tempo A14 se arriscou muito insegura 'masculino e feminino'. Elogiei 'That's right, A14, very good!'. Em seguida perguntei sobre a classe gramatical e A7 'singular e plural?'. Disse que não, que isso se relacionava com o número. Aguardei mais um pouco e foi um silêncio*

muito grande até que A27 começou 'Verbo?'. Respondi 'yes' e aos poucos os demais falavam 'adjetivo, substantivo, preposição'. Toquei a fita novamente e muitos apagaram a resposta anterior e não tiveram dúvidas agora. Perguntei quais as classes gramaticais das palavras ouvidas e A16 imediatamente me respondeu 'noun, adjective e pronoun'. Elogiei e prosseguimos." (Diário de P1, Aula 60)

No contexto de P2, por sua vez, os alunos não apresentaram problemas nessa questão, demonstrando saber o que era uma classe gramatical.

"A maioria dos alunos acertou a questão 4. Todos falavam ao mesmo tempo, querendo responder as classes gramaticais que tinham ouvido (ie. 'verb, adjective, pronoun'). A16 disse que tinha ouvido advérbio também." (Diário de P2, Aulas 73 e 74)

Quanto à questão 6, o texto gravado traz uma resposta negativa para a pergunta do falante da mesma forma que na questão 3 da tarefa de reforço abaixo:

Questão 3. *Qual é a nacionalidade do rapaz?*

( ) Ele é suiço.

( ) Ele é belga.

( ) Ele é britânico.

Transcript: ***M*** *- He's from Switzerland, isn't he?*

F *- No, he's from Belgium.*

Curiosamente, a maioria dos alunos de P2 acertou essas questões, contradizendo os resultados obtidos nos testes de rendimento em questões similares a essas. A explicação desse fenômeno controverso é sugerida por P1 a partir do que aconteceu com seus alunos durante a correção da questão 6 em particular.

"Na 6 foi muito interessante. A maioria tinha assinalado 'Japão'. Antes de corrigir, toquei a fita novamente e pedi a eles maior atenção. Foi impressionante como eles mesmos detectaram a falta de atenção, ou seja, assim que ouviram 'Japan' já assinalaram sem antes terminar de ouvir toda a conversa." (Diário de P1, Aula 60)

É muito provável que o fracasso dos alunos de P2 em questões como essas no teste de rendimento esteja relacionado à sua pressa ou ansiedade de realizar a tarefa, o que os levaram a assinalar a alternativa muito antes do diálogo terminar, apoiando-se no primeiro vocábulo que pareceu sugerir a resposta. Esse fenômeno é discutido na Seção 5.3.2.5 como sintoma negativo e revisto no Capítulo VI, Seção 6.1.

Para lidar com os problemas encontrados no teste de rendimento de leitura, P2 elaborou quatro tarefas de reforço, sendo duas delas do mesmo formato que aquelas do teste de rendimento, isto é, um conjunto de sentenças para a identificação da habilidade lingüística e um texto seguido de perguntas de compreensão. Elas permitiram que os alunos inferissem informações em contextos frasais e discursivos e localizassem e interpretassem informações específicas em um texto. As outras duas tarefas de reforço não seguiram o mesmo formato das tarefas do teste de rendimento, embora os objetivos fossem os mesmos. Em uma delas os alunos tiveram de sequenciar os dados fornecidos com base nas informações de um texto. O objetivo principal era ativar o raciocínio lógico. A outra traz pequenos textos com seus títulos removidos para que o aluno possa identificar o título mais apropriado para cada texto. O objetivo é compreender a idéia principal. Durante a correção dessas tarefas, os alunos puderam exercitar suas estratégias de inferência, rever suas hipóteses e solucionar dúvidas com a ajuda da professora e/ou, ainda, da própria classe. Por exemplo, na atividade de compreensão de texto (cf. Vol.II, tarefa 3, p.524/525), os alunos de P1 e P2 tiveram que ler uma propaganda de um bar-restaurante e dentre as várias perguntas responder 'onde ele ficava'.

P2: *Now, onde fica esse lugar, A17?*
A17: *Eu pus o nome do país. Na África.*
A: *Tá errado!*
P2: *Do you agree?*
Muitos alunos: *I disagree.*

P2: *Ok, just a minute. Just a minute. (Nesse momento muitos queriam falar). Eu vou passar a pergunta.*

A1: *É continente.*

A16: *É continente africano.*

P2: *África é um Continente, né?*

A24: *Não é um país.*

P2: *It's not a country. A17, de onde você tirou essa informação?*

A17: *Aqui ó. (Mostrando a palavra 'African' no texto).*

P2: *Ahhh esse 'African' aí.*

A: *Eu também.*

P2: *Mas esse 'African' aí está junto de Reggae e Jazz, não tá?*

A14: *É música.*

P2: *Isso é estilo de música. E 'African', que música que é? Música...*

A4: *Africana.*

P2: *Então são três tipos de música, não pode ser nome de lugar. Para achar onde fica esse lugar você tem que buscar aonde?*

A: *Na rua.*

A: *No bairro.*

A19: *Na cidade.*

P2: *Você tem que procurar no...*

A24: *endereço.*

AA: *no endereço.*

P2: *No endereço.* (Diário de P2, Aulas 73 e 74)

A resposta de A17 provoca reações da classe por duas razões: a primeira pelo fato de a África não ser um país, mas um continente, e a segunda por não ser essa a resposta correta da questão. Alguns alunos acabam corrigindo o colega e refazendo o conhecimento equivocado. Ao ser solicitado a localizar a informação que originou sua resposta, A17 aponta a palavra '*African*' que acompanha '*Reggae*' e '*Jazz*' no texto. A14, então, infere que '*African*' trata-se de uma música e não de um lugar. Para que os alunos possam localizar a resposta correta, P2 questiona a classe, o que resulta em respostas como "rua", "bairro", "cidade", informações essas que compõem um endereço. É através do endereço, portanto, que a resposta da questão pode ser localizada. O

mesmo tipo de inferência aconteceu no contexto de P1, ou seja, muitos alunos associaram '*African*' como sendo o local onde o restaurante era situado. Foi necessário, entretanto, que P1 chamasse a atenção de seus alunos para a maneira como os endereços são expressos nos EUA (cf. Vol.II, tarefa 2A, p.524) para que eles pudessem chegar ao nome da cidade e fornecer a resposta correta.

> ***P1:*** *Onde fica esse lugar, A9?*
> ***A9:*** *Na África. (Alguns poucos alunos contestaram)*
> ***P1:*** *Onde você leu isso, A9?*
> ***A9:*** *African.*
> ***P1:*** *Is that right, class? (Ninguém disse nada. Do centro da sala pude perceber que muitos tinham dado a mesma resposta.) Hoje estudamos como os endereços são escritos nos EUA. Observem o texto novamente. (Nesse momento percebi alguns alunos apagando a resposta e A18 levantou a mão e respondeu 'Manchester'.) Do you agree?*
> ***AA:*** *Yes.*
> ***P1:*** *Manchester is a city located in England.* (Diário de P1, Aula 61)

P1 avalia as tarefas de reforço de compreensão oral e de leitura da seguinte maneira:

> ***P1:*** *O aproveitamento das tarefas de reforço foi muito bom. Acho que eles [os alunos] melhoraram muito.*
> ***P2:*** *Como você percebeu isso? Pelas suas respostas?*
> ***P1:*** *Também, mas acho que mais pelo envolvimento durante a correção das tarefas.*
> (Diário de P1, Aula 61)

É importante salientar que através das tarefas de reforço os alunos tiveram a chance de exercitar suas estratégias de aprendizagem, solucionar dúvidas e testar suas hipóteses, muito embora isso não significasse, necessariamente, a eliminação total desses problemas em um ou outro aluno.

Além das tarefas de reforço, P2 elaborou **tarefas de extensão**. O objetivo foi incentivar os alunos a planejar suas respostas na LI permitindo maior concentração na formulação de suas

idéias. Isso aconteceu logo após a tarefa 2B da Unidade *Language and Meaning* (Vol.II, p.398), em que foi discutido qual dicionário, dentre aqueles fornecidos, seria o mais apropriado para a classe. Para que os alunos pudessem justificar a viabilidade de cada um dos dicionários, P2 introduziu a seguinte atividade de extensão:

> *1. Answer the questions below and give reasons.*
>
> ***Example:*** *Is dictionary 1 good for you?*
>
> ***Possible answers:*** *No, because it is a monolingual dictionary.*
> *No, because it offers definitions.*
>
> *a) Is dictionary 2 good for you?*
> *b) Is dictionary 3 good for you?*
> *c) Is dictionary 4 good for you?*
> *d) Is dictionary 5 good for you?*
> *e) Is dictionary 6 good for you?*

Essa foi, na verdade, a única tarefa de extensão inserida no processo de ensino-aprendizagem. Quanto ao desempenho dos alunos, foi possível observar produções lingüísticas inovadoras como: "*Because is a dictionary of synonyms.*" (A5), "*No, because is Spanish, not English.*" (A2), "*No, because not containing translations*" (A24), "*No, because have definitions.*" (A17), bem como associações/substituições com base no exemplo fornecido na tarefa: "*No, because it offers synonyms.*" (A24). Quanto aos erros gramaticais, eles foram corrigidos e esclarecidos para a classe.

Tarefas de sondagem foram utilizadas por P2 com o objetivo de investigar se seus alunos haviam realmente aprendido a reconhecer números e horas em inglês. Foi feito, então, um ditado, em que cada número e hora seriam ditados duas vezes. Os resultados revelaram os seguintes problemas: dificuldade em reconhecer o som [θ] em posição inicial, o que explica o número 40 nas respostas em vez de 30, e distinguir o sufixo *-teen* de *-ty*, o que resultou na confusão entre 30

e 13, 60 e 16, 2015 e 2050, 12:15 e 12:50. Houve casos, ainda, em que esses dois problemas se manifestaram simultaneamente, isto é, alguns alunos haviam escrito 40 em vez de 13. Outros problemas envolveram a distinção entre 20 e 30, ou seja, em vez de 120 eles haviam escrito 130, entre 20 e 12, como em 20:15 em vez de 12:15 e 5:12 em vez de 5:20, e entre *hundred* e *thousand*, isto é, alguns haviam escrito 250 em vez de 2050. Para tratar dessas deficiências, P2 adotou o seguinte procedimento:

> *"Anotei no quadro alguns problemas que encontrei durante a correção. Para que os alunos pudessem reconhecer a diferença entre números terminados em '-ty' e '-teen', escrevi no quadro 60/16, 50/15, 30/13 etc e comecei a pronunciar várias vezes cada um desses números para que a classe pudesse identificá-los. Eles participaram bastante. Além disso, pedi para que pronunciassem esses números. Feito isso, passei a pronunciar 215, 2015, 2050 para que a classe pudesse adivinhar qual deles eu estava falando. Os alunos se desempenharam muito bem."* (Diário de P2, Aula 48)

Em uma outra tarefa de sondagem os alunos tiveram de mostrar seu conhecimento sobre as formas verbais IS e ARE, não ensinadas por P2, mas implícitas no insumo das tarefas e em sua fala. O objetivo foi saber se a aprendizagem implícita estava ocorrendo no processo. A tarefa foi a seguinte:

GRAMMAR TASK

1. Leia o texto abaixo e complete as lacunas com um verbo que possa tornar o texto mais coerente.

Portuguese _____ the official langauge in Brazil, Portugal, Mozambique, Angola, but other languages _____ also spoken. In Brazil, for example, Guarani and Yanomami _____ minority languages.

French _____ spoken in France, Canada, Belgium and other countries. In Canada, French and English _____ the dominant languages of the country.

Esse texto foi extraído da Unidade *Languages of the World* (cf. Vol.II, p.393) de modo a facilitar a compreensão dos alunos. Eles realizaram a tarefa logo após as três primeiras unidades

do material didático, ou seja, após 30 horas-aula. Isso significa, teoricamente, que eles tiveram tempo suficiente para adquirir as formas IS e ARE tão presentes nas tarefas e fala da professora. P2 e P3 comentam a reação dos alunos quando solicitados a realizá-la:

> *"Após ler o enunciado, A6 salientou que a classe não sabia verbo em inglês.*
> ***P1** - O que você respondeu a ela?*
> ***P2** - Disse que eles já tinham aprendido verbo, mas sem saber disso.*
> *Muitos alunos perguntavam se essa tarefa ia valer nota e eu respondi que não, que estava interessada em verificar o que eles sabiam. Durante a sua realização, alguns diziam que estava muito difícil. A24 foi o primeiro a entregar. Ele acertou todas as lacunas."* (Diário de P2, Aula 30)

> *"A professora entregou um texto onde os alunos teriam que completar as lacunas com um verbo. Muitos alunos diziam que não sabiam nenhum verbo em inglês (A3, A6 e A8). Tiveram cinco minutos para executá-la e entregar para a professora."* (Diário de P3, Aula 30)

A análise dos dados permitiu concluir que duas situações estavam ocorrendo no processo: alunos que ainda não tinham estabelecido uma relação entre significado e forma correspondente, isto é, o verbo 'ser' com IS e ARE, e aqueles que já haviam formulado hipóteses sobre essa relação. No primeiro caso, alguns alunos preencheram parte do texto com o verbo 'é' como, por exemplo, "*Portuguese é the official language...*" (A1); "*... but other languages é also spoken*" (A2); "*French é spoken in France...*" (A1, A2), o que me levou a concluir que, embora eles tivessem compreendido o texto, a forma do verbo em inglês ainda não havia sido internalizada. Eventualmente, algumas lacunas eram preenchidas com palavras em inglês e português provenientes de outras classes gramaticais como, por exemplo, *não*, *the*, *latim*, *minority*. O uso dessas palavras pareceu ser uma tentativa de dar sentido ao texto, seguindo regras de LM e LI. Por exemplo, na resposta "*Portuguese is the official language in Brazil, Portugal, Mozambique, Angola, but other languages minority also spoken*", A5 constrói o sentido do texto criando o

sintagma nominal '*languages minority*' para dizer que línguas minoritárias também são faladas nesses países, uma construção que reflete o sistema lingüístico da língua portuguesa. É possível, no entanto, que ela tenha atribuído à palavra '*also*' a função de verbo. Um outro exemplo está na resposta "*In Brazil, for example, Guarani and Yanomami latim minority languages*" (A2). Nesse caso, A2 associa 'latim' como língua minoritária juntamente com *Guarani* e *Yanomami*, informação essa proveniente de seu conhecimento de mundo. O verbo nessa construção acabou sendo ignorado. Outros alunos, por sua vez, criaram relações de sentido a partir de regras da LI, como é o caso de "*In Canada, French and English language the dominant languages of the country.*" (A2), "*In Brazil, for example, Guarani and Yanomami languages minority languages.*" (A14) e "*French Guiana spoken in France, Canada, Belgium and other countries.*" (A12 e A16). O uso dessas palavras resultou na formação de sintagmas nominais no inglês (adjetivo(s) + substantivo).

Com base nesses exemplos, é possível concluir que ao estarem expostos a um ensino temático, alguns alunos priorizam o significado das informações direcionando sua atenção para aqueles itens lexicais que carregam maior significado semântico, nesse caso os substantivos como '*language*' e '*French Guiana*'. As formas verbais IS e ARE, por outro lado, não foram utilizadas por esses alunos, possivelmente por não terem sido processadas e internalizadas devido à sua insignificância no insumo para a obtenção do significado. Isso explica, portanto, o uso do português para traduzir essas formas em algumas das respostas dadas. Essa conclusão apoia-se nos resultados de pesquisa de VanPatten (1989) que apontam "*a dificuldade de alunos em focalizar sua atenção na forma que não contribui substancialmente para o significado do insumo, independentemente do seu tipo (negociado ou não-negociado, na seqüência do discurso ou fala)*" (p.414).

Os dados ainda mostram que alguns alunos chegaram a internalizar certas estruturas como sendo a forma correspondente do verbo 'ser'. Por exemplo, A6 completou parte de seu texto da

seguinte maneira: "*Portuguese is spoken the official language in Brazil... . French is spoken in France, Canada.... In Canada, French and English is spoken the dominant languages of the country.*" É possível que a expressão "*is spoken*" tenha sido associada ao verbo 'ser' . A3, por outro lado, completou todas as lacunas com '*it*', A4 e A19 completaram-nas com '*and*' e A12, A20 e A22 com '*of*'. Casos como esses mostram a dificuldade de alunos iniciantes em adquirir a forma gramatical correspondente às palavras funcionais (*function words*)[1]. Essas palavras acabam concorrendo com outras no insumo que apresentam maior carga de significado. Houve casos, entretanto, em que a relação forma e significado foi bem sucedida, ou seja, alguns alunos completaram as lacunas com '*is*', embora generalizassem o seu uso no texto (ex. A5, A7, A8, A9). A8, por exemplo, chegou a usar '*is not*', revelando seu conhecimento da partícula '*not*' acompanhada do verbo '*is*', diferente daqueles que simplesmente preencheram algumas lacunas com '*not*' sem o verbo 'is/are' (ex. A7, A12, A14). A24 foi, na verdade, o único que conseguiu internalizar as formas IS e ARE e usá-las corretamente no contexto. Seu sucesso nessa tarefa pode ser explicado pela instrução formal que recebeu em seu curso particular de inglês e pelo ensino temático que possibilitou a ele reconhecer essas formas no contexto das tarefas e na fala da professora.

Atividades livres também foram introduzidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Elas visaram preencher lacunas formadas em decorrência de situações não previstas quando, por exemplo, a maioria dos alunos não havia trazido o material didático ou, então, quando poucos compareciam às aulas. Isso geralmente ocorria em semanas de prova e véspera de feriados. Esse tipo de atividade foi utilizado somente por P1, o que não significou, entretanto, que as situações acima não ocorressem no contexto de P2. Ela preferiu, no entanto,

[1] **Palavras funcionais** (*function words*) são aquelas com pouca carga semântica, mas que estabelecem relações gramaticais dentro e entre sentenças através de seu significado gramatical, como é o caso de conjunções, preposições e artigos (cf. Richards et alli,1992:81).

avançar o material mesmo diante dessas circunstâncias. Como tarefas livres, P1 introduziu (i) duas palavras cruzadas envolvendo a tradução de vocábulos e uma outra envolvendo verbos na 3ª pessoa do singular e (ii) um 'caça-verbos' determinado por ilustrações que sugerem o vocábulo a ser encontrado em um diagrama de letras (cf. Apêndice XVII). Segundo P1, as palavras cruzadas foram introduzidas para *"aproveitar melhor os minutos restantes de aula"* (Diário de P1, Aula 38). O caça-verbos, por sua vez, foi utilizado quando somente dez alunos haviam comparecido à aula. Além dessas tarefas, os alunos de P1 tiveram a chance de assistir ao filme MUZZY (BBC), quando P1 foi chamada para substituir uma outra professora do colégio. É o que ela relata a seguir:

> *"Fui chamada para substituir a Kátia hoje. Como os alunos não tinham trazido o material de inglês, mostrei-lhes o final do MUZZY (BBC). Fomos até a sala de vídeo e assistimos às partes 5 e 6. Ficaram contentes, pois a maioria não tinha terminado de ver o filme na quarta série. Não houve tempo para discussão, mas percebi que entenderam a história e lamentaram seu final."* (Diário de P1, Aula 54)

De acordo com P1, os alunos participaram das tarefas livres demonstrando gostar do que faziam.

Uma outra medida pedagógica que resultou na quebra da estrutura planejada foi a inserção de **tarefas de compreensão de histórias** (cf. Apêndice XVIII). No final do primeiro semestre, P1 e P2 decidiram atribuir aos alunos uma tarefa para as férias, isto é, a leitura de um livro de história em inglês. O objetivo dessa proposta foi dar continuidade à aprendizagem de inglês nas férias, desta vez, de forma autônoma e independente do professor. Além disso, essa seria uma excelente oportunidade para que eles pudessem desenvolver ainda mais sua habilidade de compreensão em leitura.

A princípio, a intenção era proporcionar uma lista de livros para que cada aluno pudesse escolher a história que quisesse ler. Entretanto, tornou-se difícil viabilizar isso pela qualidade das

histórias, ou seja, a maioria era banal e sem conteúdo significativo, embora os livros fossem atraentes pelas suas ilustrações. Quando a história era interessante, defrontávamos com problemas de densidade textual[2] e/ou complexidade lingüística. A intenção de P1 e P2 era tornar a leitura prazerosa e relativamente fácil para os alunos, oferecendo-lhes um texto não muito longo, mesmo porque era a primeira vez que eles iriam ler um livro em inglês, sozinhos e nas férias. Após uma análise exaustiva de livros nessa linha, de editoras nacionais e internacionais, as professoras acabaram escolhendo *The Winners* e *The Lucky Number*, os únicos dentre os analisados que apresentaram uma densidade textual menor, linguagem simples, conteúdo razoavelmente interessante e formato mais atraente, isto é, o primeiro em forma de diálogos ilustrados e o segundo em forma de história em quadrinhos. Houve, entretanto, um receio por parte de P1 e P2 quanto à receptividade dos alunos a essa proposta de trabalho. A reação deles é relatada pelas professoras nos fragmentos a seguir:

> *"Alguma coisa de bom tinha que acontecer hoje e foi a excelente receptividade dos alunos. Nenhum reclamou de ter que ler livro de inglês nas férias e houve inclusive alunos que perguntaram se poderiam comprar os dois."* (Diário de P1, Aula 33)

> *"Falei com a classe sobre a leitura que eles deveriam fazer durante as férias. Pensei que eles fossem reclamar, mas a receptividade foi boa. Disse que iria propor a eles uma atividade prazerosa durante as férias: a leitura de um livro. Mostrei os dois livrinhos para a classe, dizendo que eles teriam que escolher um deles, porque eu iria dar uma prova e algumas tarefas sobre o conteúdo dos livros. Escutei A25 dizer: "Ihh, tô ferrado!" A16 me perguntou qual era o livro mais fácil e eu respondi que era 'The Lucky Number". Salientei que quem gosta de desafios poderia escolher "The Winners". Escutei alguns dizer: "Então eu quero esse!" A16 comentou: "Eu não gosto de desafios." Outros diziam: "Eu gosto."* (Diário de P2, Aula 39)

No início do segundo semestre, a grande maioria dos alunos de P1 e P2 disse ter lido o livro e apreciado a história. Sua atitude, opiniões e escolhas são relatadas a seguir pelas professoras.

---

[2] **Densidade textual** significa um texto carregado de muito conteúdo informativo.

"Perguntei quantos optaram pelo livro THE WINNERS (16) e THE LUCKY NUMBER (12) e que, mesmo aqueles que ainda não tinham comprado o livro se manifestassem. Fiquei surpresa quando alguns me disseram que não tinham achado difícil o livro THE WINNERS, como eu havia falado. Fiquei contente. [...] Achei interessante, também, que ao entrar em todas as salas os alunos estavam quase todos com os livrinhos nas mãos e me perguntavam quando iríamos fazer as tarefas sobre os mesmos." (Diário de P1, Aula 35)

"Perguntei se todos tinham lido o livro e se tinham gostado. Ouvi alguns dizer 'eu não li'. Resolvi, então, perguntar para cada aluno, em particular, qual livro ele tinha escolhido e se tinha gostado da estória. Dos 22 alunos presentes, 17 escolheram The Lucky Number. A24 foi o único que escolheu The Winners e somente 4 alunos não chegaram a ler nenhum dos dois (i.e. A4, A8, A9, A18). Quase todos disseram ter gostado da história. Poucos responderam 'more or less'. Ninguém disse que não tinha gostado. [...]Fiquei super feliz em saber que alguns alunos tiveram a iniciativa de traduzir a história. A17 me chamou para mostrar o que ela tinha feito. A19, A22 e A24 também fizeram a tradução. A5 e A20 se manifestaram, dizendo que elas não tinham traduzido a história. Disse a elas que não se preocupassem, porque o importante era ter lido e compreendido o texto." (Diário de P2, Aula 41)

"Em seguida a professora questionou os alunos sobre a leitura que fizeram nas férias. A maioria gostou e achou fácil; A1 e A3 sentiram um pouco de dificuldade e quatro alunos não leram [...]." (Diário de P3, Aula 41)

Duas tarefas foram elaboradas para avaliar a compreensão da história que cada aluno havia lido. A primeira consistiu em organizar os episódios de acordo com a sua seqüência cronológica. Na segunda, os alunos tiveram de associar os personagens às suas características de personalidade e, então, exemplificar as situações no texto em que eles assumiam tais características (cf. Vol.II, p.535). O desempenho dos alunos de P1 nessas tarefas foi bom, enquanto que o desempenho dos alunos de P2 foi regular. Na primeira tarefa, por exemplo, nenhum aluno de P2 conseguiu fornecer toda a seqüência correta da história *The Lucky Number*, talvez devido a dois fatores interligados: à dificuldade em compreender os episódios que estavam

relatados em inglês e à complexidade da trama da história. Vale salientar que os alunos puderam usar seus dicionários e livros de história durante a realização dessa tarefa. Alguns acertaram-na pela metade, outros mais que a metade e ainda outros menos que a metade. Na segunda tarefa, por sua vez, alguns alunos de P2 confundiram os conceitos de 'fiel' e 'infiel' com uma pessoa crédula/incrédula respectivamente. O conceito de 'fiel' também foi confundido com aquele de uma pessoa sincera como, por exemplo, "*Jack é fiel na hora que ele conta que ele é pobre, e não tem dinheiro para pegar ônibus.*" (A3). Para alguns, o conceito de ingênuo também não estava claro, como em "*Bob é ingênuo porque enganou o amigo Jack - pag.12*" (A26), "*Jack é um personagem ingênuo porque Bob ajudou Jack e Jack não deu nem um pouco de dinheiro para Bob - pag.19*" (A19). Apesar desses equívocos, muitos alunos foram coerentes em suas respostas durante a correção dessa tarefa. É o que P3 comenta a seguir:

> *"Os alunos não apresentaram dificuldades em explicar o porquê dos adjetivos atribuídos aos personagens, apenas A4 e A20 não sabiam.*
> ***P2:** O que eles não sabiam exatamente?*
> ***P3:** Porque Jack era determinado (A20) e porque Sylvia era confiável (A4).*" (Diário de P3, Aula 59)

O único da classe que leu *The Winners* acertou todas as tarefas.

5.2.1.2 Mudanças na seqüência planejada

As inserções de tarefas ao longo do processo de ensino-aprendizagem fez com que as unidades temáticas do material didático alocassem espaços para elas, alterando, dessa forma, a seqüência planejada. Isso, entretanto, não trouxe prejuízos para a aprendizagem mesmo porque o objetivo das inserções era favorecê-la. O resultado, no entanto, foi o grande número de tarefas que foi realizado e corrigido em sala de aula, o que contribuiu para estender o prazo de implementação da rede *Languages of the World* para o segundo semestre. O previsto era terminá-

la ainda no primeiro semestre para que houvesse um distanciamento maior entre as FASES I e II dos testes de rendimento e um tempo maior para trabalhar os tópicos escolhidos pelos alunos. Além da inserção de novas tarefas, outros fatores contribuíram para prolongar essa rede como, por exemplo, os diferentes ritmos dos alunos e professoras para a aprendizagem e ensino, respectivamente. Em outras palavras, o ritmo de P1 era mais rápido que o de P2, o que fez com que a primeira terminasse a rede *Languages of the World* antes da segunda, isto é, em agosto. P2 terminou-a em setembro. As conseqüências desse prolongamento gerou uma certa ansiedade nos alunos e nas professoras também, que queriam ardentemente iniciar o trabalho com o tema por eles (i.e. pelos alunos) escolhido, isto é , *Adolescence*. Se por um lado a inserção de novas tarefas favoreceu a aprendizagem, por outro ela gerou ansiedade nos alunos e um distanciamento menor, embora não desejado, entre as FASES I e II dos testes de rendimento. Esse distanciamento foi de três meses para os alunos de P1 e dois meses para os de P2.

5.2.1.3 Substituições de tarefas

O material didático necessitou de algumas substituições de tarefas para torná-lo mais relevante e significativo para os alunos. É o caso da tarefa 2B da Unidade *Grammar* (cf. Vol.II, p.425) em que o aluno deve escolher três perguntas de seu cartão e fazê-las ao colega. Os cartões são apresentados a seguir:

Card 1.

QUESTIONS

1. What time do banks open? _____
2. What time do banks close? _____
3. What time does the post office open? _____
4. What time does the post office close ? _____
5. What time do supermarkets open? _____
6. What time do supermarkets close? _____

Card 2.

QUESTIONS

1. What time does the school open? _____
2. What time does the school close? _____
3. What time do shops open? _____
4. What time do shops close? _____
5. What time does the Central Library open? _____
6. What time does the Central Library close? _____

Essa tarefa foi elaborada com o objetivo de engajar os alunos em uma troca conversacional sobre os horários que certos estabelecimentos abrem e fecham em sua cidade. Ao ser implementada, ela gerou a seguinte reação de um aluno:

> *"**A20:** (grosseiramente) Por que é que eu tenho que saber esses horários? Não me interessa.*
> ***P1:** Você não tem que saber esses horários, senão, por que eu teria ensinado você a usar aquelas respostas lá?! (Mostrando o quadro onde estava "Sorry, but I don't know" etc, e com um olhar 'exterminador', tive vontade de pegá-lo pelo pescoço).*
> (Diário de P1, Aula 26)

A reação de A20 fez com que P2 refletisse melhor sobre a tarefa 2B antes de implementá-la em sua turma. Ela então concluiu que esse tipo de interação não atendia às necessidades e interesses dos alunos. Conseqüentemente, P2 decidiu substituir essa tarefa pela seguinte:

> *Suppose you are in London. You are going to do an English course there. Read the situations below and answer them.*
>
> *Situation 1. Você quer comprar algo para o jantar, mas você não sabe a que horas o supermercado fecha. Quais das perguntas abaixo você escolheria para saber essa informação?*
>
> *Situation 2. Você quer comprar um guarda-chuva no centro da cidade, mas você não sabe a que horas as lojas abrem. Quais das perguntas abaixo você escolheria para saber essa informação?*
>
> *Situation 3. Você quer abrir uma conta bancária, mas você não sabe a que horas o banco abre. Quais das perguntas abaixo você escolheria para saber essa informação?*
>
> *Situation 4. Você vai fazer sua matrícula na nova escola de inglês amanhã, mas você não sabe a que horas ela abre. Quais das perguntas abaixo você escolheria para saber essa informação?*
>
> *Situation 5. Você quer devolver o livro para a biblioteca, mas você não sabe a que horas ela fecha. Quais das perguntas abaixo você escolheria para saber essa informação?*
>
> *Situation 6. Você quer mandar uma carta para sua família, dizendo que está tudo bem com você em Londres, mas você não sabe a que horas o correio fecha. Quais das perguntas abaixo você escolheria para saber essa informação?*

QUESTIONS

01. Excuse me, what time do banks open?
02. Excuse me, what time do banks close?
03. Excuse me, what time does the post office open?
04. Excuse me, what time does the post office close?
05. Excuse me, what time do supermarkets open?
06. Excuse me, what time do supermarkets close?
07. Excuse me, what time does the school open?
08. Excuse me, what time does the school close?
09. Excuse me, what time do shops open?
10. Excuse me, what time do shops close?
11. Excuse me, what time does the Central Library open?
12. Excuse me, what time does the Central Library close?

Essa tarefa difere daquela previamente planejada em dois aspectos: formato e objetivo. Ou seja, a tarefa 2B propõe uma interação horizontal (aluno-aluno), enquanto que a tarefa substitutiva encoraja uma interação vertical (prof.-alunos). Quanto aos objetivos, a tarefa substitutiva visou promover a compreensão e identificação de perguntas, as mesmas da tarefa planejada, que pudessem satisfazer os propósitos comunicativos estabelecidos em uma simulação em que os alunos seriam os próprios autores da ação. Nesse caso, a tarefa pareceu ser mais relevante, uma vez que eles estariam envolvidos na solução de "problemas", utilizando para isso o mesmo conteúdo da tarefa planejada.

5.2.1.4 Alterações pedagógicas e de organização espacial

Como já mencionado no Capítulo IV, Seção 4.6, um guia didático-pedagógico foi elaborado para orientar as professoras na condução das tarefas do material didático. Ao longo das aulas P1 e P2 foram alterando alguns dos procedimentos pedagógicos de modo a facilitar a compreensão do assunto para os alunos e conseguir uma maior participação da classe. Algumas vezes essas alterações eram feitas previamente, antes da aula ser ministrada. Também houve casos em que essas mudanças aconteciam no momento da aula. Na tarefa 3A da Unidade *The English Language in Brazil* (Vol.II, p.409), por exemplo, os alunos tiveram que completar as instruções

de um gravador com os nomes dos botões fornecidos. Conforme o manual, as professoras leriam os nomes dos botões inicialmente e, então, explicariam em inglês o seu uso, como por exemplo: "*The stop button is used to stop the tape*" e assim por diante. P1, entretanto, desviou-se dos procedimentos sugeridos, criando uma maneira mais interativa e esquemática de trabalhar a tarefa, que é mostrada a seguir:

> *"Antes de passar para a task 3, escrevi na lousa - Sound System e perguntei para A27 - Do you have a sound system? - Prontamente ele respondeu - Yes. Escrevi SOUND SYSTEM na lousa e na frente - TAPE RECORDER, CD PLAYER, AND RADIO e fiz associações. Perguntei - Is that correct? - A maioria da classe respondeu - YES. Aí desenhei os botões (escrevi BUTTONS) na lousa e na frente - TAPE RECORDER. Simulando uma fita eu disse: I want to listen to music in my tape recorder. What button do I press?*
> *- Play (alguns, um pouco inseguros, responderam). Imediatamente escrevi PLAY na frente do botão. Ficaram animados e mais soltos para responder as outras a partir daí.*
> *- Now, this is music 5 and I want music 1. What button do I press? Responderam - revi. Corrigi a pronúncia e escrevi corretamente perto do outro botão.*
> *- Now, I want to listen to music 5 again. What do I do? Demorou alguns segundos até que A1 respondesse FF (efe-efe). Eles sabiam a que botão eu me referia, mas não sabiam a pronúncia. Fiz sinal afirmativo para A1, escrevi e pronunciei.*
> *- And to stop the music? What button do I press? Imediatamente quase todos responderam "stop" e A5 disse - também pode ser "PAUSE". Fiz sinal afirmativo e prossegui. Now I want to record the class in 5℃. What button or buttons do I press? A maioria respondeu "RECORD". Aí eu disse - Just one button? A16 disse: PLAY. Feliz da vida eu respondi - Yes. Record and Play together. Aí eu disse - go to task 3 in pairs."* (Diário de P1, Aula 13)

Esse mesmo procedimento também foi utilizado por P2 gerando grande participação e engajamento da classe. Um outro exemplo de alteração pedagógica envolveu a tarefa 1 da Unidade *Body Language* (Vol.II, p.416). De acordo com o manual, as professoras leriam a informação que introduz essa tarefa e, então, solicitariam a compreensão da classe. Para

promover um maior engajamento, entretanto, P2 resolveu divergir desse procedimento e propor explicações acompanhadas de perguntas orais para a classe, resultando em um esquema no quadro-de-giz. O resultado dessa alteração é retratado no seguinte excerto:

> *"Expliquei a informação que inicia a tarefa 1 colocando um esquema no quadro. Não usei a sugestão do manual, pois achei melhor estabelecer uma diferença entre 'comunicação verbal' e 'comunicação não-verbal' (cf. manual refeito).Durante a minha explicação, a maioria dos alunos parecia compreender o que eu dizia, pois as respostas às minhas perguntas eram fornecidas corretamente e em inglês (ex. Am I using words or gestures? What am I communicating?). Para exemplificar o uso de comunicação não-verbal criei um contexto em que A9 teria encontrado comigo e me cumprimentado "Hi Rosely, How are you?". Minha resposta foi um gesto negativo com o meu polegar. Então, alguém respondeu 'DOWN'. Escrevi a palavra no quadro e fiquei surpresa com essa resposta em inglês. Cheguei a fornecer, também, a resposta 'I'M NOT OK'. Continuei criando uma situação em que A17 teria encontrado comigo e me cumprimentado "Hi Rosely, How are you?". Dessa vez, minha resposta foi um gesto positivo com o meu polegar. Ouvi A13 responder "I'M OK.". Achei o máximo, porque ela conseguiu associar a forma afirmativa (I'm ok.) a partir da forma negativa (I'm not ok.)."* (Diário de P2, Aula 36 e 37)

Além das alterações feitas no manual do professor, houve ainda mudanças nas decisões sobre quem deveria determinar o conteúdo do cartaz permanente. Inicialmente eram as professoras que decidiam as expressões que seriam registradas de acordo com a sua utilidade e freqüência de uso em sala de aula. Com o tempo, entretanto, P2 decidiu compartilhar essa tarefa com os alunos, permitindo-lhes participar da construção do cartaz. Essa idéia surgiu a partir de uma sugestão de A20 de incluir '*shut up*' e '*sorry*', expressões já conhecidas pela classe e utilizadas em aula e que A20 achou conveniente registrar. Uma outra contribuição partiu de A9 que sugeriu a expressão '*you're welcome*', que já havia sido proferida algumas vezes em aula. No contexto de P1, por outro lado, os alunos não se interessaram em participar da construção do cartaz permanente. Alguns disseram que as frases propostas por P1 já eram suficientes (Diário de

P1, Aula 45). O quadro a seguir traz as expressões que fizeram parte do cartaz permanente de ambos os contextos de pesquisa.

Quadro 5.1 - Expressões que fizeram parte do cartaz permanente de ambos os contextos de pesquisa.

Cartaz Permanente	
contexto de P1	**contexto de P2**
• What's the meaning of ___ in Portuguese?/ in English?*	• How do I say ____ in English?
• I don't know.	• What's the meaning of ____ in Portuguese?
• Did you understand? Yes, I did. / No, I didn't.	• How do I pronounce ____ in English?
• Ready? Yes / Not yet.	• Teacher, please.
• Any doubt?	• I've finished.
• May I drink some water?	• How do I write ____ in English?
• May I go to the bathroom?	• What are you supposed to do?
• Would you please repeat?	• I didn't understand.
• How do I say ____ in English?/ in Portuguese?*	• Any doubt?
• Is that right?	• I agree with ___/ I disagree with ____
• What are you supposed to do?	• Sit down correctly.
• Do you agree or disagree?	• I don't know.
• Excuse me. Can I talk to you?	• Stand up
• Come here please.	• Excuse me
	• Thank you
	• Wait a minute, please.
	• Can I drink some water please?
	• Can I go to the toilet please?
	• Sorry?
	• Shut up
	• You're welcome
	• On a separate sheet of paper?
	• Can I erase the board?
	• Turn the fan on please.

* Expressões equivocadas (cf. p.206 para maiores explicações)

As tarefas de casa e a configuração da classe também foram alvo de mudanças pedagógicas. Algumas tarefas de casa, por exemplo, foram incluídas no rol de atividades a serem realizadas em sala de aula, decisão tomada por P1 e P2 diante da necessidade de orientação mais direcionada. É o caso da tarefa 4 da Unidade *Language and Meaning* (Vol.II, p.401) que requer a identificação da classe gramatical de certas palavras em contextos frasais e o seu significado. P1 e P2 previram que os alunos iriam ter problemas em realizá-la devido ao seu pouco ou nenhum conhecimento prévio sobre 'classes gramaticais', pouca experiência em manusear um dicionário bilingüe e sua dificuldade na construção de sentidos tanto na língua portuguesa como na LI. Inversamente, algumas tarefas planejadas para a sala de aula foram atribuídas como tarefas de casa em face ao pouco tempo restante de aula para os alunos poderem completá-la ou, então, iniciá-la. É o que comenta P2 a seguir:

> *"Como ainda sobravam alguns minutos para tocar o sinal, resolvi escrever no quadro o seguinte número de telefone: 863 55 00. Na sequência '55', ouvi alguns alunos dizer 'five five" e outros 'fifty-five', mas A24 foi logo respondendo 'double five'. Na sequência '00', a classe disse 'double zero', mas A24 retificou, dizendo 'double oh'. O sinal tocou e avisei que eles fizessem a tarefa 3 para casa."* (Diário de P2, Aula 47)

A configuração da classe, planejada para cada tarefa, também sofreu alterações ao longo do processo. O trabalho em grupo, por exemplo, foi algumas vezes substituído pelo trabalho individual devido ao alto consumo de tempo que era gasto na organização dos grupos, podendo terminar a aula sem que toda a tarefa fosse realizada. A seguir, P1 e P2 justificam suas alterações:

> *"Faltava um pouco menos de 10 minutos para o sinal. Pedi que lessem o enunciado da TASK 1B. Não fizeram em duplas. Temi que não desse tempo."* (Diário de P1, Aula 16)

> *"O manual do professor sugere que a tarefa 2A seja feita em grupos de 5, mas devido à redução da hora-aula de 50' para 30', achei melhor que os alunos a fizessem sozinhos [...]."* (Diário de P2, Aula 12)

É interessante comentar que quando os alunos se agrupavam, era comum ocorrer situações de preconceito e/ou corporativismo entre eles. O preconceito ocorreu em ambos os contextos de implementação como revelam P1 e P2 nos fragmentos a seguir:

> *"Marcos é muito rejeitado pela classe. Os colegas não querem participar das tarefas com ele."* (Diário de P1, Aula 10)

> *"Durante a organização dos grupos, A3, A18 e A11 ficaram avulsos. Pedi que A18 fizesse com A11, mas ele não gostou da idéia. Queria fazer sozinho. [...] Pedi que A6 fizesse com A3 e ela também não gostou. Acho que a rejeição e a animosidade entre colegas, em casos como esses, acentuam a visão individualista, 'elistista' e discriminatória dentro da própria sala de aula, reflexo do modelo de sociedade em que vivemos."* (Diário de P2, Aula 49)

Em geral, o agrupamento era motivado pelo elo de amizade ou afinidade, resultando quase sempre na exclusão de alguns que se caracterizavam pela pouca sociabilidade ou aceitação pelos colegas.

> *"A3 quis fazer sozinha. Insisti para que ela procurasse alguém. Ela disse que a única pessoa da classe que ela toparia fazer alguma coisa seria comigo. Isso confirmou a minha suspeita de que há algumas semanas o relacionamento de A3 na sala de aula não tem sido muito bom."* (Diário de P1, Aula 43)

> *"Os alunos começaram a se agrupar. A18 ficou sozinho, pois ninguém se aproximou dele e nem ele dos outros."* (Diário de P2, Aulas 71 e 72)

O corporativismo foi mais visível no contexto de P1. Os 'fortes' se agrupavam mutuamente não compartilhando seu conhecimento com os mais 'fracos'. Para evitar esse tipo de conduta, P1 teve a seguinte idéia:

> *"Relacionei os nomes dos alunos que não poderiam se sentar juntos, mas mesmo assim eles tinham a opção de escolher outro colega com mais afinidade, ou seja, o par não seria determinado pela professora e além disso houve uma mistura mais equilibrada*

de 'conhecimento'. Funcionou, com exceção de A4 que quis fazer sozinho. Eu acho que ele deve estar com algum problema pessoal." (Aula 55)

Dar ao aluno o poder de escolha de seu (sua) parceiro(a) de tarefa era, portanto, correr o risco de presenciar preconceitos, exclusões e corporativismo, pois raros eram os que queriam interagir com o 'diferente' para solidarizar seus conhecimentos. Quando a professora escolhia os grupos aleatoriamente, a situação não era muito diferente. Notava-se uma animosidade entre os alunos dos grupos escolhidos, ora verificada verbalmente (ex. "*Quero fazer sozinho!*"; "*Não quero fazer com ele!*") ora de maneira não-verbal através da expressão facial de indiferença ou, então, pela falta de vontade de se movimentar em direção ao parceiro. Nesses casos, o rendimento dos alunos era ameaçado. É o que P3 salienta ao fazer o seguinte comentário:

"Quando os alunos se reúnem em grupos, o rendimento cai bastante. Em duplas, apenas um aluno faz a atividade e o outro brinca e em algumas duplas os dois ficam conversando sobre tudo, menos sobre a tarefa." (Aula 22)

Considero o comentário de P3 pertinente pois o trabalho em grupo depende da maturidade e seriedade de seus membros. Em outras palavras, para que os alunos se beneficiem da aprendizagem em grupo, é necessário que eles considerem o colega como parceiro na construção da resposta e no entendimento da tarefa, independentemente do nível de aprendizagem de cada um. Além disso, eles precisam estar comprometidos com sua aprendizagem e a do colega. O problema, entretanto, é que nem sempre os alunos demonstram essa maturidade, o que torna o trabalho em grupo um fracasso. Existem alunos, por outro lado, mais responsáveis e comprometidos em garantir sua aprendizagem, o que os levam a se engajar com sucesso no trabalho em grupo.

5.2.2 A segunda reinterpretação do processo

No PTBT a gramática teve o seu lugar reservado nas Unidades Gramaticais Interligadas (cf. Capítulo IV, Seção 4.5). Entretanto, foi preciso redimensionar esse espaço para que outros momentos pudessem ser destinados a ela. Houve, portanto, a necessidade de criar momentos isolados no processo para introduzir tarefas gramaticais que pudessem lidar com os problemas lingüísticos observados nas respostas dos alunos. É o caso das tarefas de reforço de gramática, introduzidas aleatoriamente ao longo das unidades temáticas. Essas tarefas tiveram um papel importante no processo, pois além de atuarem de maneira terapêutica, elas permitiram que os alunos reformulassem suas hipóteses, chamando sua atenção para o comportamento sintático de certas estruturas no inglês. Além dessas tarefas, P2 achou necessário criar espaços para breves discussões sobre a LI, encorajando os alunos a fazer julgamentos gramaticais a partir dos erros por ela observados e coletados nas tarefas de casa. Na tarefa 4 da Unidade *Emotions and Feelings* (Vol.II, p.451), por exemplo, os alunos tiveram de dizer como se sentiam diante de certas situações. Ao corrigí-la, P2 compilou alguns problemas gramaticais e levou-os para discutir com a classe. A interação a seguir ilustra um desses momentos.

"Disse para a classe que na tarefa 4 alguns alunos tinham escrito:

I'm feeling very sad. Me feel...

Perguntei para a classe o significado da primeira sentença e alguns alunos responderam:

AA: *Eu me sinto muito triste.*

P2: *Não é 'Eu me sinto'. Eu me sinto is 'I feel' (Escrevi isso no quadro).*

A22: *Eu me senti...*

P2: *No.*

A24: *Teacher. Eu estou sentindo muito triste.*

P2: *Eu estou me sentindo muito triste. I'm feeling very sad. And this is 'I feel'. And some students wrote 'me feel'.*

A13 e A24: *Me sinto.*

P2: *Is it right?*

A24: *No.*

P2: *A1, stop talking. Is it right, 'me feel'? It's like Indian. Mim sentir muito... (A classe começou a fazer brincadeiras, como 'Mim carapálida, mim sente...'. Ouvi alguém na fita explicando para o colega que a estrutura 'me feel' estava errada - "tá errado!".) Where's the problem?*

AA: *Me sinto...*

P2: *Please, correct it.*

AA: *É 'I'.*

P2: *I feel, eu me sinto."* (Diário de P2, Aulas 76 e 77)

Nessa interação P2 tenta contrastar "*I'm feeling*" com "*I feel*", pois alguns alunos associaram a primeira expressão com o significado de "Eu me sinto", atribuindo ao verbo "*am*" em "*I'm*" o significado de "me", pronome reflexivo no português. Essa construção parece ter sido 'importada' da tarefa subseqüente que traz a seguinte fala "*I'm feeling depressed*". A construção "*me feel*", por sua vez, revelou novamente que alguns alunos estavam tratando o verbo 'feel' como se o seu significado fosse desprovido da partícula reflexiva, o que os levaram a usar o pronome 'me' do português. Essas hipóteses foram refeitas graças a um espaço da aula reservado para a gramática, não planejado no início do processo, mas necessário para a reestruturação da interlíngua desses alunos. O mesmo aconteceu no contexto de P1 em que ela focaliza problemas gramaticais encontrados durante a realização das tarefas:

> *"Pude observar o problema que eles estavam tendo com o uso do POSSESSIVE correto. Escrevi na lousa um dos erros percebidos: 'A4 favourite sport is soccer' e A4 imediatamente corrigiu a frase dizendo: 'A4's favourite sport is soccer'."* (Diário de P1, Aula 63)

Com base nesse e em outros exemplos, é possível afirmar que, da mesma forma que P2, P1 também sentiu a necessidade de encorajar seus alunos a fazer julgamentos gramaticais para que suas hipóteses fossem refeitas e sua interlíngua reestruturada.

As reinterpretações do processo de ensino-aprendizagem feitas por P1 e P2 trouxeram uma série de implicações para esta pesquisa, em particular para a relação material didático e aprendizagem. Dentre elas, saliento três: (i) nem tudo o que o material didático ensina resulta em aprendizagem devido às diferenças de cada aluno no que se refere ao seu foco de atenção, motivação, personalidade e estilo de aprendizagem; (ii) o material didático é um projeto inacabado, que conta com a habilidade do professor para operacionalizar as tarefas do material, tendo em mente a necessidade de estar sempre adicionando, substituindo e/ou fazendo alterações e ajustes necessários para que a aprendizagem possa ser potencializada e os objetivos alcançados com sucesso e (iii) para que as alterações no material possam favorecer a aprendizagem, é necessário praticar a avaliação diagnóstica, observando criticamente o processo, diagnosticando os problemas encontrados e tratando-os por meio de tarefas terapêuticas. Com base nessas implicações, o material didático é interpretado aqui como um instrumento pedagógico de constantes ajustes, assim como a aprendizagem é um processo de constantes reformulações e reestruturações.

5.3 Os sintomas de aprendizagem

Nos contextos desta pesquisa as atitudes, ações e reações dos alunos foram analisadas e interpretadas como sintomas positivos e negativos de aprendizagem. Sintomas positivos são aqui definidos como manifestações verbais e não-verbais sinalizadoras de aprendizagem como, por exemplo, a iniciativa de perguntar e responder sem ser nomeado e a atenção direcionada. Os sintomas negativos, por sua vez, são manifestações que comprometem a eficácia da aprendizagem como, por exemplo, a resistência para falar inglês e a desatenção. O aparecimento/desaparecimento/reaparecimento desses sintomas nos contextos desta pesquisa estão relacionados a fatores que envolvem os alunos (sua motivação, grau de atenção, concentração e raciocínio, personalidade e cultura de aprender) e as professoras (sua abordagem

de ensinar e aprender, motivação e personalidade). Por exemplo, a iniciativa de um aluno de fazer uma pergunta ou participar do gerenciamento de sala de aula não depende apenas de sua motivação ou personalidade, mas também da professora, que pode ou não conceder-lhe 'voz'. Ou seja, os sintomas positivos de aprendizagem parecem ocorrer em um ensino menos centralizador e mais colaborativo. Os negativos, por sua vez, surgem em decorrência de fatores afetivos e cognitivos dos alunos, pelo menos aqueles analisados nesta pesquisa. É importante ressaltar, no entanto, que os sintomas observados durante a implementação do PTBT não são exclusivos desse programa, podendo também ocorrer em outras abordagens com foco no significado, uma vez que o seu surgimento vai depender principalmente do quanto o professor investe nos alunos para conseguir participação e envolvimento em aula. Na pesquisa de Bizon (1994), por exemplo, é possível encontrar alguns dos sintomas positivos manifestados nos contextos desta pesquisa, como é o caso da iniciativa dos alunos de questionar a resposta do colega e a colocação da professora, de completar a sua fala e de repetir expressões/vocábulos proferidos em aula.

5.3.1 Categorização e descrição dos sintomas positivos

O quadro a seguir traz alguns sintomas positivos observados ao longo da implementação do PTBT em ambos os contextos de pesquisa. São, portanto, manifestações dos alunos em face ao seu engajamento no processo de ensino-aprendizagem. Esses sintomas são discutidos nas subseções a seguir.

Quadro 5.2 - Categorização de alguns sintomas positivos observados nos contextos de P1 e P2.

<table>
<tr><th colspan="4">SINTOMAS POSITIVOS</th></tr>
<tr><td rowspan="9">Engajamento</td><td>Iniciativa para fazer perguntas</td><td colspan="2">• Confirmação • Informação
• Clarificação • Solicitação
• Compreensão</td></tr>
<tr><td colspan="3">Iniciativa para fazer comentários</td></tr>
<tr><td>Iniciativa para responder</td><td colspan="2">• turnos mínimos • pequenos • médios</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Iniciativa de intervenção no discurso</td><td>Alunos reagem à fala da professora</td><td>• corrigindo
• refazendo
• questionando
• mudando código para LI</td></tr>
<tr><td>Alunos intervêm na fala da professora</td><td>• traduzindo/ interpretando
• co-participando
• antecipando sua fala</td></tr>
<tr><td>Alunos reagem à fala de colegas</td><td>• corrigindo
• concordando/discordando
• refazendo
• complementando
• questionando
• mudando código para LI</td></tr>
<tr><td>Alunos intervêm na fala de colegas</td><td>• ajudando-os a se expressar na LI</td></tr>
<tr><td colspan="2">• Alunos se auto-corrigem
• Alunos ajudam colegas com explicações
• Alunos nomeiam/designam turno
• Alunos repreendem colegas
• Alunos introduzem conteúdo novo de LI</td></tr>
<tr><td colspan="2">Associações com o cotidiano</td></tr>
<tr><td colspan="2">Repetições/ Imitações</td></tr>
</table>

5.3.1.1 Iniciativa para fazer perguntas

Cinco tipos de pergunta foram freqüentes na fala dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem: perguntas de confirmação, clarificação, compreensão, informação e solicitação. As três primeiras são responsáveis por modificações no insumo e na estrutura interacional da conversação (Long:1983). Em outras palavras, elas requerem ajustes lingüísticos e interacionais para que a informação possa ser compreendida com sucesso. As perguntas de informação e as solicitações, por outro lado, não envolvem a negociação de significados mas, de certa forma, alteram a estrutura interacional tradicionalmente conhecida pela seqüência: 'Iniciação, Resposta e Avaliação' (Sinclair & Coulthard:1975), manifestada pela "Pergunta do professor - Resposta do aluno - Avaliação do professor", para a seqüência "Pergunta do aluno - Resposta do professor", invertendo os agentes da pergunta e resposta na interação.

As **perguntas de confirmação** são expressões que seguem a fala do interlocutor para solicitar confirmação do que foi dito. O objetivo é, portanto, certificar-se de que a fala foi corretamente ouvida e compreendida. Essas perguntas envolvem a repetição de toda a fala do interlocutor ou parte dela e a confirmação é geralmente um *Yes* ou *Mmhm* (Long:1983). Esse tipo de pergunta ocorreu ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, manifestando-se de três maneiras: por meio de tradução da fala da professora, de repetição de sua fala na LI e de resposta em forma de pergunta. A tradução, por exemplo, foi um recurso utilizado pelos alunos para confirmar a sua compreensão. É o que A4 faz no fragmento a seguir:

> ***P2:*** *The picture shows two types of computer. A4, what is the verb which agrees with the subject? What is the verb?*
> ***A4:*** *Qual é o verbo?*
> ***P2:*** *Mmhm. What is the verb?*
> ***A4:*** *Computer?*
> ***P2:*** *Is computer a verb?*
> ***AA:*** *No.* (Diário de P2, Aula 64)

Para garantir a compreensão da pergunta feita por P2, A4 resolve traduzí-la em forma de pergunta de confirmação, isto é, *Qual é o verbo?*. Sua resposta também traz uma intonação ascendente, em forma de pergunta, revelando sua incerteza e ao mesmo tempo solicitando confirmação (i.e. *Computer?*). Nesse caso, não existe repetição da fala do interlocutor, mas uma informação nova que carrega implicitamente parte de sua fala, isto é "(Is the verb...) *computer*?". Da mesma forma, A20, no fragmento a seguir, traduz a pergunta de P2 (i.e. *Por que?*) para poder confirmar sua compreensão e responder com maior segurança. Entretanto, A5 toma o turno sem esperar a resposta de A20. A4 também aproveita para roubar o turno de A5 e fornecer sua resposta, que se caracteriza por uma pergunta de confirmação (i.e. *Because final -s?*).

P2: *'Enlarge', is it in the 3rd person singular or 3rd person plural?*
A24: *Third person...*
AA: *plural.*
P2: *Why?*
A20: *Por que?*
A5: *Porque aqui tá falando...*
A4: *Because final ['fajn∂u] -s?*
P2: *But there is no final -s. (para A4)*
Muitos alunos: *not, because not... no final -s.*
P2: *There is no final -s. Right? [...]* (Diário de P2, Aula 64)

No próximo fragmento A24 também pede confirmação à P2, mas sua pergunta é manifestada a partir de sua inferência sobre o que a professora solicita. Em outras palavras, A24 fornece sua resposta corretamente, mas por tratar-se de um turno longo P2 solicita que ele repita a resposta. A palavra *'answer'*, entretanto, não está expressa na fala da professora, mas subentendida no pronome *'that'* (i.e. *Can you repeat that, A24?*). A24, então, decide verificar se é a resposta que ele deverá repetir (i.e. *The answer?*).

P2: *[...] What's the difference?*
A: *Qual a diferença.*
A24: *In the first sentence the subject [u] is plural and in the second sentence the subject [u] is singular.*
P2: *Ok, can you repeat that, A24? Can you repeat?*
A24: *The answer?*
P2: *Yes, the answer, right.* (Diário de P2, Aula 64)

Às vezes, a pergunta de confirmação envolvia a resposta do colega, ou seja, um aluno dirigia-se à professora para confirmar o que o colega havia dito. É o caso da interação a seguir, em que A22 pede confirmação à P2 quando percebe que a resposta de A7 estava errada. São os alunos, entretanto, que acabam assumindo o papel da professora fornecendo a resposta correta:

P2: *Number two. A7. What's the phone number of the police?*
A7: *eight...*
P2: *eight.*
A7: *three*
P2: *three*
A7: *six*
AA: *No.*
A: *eight - six ... six*
A22: *Six, teacher?*
AA: *Two.* (Diário de P2, Aula 48)

P2 também relata um outro exemplo em que os alunos solicitam confirmação com o objetivo de se localizarem no contexto da tarefa. A pergunta é manifestada a partir de vocábulos já proferidos na fala da professora mas não ouvidos ou compreendidos por eles.

P2: *Sentence number 4, 'Your sense of independence causes conflict with your parents'. What verb, what verb agrees with the subject, A2? What is the verb that agrees with the subject?*
AA: *Four? (referindo-se ao número da sentença)*
P2: *Four.* (Diário de P2, Aula 64)

As **perguntas de clarificação** são expressões que solicitam o esclarecimento da fala do interlocutor não ouvida ou compreendida, cabendo a ele(a), portanto, refazer sua fala com informações novas ou, então, com a informação previamente dada (Long:1983). Segundo esse autor, a forma mais freqüente de clarificação é a pergunta, mas as asserções e imperativos também ocorrem, como é o caso de *I don't know* e *Try again*. Nesta pesquisa as perguntas de clarificação foram muitas vezes manifestadas pelos alunos através das expressões *Sorry?*, *Repeat* e *What?*. Elas eram utilizadas quando os alunos tinham dúvidas com relação ao que a professora explicava ou questionava e quando eles queriam solicitar a repetição da tradução dada, tornando possível a eles anotá-la. Na interação a seguir, por exemplo, P1 nomeia A11 para relatar os interesses e gostos de seu parceiro. A professora, então, formula uma pergunta com o pronome interrogativo WHOM + futuro próximo (i.e. *Whom are you going to talk about?)* para saber sobre quem A11 iria relatar. Sem compreender, o aluno pede esclarecimento, o que leva P1 a simplificar sua pergunta usando, desta vez, o pronome WHO + to be (i.e. *Who is your friend?*).

> ***P1:*** *(A11 já estava pronta para ler). A11, whom are you going to talk about?*
> ***A11:*** *What?*
> ***P1:*** *Who is your friend?*
> ***A11:*** *A13.* (Diário de P1, Aula 63)

No próximo fragmento a pergunta de clarificação refere-se à tradução dada por um aluno. A25 é solicitado a traduzir uma das situações fornecidas na tarefa para deixar claro o significado dos vocábulos desconhecidos. Feito isso, P2 insiste que a classe anote a tradução de modo a facilitar a compreensão das informações no momento da realização da tarefa. Sem muito esperar, P2 avança para a próxima questão, mas A13 solicita a repetição da tradução dada (i.e. *Teacher, repeat situation three.*) para poder anotar as partes não ouvidas/ retidas na memória.

A25: *Ele quer fazer amor com ela e ela não quer fazer sexo.*

P2: *She says 'no'. What's the meaning? She says 'no'.*

A25: *Ela não quer fazer.*

P2: *Ela...*

AA: *diz não.*

P2: *Diz não, ela não quer fazer.*

A25: *Então, ela acabou com o namoro.*

P2: *He... Ele acaba, ele 'ends', termina...*

A25: *com o namoro.*

P2: *Com o namoro, com o relacionamento, the 'relationship'. Please, take notes if you don't know. Situation 4.*

A13: *Teacher, repeat situation three.*

P2: *Could you repeat A25?*

A25: *(Ele fornece corretamente toda a tradução...)* (Diário de P2, Aulas 71 e 72)

Quanto às **perguntas de compreensão**, os alunos utilizaram-nas com o objetivo de garantir sua compreensão oral e em leitura. Elas são geralmente abordadas na literatura como perguntas típicas da fala do professor ou de qualquer outro facilitador da comunicação. Por exemplo, Long (1983) salienta que as expressões *Right?*, *Ok?* e *Do you understand?* revelam um esforço por parte dos falantes nativos em antecipar e prevenir falha na comunicação (p.136). Para Ellis (1985a), as perguntas de compreensão são tentativas do falante nativo de saber se o aluno está ou não acompanhando sua fala (ex. *Do you follow?*). Nesta pesquisa, entretanto, as perguntas de compreensão são analisadas através da fala dos alunos, que utilizaram expressões como *What's the meaning of .... in Portuguese?* e *I didn't understand*, ambas fornecidas no cartaz permanente para que eles tivessem acesso a elas quando quisessem solicitar compreensão. No primeiro fragmento a seguir A20 pergunta à P2 o significado de *'Great!'* para saber se o comentário da professora denotava algo positivo ou negativo. No segundo fragmento, por sua vez, a pergunta de A5 é feita com o objetivo de compreender uma das perguntas da tarefa.

"Ao entregar as tarefas, eu dizia para alguns alunos: 'Great!'. A20, então, perguntou em inglês o significado dessa palavra e a classe respondeu 'Joia!'." (Diário de P2, Aulas 55 e 56)

"A5 me chamou e me perguntou em inglês o significado da pergunta 2 (i.e. 'What's the meaning of this question?'). Passei a pergunta para a classe e A24 acabou respondendo (i.e. 'Quantos anos a Coral [ko 'rau] tem?')." (Diário de P2, Aulas 68 e 69)

Nos dois exemplos acima o uso da expressão *What's the meaning of...?* não gerou modificações no insumo, uma vez que as respostas foram fornecidas na LM. Houve, entretanto, uma modificação na estrutura interacional, ou seja, no primeiro exemplo, foram os alunos que assumiram o turno da professora para responder a pergunta do colega, enquanto que no segundo, P2 repassa a pergunta para a classe na esperança de que alguém pudesse respondê-la em seu lugar. Os dados também trazem casos de respostas na língua-alvo e de tradução acompanhada de exemplificações ou expansões nessa língua. Na primeira interação a seguir, por exemplo, P1 fornece o significado de *'sad'* por meio de uma sinonímia em inglês, isto é, *'not happy'*. Na segunda interação ela fornece a tradução de *'building'* e aproveita para exemplificar o seu significado, i.e. *'Your house is a building'*. Nesses dois exemplos, P1 explica o significado das palavras solicitadas através de negociação.

A16: *Teacher, what's the meaning of 'sad'?*
P1: *Not happy. Did you understand?*
A16: *Yes.* (Diário de P1, Aula 54)

A: *Teacher, what's the meaning of 'building'?*
P1: *Prédio. Your house is a building.* (Diário de P1, Aula 60)

Os alunos também utilizaram a expressão *What's the meaning of...?* para satisfazerem suas curiosidades com relação ao significado de palavras/expressões lidas ou ouvidas em contextos

externos à sala de aula e de palavras que despertavam sua atenção no insumo das tarefas. No primeiro caso, as perguntas eram fruto de associações que os alunos faziam entre a tarefa e o seu cotidiano. P1 comenta que ao ouvirem o sotaque nordestino na tarefa sobre sotaques brasileiros (cf. Vol.II, tarefa 2B, p.413), alguns alunos se lembraram da novela das 8, 'A Indomada', cuja história se passava no nordeste brasileiro. A partir dessa relação, eles começaram a fazer perguntas sobre o significado das palavras faladas por alguns dos personagens da novela, como *'Oh, my God!'* e *'must'* (Diário de P2, Aulas 32 e 33). Às vezes, a pergunta de compreensão era feita com base em uma associação não explícita no contexto da tarefa. É o caso de A7, por exemplo, na interação a seguir. Ele intervem na tradução da música para perguntar o significado de *'all day'*, pergunta não relacionada ao assunto da música e, muito menos, com algum vocábulo/expressão da letra. P1, então, remete essa pergunta para a classe e A4 se voluntaria, fornecendo um significado não correspondente. A professora resolve tomar o turno para resgatar um exemplo do cotidiano dos alunos, isto é, a margarina ALL DAY e, então, contrastar o seu significado com EVERY DAY.

> ***A7:*** *Teacher, what's the meaning of 'all day'?*
> ***P1:*** *What's the meaning of 'all day', class?*
> ***A4:*** *Todo dia, cotidiano.*
> ***P1:*** *No, A4. Do you know the 'margaina' ALL DAY? You must eat that 'margarina' all day, that is, 24 hs a day. And every day - Sunday, Monday, Tuesday...' Did you understand?*
> ***A7 e A4:*** *(Gesticularam que sim)* (Diário de P1, Aula 51)

As perguntas de compreensão também envolveram palavras que chamavam a atenção dos alunos no contexto das tarefas. Através dessas perguntas eles puderam reestruturar sua interlíngua com conhecimentos mais pormenorizados da LI. O fragmento a seguir exemplifica a natureza desse tipo de pergunta:

"Durante a correção da primeira questão da tarefa 2, A2 levantou-se e se dirigiu a mim para perguntar qual era o significado de " 's " em "it's". Refiz a pergunta de A2 para a classe e A24 aproveitou para responder que 'it's' era a mesma coisa que 'it is'." (Diário de P2, Aula 45)

É importante salientar que as perguntas de compreensão feitas com a finalidade de satisfazerem a curiosidade dos alunos implicaram em digressões do tópico da aula, o que não significou, entretanto, um retrocesso na aprendizagem; pelo contrário, elas enriqueceram o processo permitindo a circulação de insumo novo nas aulas. Além disso, essa iniciativa criou um elo entre a aula de inglês e a realidade/ experiência de vida dos alunos.

Além da expressão *What's the meaning of...?*, os alunos usaram *I didn't understand* quando a explicação ou pergunta da professora não era compreendida. É o que ilustra a interação a seguir que trata da correção de uma tarefa de compreensão de texto.

P1: *A21, o que eles servem lá?*
A21: *Comida afro-caribenha.*
P1: *Where is it?*
A21: *I didn't understand.*
P1: *Where is it in the text? (apontando para o texto)*
A21: *Aqui (indicando o local)* (Diário de P1, Aula 61)

Os dados também revelaram um grande número de **perguntas de informação**. Como o nome já sugere, essas perguntas solicitam do interlocutor um determinado conhecimento que deverá atender as necessidades dos alunos. Isso implica solucionar dúvidas, atender curiosidades, comunicar-se na língua-alvo e situar-se no processo. O interlocutor pode ser a professora ou os próprios colegas de classe.

Esse tipo de pergunta não requer negociação de significados, como é comum em perguntas de confirmação, clarificação e compreensão, mas uma informação pontual. Durante a realização das tarefas, por exemplo, muitos alunos solicitavam informações através de perguntas como

"How do I say ____ in English?", *"How do I write ____ in English?"*, *"How do I pronounce ____ in English?"* e *"Is that right?"*, algumas delas registradas no cartaz permanente de P1 e outras no de P2. No fragmento a seguir, A9 recorre à P2 para perguntar a pronúncia de *'computação'* em inglês, palavra que iria ser a sua resposta na tarefa. A24 acaba respondendo para A9.

> *"A9 manifestou-se, dizendo: 'I have a doubt. How do I pronounce 'computação' in English?' Fiquei encantada com sua desenvoltura. Quando ia responder, A24 disse [kɔ̃m'pjutiŋ]."* (Diário de P2, Aula 52)

Nem sempre essas perguntas eram formuladas em inglês. Era preciso que a professora insistisse nisso. Houve casos, ainda, em que a expressão utilizada não correspondia à intenção de comunicação como, por exemplo, *"What's the meaning of 'signos' in English?"* em vez de *"How do I say 'signos' in English?"*. O uso inadequado dessa função em algumas situações de comunicação se explica, talvez, pela sua freqüência em aula, fazendo com que os alunos a generalizassem para outros contextos. P1 e P2 comentam esse fato a seguir:

> *"Quando o aluno pronunciava algum vocábulo incorretamente (ex. [pauz], [riwind]), eu dizia que a pronúncia estava incorreta. Então, havia tentativas até que alguém perguntava 'How do I pronounce [riwind] in English?' (ex. A20, A22). A22 me perguntou se a pergunta não podia ser 'What's the meaning of...'. Expliquei que não. (Parece até que essa expressão virou coringa!!).* ***P1:*** *Os meus alunos também usam demais essa expressão. Tenho insistido em 'How do I say/write ....?'."* (Diário de P2, Aula 28)

Nos últimos relatos de P1 verificou-se que o uso inapropriado de certas perguntas em seu contexto não era decorrente de uma generalização mas de estruturas equivocadamente fornecidas no cartaz permanente que induziram os alunos ao erro, como é o caso de *What's the meaning of... **in English?**** e *How do I say .... **in Portuguese?***. Essas estruturas parecem ter sido introduzidas quando o cartaz permanente foi refeito por uma aluna de P1, pois só então foi possível observar a

ocorrência dessas expressões na fala de alguns alunos. Esse equívoco, entretanto, passou despercebido por P1 e, o que é pior, em seus relatos essas construções não são corrigidas. Os exemplos abaixo mostram a sua indiferença quanto às formas utilizadas por A15, A22 e A23, deixando de corrigí-las e de introduzir a estrutura mais adequada para o contexto, isto é, "*How do I say/write 'deve' in English?*" e "*What's the meaning of 'notes' in Portuguese?*".

> *"A23 e A15 me perguntaram 'What's the meaning of 'deve' in English?' Respondi 'must'."* (Diário de P1, Aula 57)

> *"A22 me perguntou 'How do I say 'notes' in Portuguese' e eu refiz a pergunta para a classe e responderam 'notas'..."* (Diário de P1, Aula 60)

Esse fato foi observado na fala de alguns alunos no final do processo de ensino-aprendizagem. É possível que o uso comum da expressão *What's the meaning of ____?* sem a palavra "*in Portuguese/ in English**" tenha camuflado o problema. Após a implementação do PTBT, procurei P1 para saber se ela própria havia introduzido essas construções desde o início do processo ou, então, se seria um equívoco da aluna ao refazer o cartaz. Embora a professora não se lembrasse, ela achou improvável que a aluna tivesse acrescentado essas estruturas no cartaz.

As perguntas de informação foram formuladas visando não somente a realização das tarefas mas também o esclarecimento de dúvidas geradas a partir de associações que os alunos faziam entre vocábulos/ estruturas/ informações aprendidas em aula e o seu conhecimento de mundo. P2 salienta que A8 queria saber se a pronúncia de '*three*' era a mesma de '*tree*' (Aulas 32 e 33). Nesse caso, A8 associa o vocábulo '*three*', aprendido implicitamente através da fala de P2, com '*tree*', palavra proveniente de seu conhecimento prévio da LI. O mesmo aconteceu com alguns alunos de P1 que ao serem solicitados a fornecer o significado figurativo de "*He is a rat*" questionaram se RAT não poderia ser MOUSE, palavra essa trazida para o contexto de aula em decorrência de seu conhecimento prévio. Às vezes, os alunos resgatavam os conhecimentos aprendidos em aula

e questionavam a possibilidade de seu uso em novos contextos. É o caso de A4 na interação a seguir. Ele aproveita seu conhecimento sobre números para saber se é possível falar *'forty'* em contextos onde o número 40 aparece como integrante de um número de telefone, como em 861-4040. Foi através dessa pergunta, portanto, que ele pode testar sua hipótese.

> ***A4:*** *Por exemplo, se tivesse 40, 40. Pode ser 'forty forty'?*
> ***P2:*** *No, no, no. Not forty forty. Four-oh-four-oh.* (Diário de P2, Aula 48)

Da mesma forma que A4, A20 questiona P2 para saber a diferença entre *'all'* e *'everybody'*. Sua pergunta foi feita durante a realização de uma tarefa em que os alunos tinham de expressar suas preferências e opiniões sobre as disciplinas que estudavam.

> *"A5 perguntou How do I say 'todas elas' in English? Introduzi 'all of them'. A20, intrigada, perguntou porque era 'all' e não 'everybody'"* (Diário de P2, Aula 52)

A pergunta de A20 traz evidências de aprendizagem implícita, ou seja, ela foi capaz de internalizar a palavra *'everybody'* ao longo das aulas e resgatá-la para uma comparação com *'all'*. Nota-se no relato acima uma diferença entre a natureza da pergunta de A5, que visa ajudá-la na realização da tarefa, e a pergunta de A20, que tem como objetivo reestruturar sua interlíngua. Houve casos, ainda, em que o objetivo das perguntas de informação era ampliar o conhecimento lexical a partir do insumo da tarefa. Por exemplo, no próximo fragmento A24 quer saber a palavra *'meio dia'* em inglês. P2, então, escreve *'noon'* no quadro-de-giz e alguém da classe aproveita para perguntar a palavra em inglês para *'meia-noite'*. Alguns alunos se arriscam respondendo *'noonnight'* e *'half-night'*.

> *"Chamei A1 para responder 12:00 em inglês e sua resposta estava correta. A24, então, perguntou o que era 'meio-dia' em inglês. Escrevi 'noon' no quadro e pronunciei a palavra. A4 perguntou por que era 'noon'. A24 respondeu rindo: 'Porque sim!!' Alguém, então, perguntou o que era 'meia noite'. A9 disse 'noonnight' e parece*

que alguém mais respondeu 'half-night'. Forneci finalmente a palavra 'midnight'."
(Diário de P2, Aula 52)

Os dados também mostraram que os alunos faziam perguntas de informação com a intenção de saber estruturas/vocábulos necessários para poderem se sociabilizar com os colegas e a professora na LI. No relato a seguir A4 e A20 discutem entre si a resposta da tarefa e acabam se desentendendo. A20, então, toma a iniciativa de perguntar à P2 a palavra em inglês para *'burro'* para poder xingar A4 na LI.

"A20 e A4 estavam conversando muito. Percebi que era sobre a tarefa. A20 então me perguntou "How do I say 'burro' in English?". Fui ao quadro e escrevi 'stupid', 'dull'. Ela aproveitou e disse 'dull' para A4. Depois de alguns minutos, A4 me perguntou "How do I say 'chata' in English?". Fui ao quadro novamente e escrevi 'boring'. Ele, então, disse 'boring' para A20. Imediatamente, A20 me perguntou "How do I say 'anta' in English?". Nesse momento, A3 perguntou: "E veado?". Disse que a classe não era um zoológico e que parassem com aquela xingação." (Diário de P2, Aula 52)

No próximo fragmento, por sua vez, A18 solicita a palavra 'morto' em inglês para fazer um comentário sobre si e abrir o canal de comunicação com P2 na LI:

A18: *Professora, o que é morto em inglês?*
P2: *Morto?*
A: *Ah, meu Deus!*
P2: *Dead.*
A18: *Uh?*
P2: *Ok, ask me in English.*
A18: *How do I say 'morto' in English?*
P2: *Dead. (Escrevi a palavra no quadro)*
AA: *Dead, I dead, dead...*
A18: *Eu tô me sentindo 'dead'.* (Diário de P2, Aulas 66 e 67)

Outros alunos interagiam com P2 cumprimentando-a em inglês (i.e. *How are you?*) ou solicitando as horas (i.e. *Teacher, what time is it?*). Essas expressões eram provenientes de seu conhecimento prévio e utilizadas espontaneamente em seu discurso. Esse tipo de manifestação demonstrou o interesse dos alunos em interagir socialmente com a professora e os colegas na LI usando seus próprios recursos lingüísticos.

Os sujeitos desta pesquisa também utilizaram perguntas de informação para se situarem no contexto da aula/tarefa. Por exemplo, alguns dirigiam-se à professora ou colegas para perguntar o número da página em que deveriam abrir o material, como ilustram os seguintes relatos:

> *"Pedi que pegassem o material e imediatamente perguntaram - 'What page?'"* (Diário de P1, Aula 12)

> ***A22:*** *(Para uma colega) Page?* (Diário de P2, Aula 64)

Outros não sabiam se suas respostas deveriam ser fornecidas em inglês ou português (ex. *In English?*) ou, ainda, se as tarefas extras deveriam ser feitas em uma folha avulsa ou não (ex. *On a separate sheet of paper?*). A interação abaixo traz a dúvida de um aluno sobre o código a ser usado em sua resposta.

> ***P2:*** *Tell me something about Coral. What are Coral's characteristics?*
> ***A:*** *In Portuguese?*
> ***P2:*** *No, in English.* (Diário de P2, Aula 70)

Em resumo, as perguntas de informação atenderam a seis objetivos, assim discriminados no quadro a seguir:

Quadro 5.3 - Objetivos das perguntas de informação feitas pelos alunos de P1 e P2.

Perguntas de informação		
Objetivos		**Exemplos**
1. Realizar a tarefa.		• *How do I pronounce 'computação' in English?*
2. Esclarecer dúvidas	a partir de associações entre vocábulos/ estruturas/ informações aprendidas em aula e o conhecimento de mundo do aluno	• *Pode ser MOUSE em vez de RAT?*
	a partir de associações entre os conhecimentos já aprendidos em aula.	• *Por exemplo, se tivesse 40 40. Pode ser 'forty forty'?*
3. Ampliar o seu conhecimento lexical.		• *Meio-dia é 'noon'. E meia-noite?*
4. Obter palavras/ estruturas na LI para comunicar-se com os colegas e a professora.		• *How do I say 'burro' in English?*
5. Estabelecer contato social com os colegas e a professora.		• *How are you?* • *What time is it?*
6. Situar-se no contexto da tarefa/aula.		• *On a separate sheet of paper?*

Além das perguntas de informação, os dados mostraram que os alunos também faziam **solicitações** na LI. As mais freqüentes eram as que solicitavam para sair da sala para beber água ou ir ao banheiro: "*May I drink some water please?*" e "*May I go to the bathroom please?*" no contexto de P1 e "*Can I drink some water please?*" e "*Can I go to the toilet please?*" no contexto de P2. Essas expressões foram eleitas para serem colocadas no cartaz permanente de ambos os contextos desta pesquisa e, dessa forma, serem utilizadas pelos alunos quando quisessem sair da sala para tais finalidades. Alguns, no entanto, insistiam em usar o português, mas eram sempre advertidos para fazerem o pedido na LI. O uso do inglês para manifestar esses e outros pedidos tornou-se, portanto, um acordo firmado com a classe.

"Durante a realização da tarefa, A3 me pediu para beber água e eu disse 'In English'. Ela olhou para o cartaz e perguntou em inglês." (Diário de P1, Aula 57)

"A22 me pediu para ir beber água, mas insisti que a pergunta fosse feita em inglês. A17 acabou ajudando a colega a formular a pergunta. [...] A1 queria ir beber água também, mas disse que a pergunta deveria ser feita em inglês. Ele tentou, mas desistiu." (Diário de P2, Aula 49)

Com o tempo os alunos foram se familiarizando com os pedidos em inglês, tornando desnecessário consultar o cartaz permanente. Um exemplo disso é relatado por P3 no fragmento a seguir:

"A2 pediu para ir ao banheiro em inglês e hoje, como estávamos na sala de vídeo, o cartaz permanente não estava afixado, mas ela já memorizou a frase." (Diário de P3, Aulas 68 e 69)

Além desses pedidos, outros foram manifestados no contexto de P2 através de imperativos como "*turn the fan off*" e expressões como "*One minute*" e "*Excuse me*". O uso de "*turn the fan off*", por exemplo, começou a ser observado na fala de alguns alunos assim que A22 solicitou à P2 essa expressão em inglês. A interação é retratada a seguir:

"A22 queria que eu desligasse o ventilador. Disse que o pedido deveria ser feito em inglês. A18 então disse: "Off" e depois "Ventilation". Disse que ventilador era 'fan'. A22 resolveu finalmente perguntar: "How do I say 'desliga o ventilador'?" Eu mal comecei a falar e ela disse em português para eu escrever a pergunta no quadro, pois ela e A19 queriam anotá-la em seus cadernos." (Diário de P2, Aulas 61 e 62)

A expressão "*One minute*", por sua vez, foi introduzida pelos próprios alunos, muito embora eles tivessem à sua disposição a expressão "*Wait a minute, please*" no cartaz permanente. O uso preferencial da primeira estrutura deve-se talvez à estratégia dos alunos de simplificar sua fala, como é comum em qualquer contexto de comunicação. Em geral, os alunos esqueciam-se da

palavra '*please*' ao solicitar algo à professora. Na interação abaixo A25 alerta A22 sobre o uso dessa palavra:

> ***A22:*** *Pera aí, professora.*
> ***P2:*** *Pera aí?*
> ***A22:*** *One minute.*
> ***A25:*** *Please. (dirigindo-se à A22)* (Diário de P2, Aula 70)

Quanto à expressão '*Excuse me*', ela foi muito utilizada na fala de A22 quando queria pedir licença para colocar papel usado no lixo. Outras formas de solicitação envolveram as estuturas "*Teacher, come here please*" e "*Would you please repeat*", ambas registradas no cartaz permanente de P1. Pelos relatos dessa professora não foi possível saber se seus alunos chegaram a utilizar essa última expressão. No contexto de P2, por outro lado, era comum os alunos usarem "*Teacher, please*" também registrada no cartaz permanente.

5.3.1.2 Iniciativa para fazer comentários

Durante as aulas os alunos se manifestaram voluntariamente para tecer comentários sobre si próprios ou de seus familiares, bem como sobre o conteúdo das tarefas. Esses comentários eram geralmente feitos em português pois tratavam-se de turnos longos e auto-sustentados. Houve casos, entretanto, em que os comentários eram feitos em fala mista ou em inglês por se tratarem de turnos médios, como mostram os exemplos a seguir:

> ***A7:*** *Teacher, I'm tired.*
> ***P1:*** *Why?*
> ***A7:*** *O horário de verão.*
> ***P1:*** *Oh, the summer time.* (Diário de P1, Aula 54)

> *"Enquanto os alunos copiavam, A20 comentou que seu pai estava fazendo WIZARD e que ele tinha aprendido que 'desculpe' era EXCUSE ME. Expliquei que o significado de 'excuse me' era 'com licença'. Dei alguns exemplos em inglês de situações em que*

ela é usada (i.e. ao entrar atrasado em aula, ao abordar uma pessoa desconhecida na rua para perguntar algo)." (Diário de P2, Aula 47)

Na primeira interação, A7 sente a necessidade de comentar com P2 o seu estado físico naquele instante da aula e para isso ele constrói sua fala com base, possivelmente, na estrutura "*He/She's tired*", já trabalhada em aula (cf. Vol.II, tarefa 2, p.418). Quanto ao segundo fragmento, A20 faz um comentário sobre a expressão '*Excuse me*', a qual seu pai já havia aprendido na escola de idiomas com o significado de '*desculpe*'. Sua observação faz com que P2 retome o verdadeiro significado dessa palavra, já introduzida/utilizada em aula e registrada em cartaz permanente, exemplificando alguns de seus contextos de uso. Além desses comentários, outros foram feitos com base nos vocábulos/expressões das tarefas. No fragmento abaixo, por exemplo, A24 infere que a palavra '*final*' em português é graficamente semelhante ao seu correspondente em inglês, ajudando a confirmar a hipótese de sua colega.

"A12 me perguntou 'How do I say FINAL in English?' Respondi 'Final'. Fui ao quadro e escrevi a palavra. Ouvi, então, A24 dizer que era igual ao português." (Diário de P2, Aula 64)

5.3.1.3 Iniciativa para responder

Ao longo do processo de ensino-aprendizagem os alunos foram incentivados a responder na língua-alvo utilizando turnos mínimos, pequenos e médios. Eram respostas às questões das tarefas, às perguntas orais formuladas pela professora e colegas e à chamada. Durante a correção das tarefas, por exemplo, a professora nomeava alguém para responder (nomeação direta) ou, então, toda a classe era questionada para que algum aluno tomasse a iniciativa para responder (nomeação geral). Em ambas as formas de nomeação ocorreu a disputa de turno ora de maneira civilizada ora com transtornos e repreensões da professora e colegas de classe. De forma civilizada, os alunos solicitavam permissão para falar levantando seus braços ou expressando-se

em português (ex. *Deixa eu falar!*; *Pergunta prá mim!*) ou em inglês (ex. *Teacher, please!*). Isso geralmente acontecia quando o colega demorava para dar sua resposta ou, ainda, quando queriam que a professora os nomeassem. É o que mostram os exemplos a seguir:

> *"A classe inteira estava animada e todos queriam participar e responder. A vontade era tanta que alguns alunos estavam quase subindo na carteira, como por exemplo A4."* (Diário de P3, Aula 27)

> ***P2:*** *A18. 'Studies' is a verb. In which sentence 'studies' is a verb?*
> ***A24:*** *Deixa eu, teacher.*
> *(Demora na resposta de A18)*
> ***A4:*** *Teacher, teacher, please.* (Diário de P2, Aula 65)

Dependendo da tarefa, a professora mal terminava de ler a pergunta e alguns alunos já levantavam seus braços para responder. Esse tipo de comportamento foi positivo, considerando que eles estavam altamente motivados. Às vezes, a disputa de turno resultava em repreensões dos próprios alunos. Alguns se irritavam com a precipitação e rapidez do colega que não havia sido nomeado. É o que mostram os dois fragmentos a seguir. O primeiro trata de uma tarefa que solicita a identificação do lugar de onde o falante é a partir de seu sotaque (cf. Vol.II, tarefa 2B, p.413). Alguns mal terminavam de escutar toda a fala e já forneciam suas respostas. A24, um aluno mais analítico e reflexivo, se manifesta repreendendo a atitude de seus colegas (i.e. *Shut up!)*. No segundo fragmento, por sua vez, P2 nomeia A25 para responder à sua pergunta. É A9, entretanto, que toma o turno para fornecer a resposta. Seus colegas acabam censurando-a (i.e. *É o A25! Ôôôôô A25!!!*).

> *"Eles nem chegavam a escutar toda a fala para dar a resposta. Pareciam interessados e muito motivados para acertar. A4, A20 e A23 participaram muito. Percebi que esses alunos tentavam achar dicas na fala para adivinhar de onde as pessoas eram. Por exemplo: 'praia' - Rio de Janeiro. Quando eles adivinhavam primeiro, A24 e um outro pessoal diziam para eles: 'shut up!'."* (Diário de P2, Aulas 32 e 33)

P2: *Number 4 here, what does Coral need? In Portuguese. A25.*
A9: *Coral precisa de uma família.*
A15: *É o A25!*
AA: *Ôôôôô A25!!! (para A9)*
P2: *No problem. Ladies first. Ladies first. Mulheres primeiro. A9.* (Diário de P2, Aula 70)

É interessante que algumas vezes os alunos repreendiam a própria professora, argumentando que ela não lhes concedia o turno para falar. É o que P1 comenta a seguir:

> *"Na task 4 eu lia as frases e me dirigia a um aluno esperando sua resposta. Muitos levantavam os braços. Queriam responder. Alguns até ficavam bravos comigo porque tentavam argumentar que eu não olhava para eles. Mas são tantos querendo falar ao mesmo tempo!"* (Diário de P1, Aula 45)

Houve casos também em que a professora se irritava com tantos falando ao mesmo tempo. Os fragmentos abaixo ilustram sua atitude com relação a esse transtorno.

> *"Iniciei a correção perguntando à A13, mas muitos falaram antes dela mesma. Perguntei quantas A13s haviam na classe e se controlaram um pouco mais na questões seguintes."* (Diário de P1, Aula 20)

> *"Chamei A17 para responder a pergunta 2, pois muitos alunos queriam responder, todos ao mesmo tempo. Precisei ficar brava."* (Diário de P2, Aula 75)

A sobreposição ou roubo de turnos por colegas menos pacientes foi por mim considerado um sintoma positivo, pois tais manifestações representaram o quanto esses alunos estavam interessados e engajados no processo. Isso não significou, entretanto, que essas manifestações fossem encorajadas pelas professoras. Pelo contrário, elas sempre intervinham quando a situação comprometia a aprendizagem e a convivência pacífica.

Além de responderem às questões das tarefas, os alunos também tiveram de responder às perguntas orais das professoras. Essas perguntas solicitavam as justificativas dos alunos para as respostas dadas (ex. *Why is this book good for John?*), sua inferência (ex. *What word suggests this?*), opinião (ex. *Was this task difficult or easy?*), dados pessoais (ex. *How old are you?*), eventos passados (ex. *How was the teacher's party, good or bad?*), dentre outras, exigindo deles respostas com turnos mínimos (ex. *Yes/No*; *difficult/easy*), pequenos (ex. *In South America*; *British English*) e médios (ex. *I agree/I disagree*; *Because European Portuguese is a variety of Portuguese*). Era comum também os alunos responderem às perguntas de seus colegas com ou sem a mediação da professora. Ou seja, quando um aluno fazia uma pergunta à professora, ela a remetia para a classe de modo a permitir que outros pudessem respondê-la ou, então, eram os próprios alunos que tomavam a iniciativa de responder sem esperar o repasse da professora. Isso não consistiu em uma regra, mas tornou-se um procedimento freqüente de P2 e que esteve relativamente presente no contexto de P1.

Os alunos também respondiam à chamada da professora, um ritual praticado no contexto de P2 mas pouco usado nas aulas de P1 pois, segundo ela, isso significava uma *perda de tempo* (Aula 41). Para P2, o momento da chamada consistiu em uma oportunidade de aprendizagem, pois através dela os alunos puderam aprender implicitamente os números em inglês, reconhecê-los e produzí-los quando P2 solicitava para alguém da classe fazer a chamada em seu lugar. As respostas dos alunos foram manifestadas através dos vocábulos "*here/present*" e "*absent*". Com o tempo, entretanto, a palavra "*yes*" foi utilizada por alguns, evidenciando a transferência de seu uso para o contexto da chamada. A palavra "*transferred*" também foi utilizada quando P2 chamava o número de um aluno transferido. É importante salientar que durante a chamada a maioria dos alunos ficava atento aos seus números e às respostas dos colegas, corrigindo ou alertando-os quando fosse necessário. É o caso de A22, por exemplo, que ao ouvir o número

vinte e um respondeu *tranferred* [trɔ̃ns'fɛrd]. Seus colegas imediatamente refizeram sua pronúncia dizendo [trɔ̃ns'fɔ̃rd] (Aula 45).

Com base nos dados foi possível observar que os alunos respondiam não somente às perguntas de informação mas também às de confirmação, clarificação e compreensão, participando, dessa forma, dos ajustes interacionais. No fragmento a seguir, por exemplo, A22 responde à pergunta de confirmação de P2 durante uma tarefa em que cada grupo tinha que elaborar um gráfico de barras a partir do número de alunos que haviam respondido *'generally'*, *'sometimes'* e *'never'* para cada situação fornecida.

> *"No grupo 7 (A22 e A13), A22 contava os alunos em inglês.*
> ***A22:** One, two, three, four.*
> ***P2:** Four?*
> ***A22:** Four answered.*
> ***P2:** Are you including yourselves?*
> ***A22:** No. Não! No 'generally'. "* (Diário de P2, Aula 50)

Os alunos também eram solicitados a "esclarecer" sua fala ou repetir a informação previamente dada de modo a deixar claro para a professora a estrutura utilizada. É o que mostra o exemplo a seguir. Nele, P2 e seus alunos estão falando sobre o significado de três expressões novas que haviam sido adicionadas no cartaz permanente, dentre elas "*turn the fan on, please*". Após solicitar o antônimo dessa expressão, não registrada nesse cartaz, P2 pede clarificação para que a estrutura seja novamente proferida pelos alunos.

> ***P2:** A24. And 'Turn the fan on'.*
> ***A24:** Liga o ventilador, por favor.*
> ***P2:** Yeah. Liga o computador, é ... o ventilador.*
> ***A8:** Ôôô teacher.*
> ***P2:** What's the opposite? What's the opposite?*
> ***AA:** Turn the fan off.*
> ***P2:** Sorry?*

AA: Turn ... Turn the fan off.

P2: Ok. Turn the fan off, please. (Diário de P2, Aula 64)

Durante as aulas, as professoras geralmente faziam perguntas de compreensão como "*What's the meaning of ____ in Portuguese?*", "*I didn't understand*" e "*Tell me what you understood*". As respostas, em geral, eram fornecidas em português de acordo com a natureza da pergunta e o tamanho do turno envolvido, isto é, quando o turno era longo as respostas eram fornecidas em LM por iniciativa própria dos alunos.

5.3.1.4 Iniciativa de intervenção no discurso pedagógico

Esse tipo de sintoma manifestou-se de diversas formas nos contextos de P1 e P2 como, por exemplo, através de correções feitas pelos alunos na fala da professora e dos colegas (cf. Quadro 5.2). Essas intervenções ocorriam espontaneamente em LI ou LM, transformando a sala de aula em um espaço onde os alunos também controlavam a dinâmica da interação, atuando juntamente com a professora como parceiros de um trabalho pedagógico colaborativo e de gerenciamento conjunto. Os alunos intervinham no processo para reagir às respostas de seus colegas e à fala da professora, auto-corrigir, ajudar seus colegas com explicações, nomear/designar turnos, repreender colegas e introduzir conteúdo novo de LI. Cada uma dessas intervenções é discutida a seguir. O que diferencia esse sintoma daquele referente à inciativa de resposta é que o primeiro não se configura dentro de uma estrutura interacional de pergunta e resposta, ou seja, não existe necessariamente uma pergunta para que o aluno participe ou intervenha na interação. É importante salientar que muitas dessas intervenções foram observadas somente no contexto de P2 e, em geral, eram manifestadas com maior freqüência nesse contexto em relação àquele de P1, talvez pelo fato de a primeira professora assumir uma postura menos controladora em comparação à segunda.

5.3.1.4.1 Alunos reagem à fala da professora

No modelo tradicional de ensino o aluno normalmente participa das aulas como respondedor de perguntas. Ele pouco intervem no processo para não colocar em risco sua imagem e a do professor. Em uma abordagem colaborativa, por outro lado, a aprendizagem tem um caráter essencialmente cooperativo graças à interação entre professor-alunos e alunos-alunos na busca da construção/desenvolvimento do conhecimento. Nesse tipo de abordagem o aluno vai além da simples tarefa de responder às perguntas do professor e da atividade. É o caso desta pesquisa em que os alunos participaram do processo não somente respondendo às perguntas da professora e colegas mas também reagindo à fala deles. Os dados mostram que os alunos intervinham na fala da professora para corrigí-la, refazê-la, questioná-la e mudar o seu código para a língua-alvo. Eles a corrigiam quando percebiam que a informação fornecida por ela estava equivocada. Por exemplo, durante a correção de uma tarefa de reforço, P2 havia anotado no quadro a palavra '*German*' na coluna de países. A20, então, chamou sua atenção dizendo que '*German*' não se referia ao país, mas à língua. Às vezes, a correção era feita na própria língua-alvo como mostram os exemplos abaixo.

> ***P1:*** *Number four. I initiate conversations. A7.*
> ***AA:*** *No. Number three.*
> ***P1:*** *Ah, eu pulei. Sorry. Number three.* (Diário de P1, Aula 60)

> *"A20 e A22 me corrigiram quando eu perguntei para A23 o significado da sentença 'What is he communicating?'. Eu disse 'What's the meaning of this question in English?' E elas logo me corrigiram 'In Portuguese?'.* (Diário de P2, Aulas 36 e 37)

Houve casos em que os alunos refaziam parte da fala da professora com a finalidade de introduzir o vocábulo mais adequado ou a resposta/tradução mais apropriada. Na interação a seguir, por exemplo, P2 e seus alunos estão engajados na correção de uma tarefa gramatical que

solicita a identificação do verbo em sentenças afirmativas do presente simples (cf. Vol.II, task 2, p.459). Ao perguntar o sujeito da sentença "*Sex organs start to develop during adolescence*", P2 utiliza a palavra '*person*' em vez de '*subject*'. A24, então, introduz a palavra adequada, levando P2 a reformular sua pergunta, isto é, "*What is the subject?*".

P2: *In English, right? Because....*
A24: *Because the verb [inaudível].*
P2: *What is the person? What is the person?*
A24: *Subject ['subjɛkt], subject ['sɔbjɛkt]*
P2: *What is the subject?*
A9 e A24: *Sex organs.* (Diário de P2, Aula 64)

No próximo exemplo A20 e A22 refazem a fala de P2 que trata de uma confirmação da resposta de A9. A intervenção desses alunos na interação parece ter sido feita com o objetivo de deixar mais claro a resposta da questão.

P2: *O que é 'Afrodizia'?*
A9: *É um bar e restaurante?*
P2: *É um bar e restaurante.*
A20 e A22: *É o nome de um bar e restaurante!*
P2: *Isso, é o nome de um bar e restaurante.* (Diário de P2, Aulas 73 e 74)

Com base nos dados, foi possível observar que os alunos também questionavam a fala da professora quando ela aprovava uma resposta inapropriada ou incompleta. O questionamento era dirigido a ela mas se referia à resposta do colega. Esse tipo de manifestação era feita em português pois envolvia turnos longos. A interação a seguir corresponde a uma tarefa em que os alunos tinham de ler determinadas situações para dizer se as pessoas eram sensatas ou insensatas em suas atitudes e, então, justificar sua resposta (cf. Vol.II, task 3, p.450/451). A situação era a seguinte: "*David is dating Sandra, but he doesn't like her. He likes Beth. Sandra knows that.*"

Segundo A26, David era insensato pois era um mentiroso. P2 confirma sua resposta, repetindo-a, mas A24 questiona, dizendo que Sandra sabia que David não gostava dela e sim de Beth; portanto, David não era um mentiroso. A24 resgata a compreensão correta do texto e acaba fornecendo sua resposta para a questão.

P2: *[...] David is insensible... Could you help class?*
AA: *because...*
P2: *because...*
A22: *he*
A13: *she*
A26: *He is a liar*
P2: *He is a liar. What's the meaning of this?*
A24: *Ô, teacher, mas por que ele é mentiroso se ela sabe? Ela sabe.*
P2: *Ela sabe, mas ela pode saber por ele ou não.*
A22: *Ela não sabe por ele.*
A24: *Então a gente não sabe então.*
P2: *A gente não sabe, né? Então, talvez, 'maybe', talvez ele não seja 'liar'. Nós não sabemos ainda, porque aqui não diz. Não tem mais dicas. Vamos ver uma outra forma. David is insensible why?*
A24: *Because he can't like Beth and date Sandra ...* (Diário de P2, Aulas 71 e 72)

No próximo exemplo P1 é questionada por A11 que observa a ausência de uma informação na resposta de um colega, cujo fato passou despercebido pela professora. P1, então, é alertada para isso e acaba completando a resposta no quadro-de-giz.

P1: *Do we have 5-figure numbers in the postcode in Brazil?*
AA: *No.*
P1: *How many do we have?*
AA: *Eight.*
P1: *That's right.*
A11: *Mas, ô P1, depois do nome da cidade, não tem que colocar o STATE? (observou depois que a colega tinha omitido essa informação na lousa).*
P1: *Yes.* (Diário de P1, Aula 61)

Além de questionarem, os alunos também tomaram a iniciativa de mudar o código de fala da professora quando esse era feito em português. Essa atitude não visou comprometer a imagem da professora perante a classe, mas garantir qualidade na aprendizagem e fazer valer o 'contrato pedagógico', isto é, o acordo de que a comunicação em sala de aula deveria ser realizada em inglês. Esse sintoma foi observado no contexto de P2 apenas, já que os dados de P1 não trouxeram registro desse tipo de reação, o que não significa necessariamente que isso não possa ter ocorrido em seu contexto. No fragmento a seguir, P3 comenta a iniciativa de uma aluna de reestabelecer o turno da interação em LI, dizendo para P2 que a questão era número '*six*' e não '*seis*'.

> *"Uma aluna, que estava atenta, percebeu que a professora disse 'seis' em português. Ela, imediatamente, disse para a professora: 'Não é seis é six'. Isso mostra que os alunos estão atentos e interessados nas aulas."* (Diário de P3, Aula 15)

Um outro caso semelhante é retratado na interação abaixo. Nela, A24 complementa a explicação dos colegas sobre o que era para fazer na tarefa. P2, então, refaz a fala de A24, mas A1 resolve mudar o código da interação para a LI (i.e. W*hy.*), traduzindo de forma simplificada as falas de A24 e P2.

> ***P2:*** *Task 3. (li o enunciado). What are you supposed to do? É prá...*
> ***A16:*** *ler as situações.*
> *[...]*
> ***A24:*** *E depois é prá falar porquê.*
> ***P2:*** *Tem que falar o porquê.*
> ***A1:*** *Why.*
> ***A16:*** *Why sô!*
> ***A24:*** *Why sô!* (Diário de P2, Aula 70)

Todas essas atitudes manifestadas pelos alunos se refletiam no que as professoras faziam com eles, isto é, elas os corrigiam, refaziam suas falas, insistiam que eles se expressassem em

inglês e questionavam suas respostas. Era como se eles estivessem assumindo um compromisso tácito com a professora de que a cobrança era recíproca.

5.3.1.4.2 Alunos intervêm na fala da professora

Esse tipo de intervenção ocorreu de três maneiras: através da tradução/interpretação da fala da professora, co-participação e antecipação de sua fala. No primeiro caso, os alunos traduziam, interpretavam ou explicavam em português a fala de P2. Era uma manifestação espontânea de sua parte que visava, fundamentalmente, facilitar a compreensão oral dos colegas, demonstrar/testar sua própria compreensão ou enfatizar a fala de P2. É importante salientar que esse tipo de sintoma foi observado somente no contexto de P2, o que me faz supor que os alunos de P1 não costumavam verbalizar sua compreensão, exceto quando a professora solicitava através de perguntas de compreensão. Os alunos de P2 geralmente ajudavam os colegas a compreender a fala da professora, refazendo sua explicação/pergunta por meio de tradução ou interpretação. Isso acontecia voluntariamente logo após a fala de P2 ou quando o colega custava a responder criando momentos de silêncio na classe. É o que mostra o exemplo a seguir:

> *"Iniciei a unidade 6, pedindo que cada aluno dissesse um número em inglês: 'How do you say "um" in English?' e assim por diante. Fiz essa pergunta para A14 mas ele não a compreendeu. Foi quando A20 entrou em cena e disse a ele: "É prá você dizer 'um' em inglês!"* (Diário de P2, Aula 44)

Esse tipo de atitude beneficiava o colega e também a professora, agilizando o processo de ensino-aprendizagem. Às vezes, os alunos traduziam a fala de P2 achando que o problema do colega residia na compreensão oral mas, na verdade, era a resposta que o colega não sabia. Em outras palavras, ele(a) demorava a responder não por problemas de compreensão mas por necessitar de mais tempo para refletir sobre a resposta correta da tarefa. No fragmento a seguir,

por exemplo, A22 interpreta a demora de A20 como um problema de compreensão oral, mas é repreendida pela colega que a faz perceber que o seu problema estava na resposta.

> *"Feita a compreensão da história, perguntei para A20 as características de Jack. Como ela estava demorando muito para responder, A22 resolveu traduzir minha pergunta. A20, então, disse 'Eu sei!', querendo dizer que ela havia entendido. Ela, finalmente, respondeu 'I don't know'."* (Diário de P2, Aula 59)

Os dados também mostraram que alguns alunos traduziam ou interpretavam a fala da professora com o objetivo de simplesmente demonstrar a sua compreensão oral ou em leitura. Essa estratégia trouxe benefícios a eles, pois a sua tradução/interpretação era uma forma de testar o seu entendimento na LI, permitindo à professora confirmar/disconfirmar o que havia sido compreendido. No relato abaixo, por exemplo, A5 traduz a informação do quadro-de-giz de modo a checar a sua compreensão na língua-alvo e assim prosseguir na construção do sentido.

> *"Comecei a explicar que durante a adolescência 'physical and emotional changes take place'. Escrevi essa informação no quadro e A5 forneceu a tradução sem eu pedir: 'Mudanças físicas e emocionais'."* (Diário de P2, Aula 60)

O mesmo aconteceu com A5 e A22 na interação abaixo. Desta vez, elas traduzem a fala de P2 de modo a mostrar que estão acompanhando o assunto.

> ***P2:*** *[...] For example, my father is really organized, very organized.*
> ***A5:*** *Ele é muito organizado.*
> ***P2:*** *Yes, I am like my father. I am very organized too. I'm like my father. My mother is terrible. She's not organized. You know?*
> ***A22:*** *É um furacão.*
> ***P2:*** *Yes. She turns the lights on.*
> ***A22:*** *A luz fica ligada.*
> ***P2:*** *and leaves the lights on and I have to turn the lights off.* (Diário de P2, Aulas 66 e 67)

As traduções de A5 e A22 nos exemplos acima serviram para testar sua compreensão na língua-alvo e não para ajudar os colegas a entender a fala de P2, muito embora o primeiro influísse indiretamente no segundo, ou seja, ao testar sua compreensão, o aluno estava de certa forma facilitando a compreensão dos colegas. Os dados ainda sugerem que a tradução da fala de P2 era um procedimento que visava ajudar a professora no gerenciamento de aula. É o que ilustram os relatos a seguir.

> *"Perguntei quem tinha feito a tarefa 3 em casa (i.e. 'Who did task 3? Raise your hand.'). A22 foi logo traduzindo 'Quem fez a tarefa 3, levanta a mão'.* (Diário de P2, Aula 48)

> *"Disse para que os alunos de trás passassem suas tarefas para a frente. Ouvi alguns alunos traduzindo: 'É prá passar prá frente!' Pedi então que abrissem a apostila na página 36 e os alunos traduziram 'trinta e seis'."* (Diário de P2, Aula 49)

Nos exemplos acima os alunos parecem assumir o papel de co-parceiros de P2, reforçando sua fala por meio da tradução das informações. Em muitos casos, entretanto, ficava difícil saber se a intenção de traduzir P2 era reforçar sua fala ou ajudar seus colegas na compreensão ou, ainda, se essas duas estavam atuando simultaneamente. Além das traduções, outras atitudes/ações dos alunos contribuíram para a agilização da aula. P2 comenta, por exemplo, que seus alunos tomaram a iniciativa de ler as frases da tarefa para que ela pudesse escrevê-las no quadro-de-giz (Aula 43). No contexto de P1, por outro lado, a professora relata que na tarefa referente aos exercícios físicos de alongamento (cf. Vol.II, tarefa 2A, p.438) os alunos ajudaram-na a corrigir aqueles que realizavam movimentos diferentes dos ordenados por ela. De certa forma, eles também estavam ajudando seus colegas, alertando-os para a compreensão correta da fala da professora.

"Fui lendo a seqüência de exercícios e fazendo e pedia que eles me acompanhassem. Gesticulei para negociar ELBOW/ BACKWARDS/ FORWARDS/ LEFT/ RIGHT. Pegaram tudo rapidinho! O maior problema foi RIGHT/ LEFT, porque eu estava de frente para eles, mas A12, A13, A24 e A27 me ajudaram bastante a corrigir os colegas mesmo sem eu ter pedido." (Diário de P1, Aula 48)

Outras formas de co-participação também foram manifestadas pelos alunos de P1 e P2 quando, por exemplo, eles intervinham na fala da professora para ajudá-la na negociação de significados e nas explicações, facilitando a compreensão do assunto, vocabulário e expressões. No fragmento a seguir A4 decide compartilhar com P1 o papel de negociador de significados, fornecendo a expressão "*How do you feel?*" para que A13 chegasse ao significado de '*How*'.

"Ao iniciar a TASK 3C, A13 me perguntou o significado de 'how'. Tentei associar com 'How are you?' quando A4 mencionou 'How do you feel?' como exemplo. Fiquei feliz, porque eu mesma não tinha pensado nesse exemplo e, sendo A4 um aluno que faz curso particular, achei o máximo ele ter se lembrado de um exemplo da nossa aula." (Diário de P1, Aula 39)

Um outro exemplo interessante é relatado por P2 no próximo fragmento. Nele, ela negocia o significado de '*most*' criando um contexto diferente daquele apresentado na tarefa. Ao fazer isso, ela sente dificuldade em completar seu pensamento e, conseqüentemente, concluir a negociação. Um aluno, então, entra em cena e acaba ajudando P2 nessa tarefa.

"Chamei A27 para responder quais disciplinas ela mais gostava. Percebi que alguns alunos não sabiam o significado de 'most'. Ouvi A24 pronunciar [mʌst], associação provável que ele fez com a palavra 'must' da novela das 8, 'A Indomada'. Corrigi inicialmente a pronúncia e, então, tentei negociar o vocábulo, dizendo 'I like chocolate'. A classe traduzia: 'Eu adoro chocolate.' Escrevi no quadro 'I like / I love' e expliquei a diferença. Disse novamente, em inglês, que eu gosto de chocolate, mas que eu gosto de.... Enrosquei aí. Não conseguia achar uma palavra que pudesse contrastar com 'chocolate', pois eu queria explicar 'most'. Foi quando alguém da classe me

ajudou, dizendo 'ice-cream'. Foi bárbaro! Expliquei 'most' no contexto da tarefa e alguns alunos conseguiram dizer o seu significado." (Diário de P2, Aula 52)

Uma outra forma de intervenção foi manifestada através da antecipação da fala da professora por seus alunos. Isso aconteceu em face à sua ansiedade em adiantar-se no contexto da tarefa ou, ainda, no procedimento didático-pedagógico. Por exemplo, em uma das tarefas do material os alunos tiveram de ouvir uma seqüência de números, ditada pela professora, para poderem unir os pontos e formar uma figura (cf. Vol.II, tarefa 1B, p.424). Durante a sua realização alguns alunos de P2 antecipavam a seqüência, ditando os próximos números, sem esperarem a fala da professora. Um outro exemplo é retratado a seguir. P2 comenta que, durante a sua explicação sobre as datas de entrega das tarefas extras, os alunos se adiantaram completando o restante de sua fala.

" Ao terminar de escrever 'September 1st - 6 points' no quadro-de-giz, alguns alunos já antecipavam o segundo prazo de entrega. Comecei a escrever e falar 'September ...' e alguém(s) disse(ram) 'two'. Retifiquei: 'the second'." (Diário de P2, Aula 48)

O mesmo aconteceu na interação a seguir em que A13 é solicitada a fornecer a resposta de seu grupo, isto é, sua opinião e justificativa a respeito da atitude de certas pessoas em determinadas situações (cf. Vol.II, tarefa 3, p.450). Ao justificar sua resposta A13 utiliza a palavra *'good'* no lugar de *'very'* (i.e. *Because they are good* young*). P2, então, toma o turno para fornecer a palavra correta (i.e. *Muito is...*), mas A24 intervem roubando parte de sua fala (i.e. *Very.*).

A13: *They sensible. (Fornecendo a resposta dela e de A22).*
P2: *They are sensible. Sensible?*
A13: *No, insensible*
P2: *Insensible (escrevendo a resposta no quadro).*
A13: *Because they are good young.*
P2: *They are good young? What's the meaning of 'good'?*

A22: *Muito.*
P2: *Muito is*
A24: *very.*
A13: *Ah é 'very'!* (Diário de P2, Aulas 71 e 72)

Houve casos em que todo o turno da professora era roubado. Isso acontecia quando uma pergunta era endereçada a ela mas quem acabava respondendo era um outro aluno. É o que mostra o relato a seguir:

> *"A7 me chamou para saber o significado de 'I promise'. Nem precisei dizer porque A16 respondeu por mim."* (Diário de P2, Aulas 36 e 37)

O mesmo acontece no exemplo abaixo em que A19 dirige-se à P2 solicitando uma nova explicação sobre o enunciado da tarefa. É A24, entretanto, que acaba explicando isso a ela.

> ***A19:*** *Teacher, I didn't understand.*
> ***A24:*** *Você vai ter que responder como você se sente se você... Suponha que você tiver ignorando os seus estudos e brigado com seus pais. Você vai responder como você se sente em inglês.*
> ***P2:*** *Do you understand?*
> ***A19:*** *Yes.* (Diário de P2, Aulas 71 e 72)

É interessante comentar que a antecipação envolveu não somente a fala da professora mas também as etapas dos procedimentos das tarefas. Em outras palavras, alguns alunos antecipavam certos procedimentos queimando etapas já familiares. Por exemplo, no relato abaixo A4 não espera P1 escrever a expressão '*free time*' no quadro e perguntar o seu significado para a classe. Já familiarizado com essa seqüência de procedimentos, o aluno resolve transpor essas etapas e responder logo o significado da expressão.

"Após ler a pergunta número 1, quando me voltava para o quadro para escrever 'free time', A4 já deu o significado." (Diário de P1, Aula 59)

Da mesma forma, P2 relata a seguir que seus alunos, geralmente acostumados com a sua leitura inicial do enunciado, seguida de uma pergunta de compreensão para a classe e, então, a resposta dos alunos, acabaram reduzindo esses procedimentos à tradução simultânea do enunciado. Além disso, P2 mal chegou a escrever os vocábulos-chave no quadro e eles já haviam fornecido a sua tradução, eliminando a etapa em que a professora perguntaria para a classe "*What's the meaning of these words in Portuguese?*" .

"Li o enunciado da tarefa 1A e alguns alunos começaram a traduzí-lo enquanto eu ainda lia. A22 enroscou no significado dos advérbios. Escrevi-os no quadro, mas rapidamente alguns alunos deram a tradução: 'geralmente, somente e nunca'."* (Diário de P2, Aula 49)

Considero esse tipo de antecipação um sintoma positivo, muito embora sua causa possa estar relacionada à ansiedade. Esse sintoma indica que os alunos estão se arriscando para testar e reformular suas hipóteses.

5.3.1.4.3 Alunos reagem à fala de colegas

Os alunos reagiram à fala dos colegas, corrigindo-os, concordando/discordando de suas respostas, refazendo-as, complementando-as, questionando-as e mudando o seu código para a LI. No que se refere à correção, alguns costumavam a monitorar os colegas, um papel normalmente desempenhado pelo professor no modelo tradicional de ensino. Em uma abordagem colaborativa, no entanto, o papel de monitor pode ser perfeitamente compartilhado com os alunos se a relação que o professor estabelece com eles é de simetria. Nesta pesquisa, foi possível observar momentos em que os alunos corrigiam seus colegas voluntariamente sem a intervenção das professoras. Eram correções que visavam retificar a pronúncia, refazer a tradução dada ou a

resposta da tarefa e reestabelecer a compreensão oral correta. Algumas correções, contudo, eram manifestadas por um simples *"No, No"* dos alunos mas, em geral, elas traziam a informação correta. No fragmento a seguir A1 pronuncia erroneamente a palavra *"page"*, o que faz com que a classe reaja e corrija sua pronúncia.

> ***P2:*** *(Li a situação 2 e quando terminei, percebi que A1 estava com o material de inglês fechado)Where's your material? Open it, please.*
> ***A1:*** *['pei~]*
> ***P2:*** *Sorry?*
> ***A1:*** *['pei~]*
> ***P2:*** *Pen? Do you want a pen? (Mostrei uma caneta para ele).*
> ***A:*** *Page [peidj]. (para A1).*
> ***A22:*** *Page [peidj]. (Para A1)*
> ***A1:*** *Então, eu falei 'page' [peidj]!*
> ***A22:*** *Você falou [pejg].*
> ***A18:*** *Você falou [pɛn].*
> ***P2:*** *What did you say? Page?*
> ***A1:*** *Page [peidj].*
> ***P2:*** *Ah, page. Page 29.* (Diário de P2, Aulas 71 e 72)

É importante salientar que os alunos de P2 corrigiam com certa freqüência a pronúncia de seus colegas, o que me leva a supor que, para eles, a pronúncia "correta" era um ingrediente importante para a comunicação. Essa visão pode estar relacionada à própria tendência de P2 de enfatizar a pronúncia padrão nas aulas. Era comum ela refazer a fala dos alunos com o objetivo de modelar a pronúncia. Eles, por sua vez, devem ter percebido essa tendência e inferido a necessidade/importância da pronúncia para a inteligibilidade. Daí a sua reação para com a pronúncia dos colegas.

Os dados também mostraram que os alunos de P1 e P2 normalmente corrigiam a tradução dos colegas de modo a fornecer o significado correto das informações lidas, como mostram os fragmentos a seguir:

"Repeti o enunciado e perguntei 'What are you supposed to do in this task, A12?' Ela deu o significado correto, mas deu uma pequena enroscadinha em 'Britain' (Britânia), o que a classe imediatamente corrigiu." (Diário de P1, Aula 37)

P2: *And here, Can I erase the board? (Lendo e traduzindo frases novas do cartaz permanente)*
AA: *Posso escrever...*
A24: *Posso apagar a lousa?*
P2: *Right, A24.* (Diário de P2, Aula 63)

Quando os alunos percebiam um erro na resposta do colega, eles reagiam imediatamente. Isso aconteceu com freqüência no contexto de P2, como mostram os exemplos a seguir. No primeiro fragmento, A22 corrige a informação de A24 que fornece o número equivocado da página. Quanto ao segundo fragmento, alguns alunos respondem erroneamente à pergunta de P2, mas A5 percebe o erro e corrige seus colegas.

"Perguntei a página referente à Unidade da Gramática e A24 respondeu 'Nineteen'. A22 reagiu, dizendo, No, twenty." (Diário de P2, Aulas 61 e 62)

P2: *Ok, so what's the answer here? The answer.*
AA: *Final -s. (em inglês)*
A5: *No final -s.*
P2: *Has no... good ... no final -s.* (Diário de P2, Aula 64)

A correção também foi feita em nível de compreensão oral, ou seja, os alunos corrigiam os colegas de modo a conduzí-los à compreensão oral correta. É o caso, por exemplo, de A8 que compreendeu *'two'* em vez de *'choose'* quando P2 solicitou a ela que escolhesse uma das mudanças físicas elencadas na tarefa (i.e. *'Choose one physical change'*). Seus colegas, então, repetiram o verbo na tentativa de fazê-la compreender. Mesmo assim, A8 precisou pedir ajuda a um de seus colegas para poder responder corretamente (Diário de P2, Aulas 61 e 62). Algumas

vezes a correção era feita de maneira rude, causando ao colega constrangimentos. O excerto abaixo, por exemplo, refere-se a um momento da aula em que P2 fornecia as notas bimestrais. Vale lembrar que a avaliação nas escolas públicas do Estado de São Paulo é expressa através das menções A, B, C, D e E, cada qual correspondendo a um valor numérico. Ao ouvir P2 ditar em inglês a menção A, A16 conclui que ela se referia à letra E. Isso resultou na reação de um aluno que acabou retificando o que A16 havia compreendido.

> *"A16 achou que A [ej] significasse E. Alguém disse: Ô seu esperto... Ô A16, A [ej] é A [á], besta!"* (Diário de P2, Aula 42)

Em geral, a correção entre colegas não trouxe atritos ou divergências na classe. Ela permitiu que os alunos reformulassem suas hipóteses a partir da intervenção de colegas em sua aprendizagem. Uma outra forma de reação à fala dos alunos ocorreu através de posicionamentos voluntários manifestados pelas funções *"I agree/ I disagree"* seguidas ou não de comentários em LM ou da resposta correta em LI. No início da implementação as professoras normalmente perguntavam se a classe concordava ou não com as respostas dadas (i.e. *Do you agree or disagree with ...?*). Com o tempo, entretanto, os alunos assumiram uma postura independente passando a concordar/discordar das respostas dos colegas sem a intervenção da professora. É o que P3 comenta dizendo: *"A23 respondeu incorretamente. Sem a professora perguntar os alunos disseram 'I disagree'"* (Aula 43). Outras reações foram manifestadas através da iniciativa dos alunos de refazer, complementar e questionar as respostas dos colegas de modo a torná-las mais completas e precisas. Na interação abaixo, por exemplo, P2 refaz a fala de A24 (i.e. *Next Monday*) que, por sua vez, faz o mesmo com a fala de A18 (i.e. *Próxima segunda-feira*).

> ***P2:*** *[...] This is for next class. For next class, ok? When, When is it? Next class, when?*
> ***AA:*** *Na próxima aula.*
> ***A24:*** *Monday*

P2: *Next Monday.*
A18: *Segunda-feira.*
A24: *Próxima segunda-feira.* (Diário de P2, Aula 65)

Em algumas situações a resposta do colega era complementada, como mostra a próxima interação em que A19 é solicitada a responder uma das perguntas de compreensão de texto (cf. Vol.II, tarefa3, p.524/525). A5 aproveita para precisar a resposta de A19.

P1: *A19, o que é AFRODIZIA?*
A19: *Restaurante.*
A5: *É bar também.*
P1: *That's right.* (Diário de P1, Aula 61)

Um outro caso interessante aconteceu quando uma aluna de P2 questionou a resposta do colega, não com o propósito de desafiar a veracidade da informação, mas de encorajá-lo a prosseguir na tradução que estava fazendo.

Li novamente a questão 5 [It offers interesting information about the American celebrations, as for example 4th July - Independence Day - and regional and local festivals], enfatizando 'American celebrations'. A24 aproveitou para traduzir a informação:
A24: *Esse livro oferece interessante informação sobre a América, sobre as celebrações da América..*
A9: *Por exemplo?*
P2: *Por exemplo?*
A24: *Por exemplo 4 de julho - que é a independência Day. Dia da Independência.*
(Diário de P2, Aula 42)

A iniciativa dos alunos em refazer, complementar e questionar as respostas dos colegas foi considerado um sintoma positivo, pois o objetivo era favorecer a compreensão oral e em leitura de toda a classe. Os dados também mostraram que os alunos convertiam a fala dos colegas para o

inglês quando ela era manifestada na LM. Essa atitude pareceu ser uma forma de mostrar ao colega que ele(a) não estava cumprindo o 'contrato pedagógico', deixando de falar inglês em situações onde o seu uso era possível e pertinente. Era, portanto, um aviso para que o colega se expressasse na língua-alvo ou, então, prosseguisse o seu turno nessa língua. Os exemplos a seguir ilustram esse sintoma.

> *"No grupo 6, A18 contou sete alunos para 'generally'. Quando ele disse 'sete', A3 e A6 disseram 'seven' para que A18 falasse em inglês."* (Diário de P2, Aula 50)

> ***A3:*** *O que que é prá fazer?*
> ***A24:*** *What are you supposed to do?*
> ***P2:*** *What am I supposed to do?* (Diário de P2, Aula 64)

Nessa última interação A24 emprega a expressão "*What are you supposed to do?*", freqüentemente usada na fala de P2 e registrada no cartaz permanente. A24 não percebe que essa expressão se refere à 2ª pessoa do singular/plural, o que o leva a generalizá-la nesse contexto. A professora, então, refaz sua fala na 1ª pessoa do singular.

Os alunos eram algumas vezes 'explícitos' quando queriam que seus colegas mudassem o código para a LI. Eles diziam, por exemplo, *Você tem que falar inglês* (A19-P2), *Fala in English* (A-P2). É interessante que esses mesmos alunos utilizavam o português ou a fala mista para advertir seus colegas sobre isso sendo, portanto, um contrasenso pedir que eles retomassem o turno em inglês se nem mesmo a solicitação era feita nessa língua. Mesmo assim, esse tipo de advertência era importante pois poupava a professora desse papel. P3 também observou esse sintoma no contexto de P2. Ela faz o seguinte comentário em um de seus relatos: "*Alguns alunos chamam a atenção de outros quando dizem algumas expressões em português, mas que já estão habituados a dizer em inglês*" (Diário de P3, Aula 43). Nos diários de P1, por outro lado, não foi possível observar casos como esses, talvez pelo fato de a professora não ter investido

sistematicamente na produção oral de seus alunos, exceto quando se tratava das respostas referentes às tarefas e das estruturas do cartaz permanente. Essa questão é discutida no Capítulo VI, Seção 6.3, que traz a avaliação do rendimento dos alunos de P1 e P2 na habilidade de produção oral.

5.3.1.4.4 Alunos intervêm na fala de colegas

Este tipo de sintoma ocorreu muitas vezes em forma de intervenção solicitada, ou seja, quando os alunos não sabiam se expressar em inglês, eles recorriam aos seus colegas em busca de ajuda. Os colegas, portanto, eram solicitados a intervir na fala do requisitante de modo que esse último pudesse se expressar corretamente/ adequadamente nessa língua e, dessa forma, atingir seu propósito comunicativo. É o que aconteceu, por exemplo, com A14 no relato a seguir. Ele recorre aos seus colegas para perguntar a expressão em inglês que manifestava o seu pedido.

> *"Depois de falar todas as notas, A14 queria ir ao banheiro mas não sabia como se expressar em inglês. O mesmo aconteceu com A22. Disse que eles deveriam fazer o pedido em inglês. Foi muito engraçado porque ouvi na fita gravada os alunos repetindo, várias vezes, para A14 'Can I go to the toilet, please?'. Finalmente os dois alunos me fizeram o pedido em inglês e, desse modo, puderam ir ao banheiro."*
> (Diário de P2, Aula 42)

Houve casos em que o pedido de ajuda era feito publicamente, permitindo que qualquer um se voluntariasse para ajudar o requisitante. Na interação abaixo, por exemplo, A3 diz não ter entendido a fala de P2 (i.e. *Não entendi*). A professora, então, pede clarificação de modo que A3 se expresse em inglês. Para ajudar a colega, A22 fornece a estrutura "*I didn't understand*". Ainda com dúvidas sobre como pronunciar essa expressão, A3 solicita à A22 para repití-la (i.e. *Como fala?*), mas outros alunos acabam se voluntariando para socorrê-la.

P2: *[...] Now, today, we're going to start studying emotions, ok?*

A3: *Não entendi.*

P2: *Sorry?*

A22: *I doesn't [dózĉnt]... I didn't understand.*

A3: *Como fala?*

AA: *I didn't understand.*

A3: *I didn't understand.*

P2: *Today we are going to study 'emotions'.*

A17: *Nós vamos estudar emoções.*

A9: *emoção, sentimento.*

A22: *A gente vai agora estudar emoção.* (Diário de P2, Aulas 66 e 67)

Às vezes não havia um 'pedido de socorro' explícito. Alguns alunos percebiam que seus colegas estavam com dificuldades e tomavam a iniciativa para ajudá-los na (re)formulação ou completação de sua fala. É o que ilustra a interação a seguir:

O grupo 5 (A15 e A23) não conseguiu dar suas conclusões. Elas disseram apenas: 'Most students sometimes' e pararam por ai. A24, então, concluiu, dizendo:

A24: *Use a bilingual English dictionary.*

P2: *Thank you. Thank you very much.*

A24: *You're welcome.* (Diário de P2, Aula 50)

Nesse exemplo A24 decide ajudar seus colegas completando a resposta para evitar uma quebra na condução da informação.

5.3.1.4.5 Alunos se auto-corrigem

Além de se tornarem provedores de *'feedback'* para os seus colegas, os alunos de P2, em particular, intervinham em seu próprio discurso para poder retificá-lo. A auto-correção ou auto-monitoração ocorreu no processo de duas maneiras: com e sem a intervenção da professora. No primeiro caso, P2 detectava o erro e conduzia o aluno a retificá-lo, como no exemplo a seguir em

que A22 pronuncia [hid] para *head.* P2, então, refaz parte da sentença proferida pela aluna e, então, espera que ela corrija a palavra.

> ***A22:*** *Raining ['haj-] in my head [hid].*
> ***P2:*** *In my....*
> ***A22:*** *Head* [ɛ]. (Diário de P2, Aulas 68 e 69)

No segundo caso, os alunos se auto-corrigiam sem a necessidade da intervenção da professora, refazendo suas respostas ou sua própria pronúncia. P2 revela que durante a correção de uma tarefa sobre horas, A13 respondeu *'nine twelve'* para 9:20hs, mas logo percebeu seu erro e se auto-corrigiu (Diário de P2, Aula 46). Na interação abaixo, por outro lado, A24 responde corretamente à pergunta de P2 mas pronuncia *'periods'* com [e]. Ele, imediatamente, detecta seu erro e refaz sua pronúncia com [i].

> ***P2:*** *[...] Can you give me an example?*
> ***A24:*** *Periods [e]. Periods [i] start.* (Diário de P2, Aula 64)

Os dados de P2 também mostraram alguns casos de auto-monitoração quando os alunos se expressavam em português e então se lembravam de refazer sua fala em inglês. É o que ilustra a interação a seguir.

> ***P2:*** *[...] Situation five.*
> ***A22:*** *Pera aí, teacher. One minute.* (Diário de P2, Aulas 71 e 72)

5.3.1.4.6 Alunos ajudam colegas com explicações

Esse sintoma foi manifestado de várias formas. Uma delas consistiu na iniciativa de alunos procurarem os colegas em busca de explicações sobre assuntos não compreendidos em aula. P2 comenta, por exemplo, que A25 decidiu interagir com A24 para poder solucionar sua dúvida que tratava do artigo indefinido *'**an**'* antes da expressão *'honest man'* (Diário de P2, Aula 43). Os

alunos também tomavam a iniciativa de se aproximar do colega que tinha dúvidas para explicar ou solucionar o problema. Eram geralmente explicações sobre o insumo das tarefas. No relato a seguir, por exemplo, os alunos de P1 ajudam aqueles que não haviam compreendido as instruções da tarefa, fornecendo a tradução das palavras desconhecidas:

> *"Na hora de explicar a tarefa, 80% dos alunos entenderam e começaram a falar para os outros que não tinham entendido para agilizar o trabalho. Ex. 'Underline' é grifar."* (Diário de P1, Aula 3)

No próximo exemplo, A9 é solicitada a dizer o significado da seguinte mensagem em um cartão de Natal: "*Wishing you Merry Christmas and a Happy New Year*". A princípio, ela atribui ao adjetivo '*happy*' o significado de '*bom*' mas a classe retifica o equívoco. Ela, então, transfere o significado de '*bom*' para o adjetivo '*merry*'. É quando A1 entra em cena para explicar ou esclarecer que '*bom*' é '*good*' e '*happy*' é '*feliz*'.

> ***P2:*** *A9, what does Card 3 wish?*
> ***A9:*** *Um bom Ano Novo.*
> ***P2:*** *Um bom? Um bom Ano Novo?*
> ***AA:*** *Um feliz.*
> ***A:*** *Um feliz Natal e um feliz Ano Novo.*
> ***P2:*** *A9.*
> ***A9:*** *Um bom Natal e um feliz Ano Novo.*
> ***P2:*** *Um feliz ou é um bom?*
> ***A1:*** *Um feliz. 'Happy' é feliz. Feliz. Bom é 'good'.* (Diário de P2, Aulas 76 e 77)

Uma outra forma de ajudar os colegas foi manifestada em parceria com a professora. Em outras palavras, alguns alunos participavam das explicações da professora complementando, refazendo ou exemplificando o que ela dizia, sintoma esse também classificado como co-participação na fala da professora (Seção 5.3.1.4.2). Esse tipo de iniciativa trouxe benefícios para a classe, uma vez que os alunos colaboravam com a professora na busca da compreensão dos

dados do insumo. Na interação abaixo, por exemplo, A5 complementa a explicação de P2 resgatando uma parte do texto fornecido na tarefa, isto é, "*English is spoken in most shops ...*" para ilustrar que, embora essa informação pudesse sugerir o título '*Línguas*', era '*Lojas*' o mais adequado, pois o restante do texto como responde A20 tratava de informações referentes a produtos vendidos em lojas.

P2: *(Para a classe) A24 disse assim ... Shhhhh ...Is language a possible answer?*
Aluna: *Yes.*
P2: *Do you agree? (para a classe).*
A22: *Eu tinha colocado essa.*
Aluna: *Eu também tinha.*
P2: *Por que não pode ser 'language'?*
A20: *Porque tem chocolates, tem instrumentos de música de 'box', depois tem vários assuntos, não fica só na língua.*
P2: *O assunto principal aí são as lojas. A língua é uma informação parcial. Não é fundamental.*
A5: *Teacher, English is spoken .... Inglês é falado nas lojas, mas o assunto principal são as lojas.*
P2: *Do you understand?*
Muitos alunos: *Yes.* (Diário de P2, Aula 75)

Em um outro exemplo os alunos são solicitados a dizer as palavras do texto que sugerem o título '*flowers*'. Algumas respostas são fornecidas e dentre elas '*abundance of flowers*', que é traduzida como "abundância de flores" e "muitas flores". Um pouco confusa, A22 infere que "muitas flores" corresponde à palavra '*flowers*', o que a leva a verbalizar sua dúvida. P2, então, encoraja a classe a responder o significado de '*flowers*'. A24 também aproveita para explicar que "muitas flores" significa '*abundance of flowers*'.

P2: *[...] Which title would you give?*
A10: *Flowers.*
P2: *Flowers. Do you agree?*

AA: *I agree.*

P2: *Why, A10? Which words suggest this? (A10 não respondia. Chamei, então, A20)*

A20: *In English ou in Portuguese?*

P2: *In English. The words that suggest that the title is flowers.*

A20: *Botanist [bo'tãnic].*

[...]

A24: *Abundance [abun'dans] of flowers.*

P2: *Abundance of flowers. What's the meaning of 'abundance of flowers'?*

A24 e A19: *Uma abundância de flores.*

AA: *Muitas flores.*

[...]

A22: *Teacher, flowers [flówers] é muitas flores?*

P2: *What's the meaning of 'flowers'? (Para a classe)*

Muitos alunos: *Flores.*

A24: *Muitas flores é 'abundance [é bundance] of flowers'.*

A22: *Thank you very much.*

A24: *You're welcome.* (Diário de P2, Aula 75)

5.3.1.4.7 Alunos nomeiam/designam colegas

Ao longo do processo de ensino-aprendizagem alguns alunos tomaram a iniciativa de nomear os colegas, designando a eles o turno de fala. No fragmento abaixo, por exemplo, A16 sugere que A18 responda a questão da tarefa para que o colega possa participar da correção.

> *"A16 disse que A18 queria fazer a última questão. Como não houve objeção por parte de A18, li a descrição do livro e chamei-o para dar a resposta."* (Diário de P2, Aula 42)

No exemplo a seguir, por outro lado, A24 não sugere quem deve falar, ele próprio designa o turno ao colega. A interação inicia com A1 solicitando o turno para responder a questão da tarefa, que requer a leitura de um texto sobre como os endereços nos EUA são expressos para poder organizar os dados fornecidos (cf. Vol.II, tarefa 2, p.524). Em sua resposta, A1 fala o nome da

cidade antes do código postal. P2, então, nomeia A5 para corrigir o equívoco. Feita a correção, A24 nomeia A1 para dar prosseguimento à sua resposta (i.e. *Vai, continua*).

P2: *[...] Number three.*
A1: *Deixa eu?*
P2: *Go ahead.*
A1: *Gordon Avenue [nju].*
P2: *Ok, Gordon.... (Escrevendo a resposta no quadro).*
A24: *Avenue [u].*
A1: *Los Angeles.*
AA: *No. No. I disagree. I disagree.*
A1 parecia perdido, então chamei A5 para responder.
A5: *Two, four, eight, six, one.*
P2: *Thank you very much.*
A24: *(Para A1) Vai, continua.*
A1: *Los Angeles.*
[...] (Diário de P2, Aula 75)

Os alunos também se auto-nomeavam quando queriam fornecer suas respostas. É o caso de A20 na interação a seguir. Ela não espera P2 nomear o turno e acaba respondendo a questão.

Li a questão 3 e A20 me chamou para responder:
A20: *Teacher!!! Six [i].*
P2: *Yeah, six.*
A22: *I agree teacher.* (Diário de P2, Aulas 76 e 77)

5.3.1.4.8 Alunos repreendem colegas

Um aluno era repreendido quando ele(a) roubava o turno do outro (ex. *É A18!!*), quando participava de conversas paralelas ou outro tipo de barulho interno que perturbavam a atenção daqueles que queriam participar (ex. *Be quiet!*; *Shut up!*), quando ele(a) interrompia a fala da professora antes mesmo de ela terminar as explicações (ex. *Ela vai explicar!*; *Calma, menina!*)

ou, ainda, quando ele(a) fornecia respostas improváveis para a questão (ex. *Que 'dies' o quê!; Não é verbo, ela já disse!*).

5.3.1.4.9 Alunos introduzem conteúdo novo de LI

Esse sintoma vai de encontro com a visão tradicional de que todo o conhecimento novo é introduzido pelo professor. Nesta pesquisa, os alunos contribuíram com estruturas e vocábulos novos, utilizando-os adequadamente nos contextos de comunicação. Em um de seus relatos, P2 comenta que ao entrar na sala de aula alguns alunos começaram a cantar animadamente '*Happy Birthday*', uma canção que não havia sido ensinada por ela. Foi, portanto, um conteúdo novo, espontaneamente apresentado pelos alunos com a intenção de comunicar à P2 o aniversário de A6. Houve casos, também, em que os alunos introduziam sinônimos para aquelas palavras que estavam sendo usadas no contexto. É o que mostram os fragmentos abaixo:

> *"Coloquei a fita para tocar e perguntei para a classe se eles tinham achado a tarefa fácil ou difícil. Eles me responderam 'difficult'. A18, então, disse 'very hard' - outra surpresa!! A18, que está sempre conversando nas minhas aulas, utilizou uma expressão que eu nunca ensinei ou proferi em aula."* (Diário de P2, Aula 16)

> *"Tentei ilustrar o significado de 'library', dizendo: "Da. Judite works at the school library. She is a librarian." Perguntei o significado de 'librarian' e A20 disse 'biblioteca'. Disse que biblioteca era 'library' e que 'librarian' era uma profissão (i.e. profession). Ouvi, então, A24 dizer 'occupation'."* (Diário de P2, Aula 54)

No primeiro fragmento acima, A18 utiliza a palavra '*very hard*' em contraste com '*difficult*' para exprimir o quanto a tarefa tinha sido difícil para ele. Essa expressão provem de seu conhecimento prévio e foi adequadamente utilizada no contexto da situação. No segundo fragmento, por sua vez, A24 introduz a palavra '*occupation*' como sinônima de '*profession*', um vocábulo aprendido possivelmente em seu curso particular de inglês. Às vezes, os alunos

introduziam informações que visavam expandir o conhecimento gramatical ou funcional da LI. É o caso de A24 que alertou P2 para o uso de outras formas de dizer as horas em inglês, como em 11:15, 6:30 e 8:45, introduzindo as estruturas "*a quarter past*", "*half past*" e "*a quarter to*". A1 também contribuiu com novas informações, referindo-se ao pronome '*it*' quando P2 solicitou à classe que desse o significado de 'he' e '*she*'. Além de mencionar a existência desse pronome, A1 acabou explicando o seu uso, isto é, "para coisas e objetos" (Diário de P2, Aulas 32 e 33).

5.3.1.5 Associações com o cotidiano

Este tipo de associação envolveu as relações de significado que os alunos estabeleciam entre os vocábulos novos da tarefa e o seu cotidiano. Essas relações visaram favorecer a compreensão desses vocábulos no contexto da tarefa e em contextos de seu cotidiano. Por exemplo, P2 relata que A4 associou a palavra FILE, apresentada na figura de um computador (cf. Vol.II, tarefa 3B, p.409/410), com a série de TV '*Arquivo X*' ou '*X-Files*', criando um elo entre a tarefa e o seu cotidiano. O mesmo aconteceu com A9 e A24 no fragmento abaixo. A9 associa a preposição AFTER na tarefa com a frase '*Repeat after me*', possivelmente aprendida em seu curso particular de inglês. A24, por sua vez, associa o advérbio ALWAYS com o slogan da Coca-Cola para chegar ao significado dessa palavra.

> *"Li a explicação que inicia a tarefa e na sentença 'In Portuguese the adjective comes after the noun' precisei negociar apenas a preposição 'after'. A9, então, associou essa preposição com a sentença 'Repeat after me'. Chamei a atenção de todos para o comentário que A9 tinha feito. Achei-o brilhante!! [...] Na sentença 'In English the adjective always comes before a noun.', ouvi A24 fornecendo o significado de 'always'. Ele também associou esse advérbio com o slogan 'Coca-Cola - always with you'. Escrevi essa frase no quadro e chamei a atenção da classe para o comentário que A24 tinha feito. Achei-o muito pertinente."* (Diário de P2, Aula 24)

P1 também comenta em uma de suas conversas gravadas com P2 que na pergunta "*O que você decidiu comer 'cheese bacon' ou 'cheese salada'?*" (Cf. Vol.II, tarefa 2, p.407/408), um aluno associou '*cheese*' com X em nomes de sanduíches, como 'X-bacon', 'X-salada' e 'X-tudo', questionando a forma como o inglês era adulterado no cotidiano brasileiro. Um outro exemplo interessante é retratado no fragmento a seguir. A pergunta de A8 desencadeia uma série de associações, começando com A9 que relaciona as palavras '*three*' e '*tree*' com '*free*', apontando a semelhança fonológica entre elas. A27 então associa a palavra '*free*' com o filme '*Free Willy*', cujo assunto despertou a curiosidade de A9 em saber a diferença entre '*The end*' e '*Finish*'. A27 toma o turno novamente para, dessa vez, relacionar a palavra '*finish*' com o seu autorama, o qual traz essa palavra. Ainda dentro do assunto 'brinquedo', A1 faz alusão aos jogos de vídeogame, perguntando o significado da expressão '*Game's over*' para poder confirmar sua hipótese de que '*finish*' poderia ser um possível sinônimo de '*Game's over*'.

> *"A8 me perguntou se a pronúncia de 'three' era a mesma de 'tree'. Pronunciei algumas vezes esses vocábulos para que eles percebessem a diferença. A9 complementou e disse que 'free' também era parecido. Quando escrevi 'free' no quadro, A1 e A24 a traduziram como 'liberdade'. Escrevi 'freedom' como liberdade e disse que 'free' era livre. A27, então, associou 'free' com o filme 'Free Willy'. A9 pegou o embalo das perguntas para saber a diferença entre 'The end' e 'Finish' no finais de filmes. Achei estranho, porque nunca vi 'Finish' em final de filmes. A27 disse que no seu autorama, ele tinha 'finish'. Disse que isso poderia ocorrer em corridas de carro, mas que nunca tinha visto em filmes. A1 aproveitou para perguntar o significado de 'Game's over'. Disse que era sinônimo de 'finished'."* (Diário de P2, Aulas 32 e 33)

5.3.1.6 Repetições/ imitações

No contexto de P2 foi comum ouvir alguns alunos repetindo/imitando a fala da professora. No contexto de P1, por outro lado, esse sintoma não foi relatado nos diários, o que não significa

necessariamente que ele não tenha ocorrido. As repetições/imitações eram feitas diante de toda a classe ou, então, de maneira reservada, isto é, em voz baixa para si mesmos. A4 foi o primeiro a iniciar as repetições em sala de aula, talvez pelo fato de algumas expressões causarem um efeito sonoro atraente aos seus ouvidos, como foi o caso de "*What are you supposed to do?*", "*What else?*" e "*Write it down*". Com o tempo, entretanto, outros alunos começaram a fazer o mesmo, como relata P2 a seguir:

> *"Li o enunciado e fiz a seguinte pergunta para a classe: 'What are you supposed to do?'. Ouvi, então, A16 e A18 repetindo essa pergunta depois de mim. A4, meu 'eco oficial', não compareceu à aula de hoje."* (Diário de P2, Aula 39)

Long (1983) chama isso de 'repetição', podendo manifestar-se através de "*repetição parcial ou completa, exata ou semântica (i.e. paráfrase) da fala do interlocutor*" (p.138). Plough e Gass (1993), por outro lado, denominam esse tipo de sintoma de 'eco', respostas que seguem imediatamente a fala do interlocutor, caracterizadas por repetições de parte ou toda a sua fala. Segundo as autoras (op.cit.), o eco serve para informar o parceiro de que sua fala está sendo ouvida. É um sinal de polidez, receptividade e atenção sem ter nenhuma implicação direta na aquisição. As repetições observadas no contexto de P2, entretanto, não pareceram ser evidências de polidez, mas de prática oral da pronúncia/intonação das expressões/ vocábulos repetidos, uma estratégia que contribui diretamente para o processo de aprendizagem (Rubin:1981,Oxford: 1990). Algumas vezes a repetição era adiada para quando a fala da professora fosse compreendida. É o caso da interação abaixo que traz as repetições imediata e postergada. A primeira ocorre logo após a fala de P2 por um aluno que repete a palavra '*animals?*'. A repetição postergada refere-se à pergunta '*Is here a zoo?*' proferida por P2 e retomada totalmente e parcialmente por alguns alunos, assim que a compreensão dessa pergunta havia sido efetuada.

Ouvi alguns alunos miando. Acho que era A11. Também ouvi alguém na fita dizer 'Be quiet'.

P2: *Is here a zoo? Are you animals?*

A: *Que?*

P2: *Animals?*

Outro A: *Animals?*

P2: *Zoo (escrevendo a palavra no quadro). Zoo.*

A16: *Zológico!*

P2: *Yeah.*

AA: *Is here a zoo? No. Zoo, zoo. É um zológico (em forma de brincadeira entre os colegas).* (Diário de P2, Aula 64)

As repetições também serviram para enfatizar a fala de P2. Os alunos repetiam parte ou toda a fala da professora, assumindo juntamente com ela o papel de gerenciador de sala de aula. Na interação a seguir, por exemplo, A4 repete a pergunta que P2 faz a um aluno, desempenhando o papel de questionador:

P2: *(Li a informação 5). A15. What title?*

A4: *A15. What title?*

A15: *Shopping.*

P2: *Good A15, Shopping [...].* (Diário de P2, Aula 75)

Um outro exemplo é retratado na interação abaixo. P2 solicita que a classe corrija a sentença "*She likes of to relax**" encontrada no texto de um de seus alunos (cf. Vol.II, tarefa 6, p.461). A20 se arrisca dizendo que o erro está no sujeito. P2, então, retifica a resposta de A20 e ao fazer isso, parte de sua fala é repetida por um aluno que assume juntamente com ela o papel de solucionador de dúvidas.

P2: *Number 5. There is one problem. (Como a resposta não vinha, perguntei: What's the meaning of this sentence?)*

A24: *Ela gosta de relaxar.*

P2: *Ela gosta de descansar, de relaxar. Right. But there is one problem.*

A20: *Teacher, no lugar de 'she' é 'her'?*
P2: *No, because 'she' é ela.*
A: *'She' é ela.*
A24: *Teacher, she likes to relax.*
P2: *Ok. Let me explain. [...]* (Diário de P2, Aulas 76 e 77)

Além dos sintomas descritos aqui, muitos outros foram observados nos dados desta pesquisa. Dentre eles estão as manifestações não-verbais ou atitudinais como, por exemplo, a iniciativa de anotar o significado/pronúncia dos vocábulos novos, de antecipar a realização das tarefas em casa, de superar aos poucos a timidez e de permanecer na aula quando oportunidades surgiam para os alunos se ausentarem. Quanto a essa última, P3 faz um comentário interessante sobre o fato que ocorreu em uma das aulas:

> *"Um aluno de outra classe interrompeu a aula para solicitar para quem estivesse com livros da biblioteca descer para entregá-los. Uma aluna disse que desceria na aula de Português e não na aula de Inglês. Achei super interessante, pois os alunos aproveitam qualquer oportunidade para sairem da classe e isso não aconteceu. Não querem perder nenhum minuto da aula. Legal, você não acha???"* (Diário de P3, Aula 24)

5.3.2 Descrição dos sintomas negativos

Os sintomas negativos foram manifestados em ambos os contextos desta pesquisa e caracterizados como sendo transitórios e instáveis, ou seja, eles surgiam e desapareciam muitas vezes ao longo do processo de ensino-aprendizagem. O seu surgimento pode ser atribuído a diversas causas, algumas momentâneas, como o desinteresse, ansiedade, pressa, insegurança, problemas de retenção, dentre outras. Alguns desses sintomas estão elencados no quadro abaixo, sendo brevemente discutidos a seguir.

Quadro 5.4 - Sintomas negativos observados nos contextos de P1 e P2.

SINTOMAS NEGATIVOS
• Desatenção
• Falta de concentração
• Resistência ou preguiça de pensar
• Resistência, esquecimento ou preguiça de expressar-se na LI
• Precipitações
• Falta de organização
• Resistência para fazer as tarefas
• Necessidade de constantes confirmações

5.3.2.1 Desatenção

A falta de atenção dos alunos afetou o seu desempenho nas habilidades de compreensão oral, leitura e expressão escrita. No que se refere à compreensão oral, foi comum observá-los fazendo várias vezes uma mesma pergunta cuja resposta já havia sido fornecida. É o que comentam P1 e P2 nos fragmentos a seguir:

> *"Distribuí os 'cards' e pedi que escolhessem apenas três perguntas e que fizessem-nas ao parceiro e que anotassem as respostas. Pelo menos, uns vinte, em horários alternados me perguntavam: 'Tem que copiar a pergunta também?'. Como eles não sabem ouvir!"* (Diário de P1, Aula27)

> *"Quando disse que iria ditar a média, A17 perguntou: "What's the meaning of 'average' in Portuguese?". Forneci a resposta. Depois de um segundo A18 fez a mesma pergunta em inglês. Pedi que A17 a respondesse. A16, então, perguntou em português o significado de 'average'. A classe toda deu uma 'dura' nele: - "Você não escuta?"."* (Diário de P2, Aula 58)

Alguns alunos também eram desatentos quando liam as instruções das tarefas e os dados do insumo. Por exemplo, algumas respostas eram dadas em inglês quando o enunciado as solicitava

em português. Outras vezes a atividade era realizada pela metade, como é o caso de uma tarefa de reforço gramatical (cf. Vol.II, tarefa 2, p.518) em que os alunos identificaram as sentenças negativas em uma lista fornecida, mas haviam se esquecido de localizar a negação em cada uma delas, como solicitava o enunciado. Houve casos, ainda, em que esse sintoma comprometeu a compreensão dos dados do insumo. P2 comenta que um de seus alunos inferiu pelo texto que o restaurante Taverna era adequado para Sandra pois servia comida italiana (cf. Vol.II, tarefa de reforço 2, p.517). O texto, entretanto, fala o contrário, isto é, "*It doesn't serve Italian food*", o que me faz supor que o aluno não prestou a devida atenção à palavra "*doesn't*" na sentença. P1 também comenta que ao corrigir as tarefas 6 e 7 da Unidade *Language and Meaning* (cf. Vol.II, pp.403-406), alguns alunos traduziram '*teens*' como 'árvore' e outros como 'dez'. No slogan "*Big Folha. Pense Big e venda fast*", a palavra '*fast*' foi traduzida por alguns como 'gorda'. A falta de atenção na leitura do enunciado e dos dados do insumo comprometeu, portanto, o desempenho dos alunos nas tarefas e, conseqüentemente, o seu rendimento.

Em face aos resultados da prova do segundo bimestre, P1 solicitou a todos que escrevessem em uma folha de papel o que havia contribuído para o seu sucesso ou não na prova. Ao ler as opiniões de seus alunos, pude observar que a grande maioria deles (21 dentre 27) atribuiu o seu baixo rendimento à sua falta de atenção, ou pelo menos, como parte do problema. É o que mostram alguns dos comentários abaixo.

> *"Eu errei os exercícios por fauta [sic] de atenção, e fiz quase sem ler direito me desculpe."* (A1)

> *"Eu acho que errei muito por muita falta de atenção. Acho que fiz a prova muito corrida, acho que não estudei o suficiente."* (A3)

> *"P1, errei alguns exercícios por falta de atenção e também porque fiquei um pouco nervous."* (A5)

"Eu acho que a maioria, ou todos os meus erros foram por falta de atenção, porque se eu prestasse um pouco mais de atenção eu não teria aqueles erros." (A10)

Além de afetar a compreensão em leitura, a falta de atenção comprometeu a expressão escrita dos alunos, observada pelos seus inúmeros erros de grafia na cópia de informações do quadro-de-giz e a ausência de palavras nas sentenças por eles copiadas. Às vezes, durante a realização da tarefa, as respostas de alguns alunos apresentavam erros que colocavam em risco a compreensão do leitor, como é o caso de Pizza Rut*/ Pizza Hot* em vez de '*Pizza Hut*'; meaning* em vez de '*morning*' e sex* em vez de '*six*'.

Como mostram os dados, é possível sugerir que as causas da desatenção dos alunos estavam relacionadas à sua pressa ou ansiedade em terminar a tarefa, à preguiça de ler o texto cuidadosamente, ao seu nervosismo ou até mesmo à falta de envolvimento com a atividade. É importante salientar que em uma de suas conversas gravadas com P2, P1 comenta que esse sintoma não era exclusivo das aulas de inglês, estando também presente nas aulas de outras disciplinas: "... *eu conversando com os outros professores, eles reclamam essa falta de atenção, essa alienação muito grande.*"

5.3.2.2 Falta de concentração

Esse sintoma refere-se aos desvios momentâneos da tarefa, provocados por fatores externos, como conversas no corredor da escola e o barulho da chuva, ou internos, como a lembrança de algo ou alguém. Às vezes, alguns alunos mostravam-se distraídos durante a realização das atividades ou explicações da professora, comprometendo sua compreensão e rendimento. É o caso de uma aluna de P1 que comenta sobre o seu baixo rendimento na prova do segundo bimestre:

"Teacher P1
Eu acho que, quero dizer, eu errei porque estava nervosa, na hora de fazer deu branco. E meu paquera veio em hora errada na minha cabeça." (A25)

5.3.2.3 Resistência ou preguiça de pensar

Segundo Beltrán (1995), pensar não requer apenas a capacidade de pensar mas a vontade ou disposição para fazê-lo (in Valle Arias et alli:1997). Em outras palavras, o ato de pensar implica um certo esforço e, nem sempre, alguns alunos estão dispostos a isso. É o caso de A18, por exemplo, que dizia não compreender a tarefa. P2, então, aproximou-se dele para verificar a sua compreensão do enunciado. Sem muita dificuldade, A18 foi capaz de explicá-lo, o que me fez concluir que o seu problema não estava na compreensão do insumo mas na preguiça de pensar. Parecia a ele mais cômodo dizer 'eu não sei' do que 'arregaçar as mangas' para realizar a tarefa. A maioria dos alunos, no entanto, geralmente tinha disposição para realizar as tarefas mas, algumas vezes, suas respostas não envolviam a devida reflexão. Era preciso a intervenção da professora para ajudá-los a refletir melhor sobre elas. É o que ilustram os exemplos a seguir. No primeiro fragmento P1 solicita à classe o significado de '*match*' no seguinte enunciado "*Match the instructions with their corresponding illustration*". Era esperado, portanto, que os alunos inferissem o significado do verbo a partir do formato da tarefa que traz duas colunas para serem associadas. Suas respostas, entretanto, tomaram um outro rumo. No segundo fragmento, por sua vez, A19 responde '*American*' como sendo uma língua. Ao ser questionada, ela repensa e então fornece a resposta correta, isto é, '*English*'.

> *"Prossegui lendo as instruções da tarefa 5. Perguntei para a classe - 'What's the meaning of MATCH in Portuguese?' - Surgiu 'copie', 'escreva' - fiz expressão de que estava horrorizada com as respostas. Pararam para pensar e A12 disse 'ligue'."* (Diário de P1, Aula 14)

> *"Ao assessorar os grupos percebi que a maioria das respostas de A19 e A23 estava incorreta. Questionei as alunas, perguntando 'What language does Paul speak?' A resposta foi dada corretamente, i.e. 'English'. Então, perguntei 'What language does Caroline speak?'. Então, A19 respondeu 'American'. Indaguei sua resposta. Ela raciocinou melhor e respondeu 'English'.* (Diário de P2, Aula 34)

5.3.2.4 Resistência, esquecimento ou preguiça de expressar-se na LI

Este sintoma esteve presente durante todo a processo de ensino-aprendizagem. No início, a resistência dos alunos era maior devido à sua vergonha ou medo de falar errado e expor-se ao ridículo perante à classe. Mesmo assim, quando alguém se recusava a responder em inglês, outros se voluntariavam para fornecer a resposta, como mostram P2 e P3 nos fragmentos a seguir:

> *"Uns têm vergonha e se recusam a responder, como A11 e A16. Outros não se importam com isso, como A5, A13, A20 e A24."* (Diário de P2, Aula 11)

> *"A1 não respondeu, recusou-se quanto a falar sobre a localização da Espanha; logo outro levantou a mão e adiantou-se."* (Diário de P3, Aulas 6 e 7)

Com o tempo os alunos tímidos e inibidos começaram a se arriscar nas aulas, tomando a iniciativa para responder em inglês e português às perguntas da professora. Acredito que a própria interação em sala de aula encarregou-se de mostrar aos mais tímidos que 'acertar' e 'errar' fazem parte do processo de aprendizagem e que alguns de seus colegas se submetiam a isso sem problemas. Muitas vezes não era uma questão de resistência mas de preguiça ou puro esquecimento. Nesse caso, as professoras insistiam para que a fala do aluno fosse manifestada em inglês. Era, na verdade, um eterno relembrar como ilustram os fragmentos a seguir.

> ***A22:*** *P1, como se fala 'novela' em inglês mesmo?*
> ***P1:*** *In English!*
> ***A22:*** *How do I say 'novela' in English?*
> ***P1:*** *Soap opera (escrevendo no quadro).* (Diário de P1, Aula 62)

> *"Antes de iniciar a aula de hoje, alguns alunos (ex. A13, A24) vieram me pedir para ir ao banheiro ou para tomar água. Alguns fizeram o pedido em português (ex. A14, A22), mas insisti que fosse feito em inglês. E assim o fizeram."* (Diário de P2, Aula 59)

"Foi solicitado à professora que ligasse o ventilador em português e a professora pediu que falassem em inglês. Muitos diziam que não sabiam, até que A1 disse ON e a classe disse 'obrigado'. Mais uma vez a professora solicitou que agradecessem em inglês." (Diário de P3, Aula 46)

Houve casos em que o uso do português era um sinal de que o aluno não sabia o correspondente em inglês. Em outras palavras, ele recorria ao português para evitar o uso de uma expressão na LI ainda não familiarizada por ele (estratégia de esquivamento - *avoidance strategy*). É o caso de A23 que pediu à P2 para beber água. A professora, então, insistiu que a pergunta fosse formulada em inglês. A aluna precisou pedir ajuda à A24 pois não sabia a frase apropriada (Aula 51). Os dados também mostraram que alguns alunos recusavam-se a repetir as frases do cartaz permanente ou, ainda, outras expressões cujos sons eram problemáticos. É o que P3 salienta no fragmento a seguir:

"A professora leu mais uma vez as expressões ['worried', 'upset' e 'bored'] e solicitou aos alunos que as repetissem várias vezes para que fixassem bem a pronúncia. Alguns alunos nem abriram a boca: A7, A8, A19 (alunos que ficam no fundo da sala de aula)." (Diário de P3, Aulas 36 e 37)

A causa dessa resistência pode estar relacionada à falta de interesse dos alunos que não pareciam considerar a repetição em grupo uma estratégia importante ou útil para a sua aprendizagem.

5.3.2.5 Precipitações

As precipitações foram manifestadas em forma de interrupções na fala da professora e simplificações na compreensão. No primeiro caso, os alunos interrompiam a explicação da professora para fazer perguntas que iriam ser respondidas ao longo de sua fala. As professoras solicitavam que esperassem o término de sua explicação para que, só então, pudessem expressar

suas dúvidas. Mesmo assim eles não conseguiam esperar, antecipando suas perguntas. É o que comenta P1 a seguir:

> *"... então eu disse a eles assim: 'Dúvida só no final, a hora que eu disser assim 'It's ok', 'Is that ok?', 'Any questions?'. Aí façam perguntas.' Mas eu acabo de falar isso, um vem, sabe? Mãozinha para fazer perguntas, quer dizer, eles interrompem o tempo inteiro na explicação, porque eles não sabem a hora de falar. Eles não sabem ouvir."*
> (Conversa gravada com P1 e P2)

Essa precipitação em forma de interrupção na fala da professora pode ter sua origem na ansiedade, insegurança ou, até mesmo, ser um hábito proveniente da maneira como esses alunos aprenderam a ser alunos, isto é, interrompendo a professora para fazer perguntas. Quanto à insegurança, é possível que as interrupções fossem feitas em face à incerteza dos alunos quanto à sua capacidade de compreender toda a fala da professora.

Um outro tipo de precipitação envolveu a maneira simplificada que alguns alunos utilizavam para compreender o insumo oral e escrito em inglês. Nas tarefas de compreensão oral, por exemplo, foi possível observar que alguns alunos limitavam-se à primeira informação que pudesse sugerir a resposta, não esperando que todo o texto oral fosse concluído para a construção do sentido geral. Às vezes, a resposta da tarefa era encontrada na fala do interlocutor, mas os alunos se adiantavam e a inferiam a partir da pergunta do falante. Exemplos desse sintoma já foram mencionados na Seção 5.2.1.1 - **tarefas de reforço de compreensão oral**. O mesmo aconteceu com as tarefas de leitura, ou seja, alguns alunos antecipavam a compreensão do texto em face à primeiras palavras lidas sem se preocuparem com o restante das informações. É o caso do texto a seguir cujo título foi removido para que os alunos pudessem identificá-lo em uma lista de títulos fornecida (cf. Vol.II, tarefa 4, p.525).

English is spoken in most shops and department stores. Excellent buys are: chocolates, precision instruments, music boxes, ceramics, sportswear and other items.

Alguns inferiram que o texto falava sobre "*Languages*", provavelmente com base na informação inicial, isto é, "*English is spoken...*", antecipando sua resposta sem necessariamente compreender a informação seguinte que sugere o título correto, isto é, "*Shopping*" (cf. Seção 5.3.1.4.6 onde a interação é retratada). A causa desse sintoma parece estar na pressa ou ansiedade do aluno em concluir a tarefa, o que o faz reduzir a carga de compreensão das informações. Uma outra explicação possível pode estar relacionada à dificuldade do aluno em processar o todo, daí a sua tendência em considerar parte da informação, substituindo-a pelo todo. É importante ressaltar, no entanto, que esse sintoma foi poucas vezes manifestado nas aulas.

5.3.2.6 Falta de organização

Durante o processo de ensino-aprendizagem foi comum observar casos de alunos que se esqueciam de trazer o material didático e as tarefas extras para a aula. As conseqüências desse esquecimento prejudicaram o processo de aprendizagem, pois eles deixavam de realizar as tarefas eficazmente e de anotar significados e respostas. O seu engajamento na aula, portanto, era comprometido mesmo quando compartilhavam do material do colega. No fragmento a seguir, P1 expressa sua opinião quanto a esse sintoma:

> *"Acho que o esquecimento do material para as aulas está fundamentando o fracasso e insegurança de alguns alunos."* (Diário de P1, Aula 11)

Um outro problema era a preguiça de anotar ou copiar os significados das palavras novas ou, ainda, as respostas das tarefas. Aqueles que não traziam o material, por exemplo, resistiam a fazer anotações em uma folha avulsa. Os que traziam o material, por outro lado, anotavam, mas

alguns deles não tinham o costume de registrar os significados das palavras novas, mesmo com a insistência das professoras. É o que revelam P1 e P2 a seguir.

> *"Observei que ninguém anotou o significado. Perguntei: 'Quando uma palavra que não sei é traduzida, o que devo fazer? Tenho que TURN ON ou dar cordas em vocês? Anotaram."* (Diário de P1, Aula 14)

> ***P2:*** *Salientei várias vezes para que os alunos anotassem a tradução das palavras. Mas, existem, ainda, alunos que resistem. Desisti!*
> ***P1:*** *Isso é um problema!* (Diário de P2, Aulas 61 e 62)

A falta de inciativa de alguns alunos para anotar os significados comprometia o seu desempenho nas tarefas, pois ao fazê-las eles se defrontavam com problemas de compreensão. Diante disso, esmoreciam-se ou recorriam à professora ou colegas para saberem os significados já negociados, mas não anotados por eles. Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem retrocedia pois em vez de P1 e P2 assessorarem os alunos que já estavam formulando suas respostas, elas tinham de atender aqueles com dúvidas de significado. A preguiça ou desinteresse de copiar informações do quadro-de-giz ou registrar significados novos no material foi, portanto, uma ameaça para a aprendizagem de alguns alunos, pois além de prejudicá-los na compreensão do insumo, ela impedia que eles se beneficiassem de estratégias que estimulam a memória, como é o caso das associações feitas a partir de imagens gráficas (Rubin:1981; Oxford:1990). A causa dessa preguiça pode estar relacionada à visão de praticidade dos alunos, ou seja, à sua visão de aprendizagem com pouco esforço. Na idade deles, é comum observar atitudes e ações apressadas. Portanto, qualquer tarefa que envolva um trabalho cuidadoso e analítico, como a cópia de informações, por exemplo, passa a ser geralmente considerado por eles uma atividade não prazerosa. A própria sociedade também reforça essa questão da praticidade. De um lado, a oralidade que a caracteriza e, de outro, a influência do mundo televisivo onde ver, ouvir e falar

são mais atraentes que escrever ou redigir. É o que sugerem P1 e P2 nos fragmentos a seguir. No primeiro, os alunos de P1 consideram a cópia um sacrifício, preferindo ouvir ou falar em vez de escrever. Sua lentidão nessa tarefa sugere falta de ânimo ou preguiça, não muito diferente do que aconteceu no contexto de P2. No segundo fragmento, por sua vez, os alunos de P2 preferem responder às questões da tarefa com o número das sentenças ao invés de escrevê-las por extenso.

> *"Não gostaram da TASK 1 - cópia do OUTLINE. A maioria reclamou muito e demoraram muito tempo para a cópia (de 15 a 25 minutos). Disseram que os nomes dos países eram muito difíceis. Disseram também que é mais gostoso ouvir e falar do que escrever."* (Diário de P1, Aula 2)

> *"A maioria estava respondendo as situações com a numeração das sentenças. Tive que falar, inúmeras vezes, que era para copiar as sentenças."* (Diário de P2, Aula 47)

A falta de organização também envolveu o próprio material escolar, ou seja, alguns alunos não traziam lápis ou borracha ou, às vezes, esqueciam-se do caderno. Era preciso que a professora chamasse a sua atenção para que ele tomasse a iniciativa de emprestar o material de alguém da classe.

5.3.2.7 Resistência para fazer as tarefas

Esse sintoma foi manifestado pelas conversas paralelas não pertinentes à aula e pela inércia. As professoras tinham de intervir para resgatar a participação desses alunos na aula. Eram os 'ovelhas negras' como comenta P2:

> *"Nessa aula a maioria dos alunos participou, mas ainda tenho 'ovelhas negras'. A18, por exemplo, não se interessa pelas aulas. Está geralmente conversando com A16. Preciso estar sempre chamando sua atenção."* (Diário de P2, Aula 15)

A causa desse sintoma pode estar ligada ao desinteresse pela tarefa ou disciplina, ao descomprometimento com a aprendizagem, dentre outras.

5.3.2.8 Necessidade de constantes confirmações

Alguns alunos manifestaram esse sintoma em face à sua insegurança quanto à compreensão do insumo e às respostas das tarefas. Eles pareciam duvidar de sua capacidade de compreender as informações ou, ainda, de realizar a tarefa. Daí a sua necessidade de constantes confirmações. Nos fragmentos a seguir, P1 faz alusão a esse sintoma:

> *"O que eu acho interessante é que quando fazem uma parte do exercício eles precisam que eu dê um Ok, dizendo que acertaram ou não para continuar. Nessa hora era bom eu ser pelo menos dez P1s."* (Diário de P1, Aula 19)

> *"Como é de costume, a classe vai compreendendo aos poucos o que é para ser feito. Parece um vício. Muitos alunos necessitam da confirmação da professora para iniciar a TASK, quando, na verdade, a maioria já sabe."* (Diário de P1, Aula 62)

Essa necessidade de confirmação ameaçava a autonomia do aluno e acentuava sua dependência na professora, uma vez que ele não tinha total confiança em si próprio. É importante salientar que pelos relatos de P2 não foi possível saber se esse sintoma foi manifestado em seu contexto.

Muitos desses sintomas, observados nos contextos de P1 e P2, receberam a influência de fatores afetivos como a baixa auto-estima, o desinteresse, a ansiedade e outros. De acordo com a hipótese do filtro afetivo (Krashen:1982), essas variáveis impedem que a aquisição de L2/LE ocorra pois são barreiras à compreensão e internalização do insumo.

Para lidar com os sintomas negativos foram necessários dois tipos de encaminhamento: o formal e informal. A medida formal ou pedagógica envolveu (i) a revisão de provas e tarefas

extras para que os alunos pudessem sanar suas dificuldades nas habilidades de compreensão oral e leitura e (ii) questionamentos das professoras (ex. *Why did you answer this?*) para que os alunos pudessem refletir melhor sobre suas respostas. O encaminhamento informal, por sua vez, consistiu em conversas individuais ou coletivas com a classe de modo a chamar sua atenção para o sintoma que estava ocorrendo e, dessa forma, fazê-los reverter a situação. Essas conversas tinham algumas vezes um propósito diferente, isto é, de tranqüilizá-los quanto às suas dificuldades e inseguranças. Quando o sintoma persistia, as professoras estabeleciam contatos com os pais dos alunos na tentativa de que eles pudessem ajudar seus filhos a reintegrar-se no processo de ensino-aprendizagem. É importante salientar, entretanto, que nem todos os pais mostravam-se interessados na aprendizagem de seus filhos.

5.4 Atitude dos alunos com relação às aulas e material didático

Como já mencionado na Seção 3.2.2.3, os alunos de P1 e P2 responderam a um mesmo questionário atitudinal em dois momentos do processo de ensino-aprendizagem: ao término da rede *Languages of the World* (FASE I) e da rede *Adolescence* (FASE II). Em ambas as fases, a maioria dos alunos de P1 e P2 disse ter gostado das aulas de inglês e que desejava prosseguir nessa mesma abordagem. As justificativas estão apresentadas na tabela a seguir. Os números em parênteses representam a quantidade de alunos que forneceram cada justificativa.

Tabela 5.2 - Justificativas dos alunos para prosseguirem em uma abordagem temática baseada em tarefas.

alunos de P1		alunos de P2	
FASE I	**FASE II**	**FASE I**	**FASE II**
• Aulas (7)	• Aulas (10)	• Visão de futuro (5)	• Aprendizagem (7)
• Visão de futuro (7)	• Aprendizagem (6)	• Gosto pela LI (3)	• Visão de futuro (5)
• Aprendizagem (4)	• Professora (3)	• Aprendizagem (3)	• Aulas (3)
• Status da LI (4)	• Visão de futuro (1)	• Status da LI (3)	• Gosto pela LI (2)
• Gosto pela LI (3)	• Status da LI (1)	• Aulas (1)	• Professora (1)
• Material didático (2)	• Gosto pela LI (1)		• Assunto (1)
• Professora (1)			• Outras (1)
• Outras (1)			

Na primeira fase as justificativas dos alunos de P1 envolveram principalmente as aulas e a sua visão de futuro. Em outras palavras, alguns alunos afirmaram que as aulas eram "gostosas" e "interessantes", razões pelas quais queriam continuar. Outros, no entanto, revelaram que elas estavam sendo importantes para o seu futuro, em especial para conseguir um bom emprego e subir na vida. Na Fase II, as justificativas recaíram novamente sobre as aulas, ou seja, para muitos alunos de P1, elas foram "interessantes", "legais", "animadas", "divertidas" e "*great*". Uma outra justificativa foi a aprendizagem, isto é, alguns alunos perceberam o quanto as aulas estavam contribuindo para a sua aprendizagem de língua e de vida, verificado em respostas como: "*Porque estou aprendendo mais*" (P1-A16), "*Porque a gente aprende bastante*" (P1-A12). Quanto aos alunos de P2, suas justificativas na Fase I centraram-se, principalmente, em sua visão de futuro. Para eles, as aulas estavam contribuindo para a sua perspectiva de futuro melhor, como é sugerido em respostas como: "*A professora está avançando o nosso futuro*" (P2-A13), "*O inglês vai ser importante para o meu futuro*" (P2-A1). Alguns outros alunos, entretanto, queriam continuar pelo fato de gostarem da LI (ex. "*Eu gosto/adoro inglês*" P2-A17, A19, 24), de estarem

aprendendo essa língua (ex. "*Eu aprendo bastante*" P2-A15) ou ainda de perceberem a sua importância no contexto mundial (ex. "*Hoje na vida a gente precisa pelo ou menos [sic] de saber falar inglês*" P2-A24). A maioria dessas justificativas foi retomada na Fase II. Pude observar que, desta vez, a justificativa principal entre os alunos de P2 foi a contribuição das aulas para a sua aprendizagem. Em outras palavras, eles queriam continuar pois estavam percebendo progressos em sua aprendizagem de LI e em seu conhecimento de mundo, como sugerem nas seguintes respostas: "*Porque eu aprendi bastante coisas que eu não sabia com as aulas*" (P2-A24), "*Acho que aprendi muito com essas aulas e quero aprender muito mais*" (P2-A20), "*Porque estou aprendendo muito o inglês*" (P2-A8). Outros alunos, no entanto, retomaram a sua visão de futuro como justificativa para continuar as aulas de inglês. Isso é revelado em respostas como: "*Para mim aprender mais do que eu já aprendi e quando crescer eu conseguir um emprego para ter uma vida melhor*" (P2-A27) e "*Porque o inglês vai me ajudar muito no meu futuro eu quero me esforçar para ser alguém*" (P2-A19).

Nas Fases I e II do questionário, a maioria dos alunos de P1 e P2 revelou que as aulas eram mais ou menos difíceis e que despertavam o seu interesse. Quanto ao material didático, a grande maioria dos alunos de P1 afirmou ter gostado da rede *Languages of the World*, justificando sua opinião através de respostas como: "*É legal*" (5) "*É fácil de entender*" (5), "*É interessante*" (4). O visual também pesou na avaliação, ou seja, para alguns (6), a apresentação foi um fator importante como é sinalizado nas respostas: "*Além de ser bastante chamativa eu gostei das ilustrações*" (P1-A14), "*Porque é bem organizado ...*" (P1-A), "*Porque é criativa*" (P1-A). Quanto aos alunos de P2, a metade deles disse ter gostado mais ou menos da rede *Languages of the World* e a razão disso está nas expectativas não atendidas, ou seja, eles pensavam que todas as tarefas iriam ser "legais" e "fáceis" (ex. "*Porque algumas paginas [sic] são legais e outras são chatas*" P2-A4, "*Porque uma [sic] coisas são fáceis e as outras são difíceis*" P2-A) ou então que

elas fossem solicitar traduções (ex. "*Porque ele [o material] ensina tudo mas o básico da língua inglesa não, ex: como se tradus [sic] as palavras*" P2-A1) ou ainda que fossem apresentar certos tipos de atividade com mais freqüência (ex. "*Acho que poderia ter mais cruzadinha e mais complete*" P2-A20). Uma outra justificativa que pesou na avaliação do material referente à rede *Languages of the World* foi a dificuldade que alguns alunos tiveram em compreender o insumo das tarefas, como assim revelam as respostas: "*Porque a maioria do que está escrito em inglês eu não entendo*" (2), "*Porque existem algumas partes que eu não entendo*" (1). O restante dos alunos de P2, entretanto, disse ter gostado dessa rede pois apresentava "*coisas diferentes/interessantes*" (3), "*ajudava a entender melhor as aulas*" (3), dentre outras. Quanto ao material referente à rede *Adolescence*, todos os alunos de P1 (26) e a grande maioria dos de P2 (23) disseram ter gostado das tarefas. Suas justificativas referem-se principalmente ao assunto tratado, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 5.3 - Características dos assuntos tratados na rede *Adolescence* segundo os alunos de P1 e P2.

características	citações
(muito) interessante (15 alunos)	• "*Porque é (muito) interessante.*" • "*Porque despertou o meu interesse.*"
instrutivo (13 alunos)	• "*Porque eu fiquei mais entendida do assunto.*" • "*Porque eu aprendi algumas coisas a mais do que eu sabia.*" • "*Porque ela matou a curiosidade de saber da adolescência.*"
relevante (8 alunos)	• "*Tem tudo a ver com a gente.*" • "*Ele fala sobre mim, sobre coisas que eu gosto e que fazem parte do meu mundo.*" • "*Por que [sic] fala sobre nós.*"
Outros (9 alunos)	• "*Porque é (muito) legal.*" • "*... e é um assunto gostoso de comentar.*" • "*É diferente dos outros.*"

De acordo com alguns alunos de P1 e P2, o assunto da rede *Adolescence* foi instrutivo no que se refere não somente ao conteúdo temático mas também ao conhecimento lingüístico. É o que sinalizam suas respostas: "*Me ajudou muito na gramática e a conhecer novas palavras*" (P2-A17) e "*Porque se eu sabia pouco o Inglês garanto que agora estou sabendo um pouco mais*" (P2-A8). Para outros alunos, o assunto foi relevante pois tratava-se de um conteúdo diretamente relacionado à sua vida e aos seus interesses. Com base nesses dados, é possível sugerir que a motivação em um material didático é ativada principalmente pelo assunto das tarefas e não, necessariamente, pelo tipo ou formato das atividades, muito embora esse fator possa torná-las mais ou menos difíceis e/ou agradáveis e, dessa forma, influir na motivação. Os dados ainda mostram que os alunos de P1 e P2 sentiram-se mais motivados com os tópicos da rede *Adolescence* do que com aqueles da rede *Languages of the World*. Isso pode ser explicado pela oportunidade dada a eles de escolher aquilo que queriam realmente aprender, de acordo com os seus gostos, preferências e interesses. O material também parece ter correspondido às suas expectativas.

Os tópicos escolhidos pelos alunos de P1 foram os seguintes: *Adolescence*, *Sports*, *Emotions and Feelings* e *Interests*, trabalhados nessa mesma seqüência. Dentre eles, '*Sports*' e '*Adolescence*' foram os mais apreciados pela maioria, seguidos por '*Interests*' e '*Emotions and Feelings*'. Os alunos de P2, por sua vez, optaram pelos tópicos: *Adolescence*, *Grammar* (unidade obrigatória), *Emotions and Feelings* e *Drugs*. Para a maioria deles, '*Adolescence*' e '*Emotions and Feelings*' foram os mais apreciados, seguidos por '*Grammar*' e '*Drugs*'. Esse último não chegou a ser estudado pela classe por falta de tempo. A escolha dos tópicos pelos alunos parece ter contribuído, portanto, para aumentar sua motivação e interesse para a aprendizagem. É o que sugerem suas justificativas nas Fases I e II (cf. Tabela 5.2). Na Fase I, por exemplo, marcada pelo término da rede *Languages of the World*, os alunos de P1 e P2 pouco citam a 'aprendizagem'

como fator principal para continuar em uma abordagem temática com base em tarefas. Na Fase II, por outro lado, caracterizada pelo término da rede *Adolescence*, muitos alunos de P1 e P2 referem-se à 'aprendizagem' como fator principal para prosseguir seus estudos nessa abordagem. Essa comparação não visa sugerir que os alunos aprenderam mais na Fase II do que na Fase I, mas que eles perceberam o quanto o assunto da Fase II contribuiu para o seu crescimento pessoal.

5.5 Conclusões

Em linhas gerais, os dados analisados neste capítulo forneceram uma visão panorâmica de como o processo de ensino-aprendizagem ocorreu nos dois contextos de pesquisa, bem como uma avaliação do processo no olhar dos alunos-sujeito. Dentro desse panorama, a construção da experiência foi retratada a partir das mudanças didático-pedagógicas ocorridas no PTBT planejado, da estrutura interacional gerada pelas tarefas e das atitudes/ações dos alunos manifestadas nas aulas, aqui denominadas de sintomas positivos e negativos de aprendizagem.

As mudanças didático-pedagógicas, por exemplo, foram realizadas ao longo da implementação do PTBT com a intenção de potencializar a aprendizagem, o que resultou em inserções e substituições de tarefas, dentre outras alterações para fins determinados. Além disso, a abordagem temática com base em tarefas favoreceu uma estrutura interacional com um perfil semelhante àquela de uma abordagem de ensino colaborativa, em que os alunos compartilham dos mesmos papéis que os desempenhados tradicionalmente pelo professor. Nesse sentido, pode-se dizer que houve um grande engajamento/ envolvimento dos alunos nas tarefas, o que maximizou suas oportunidades de aprendizagem. A diversidade interativa observada nos dados foi gerada pelos sintomas positivos de aprendizagem, mais precisamente pelas manifestações verbais espontâneas, como é o caso das intervenções/ reações dos alunos à fala das professoras e colegas. Os sintomas negativos, por outro lado, foram considerados transitórios e contornáveis. Os poucos alunos freqüentemente afetados por esses sintomas apresentaram um baixo nível de

aprendizagem. Nesse caso, o problema parecia residir na falta de compromisso e vontade de aprender. Quanto à avaliação do processo de ensino-aprendizagem, a grande maioria dos alunos de P1 e P2 revelou ter gostado das aulas e do material didático e que gostaria de prosseguir nessa mesma abordagem. Sua motivação foi gerada principalmente pelos temas/tópicos escolhidos por eles, já que eram assuntos pertinentes à sua vida, interessantes e instrutivos. Além disso, eles perceberam que com as aulas de inglês estavam aprendendo não somente a LI mas também o conteúdo temático.

No próximo capítulo trato do rendimento dos alunos nas habilidades de compreensão oral, leitura e produção oral e dos ganhos de aprendizagem.

Capítulo VI - A Avaliação do Rendimento

Neste capítulo avalio o rendimento dos alunos de P1 e P2 nas habilidades de compreensão oral, leitura e produção oral em dois níveis: processo (qualitativa) e produto (quantitativa) para poder interpretar os ganhos de aprendizagem. Divido o capítulo em seis seções. As três primeiras abordam o rendimento dos alunos nessas habilidades ao longo do processo de ensino-aprendizagem e nos testes de rendimento. Ainda nessas seções os ganhos são analisados e interpretados. Nas Seções 6.4 e 6.5, os ganhos de aprendizagem são considerados sob o ponto de vista dos alunos e professoras (P1, P2 e P3). A Seção 6.6 mostra algumas evidências de aprendizagem de conteúdo temático.

6.1 O rendimento dos alunos na habilidade de compreensão oral

No início da implementação do PTBT, muitos alunos de P1 e P2 demonstraram ter dificuldade em compreender a fala da professora, seus comandos, explicações e perguntas. No contexto de P1, por exemplo, alguns alunos chegaram a manifestar essa dificuldade. É o que a professora comenta no fragmento a seguir:

> *"Seis alunos (incluindo quatro novatos) me disseram que não estão conseguindo acompanhar as aulas. Mais uma vez pedi calma e concentração e que digam que não estão entendendo ('I didn't understand') durante a explicação. Comecei a observá-los com mais atenção e em vários momentos tive que chamar a atenção de alguns, pois não estavam concentrados.*
> ***P2:** O que faziam esses alunos no momento?*
> ***P1:** Olhavam o movimento no corredor."* (Diário de P1, Aula 4)

A dificuldade em compreender a fala da professora pode estar relacionada a fatores ligados aos próprios alunos, isto é, sua falta de concentração, como aponta P1 no fragmento acima, desatenção e ansiedade em querer compreender todas as palavras do discurso, e/ou à professora,

seu ritmo acelerado de conduzir a aula, checagem insuficiente de compreensão, o que podem ter gerado uma certa insegurança nos alunos. É possível, portanto, que sintomas negativos estivessem ocorrendo no momento da compreensão oral, juntamente com outros fatores. Em geral, essa dificuldade era contornável mediante a repetição da fala da professora, negociação de significados e/ou, ainda, ajuda de colegas que compreendiam as informações com maior rapidez. Dependendo da situação, entretanto, ficava difícil saber se a dificuldade dos alunos residia na compreensão oral ou na resposta a ser dada. É o caso, por exemplo, do fragmento a seguir em que P2 levanta essa dúvida em face ao silêncio da classe após suas perguntas.

> *" Comecei a aula fazendo as mesmas perguntas da aula anterior, isto é, 'Tell me what languages you know', 'Where is Portuguese spoken?'. Sinto que eles têm muita dificuldade em compreender essas perguntas ou, então, eles têm receio de dar alguma resposta incorreta e se exporem ao ridículo. Eles demoram muito para responder. Às vezes acho que eles não sabem a resposta de algumas perguntas, até mesmo em português, porque cheguei a escutar que português é a língua dominante do Paraguai."* (Diário de P2, Aula 5)

Algumas vezes, o problema de compreensão oral estava nas associações distorcidas que os alunos faziam entre a palavra/expressão ouvida na LI e vocábulos com sons semelhantes no português ou, ainda, no inglês. No primeiro caso, a compreensão sofria interferência da LM, como mostram os exemplos abaixo. No primeiro, A6 associa a expressão "*verbal and non-verbal communication*" com a palavra "*verbo*" no português, tentanto construir sentido a partir dessa relação que, embora baseada em raciocínio lógico, não é coerente com o contexto. Em outras palavras, A6 não foi capaz de inferir corretamente o significado de '*verbal*' no contexto da tarefa por desconhecer o significado dessa palavra como viva voz. No segundo fragmento, por sua vez, A15 confunde a palavra '*Brazilian*' com '*Brasília*', distorcendo completamente sua compreensão. É necessário que P2 conduza a aluna ao entendimento correto através de perguntas que envolveram a estrutura problemática, isto é, '*Brazilian secondary students*'.

"Enfatizei, então, 'Non-verbal communication, we don't speak. We use gestures to communicate'. Foi tudo bem, exceto por A6 que estava confuso porque não conseguia associar o que ele tinha entendido com VERBOS e me perguntou: 'Por que fala de verbos?'. Disse que VERBAL se referia à fala e que não se referia à VERBO. Ele entendeu." (Diário de P1, Aula 20)

"Chamei A15 para responder o mês de férias escolares no Brasil (i.e. 'What month is the Brazilian secondary students' holiday?'), mas ela não compreendia o que eu estava perguntando. Ela, então, disse: 'É o mês que eles vão para Brasília?' Perguntei: 'Quem é que vai para Brasília?' Tentei explicar: 'You are Brazilian secondary students, right?' - percebi dúvida em sua expressão facial. Perguntei, então, para a classe: 'Are you English secondary students?' e eles respondiam 'No'. Continuei: 'Are you German / Japanese secondary students?' e muitos respondiam 'No'. Perguntei: 'You are what?' Ouvi A1 responder 'Brazilian' e eu refiz: 'Brazilian students, right?'. [...]" (Diário de P2, Aula 52)

Os dados também mostraram que as asssociações envolviam expressões/vocábulos da própria LI em face à semelhança fonológica entre eles. Essas confusões levaram alguns alunos a compreender 13 em vez de 30 (cf. Seção 5.2.1 - **Tarefas de sondagem**) e '*sometimes*' em vez de '*summer time*', como relata P1 a seguir:

"A4 desfalecia sobre a carteira. Perguntei: 'Finished, A4?. Class, A4 can't resist the summer time. Do you know 'summer time'?
***AA:** Às vezes.*
***P1:** No, not 'sometimes', summer time.*
***AA:** Horário de verão.*
***P1:** Ok. "* (Diário de P1, Aula 54)

Embora a palavra correta para 'horário de verão' seja '*saving time*', a informação que P1 pretendeu transmitir chegou a ser compreendida pela classe.

No próximo exemplo A9 entende que a pergunta de P2 refere-se à origem de Coral, uma informação que está explícita no texto da tarefa. Entretanto, a pergunta da professora refere-se ao

lugar em que Coral se encontra (i.e. *Where is Coral?*), uma informação implícita no texto. É necessário, portanto, que P2 explique sua pergunta para a classe.

> ***P2:*** *Where is Coral? Where is Coral?*
> ***A9:*** *Afro-caribenha.*
> ***P2:*** *No, no. Where? Where is Coral? Because Coral is orphan, she has no parents. She has no mother, no father. So, where is Coral? In your opinion, where is she? In my house? In your house?*
> ***A:*** *No orfanato.*
> ***P2:*** *Right. In the orphanage. [...]* (Diário de P2, Aulas 68 e 69)

Para compreender a professora, os alunos se apoiavam nas várias repetições e reformulações de sua fala mas, nem sempre, isso era possível, como é o caso das tarefas de compreensão oral cujo texto era tocado apenas duas vezes. Se, para alguns, isso era suficiente, para outros, não. Acredito que o número estipulado de vezes para a repetição de uma fala deixava alguns alunos um pouco inseguros. É o que sugere P1 a seguir:

> *"Fomos para a TASK 3B. Pedi que lessem em português. Não expliquei nada. Toquei a fita e percebi mais uma vez como eles ficam inseguros com 'tasks' de 'listening'. Perguntei por que ficam tão agitados. A14 me disse que é porque eu, quando estou explicando, explico muitas vezes até eles entenderem, mas que na fita é só duas vezes. Disse-lhes que é preciso calma e silêncio para serem bem sucedidos nessa TASK."* (Diário de P1, Aula 39)

Apesar da insegurança, o rendimento dos alunos nessas tarefas era quase sempre satisfatório. Além disso, com o tempo, eles passaram a se familiarizar com elas e apreciá-las.

> *"Percebi, também, que eles (os alunos) gostam muito das tarefas de LISTENING. Alguns reclamam da qualidade de algumas gravações, mas dessas ninguém falou nada."* (Diário de P1, Aula 64)

Durante o processo de ensino-aprendizagem os alunos foram se desenvolvendo na habilidade de compreensão oral. Isso foi observado através de sintomas positivos como a identificação de erros na fala da professora (cf. Seção 5.3.1.4.1) e nas tarefas de compreensão oral. A13, por exemplo, soube reconhecer que o interlocutor se referia à uma pessoa do sexo masculino (HE) e não SHE como registrado nas alternativas da tarefa (Diário de P3, Aulas 36 e 37). Alguns alunos de P1 também detectaram um erro no teste de compreensão oral, observando que o diálogo tratava da maneira como o interlocutor estudava espanhol e não inglês, como apresentado nas alternativas da tarefa. Além disso, foi possível observar que muitos alunos já conseguiam compreender estruturas novas e complexas na fala da professora evidenciando, portanto, o seu progresso na capacidade de inferir significados no contexto de comunicação. Muitos são os exemplos que ilustram esse progresso, mas apenas dois são apresentados a seguir. No primeiro, P1 utiliza estruturas como *'Give a look'* e *'Choose the one you like most'*, obtendo uma reação positiva e imediata de muitos alunos. No segundo, P2 introduz *'Do you mind?'* sem nenhum problema de compreensão para A22.

> *"Escrevi na lousa o nome das próximas unidades temáticas e disse: 'Well, we've finished 'Emotions and Feelings' and we still have 'Grammar', 'Sex and Pregnancy' and 'Interests'. Give a look at them and choose the one you like most. Pude observar que boa parte da classe já folheava o material para observar as unidades novas. Outros, porém, estavam perdidos. Perguntei para A23: 'Did you understand?' e ela respondeu 'No'. Disse à A4: 'A4, can you tell A23 what you understood?' e ele falou para ela direitinho."* (Diário de P1, Aula 59)

> *"Pedi que A14 sentasse com A22 e que levasse sua carteira para perto dela. Ele mal me ouviu. Parecia desligado.*
> ***P2:** A14, please. A22, do you mind?*
> ***A22:** Não, tudo bem."* (Diário de P2, Aulas 76 e 77)

Ao longo das aulas, os alunos conseguiram compreender informações manifestadas no presente simples (ex. *Are you sure or are you in doubt?*; *I want to listen to music in my tape recorder. What button do I press?*), passado simples (ex. *Who said that?*; *How many teachers were there?*), presente contínuo (ex. *I'm going to write.... and you're going to copy...*; *What are you eating A1, bubble gum or candy?*), imperativo afirmativo (ex. *Move*), imperativo negativo (ex. *Don't forget!*; *Don't be ridiculous!*), caso genitivo (ex. *Where are Coral's parents from?*), *'question tags'* (ex. *People from Rio Grande do Sul and Ceará speak Portuguese, don't they?*) e outras, inferidas com a ajuda do contexto e de seu conhecimento prévio.

A habilidade de compreensão oral também foi avaliada por meio de testes de rendimento em duas fases do processo de ensino-aprendizagem (cf. Apêndice VI). Como já mencionado no Capítulo IV, esses testes foram aplicados após a rede *Languages of the World* (FASE I) e reaplicados assim que a rede *Adolescence* foi estudada (FASE II), isto é, no final do ano letivo. A tabela a seguir mostra a porcentagem de acertos obtidos pelos alunos de P1 e P2 e sujeitos das 6as séries das E1 e E2 em cada questão do teste. Os percentuais das fases são comparados entre si e os da Fase II com aqueles alcançados pelos sujeitos das 6as séries das E1 e E2 de modo a verificar o rendimento de aprendizagem (RA), os quais são apresentados na tabela abaixo em forma de símbolos: ↑ (progresso), ↓ (retrocesso) e → (estagnação).

Tabela 6.1 Resultados do teste de rendimento em compreensão oral.

Questões	total de acertos - alunos de P1					total de acertos - alunos de P2				
	Fase I (%)	Fase II (%)	RA	6ª série E1 (%)	RA	Fase I (%)	Fase II (%)	RA	6ª série E2 (%)	RA
1	46.5	62	↑	48.5	↑	44	68	↑	61	↑
2	82	93	↑	96.5	↓	96	84	↓	86	↓
3	39	45	↑	45	→	20	40	↑	30.5	↑
4	64	79.5	↑	77.5	↑	56	60	↑	30.5	↑

5	64	65.5	↑	67.5	↓	56	68	↑	30.5	↑
6	85.5	96.5	↑	93.5	↑	52	88	↑	41.5	↑
7	71.5	76	↑	80.5	↓	56	56	→	27.5	↑
8	100	100	→	100	→	92	88	↓	75	↑
9	96.5	100	↑	90.5	↑	76	84	↑	52.5	↑
10	82	89.5	↑	84	↑	72	80	↑	64	↑
11	64	34.5	↓	58	↓	20	52	↑	27.5	↑
12	68	86	↑	93.5	↓	56	76	↑	41.5	↑
13	100	93	↓	93	→	84	92	↑	69.5	↑
14	78.5	93	↑	74	↑	40	52	↑	30.5	↑
15	85.5	96.5	↑	93.5	↑	84	92	↑	58.5	↑
16	71.5	69	↓	48.5	↑	56	60	↑	50	↑
17	100	93	↓	80.5	↑	100	96	↓	72	↑
18	96.5	96.5	→	100	↓	100	96	↓	94.5	↑
19	75	82.5	↑	80.5	↑	56	56	→	44.5	↑
20	82	86	↑	74	↑	60	64	↑	33.5	↑
21	82	93	↑	58	↑	80	72	↓	19.5	↑
22	75	72.5	↓	55	↑	56	56	→	52.5	↑
23	71.5	76	↑	61	↑	56	52	↓	39	↑
24	57	55	↓	38.5	↑	56	52	↓	41.5	↑
25	28.5	55	↑	67.5	↓	60	72	↑	30.5	↑
26	78.5	86	↑	93.5	↓	48	56	↑	30.5	↑

Nas questões de 1 a 10 os alunos ouviram monólogos gravados, de 11 a 14 instruções/comandos e de 15 a 26 diálogos, com o objetivo de chegar à idéia principal do texto, localizar informações específicas e fazer inferências. Com base nos dados, os alunos de P1 e P2

tiveram dificuldades, na Fase I, em compreender a idéia central de alguns textos e inferir corretamente determinadas informações. As questões abaixo, por exemplo, suscitaram o maior número de respostas incorretas entre eles.

> ***Transcript:*** *In one country many languages are spoken. For example, in Brazil, German, Italian and Japanese are spoken in small communities. They are minority languages. The majority and the official language is Portuguese.*
>
> ***Questão 1.*** *A garota está falando sobre:*
> *( ) as línguas do mundo.*
> *( ) as línguas faladas no Brasil.*
> *( ) países.*

> ***Transcript:*** *This book offers a complete history of Europe. It includes fascinating incidents or topics with historical evidences. It also includes excellent maps and diagrams.*
>
> ***Questão 3.*** *A garota está falando sobre:*
> *( ) um livro de viagens*
> *( ) um livro de receitas*
> *( ) um livro de História*

Na questão 1 a grande maioria optou pela alternativa "línguas do mundo", guiados provavelmente pelos vocábulos "*languages*", "*German*", "*Italian*" e "*Japanese*" que, conforme o texto, são 'línguas minoritárias' faladas no Brasil sendo o português a língua dominante e oficial, informações essas não processadas por eles. Na Fase II, entretanto, a maioria dos alunos conseguiu compreender essa questão e acertá-la, evidenciando ganhos de aprendizagem. Na questão 3, a palavra *maps* parece ter influenciado os alunos a assinalar a alternativa "livro de viagens", o que me leva a concluir que as informações "*history of Europe*" e "*historical evidences*" mal chegaram a ser processadas por eles, pois são elas os indicadores de que os mapas não se referem a um livro de viagens mas a um livro de História. O rendimento dos alunos nessa

questão melhorou na Fase II, aumentando o número daqueles que conseguiu acertá-la. No contexto de P1, o percentual de acertos foi de 39% na Fase I para 45% na Fase II, enquanto que no contexto de P2, ele foi de 20% na Fase I para 40% na Fase II. Embora não perfazendo a maioria da classe em ambos os contextos, os ganhos foram significativos se comparados ao rendimento dos sujeitos das 6as séries das E1 e E2, que foi de 45% e 30.5% respectivamente.

Em algumas questões do teste, os alunos de P1 e P2 apresentaram um bom ou ótimo rendimento na Fase I decaindo, contudo, na Fase II. Apesar dessa queda, seu rendimento acabou sendo superior ou igual ao dos sujeitos das 6as séries ou, então, sob um outro ponto de vista, essa queda não chegou a afetar a maioria da classe, sendo assim considerada pouco preocupante. É o caso das questões 13, 16, 17, 22 e 24 no contexto de P1 e 2, 8, 17, 18, 21, 23 e 24 no contexto de P2. Na questão 2, por exemplo, 96% dos alunos de P2 foi capaz de inferir que o texto tratava de "*sotaques*". Esse número, entretanto, foi para 84% na Fase II. Na questão 8, por sua vez, 92% dos alunos de P2 conseguiu acertá-la na Fase I, diminuindo para 88% na Fase II. Esse percentual foi superior ao dos sujeitos da 6ª série da E2 que foi de 75%. Nas questões 13 e 17, por outro lado, os alunos de P1 apresentaram 100% de acertos na Fase I, passando para 93% na Fase II. Quanto à questão 16, 71.5% dos alunos de P1 foi capaz de acertá-la na Fase I, reduzindo para 69% na Fase II, um percentual elevado se compararmos ao obtido pelos sujeitos da 6ª série da E1 que foi de 48.5%. No contexto de P2, os alunos conseguiram 100% de acertos nas questões 17 e 18, diminuindo para 96% na Fase II. Na questão 21 que é retratada a seguir, 80% dos alunos de P2 foi capaz de compreendê-la, mas na Fase II esse percentual foi para 72%. A maioria que a errou assinalou a alternativa "*A língua que eles falam*" provavelmente pelo conhecimento equivocado de que "*American English*" pudesse ser uma língua. É possível inferir também que esses alunos não chegaram a processar a pergunta do falante que traz a palavra '*dialect*', um indicador de que o assunto tratava de um dialeto e não de uma língua.

F - What dialect do they speak?

M - American English, I think.

Questão 21. *O que a garota quer saber?*

( ) A língua que eles falam.

( ) O sotaque que eles têm.

( ) O dialeto que eles falam.

Na questão 22, a seguir, o rendimento dos alunos de P1 passou de 75% na Fase I para 72.5% na Fase II, sendo esse último percentual superior ao dos sujeitos da 6ª série da E1 que foi de 55%. Os que erraram essa questão associaram a palavra "*power*" no diálogo gravado com as alternativas "*tecla para tocar a música no gravador*" (Fase I) e "*tecla para parar de tocar a música no gravador*" (Fase II), talvez pela função que essa tecla desempenha em um aparelho de rádio, isto é, basta pressioná-la para que a música comece a tocar ou pare de tocar ao desligar o aparelho. Essa interpretação pode ter imperado no momento de processamento da informação do diálogo e influenciado os alunos a estabelecer essa relação. No contexto de P2, por outro lado, o número de acertos nessa questão manteve-se em 56% em ambas as fases, não havendo ganhos de aprendizagem conseqüentemente. Porém, se considerarmos o percentual de acertos dos sujeitos da 6ª série da E2, isto é, 52.5%, é possível afirmar que o rendimento dos alunos de P2 foi maior e, sob essa perspectiva, concluir que houve ganhos de aprendizagem.

M - What button do I press to turn the tape on?

F - Press the power button.

Questão 22. *O que o rapaz quer saber?*

( ) A tecla para ligar o gravador.

( ) A tecla para tocar a música no gravador.

( ) A tecla para parar de tocar a música no gravador.

Com relação à questão abaixo, 56% dos alunos de P2 foi capaz de acertá-la na Fase I, passando para 52% o número de acertos na Fase II. Embora houvesse um decréscimo, esse

percentual foi superior ao obtido pelos sujeitos da 6ª série da E2 que foi de 39%. A alternativa mais freqüente dos que a erraram foi "*A pronúncia de bilíngüe*", escolhida provavelmente pelo fato de a palavra "*bilingual*" ser várias vezes proferida no diálogo dando a idéia de repetição com a finalidade de praticar a pronúncia.

M *- What's 'bilingual'?*
F *- Bilingual?*
M *- Yes.*
F *- Bilingual means two languages. For example, Susan is bilingual. She speaks two languages Portuguese and English.*

Questão 23. *Sobre o que eles estão falando?*

( ) A classe gramatical de "bilingüe".
( ) A definição de "bilingüe".
( ) A pronúncia de "bilingüe"

Na questão 24, a seguir, muitos alunos de P1 e P2 tiveram dificuldade em compreender a idéia principal do diálogo, assinalando a alternativa "*língua minoritária falada na Índia*" ao invés de "*língua dominante falada na Índia*". O problema pareceu estar na pronúncia de "*majority*" que foi confudida com a de "*minority*". Essa dificuldade de compreensão persistiu na Fase II, observada pela diminuição do número de acertos em ambos os contextos de pesquisa, ou seja, no contexto de P1 o percentual foi de 57% para 55%, enquanto que no contexto de P2 ele foi de 56% para 52%. Embora houvesse uma ligeira queda no rendimento dos alunos de P1 e P2, o percentual obtido por eles na Fase II foi superior ao dos sujeitos das 6ªs séries das E1 e E2, que foi de 38.5% e 41.5% respectivamente.

F *- Do you know what the majority language in India is?*
M *- The majority language in India?*
F *- Yes.*
M *- It's Hindi, I think.*

Questão 24. *O que a garota quer saber?*

( ) A língua oficial falada na Índia.

( ) A língua minoritária falada na Índia.

( ) A língua dominante falada na Índia.

Em todas essas questões houve uma redução de percentual da Fase I para a Fase II, indicando um retrocesso na aprendizagem dos alunos. Se compararmos, entretanto, esse percentual de queda com o rendimento dos sujeitos das 6as séries, é possível concluir que esse retrocesso não foi significativo pois o rendimento dos alunos de P1 e P2 nessas questões foi superior ao de seus colegas de 6^{a} série. Além disso, os percentuais obtidos pelos primeiros indicaram que a maioria da classe conseguiu compreender essas questões. É importante salientar que nos casos em que a diferença de percentual entre as fases foi pequena, pode ter havido a influência de sintomas negativos como a desatenção, falta de concentração e precipitação na compreensão.

Outras questões também geraram distorções na compreensão. É o caso das questões 4, 5 e 7 a seguir que exigiram o uso de estratégias de inferência. Na questão 4, por exemplo, o falante refere-se a um clube de futebol na Inglaterra, o *Manchester United*, e é com base no nome desse clube e/ou do país, que os alunos devem inferir a resposta correta, isto é, "futebol inglês". A alternativa mais freqüente, entretanto, foi "futebol americano", talvez pela suposição de que *Manchester United* fosse o nome de algum time americano de futebol. Nesse caso, a informação "*in England*", considerada importante para a inferência correta, não chegou a ser processada por eles. Na Fase II, contudo, foi possível observar ganhos para ambos os contextos de pesquisa.

Transcript: *In my opinion, the most famous football club in England is Manchester United.*

Questão 4. *A garota está falando sobre:*

( ) o futebol inglês

( ) o futebol americano

( ) o futebol brasileiro

Na questão 5, por sua vez, o assunto é sobre dicionário monolíngüe, inferido no texto a partir da palavra "*definition*". Muitos alunos de P1 e P2, no entanto, optaram pela alternativa "dicionário bilíngüe", o que me faz supor que eles confundiram o conceito de "*definition*" com o de "*translation*", uma confusão que era também comum nas aulas. Na Fase II, foi possível observar uma melhora no rendimento dos alunos. No contexto de P1, o percentual de acertos foi de 64% na Fase I para 65.5% na Fase II. No contexto de P2, o percentual foi de 56% para 68%, um rendimento elevado em relação ao obtido pelos sujeitos da 6ª série da E2, que foi de 30.5%.

> ***Transcript:*** *This is a very good dictionary. It contains 26,000 words and phrases, simple definitions, and colour illustrations. It's an excellent guide to the Portuguese language.*
>
> ***Questão 5.*** *A garota está falando sobre:*
>
> *( ) um dicionário bilingüe.*
> *( ) um dicionário monolingüe.*
> *( ) um livro de inglês.*

Quanto à questão 7, a seguir, muitos alunos de P2 assinalaram a alternativa "hotel" em vez de "restaurante", o que me parece lógico considerando que hotéis geralmente têm "*place to eat*", "*food*", "*drinks*" e "*menu*", palavras essas proferidas no texto. Entretanto, a informação "*it serves traditional Italian food*" descarta essa alternativa, uma vez que hotéis não costumam oferecer uma única especialidade culinária. Portanto, é mais apropriado inferir que "Casarão" é um restaurante e não um hotel. O número de acertos obtido pelos alunos de P2 nessa questão permaneceu o mesmo na Fase II, isto é, em 56%. Esse percentual, no entanto, foi superior ao dos sujeitos da 6ª série da E2 que obteve 27.5%.

> ***Transcript:*** *'Casarão' is a good place to eat. It serves traditional Italian food. The menu includes a variety of drinks.*

Questão 7. *O assunto é sobre:*

( ) uma loja

( ) um restaurante

( ) um hotel

Os alunos de P1 e P2 também tiveram de ouvir cinco comandos em inglês e demonstrar sua compreensão, identificando as informações ouvidas em uma figura. Os comandos que mais lhes causaram problemas foram: ***Comando 2:*** *Rewind the tape to the end of music two* e ***Comando 5:*** *Turn the tape off.* No comando 2 a grande maioria dos alunos de P2 entendeu que era para tocar a música ao invés de voltá-la. Na Fase II esses alunos obtiveram ganhos significativos nessa questão, passando de 20% para 52% o número de acertos. O inverso, no entanto, ocorreu no contexto de P1, ou seja, na Fase I a maioria dos alunos (i.e. 64%) conseguiu acertar esse comando, mas na Fase II houve um decréscimo no número de acertos passando para 34.5%. Além disso, esse percentual foi muito inferior ao obtido pelos sujeitos da 6ª série da E1, que foi de 58%. Tal fenômeno pode estar relacionado a fatores cognitivos como a retenção do significado de "*rewind*". Quanto ao comando 5, a maioria dos alunos de P2 optou pelas alternativas "*fast forward*", "*record*" e "*rewind*" ao invés de "*off*", fracassando, portanto, em compreender o que o falante solicitava. Eles tiveram 40% de acertos na Fase I, chegando a 52% na Fase II. No contexto de P1, por outro lado, o rendimento dos alunos foi mais significativo, passando de 78.5% de acertos na Fase I para 93% na Fase II. Esse último percentual foi superior ao obtido pelos sujeitos da 6ª série da E1, que foi de 74%.

Na questão a seguir, muitos alunos de P2 assinalaram a alternativa "*preocupado*" com base na informação da pergunta que traz a palavra '*worried*', descartando assim a resposta do interlocutor (i.e. "*No, I'm just tired*"). Nesse caso, eles não foram capazes de localizar a informação correta no texto devido à sua precipitação em concluir sua compreensão, um sintoma negativo já discutido na Seção 5.3.2.5. Outros alunos assinalaram a alternativa "entediado",

possivelmente por não saberem o significado correto da palavra *'tired'*. De acordo com os dados, os alunos de P2 apresentaram 56% de acertos na Fase I, aumentando para 60% na Fase II. Quanto aos alunos de P1, o seu percentual de acertos foi de 71.5% na Fase I, diminuindo para 69% na Fase II. Apesar dessa queda, eles tiveram ganhos em relação ao percentual obtido pelos sujeitos da 6ª série da E1, que foi de 48.5%.

F - Are you worried about the test?
M - No, I'm just tired. That's all.

Questão 16. *Como o rapaz está se sentindo?*

( ) entediado (de 'saco cheio')
( ) preocupado
( ) cansado

O mesmo aconteceu com a questão 26 a seguir. A maioria dos alunos de P2, na Fase I, não foi capaz de processar a resposta do falante, limitando-se apenas à informação da pergunta. O mais curioso, entretanto, é que, nesse caso, muitos alunos interpretaram a nacionalidade de Noriko como sendo chilena por acharem, talvez, que "*China*" fosse Chile em português, evidenciando assim o seu fracasso em compreender a pergunta do diálogo. Na Fase II, no entanto, os alunos de P2 mostraram ganhos de aprendizagem, passando de 48% para 56% o número de acertos nessa questão. Quanto aos alunos de P1, a grande maioria acertou-a em ambas as fases, mas os poucos que a erraram também optaram pela alternativa "chilena".

F - Is Noriko from China?
M - No, she's from Japan.

Questão 26. *Qual é a nacionalidade de Noriko?*

( ) Chinesa
( ) Japonesa
( ) Chilena

Na próxima questão muitos alunos de P2 não souberam distinguir "*close*" de "*open*", o que os levaram a optar pela alternativa "*A que horas o banco abre?*" em vez de "*A que horas o banco fecha*?". Mesmo não dominando o significado correto desses verbos, eles poderiam ter inferido a alternativa correta por meio do horário fornecido, isto é, 4:30hrs, quando a maioria dos bancos fecha. Na Fase II, o número de acertos nessa questão manteve-se em 56%, não havendo, portanto, ganhos de aprendizagem. Embora houvesse estagnação, esse percentual foi superior ao dos sujeitos da 6ª série da E2 que obtiveram 44.5% de respostas corretas. No contexto de P1, por outro lado, o número de acertos foi de 75% na Fase I e 82.5% na Fase II.

F *- Excuse me, what time does the bank close?*
M *- Four thirty, I think.*
F *- Thank you.*

Questão 19. *O que a garota quer saber?*

( ) A hora que o banco abre.
( ) A hora que o banco fecha.
( ) As horas.

Na questão 20, a seguir, muitos alunos de P2 tiveram dificuldade em compreender o diálogo devido ao pronome interrogativo '*how*', cujo significado foi confundido com "*onde*" ou "*quando*". A resposta correta poderia ser inferida a partir das informações da resposta do falante, já que elas referem-se à maneira como a garota estuda espanhol, isto é, "*fazendo as tarefas várias vezes e escrevendo as palavras dificeis em uma folha de papel*". O rendimento da classe nessa questão foi de 60% na Fase I, aumentando para 64% na Fase II. Os ganhos foram maiores, contudo, se compararmos esse último percentual com o obtido pelos sujeitos da 6ª série da E2, que foi de 33.5%.

M *- How do you study Spanish?*
F *- How do I study Spanish? Well, I do the tasks several times and - uhmm uhmm - I also write the difficult words on a piece of paper.*
M *- Oh, that's good!*

F - Yeah.

Questão 20. *O que o rapaz quer saber?*

( ) Como a garota estuda espanhol.

( ) Onde a garota estuda espanhol.

( ) Quando a garota estuda espanhol.

Na Fase I, a grande maioria dos alunos de P1 não conseguiu compreender o diálogo abaixo devido ao seu conhecimento deficiente sobre o assunto, isto é, sobre o que consistia uma classe gramatical, muito embora essa questão tivesse sido tratada na Unidade *Language and Meaning*. Muitos alunos preferiram optar pela alternativa "*gênero de palavras*".

M - Is this a verb?

F - No, it's a noun and this is an adjective.

Questão 25. *Sobre o que eles estão falando?*

( ) gênero de palavras

( ) classe gramatical de palavras

( ) definição de palavras

Ao contrário dos alunos de P1, a maioria dos de P2 teve um bom rendimento nessa questão, talvez pelo assunto ter sido trabalhado nas tarefas de reforço referente ao sintagma nominal, que solicitava a identificação da classe gramatical dos elementos envolvidos. De acordo com os dados, os alunos de P1 apresentaram um percentual de acertos de 28.5% na Fase I, aumentando para 55% na Fase II, enquanto que no contexto de P2 o percentual foi de 60% para 72%.

6.1.1 Conclusões parciais

Com base nos resultados dos testes de rendimento de compreensão oral, é possível concluir que os alunos de P1 e P2 tiveram mais ganhos (🡅) do que perdas (🡇) entre as fases. Em outras palavras, os alunos de P1 apresentaram ganhos em 69% das questões, perdas em 23% delas e estagnação em 8%, enquanto que os alunos de P2 tiveram ganhos em 61.5% das questões, perdas

em 27% delas e estagnação em 11.5%. Vale lembrar que essas perdas não foram significativas considerando o rendimento dos sujeitos das 6as séries das E1 e E2, que foi inferior ao dos alunos de P1 e P2 e o fato de não afetarem a maioria da classe de ambos os contextos de pesquisa. A única perda significativa, entretanto, aconteceu no contexto de P1 na questão 11, que tratou da compreensão do comando "*Rewind the tape to the end of music 2*". Na Fase II, o percentual de acertos nessa questão diminuiu em quase -30% em relação à Fase I, afetando a maioria da classe. Além disso, o rendimento dos alunos de P1 foi inferior ao dos sujeitos da 6ª série da E1. No que se refere às estagnações, elas permaneceram em um patamar positivo, isto é, em um percentual de acertos que envolveu a maioria da classe e, em alguns casos, toda a classe (i.e. 100%). Sob uma outra perspectiva de comparação, os alunos de P1 conseguiram um rendimento superior ao dos sujeitos da 6ª série da E1 em 57.7% das questões do teste, enquanto que os alunos de P2 chegaram a ter um rendimento superior ao dos sujeitos da 6ª série da E2 em 96% das questões. Isso sugere o quanto os alunos de P1 e P2 se desenvolveram na habilidade de compreensão oral, considerando que o referencial de comparação envolveu alunos de 6as séries com boa reputação acadêmica.

6.2 O rendimento dos alunos na habilidade de compreensão em leitura

Ao longo do processo de ensino-aprendizagem os alunos de P1 e P2 apresentaram muitos problemas de compreensão em leitura na LI e LM. Isso foi observado através dos enunciados das tarefas que eram muitas vezes traduzidos corretamente por eles, mas não compreendidos devidamente. Em outras palavras, os alunos conseguiam decodificar o texto dos enunciados, mas não sabiam interpretá-lo. Mesmo nos enunciados em português, as explicações dos alunos não retratavam o verdadeiro propósito da tarefa. Essa dificuldade é relatada por P1 e P2 nos fragmentos a seguir.

"A negociação do enunciado foi fácil. Ou seja, eles conseguiram traduzir o enunciado, mas demoram um tempão para entender o que era para fazer realmente. É necessário que eu repita várias vezes a mesma coisa. O principal problema nem sempre é encontrar o correspondente em português, mas sim entender o português." (Diário de P1, Aula 10)

"A9 me pediu se depois de corrigirmos a TASK se eu podia explicar o texto para ela [i.e. 'American Football'], pois ela conseguia ler em português, mas não conseguia entender." (Diário de P1, Aula 47)

*"Li o enunciado da tarefa 1 (i.e. O texto abaixo conta a história do livro The Lucky Number. As sentenças **não** estão na seqüência correta da história. Dê a seqüência correta usando números de 1 a 9.) e verifiquei a compreensão. Alguns não tinham entendido e A5 acabou explicando. Uma aluna ainda perguntou se era para traduzir. Fiz a pergunta para a classe e muitos responderam 'NO'."* (Diário de P2, Aula 57)

Parte do problema de compreensão em leitura na LI pode estar relacionado à história de letramento desses alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª). Segundo Terzi (1995:31), a visão de letramento da escola pública, em geral, não corresponde ao letramento de que a criança necessita e que lhe interessa, porque os professores não trabalham a construção do sentido dos dados lingüísticos. Preocupam-se, no entanto, com a forma, engajando os alunos em atividades como leitura em voz alta, ditado, perguntas que conduzem à localização e cópia de informações textuais. Para ela, muitos professores acreditam que a criança, sabendo decodificar, é capaz de entender o texto, e sabendo escrever corretamente as palavras, é capaz de expressar suas idéias através da escrita. Portanto, a maneira como esses alunos aprenderam a ler na LM pode ter influenciado na forma como eles construíam sentidos na LI. Além disso, sintomas negativos podem ter acentuado o problema de compreensão de texto na LI e LM, como é o caso da desatenção, preguiça de pensar e precipitação. Por exemplo, alguns alunos não chegavam a ler todo o texto ou não se aprofundavam na leitura, satisfazendo-se com a primeira palavra que

pudesse sugerir a resposta da tarefa. É o caso do texto abaixo em que os alunos limitaram-se a compreender a palavra *'pronunciation'* e, com base nela, associaram o texto a uma foto de dicionário cujo nome era "*Longman Pronunciation Dictionary*". Isso mostra que eles mal processaram o restante das informações que se refere, na verdade, a um livro de pronúncia acompanhado de uma fita cassete. Portanto, a foto que corresponde à descrição do texto não é a de um dicionário de pronúncia, mas a de um livro com uma fita de áudio (cf. Vol.II, tarefa 5, p.530).

> *"It's an excellent book of pronunciation. It helps students to practice individual sounds, word stress and intonation. A separate cassette accompanies the book."*

Esse exemplo retrata não somente o uso da estratégia de pareamento, mas também o sintoma da precipitação, já discutido na Seção 5.3.2.5, que simplifica a compreensão do texto em face à pressa, ansiedade e falta de atenção.

Quando um aluno não compreendia as instruções da tarefa ou os dados do insumo, a professora explicava novamente ou, então, alguém da classe se voluntariava para fornecer a compreensão correta. Com o tempo, as professoras observaram que muitos alunos já entendiam melhor os enunciados e os dados das tarefas. É o que revelam P1 e P3 a seguir:

> *"Percebo que a cada aula eles estão lidando melhor com os significados dos enunciados em inglês. Não ficam ansiosos e se arriscam bastante."* (Diário de P1, Aula 24)

> *"O enunciado das tarefas, a maioria dos alunos já consegue entender, não apresentando nenhuma dificuldade."* (Diário de P3, Aulas 32 e 33)

Os dados também mostraram que os alunos de P1 e P2 fragmentavam os significados das expressões, esquecendo-se de considerá-los dentro de um contexto. P1 comenta, por exemplo, que alguns de seus alunos traduziram PET como 'animal de estimação' e FOOD como 'comida'

sem associarem as duas ao texto, isto é, PET FOOD - ração. Esse problema já foi discutido na Seção 5.2.1.1 - **Tarefas de reforço**. Houve casos, ainda, em que os significados eram fornecidos sem compromisso com a coerência do texto. Por exemplo, na tarefa 4 da Unidade *Language and Meaning* (cf. Vol.II, p.401), os alunos tiveram que determinar a classe gramatical e o significado das palavras grifadas em contextos frasais, como em "*School means escola*". P1 relata a seguir que, nessa tarefa, seus alunos atribuíram significados sem se preocuparem com a sua coerência e adequação no contexto.

> *"A7 e A23, por exemplo, traduziram MEAN na sentença 'School means escola' como MESQUINHO. Pedi que substituíssem MEAN por MESQUINHO na frase e que tentassem entendê-la. Eles viram que não fazia o menor sentido, e mostraram um riso de entendimento. Passei de carteira em carteira e pedi que prestassem atenção no contexto em que as palavras estavam inseridas. 'What's the meaning of ____ in this sentence? Read it in Portuguese now'. Alguns ficaram horrorizados com suas frases. Apagavam imediatamente."* (Diário de P1, Aula 10)

No enunciado "*Read the situations and write the appropriate alternative for 'language', 'dialect' and 'accent' in the table below*", P3 comenta que A2 confundiu "*read*" com "*olhe*" e alguns alunos traduziram "*table below*" como "*mesa abaixo*" (Diário de P3, Aula 34). Um outro exemplo refere-se à sentença "*Press the DOWN and UP button to designate the hour*" em uma tarefa que apresentava duas colunas a serem associadas, a primeira contendo instruções de como acertar as horas em um rádio-relógio e a segunda as figuras correspondentes (cf. Vol.II, tarefa 5, p.411). A6 atribuiu ao verbo '*designate*' o significado de '*desligar*', construindo um sentido incoerente e contrário ao da instrução. Em uma outra tarefa do material, os alunos tiveram de coletar as frases de uma música que correspondiam às interpretações dadas (cf. Vol.II, tarefa 1D, p.449). Ao fornecerem o significado de "*Thoughts about past events come to my mind and generate new emotions and feelings*", o verbo "*generate*" foi traduzido como "*geralmente*", o que

evidencia novamente o descaso com o contexto. Às vezes, quando a professora negociava um vocábulo de uma sentença, o significado fornecido pela classe se distanciava do contexto de onde a palavra havia sido retirada para a negociação. Por exemplo, ao ler a definição de *'opinion'* na tarefa (i.e. "*Opinion is a judgement, a personal view*" - cf. Vol.II, tarefa 4, p.415), P2 tentou negociar a palavra *'view'* por meio de gestos. A4, então, respondeu "vista", um significado distante do contexto em que a palavra "*view*" estava inserida pois, pela definição dada, opinião envolve uma "visão pessoal" e não "uma vista pessoal". Todos esses exemplos mostram que os alunos utilizavam estratégias ascendentes para inferir o significado das palavras não se preocupando com o contexto em que elas estavam inseridas. Não havia, portanto, uma interação de estratégias ascendentes e descendentes (Haastrup:1991), de modo que o significado contextual[1] e o conhecimento prévio dos alunos pudessem interagir com 'níveis mais baixos' de língua, como a morfologia, ortografia, fonologia e outros. É importante salientar também que o descaso de alguns alunos para com o contexto da palavra/ expressão não ocorria somente nas aulas de inglês mas também nas aulas de português, como revela P1 no fragmento a seguir:

> *"Senti que eles não se preocupam em ler os textos para entender o significado das palavras/ expressões. Houve traduções com PADDLE - remo, QUEENS - rainha, ou seja, nada a ver com o texto. Acho que isso é um hábito, porque comentando com a professora de português, ela disse que colocam sempre o primeiro significado que encontram no dicionário, não se importando se é o mais adequado ou não."*
> (Diário de P1, Aula 11)

No decorrer das aulas, contudo, alguns alunos já conseguiam construir significados mais coerentes por meio de inferências textuais e extralinguais. Segundo Ellis (1985a), a inferência extralingual (*extralingual inferencing*) consiste em prestar atenção nos traços do ambiente físico

[1] **Significado contextual** (*contextual meaning*) é o significado que um item lingüístico tem dentro de um contexto. Por exemplo, o significado de uma palavra em uma determinada sentença ou, então, o significado de uma sentença em um determinado parágrafo (cf. Richards et alli, 1992:82).

de modo a usá-los como meio para compreender o insumo na língua-alvo. É o caso de A9, por exemplo, na interação a seguir. Ela explica o enunciado da tarefa utilizando informações lingüísticas, provenientes do texto do enunciado, e não lingüísticas, resultantes do formato da tarefa e do gravador que a professora havia trazido para a aula.

> *"**P2:** Now, page 26. The song. Listen to the song below and complete the lyrics using these phrases. What are you supposed to do?*
> ***A9:** A gente vai ouvir o rádio...*
> ***A22:** As informações.*
> ***A9:** E é prá gente completar essas lacunas com essas frases que tá aqui.*
>
> (Diário de P2, Aulas 66 e 67)

O próximo exemplo faz parte de uma interação maior cujo objetivo era compreender o texto "Children need families" (Vol.II, tarefa 2, p.450). Para poder dar sentido à informação "*Ring the Duty Officer today* on 0161 - 7991762", A20 faz uso de estratégias ascendentes e descendentes. Ela infere o significado de "*ring*" a partir do número de telefone fornecido e constrói o sentido dessa frase com base no contexto da informação, isto é, na história de uma criança órfã que precisava de pais adotivos.

> ***P2**: So 'Ring the Duty Officer today'. What's the meaning of this?*
> ***A20:** Quem se oferecer assim prá ser os pais dela, é prá ligar prá esse número.*
> ***P2:** Good! Any question?* (Diário de P2, Aula 70)

Uma outra estratégia de compreensão foi a paráfrase, utilizada quando os alunos não sabiam o significado exato das palavras/frases. É o caso de '*bilingual*' na sentença "*I use a bilingual English dictionary*" (Vol.II, tarefa 1, p.427). P2 comenta que seus alunos explicaram o significado dessa sentença, dizendo que o "dicionário era de duas línguas" (Aula 49). Nem sempre, entretanto, as estratégias utilizadas eram eficientes para se chegar à compreensão adequada. Por exemplo, alguns alunos tentavam construir o sentido do texto a partir das

expressões/vocábulos já conhecidos, descartando os desconhecidos (estratégia de esquivamento). É o caso do fragmento a seguir em que A9 ignora o pronome "*someone*" e constrói o significado do enunciado com base nas palavras já familiares.

> ***P2:*** *Li o enunciado da tarefa 6 (i.e. Write a text about someone you like. Use the information below. Write your text in English.) e perguntei o que era para fazer.*
> ***A9:*** *É prá escrever do que eu gosto.* (Diário de P2, Aula 65)

A estratégia de generalização também foi utilizada por alguns. Os significados de palavras já aprendidas eram generalizados para novos contextos em que essas palavras reapareciam com um sentido diferente. É o que os fragmentos a seguir ilustram. No primeiro, A24 traduz '*subject*' como '*assunto*' em decorrência de um conhecimento já aprendido em aula, mas que não se aplica ao contexto da tarefa em que '*subject*' significa '*matéria escolar*'. No segundo fragmento, por sua vez, A13 associa '*subject*' com '*matéria escolar*', um significado não compatível com o contexto. Nesse caso, '*subject*' significa '*sujeito*'.

> *"Li o título 'Some school subjects' e A24 rapidamente traduziu a expressão como "Alguns assuntos escolares". Disse que 'subject' não era 'assunto'. Então, alguns alunos responderam 'matéria' (ex. A20)."* (Diário de P2, Aula 52)

> *"Perguntei para a classe qual era uma outra diferença entre as sentenças. Como ninguém respondia, disse que a diferença estava no sujeito. Perguntei o significado de 'subject' e A13 respondeu 'matéria'. Disse que estava correto, mas que naquele contexto o significado era outro. Resolvi negociar."* (Diário de P2, Aulas 61 e 62)

Para Scaramucci (1995), esses casos demonstram falta de flexibilidade do aluno que associa a palavra por ele aprendida a apenas um significado, deixando de fazer adaptações para o contexto da sentença.

Conhecimentos sintáticos já internalizados também eram generalizados para novos

contextos de compreensão, afetando a construção do sentido. É o caso de A18 que traduz a sentença "*Testes start to produce sperm*" como "*Começam os testes para produzir espermas*" e "*voice changes*" como "*mudança de voz*", fazendo uso da inversão das palavras como aprendido no sintagma nominal (i.e. *beautigul girl*). Na primeira frase o aluno confunde "*testes*" (LI) com "*testes*" (LM) e inverte o sujeito com o verbo para dar sentido à sua tradução e evitar a linearidade da sentença, que resultaria em uma construção sem sentido (i.e. "Testes começam a produzir espermas"). Em '*voice changes*', a inferência de A18 foi coerente com a estrutura do sintagma nominal em inglês, isto é, ele considerou '*changes*' como substantivo e '*voice*' como adjetivo da mesma forma que em '*physical changes*' e '*emotional changes*', expressões familiares para os alunos.

Houve, também, a transferência positiva de conhecimentos lexicais e sintáticos para novos contextos de compreensão em leitura. Por exemplo, a palavra '*half*' introduzida por A24 durante a tarefa sobre horas (cf. Vol.II, tarefa 2A, p.424) foi resgatada por alguns alunos quando tentavam compreender as seguintes alternativas de uma outra tarefa do material: '*Half an hour*' e '*One hour and a half*' (cf. Vol.II, tarefa 3C, p.431). Eles então conseguiram fornecer corretamente o significado dessas expressões sem a ajuda de P2 (Diário de P2, Aula 54). O mesmo aconteceu com o significado da sentença '*Most students generally pay attention to their teacher's explanations*", que foi negociado por P2 como '*the majority of the students...*'. Com base nessa negociação, A20 foi capaz de fornecer o significado correto da sentença, possivelmente pelo uso que fez do conhecimento das expressões aprendidas no início do ano, isto é, '*majority language*' e '*the majority of the population*'.

O conhecimento da formação do sintagma nominal em inglês (i.e. adjetivo antes de substantivo) também parece ter ajudado alguns alunos a construir sentidos mais coerentes, como

é o caso de A5 que corrige a tradução de seus colegas para a sentença "*I repeat silently the correct pronunciation*". O significado fornecido foi "*Eu repito silenciosamente a *correção da pronúncia*", mas A5 refaz dizendo "*a pronúncia correta*" (Diário de P2, Aula 49).

Uma outra estratégia utilizada pelos alunos foi a de pareamento. Como o nome já sugere, ela envolve o pareamento de parte da pergunta ou palavras nela contida com o trecho do texto que contenha as mesmas palavras para fornecer a resposta da tarefa (Terzi:1995). Ao fazer isso, o aluno limita-se a decodificar os vocábulos envolvidos no pareamento, sem o compromisso com a construção do sentido do texto. É o caso, por exemplo, de alguns alunos que associaram a pergunta "*How do you feel before a test?*" com a resposta "*No, he's worried about the test*", e "*Are you nervous*?" com a resposta "*A little nervous*", em uma tarefa que solicitava a associação de colunas, sendo a primeira formada por perguntas e a segunda pelas respostas (cf. Vol.II, tarefa 4, p.529). Esses alunos parecem ter estabelecido uma relação de pareamento, envolvendo a palavra '*test*' no primeiro caso e '*nervous*' no segundo.

Como já mencionado no Capítulo III, os alunos de P1 e P2 também foram avaliados através de testes de rendimento em leitura (cf. Apêndice VII), aplicados em duas fases do processo de ensino-aprendizagem, da mesma forma que foi feito para a habilidade de compreensão oral. Um mesmo teste foi aplicado após as redes "*Languages of the World*" (FASE I) e "*Adolecence*" (FASE II) para verificar os ganhos de aprendizagem de uma fase para a outra e, também, comparar os resultados da Fase II com aqueles obtidos pelos sujeitos das 6as séries das E1 e E2 no mesmo teste. A tabela abaixo traz a porcentagem de acertos que os alunos de P1, P2 e os de 6^{a} série obtiveram em cada item do teste, bem como os resultados comparados entre si para mostrar os ganhos de aprendizagem, os quais são apresentados em forma de símbolos: ↑ (progresso), ↓ (retrocesso) e → (estagnação).

Tabela 6.2 Resultados do teste de rendimento em leitura.

Questões	total de acertos - alunos de P1					total de acertos - alunos de P2				
	Fase I (%)	Fase II (%)	RA*	6ª série E1 (%)	RA	Fase I (%)	Fase II (%)	RA	6ª série E2 (%)	RA
1	34.5	48	↑	33.5	↑	28	36	↑	36	→
2	89.5	96.5	↑	96.5	→	88	80	↓	86	↓
3	82.5	79.5	↓	53.5	↑	64	56	↓	36	↑
4	65.5	86	↑	93.5	↓	80	80	→	82	↓
5	93	79.5	↓	70	↑	72	64	↓	71.5	↓
6	82.5	96.5	↑	76.5	↑	92	84	↓	68	↑
7	58.5	38	↓	43.5	↓	32	36	↑	36	→
8	96.5	100	↑	93.5	↑	76	84	↑	57	↑
9	76	86	↑	70	↑	72	64	↓	71.5	↓
10	58.5	38	↓	46.5	↓	52	52	→	57	↓
11	55	55	→	46.5	↑	44	48	↑	50	↓
12	72.5	79.5	↑	66.5	↑	52	52	→	25	↑
13	86	93	↑	86.5	↑	60	64	↑	86	↓
14	3.5	20.5	↑	0	↑	12	8	↓	0	↑
15	89.5	96.5	↑	96.5	→	92	96	↑	93	↑
16	58.5	69	↑	33.5	↑	24	44	↑	21.5	↑
17	58.5	93	↑	83.5	↑	36	56	↑	68	↓
18	79.5	69	↓	86.5	↓	36	64	↑	28.5	↑

* Rendimento de Aprendizagem

Nas questões de 1 a 6 os alunos leram algumas descrições de livros para poderem determinar quais deles atendiam às necessidades das pessoas na tarefa. Conforme os dados,

a maioria dos alunos de P1 e P2 não conseguiu compreender corretamente o texto abaixo nas Fases I e II do teste.

> ***Book I.***
> *This book is about the influence of Portugal on Brazil during the period that Brazil was a Portuguese colony. It offers information about the racial groups, the jesuits, the exploration of minerals and other important facts.*

Essa descrição refere-se a um livro de História, o qual não atende as necessidades de José, que precisa de um livro de Geografia, e muito menos Rafaela, que necessita de um livro de Português. Para os alunos de P1 e P2, entretanto, esse livro foi considerado apropriado para Rafaela, o que me leva a concluir que essa resposta foi baseada nas palavras "*Portugal*", "*Brazil*" e "*Portuguese*", que sugeriram "livro de português". Nesse caso, os alunos deixaram de construir o sentido global do texto para, simplesmente, buscar pistas nele e, dessa forma, responder à questão. Essas pistas eram palavras soltas sem vínculo com a construção de um significado maior. O alunos de P1 conseguiram 34.5% de acertos na Fase I, elevando esse percentual para 48% na Fase II, enquanto que os alunos de P2 tiveram 28% de acertos na Fase I, aumentando para 36% na Fase II. Embora houvesse ganhos nesses dois contextos, pode-se dizer que o rendimento foi baixo, não perfazendo a maioria da classe. É importante salientar também que o rendimento dos sujeitos das 6as séries das E1 e E2 foi ainda menor ou igual ao dos alunos de P1 e P2.

Na questão 2 do teste, por sua vez, o percentual de acertos dos alunos de P1 e P2 foi bem maior do que o obtido na questão 1. No contexto de P2, no entanto, foi possível observar uma queda no rendimento dos alunos na Fase II. Em outras palavras, 88% deles foi capaz de acertar essa questão na Fase I, decaindo para 80% na Fase II, um percentual abaixo do obtido pelos sujeitos da 6ª série da E2, que foi de 86%. Embora isso seja um indicativo de retrocesso, a maioria da classe não chegou a ser afetada.

Na descrição a seguir, alguns alunos de P1 e P2 concluíram que o livro era adequado para Rafaela, influenciados provavelmente pelas palavras "*grammar book*", "*exercises*" e "*vocabulary*". Nesse caso, eles ignoraram a palavra "*Spanish*" que determina a resposta correta, pois o livro refere-se à uma gramática de língua espanhola e não de língua portuguesa. Portanto, não é apropriado para Rafaela. Na Fase II o percentual de acertos nessa questão diminuiu em relação ao da Fase I em ambos os contextos de pesquisa. Ou seja, no contexto de P1 o percentual foi de 82.5% na Fase I para 79.5% na Fase II, enquanto que no contexto de P2 ele foi de 64% para 56%. Porém, se compararmos os resultados da Fase II com aqueles obtidos pelos sujeitos das 6as séries das E1 e E2, é possível concluir que os alunos de P1 e P2 tiveram um rendimento superior ao de seus colegas de 6ª série, que conseguiram 53.5% e 36% de acertos respectivamente.

> ***Book 3.***
> *It is a grammar book with different types of exercises. It includes key constructions and general vocabulary of contemporary Spanish.*

O mesmo aconteceu com a descrição 5 a seguir. O número de acertos diminuiu na Fase II em ambos os contextos de pesquisa. No contexto de P1, por exemplo, os alunos apresentaram 93% de acertos na Fase I, decaindo para 79.5% na Fase II. Esse último percentual, entretanto, foi maior em relação ao obtido pelos sujeitos da 6ª série da E1, que foi de 70%. Quanto ao contexto de P2, os alunos tiveram um percentual de acertos que foi de 72% na Fase I para 64% na Fase II, sendo esse último menor que o obtido pelos sujeitos da 6ª série da E2, que foi de 71.5%. Para os que erraram essa questão, o texto abaixo referia-se a um livro de Geografia ao invés de História. É possível que eles não tivessem processado/compreendido a informação "*social, political and military history...*" ou, ainda, que não soubessem a linha divisória do conhecimento estudado em cada uma dessas disciplinas.

Book 5.

It is a study of the social, political and military history of the American presence in Britain during World War Two (1940-1945).

Com base nas respostas das questões de 1 a 6, conclui-se que a compreensão de texto era muitas vezes feita de maneira fragmentada, simplificada e descomprometida com o sentido geral.

Na questão 7 os alunos foram solicitados a organizar as sentenças de um texto para torná-lo coerente. Na Fase I, 58.5% dos alunos de P1 conseguiu acertar toda a questão. Esse percentual decaiu para 38% na Fase II, menor que o obtido pelos sujeitos da 6ª série da E1, que foi de 43.5%. Quanto aos alunos de P2, apenas 32% foi capaz de acertar toda a questão na Fase I, passando para 36% na Fase II, um progresso que não chegou a beneficiar a maioria da classe. A causa do insucesso dos alunos nessa questão está relacionada principalmente à compreensão correta das palavras *'early'*, *'mid'* e *'late'* e à distinção entre *'June'* e *'July'*. Alguns basearam-se somente nas palavras *'early'*, *'mid'* e *'late'* para sequenciar as sentenças do texto, ignorando a ordem dos meses. Muitas seqüências envolveram o agrupamento das frases contendo "*late*", como mostram os exemplos abaixo:

My English test is in mid July.	My English test is in mid July.
In **late** May I have a History test.	In early June I have....
In **late** July I have Maths and Geography tests.	In **late** July I have .....
In early June I have Portuguese and Literature.	In **late** May I have ....

Houve casos, ainda, em que as frases eram organizadas aleatoriamente, revelando nenhum raciocínio lógico. Foi possível também observar seqüências do tipo "*late July - mid July*", "*mid July - late July - early June*" e "*late July - mid July - early June*". A primeira é resultado da dificuldade em distinguir "*mid*" de "*late*", a segunda "*June*" de "*July*" e a terceira "*mid*" de "*late*" e "*June*" de "*July*".

Nas questões de 8 a 12 os alunos tiveram de ler algumas sentenças para inferir a habilidade lingüística correspondente, como por exemplo: "*I read long texts in English* - ***Leitura***". Na sentença "*I discuss my ideas with the teacher*" (questão 9), os alunos de P2 tiveram um percentual de acertos de 72% na Fase I e 64% na Fase II, não havendo, portanto, ganhos de aprendizagem, nem mesmo com relação aos sujeitos da 6ª série da E2 que conseguiram 71.5%. No contexto de P1, por outro lado, os alunos tiveram um bom rendimento nessa questão com 76% de acertos na Fase I e 86% na Fase II, um ganho significativo se comparamos esse último percentual com o obtido pelos sujeitos da 6ª série da E1, que foi de 70%. Muitos alunos de P2 relacionaram essa sentença com a habilidade de compreensão de fala. Eles podem ter construído o sentido a partir das palavras "*ideas*" e "*teacher*" (idéias da professora*) e se colocado na posição de ouvinte dessas idéias. O mesmo parece ter acontecido com a sentença "*I imitate the teacher's pronunciation*" (questão 11), ou seja, muitos alunos de P1 e P2 relacionaram-a com a habilidade de compreensão de fala, possivelmente pela expressão '*teacher's pronunciation*', que pode ter sugerido a eles o sentido de compreensão. Terzi (1995) salienta que no percurso de desenvolvimento na habilidade de leitura, suas crianças-sujeito passaram por uma fase de apropriação do texto, impondo seu *background* interpretativo para dar coerência a ele. Segundo a autora, nessa fase a criança normatiza o texto para adequá-lo à sua interpretação individual, que é feita a partir de sua experiência de vida ou conhecimento prévio. Embora sua pesquisa esteja voltada para a leitura em LM, é possível que o mesmo possa ter ocorrido com os alunos de P1 e P2 nos exemplos acima, ou seja, eles podem ter inferido que "as idéias" ou "a pronúncia" da professora devem ser ouvidas pelos alunos, uma convenção que faz parte do contrato pedagógico implícito de sala de aula. Daí a associação dessas frases com a habilidade de compreensão de fala. Um outro exemplo envolveu a sentença "*I copy words, phrases and sentences from the blackboard*" em que um aluno a interpreta conforme suas experiências prévias de sala de aula.

"A18 respondeu 'fala'. Seu raciocínio partiu da idéia de que o professor estaria dizendo "copie as palavras....". Ele ignorou o sujeito da sentença, possivelmente por não saber o significado de 'I' em inglês e acabou traduzindo o verbo no imperativo, como se a professora estivesse ordenando algo aos alunos, no caso copiar.... ."
(Diário de P2, Aula de Recuperação)

No exemplo a seguir, A1 também impõe sua própria interpretação à sentença "*I give oral instructions*". Pela sua resposta, ele revela sua percepção de que "*instructions*" refere-se à leitura, talvez pelo seu conhecimento prévio de que exercícios e tarefas geralmente apresentam instruções em forma de texto escrito ou, então, pelo próprio contexto de sala de aula em que a professora está sempre dizendo "*read the instructions*". Essa possível interpretação de A1 fez com que ele ignorasse informações explícitas importantes na sentença, como é o caso da palavra "*oral*", fruto de sua desatenção. Outros alunos, entretanto, chegaram a processar essa palavra, mas pensaram que a sentença se referia à compreensão de fala. A24, por exemplo, explicou que, a princípio, ele havia compreendido "*eu recebo instruções orais*" em vez de "*eu dou instruções orais*". É possível, no entanto, que A19 tenha seguido uma outra linha de raciocínio para poder compreender a sentença.

P2: *A1, I give oral instructions.*
A1: *Leitura.*
P2: *A15, do you agree?*
A22 e A15: *I disagree.*
A27: *I disagree.*
P2: *What's the correct answer?*
A27: *Fala. Oral (pronúncia em português).*
P2: *What's the meaning of 'I give oral instructions?'*
A13: *Eu dou instruções orais.*
P2: *Good, A13. Eu dou instruções orais, então é fala.*
A24: *No começo eu ia colocar compreensão de fala.*
A19: *O teacher, eu ia colocar compreensão de fala.*
[...] (Diário de P2, Aulas 73 e 74)

É interessante que o mesmo aconteceu no contexto de P1, ou seja, muitos alunos acharam que a sentença "*I give oral instructions*" referia-se à compreensão de fala.

> ***P1:*** *A9, I give oral instructions. Which ability is this?*
> ***A9:*** *Compreensão de fala.*
> ***P1:*** *Do you agree A22?*
> ***A22:*** *Yes.*
> ***P1:*** *Do you agree A10?*
> ***A10:*** *Yes.*
> ***P1:*** *Do you agree A5?*
> ***A5:*** *Yes.*
> ***P1:*** *Do you agree A16?*
> ***A16:*** *No.*
> ***P1:*** *Why not?*
> ***A16:*** *Because is 'fala'.*
> ***P1:*** *That's right. Fala. What do I do when I give oral instructions (mostrando a boca).*
> ***AA:*** *Speak.*
> ***P1:*** *Great. I speak. I talk.*
> ***A4:*** *Mas não é compreensão de fala?*
> ***P1:*** *Não. Compreensão de fala significa que alguém falou alguma coisa e você entendeu.* (Diário de P1, Aula 60)

Nesse caso, é muito provável que a maioria desses alunos já conhecesse o significado do verbo "*give*" por serem os mais adiantados da classe. Para P1, o problema pareceu estar no conceito de 'compreensão de fala', o que a faz explicar o seu significado para A4. É possível também que a dificuldade estivesse na compreensão da sentença junto a um contexto situacional, ou seja, alguns alunos podem não ter se colocado na posição do sujeito da sentença (i.e. EU, ALUNO, forneço instruções orais), mas na posição de ouvinte (i.e. o EU da sentença fornece as instruções orais e eu, aluno, as escuto).

Na sentença "*I summarise the main points on a separate sheet of paper*" (questão 10), 58.5% dos alunos de P1 conseguiu acertar essa questão na Fase I, diminuindo para 38% na Fase

II, afetando, conseqüentemente, o rendimento da maioria da classe. Esse percentual também foi menor em relação ao obtido pelos sujeitos da 6ª série da E1, que foi de 46.5%. No contexto de P2, por sua vez, o rendimento dos alunos nessa questão manteve-se em 52% em ambas as fases, não havendo, portanto, ganhos de aprendizagem, muito embora esse percentual representasse a maioria da classe. De acordo com os dados, muitos alunos de P1 responderam que a sentença acima correspondia à habilidade de leitura, possivelmente pela expressão "*separate sheet of paper*", já conhecida por eles, cujo significado permite supor que algo pudesse estar escrito na folha de papel, daí a alternativa "leitura".

Na questão 13 os alunos tiveram de ler cinco causas prováveis de um problema de funcionamento de um gravador e identificar a solução para cada uma delas. O objetivo foi verificar se eles eram capazes de utilizar, de maneira eficiente, suas estratégias de inferência lexical. No contexto de P1, por exemplo, o percentual de acertos nessa questão foi de 86% na Fase I e 93% na Fase II, resultando em ganhos de aprendizagem. Além disso, esse último percentual foi superior ao obtido pelos sujeitos da 6ª série da E1, que correspondeu à 86.5%.

Quanto aos alunos de P2, seu percentual de acertos foi de 60% na Fase I e 64% na Fase II, obtendo, também, ganhos de aprendizagem. O percentual na Fase II, entretanto, foi inferior ao obtido pelos sujeitos da 6ª série da E2 que conseguiram 86% de acertos. Alguns alunos de P1 e P2 acertaram apenas parte dessa questão. Sua dificuldade estava em reconhecer a oposição entre "*incorrectly*" e "*correctly*" e "*exhausted*" e "*fresh*", o que os levaram a inverter a solução para as seguintes causas:

PROBLEM	POSSIBLE CAUSES	REMEDY
no sound, no power.	Batteries are exhausted. Batteries are incorrectly inserted.	* Insert the batteries correctly. * Insert fresh batteries.

As questões de 14 a 18 são perguntas de compreensão cujo objetivo foi verificar se os alunos eram capazes de localizar e compreender informações específicas no texto. Na maioria

delas os alunos de P1 e P2 tiveram um rendimento superior ao dos sujeitos das 6as séries, como é o caso da questão 14 a seguir:

> ***Questão 14.*** *A melhor maneira de estudar inglês para o autor.*
>
> ***MY WAY OF STUDYING***
>
> *I am a secondary student at EEPG Francisco de Assis. My favourite subjects are English and Geography. I generally study English one hour every day. I like to study in my room with no TV or radio on. In my opinion, the best way to study English is to do the tasks several times. I pay attention to the teacher's explanations and I ask questions when I don't understand. Sometimes I feel upset when my tasks are incorrect, but my teacher says this is not a big problem.*

Os dados mostraram que **todos** os sujeitos das 6as séries da E1 e E2 fracassaram em dar a resposta correta dessa questão, que poderia ser avaliada como extremamente difícil, conforme os resultados por eles obtidos. Quanto aos alunos de P1 e P2, seu rendimento foi extremamente baixo, embora obtivessem ganhos de aprendizagem. No contexto de P1, por exemplo, o percentual de acertos foi de 3.5% na Fase I para 6% na Fase II, enquanto que no contexto de P2, ele foi de 12% para 8% na Fase II. Embora houvesse uma redução de percentual no contexto de P2, o rendimento dos alunos foi superior ao dos sujeitos da 6ª série da E2. Ao responderem a questão 14, muitos alunos de P1 e P2 associaram a informação "*melhor maneira de estudar inglês*" fornecida na pergunta com a expressão "*I like to study ...*" no texto (estratégia de pareamento). Suas respostas, portanto, envolveram o fragmento que acompanha o verbo "*study*", isto é, "*with no TV or radio on*", o que resultou em dois tipos de resposta: "*Com TV ou rádio desligado*" e "*Com TV ou rádio ligado*". Embora elas não respondam a questão 14, é importante salientar que alguns alunos mostraram-se desatentos à negação, deduzindo que a melhor forma de estudar inglês é com a TV ou rádio ligado. Versões similares a essa também foram encontradas nos dados, como por exemplo: "*Na frente da TV e rádio*", "*Com TV desligada e rádio ligado*",

"*Estudando inglês na TV e rádio*" e outras. Na verdade, a melhor maneira de estudar inglês para o autor do texto é "*Fazendo as tarefas várias vezes*", sendo também aceitas as respostas: "Re*fazendo as tarefas/exercícios*" e "*Fazendo as tarefas/exercícios novamente*". Houve, ainda, respostas sem sentido distanciando-se da coerência lógica das informações do texto. É o caso de alunos que forneceram sua própria opinião sobre a melhor maneira de estudar inglês ou, ainda, respostas como "*Geralmente*", "*TV rádio*" e "*1 hora por dia*". Com base nessas respostas, é possível concluir que muitos alunos de P1 e P2 não conseguiram localizar a informação correta dessa questão no texto. Alguns, entretanto, chegaram a localizá-la corretamente mas não foram capazes de compreendê-la, como é o caso das seguintes respostas:

- *"Fazendo as tasks."*
- *"Fazendo os testes/ lições novamente."*
- *"Ler o texto/ lições várias vezes."*

Os que forneceram a primeira resposta utilizaram a estratégia de esquivamento, ignorando a informação "*several times*" no texto (i.e. "*... the best way to study English is to do the tasks several times.*") e o significado de "*tasks*". Outros, no entanto, atribuíram ao advérbio o significado de "*novamente*", mas fracassaram em compreender a palavra "*tasks*", traduzindo-a como "*testes/lições*". Na terceira resposta, alguns alunos inferiram o significado do verbo "*do*" como "*ler*" e "*tasks*" como "*texto/lições*".

Na questão 16 (i.e."*O sentimento do autor quando sua tarefa está errada*"), os alunos de P1 e P2 apresentaram ganhos de aprendizagem com um rendimento superior ao dos sujeitos das 6as séries das E1 e E2. No contexto de P1, por exemplo, o percentual de acertos foi de 58.5% na Fase I e 69% na Fase II, enquanto que os sujeitos da 6ª série da E1 obtiveram um percentual de 33.5%. No contexto de P2, por outro lado, o percentual de acertos foi de 24% na Fase I, aumentando para 44% na Fase II. O rendimento dos sujeitos da 6ª série da E2 acabou sendo de 21.5%. Vale

ressaltar que os ganhos obtidos pelos alunos de P2 não perfizeram a maioria da classe. Muitos que a erraram não foram capazes de localizar a informação correta no texto, fornecendo respostas como:

- *"Sente que tem problemas."*
- *"Um grande problema."*
- *"Não tem problema."*
- *"Não é um grande problema."*

Essas informações foram retiradas do seguinte fragmento do texto: "... *but my teacher says this is not a big problem*", o qual não responde à questão acima, isto é, o sentimento do autor. Novamente, alguns alunos mostraram-se desatentos à partícula negativa NOT, desta vez, na frase "...*this is not a big problem*", concluindo que, para o autor, era um grande problema saber que sua tarefa estava incorreta. Outros alunos conseguiram fornecer o significado correto desse fragmento, embora não fosse a resposta apropriada para a questão 16. Os que localizaram a informação correta fracassaram na compreensão da palavra "*upset*", gerando respostas como "magoado", "desanimado", "quieto", "nervoso", "preocupado" e outras. As respostas "triste", "aborrecido" e "prá baixo" foram aceitas durante a correção pela sua proximidade de sentido com o da palavra "chateado".

Quanto à questão 17 (i.e. "*O número de horas que o autor estuda inglês em sala de aula*"), observou-se ganhos significativos em ambos os contextos de pesquisa. Por exemplo, no contexto de P1 o percentual de acertos foi de 58.5% na Fase I e 93% na Fase II, enquanto que no contexto de P2 houve 36% de acertos na Fase I, aumentando para 56% na Fase II. Na questão 18 (i.e. "*As formas que o autor utiliza para aprender inglês em sala de aula*") os alunos de P1 não conseguiram obter ganhos de aprendizagem. Seu rendimento na Fase I foi de 79.5% decaindo para 69% na Fase II. Esse percentual também foi menor com relação ao obtido pelos sujeitos da 6ª série da E1, que foi de 86.5%. Apesar disso, pode-se dizer que o rendimento da maioria da

classe não foi afetado. No contexto de P2, por outro lado, os alunos apresentaram ganhos nessa questão com um percentual de acertos que foi de 36% na Fase I para 64% na Fase II, um rendimento superior ao dos sujeitos da 6ª série da E2 que foi de 28.5%.

Para responder corretamente *as formas que o autor utiliza para aprender inglês em sala de aula* (questão 18), os alunos tiveram de localizar a seguinte informação no texto: "*I pay attention to the teacher's explanations and I ask questions when I don't understand.*". Embora eles conseguissem localizá-la corretamente, muitos não foram capazes de fornecer as duas informações, citando uma ou outra em sua resposta. Nesse caso, a questão era considerada parcialmente correta, sendo incluída no percentual de acertos. A frase "*I pay attention to the teacher's explanation*" foi a mais fácil de ser compreendida pelos alunos. Respostas como "*Prestando atenção na professora*" e "*Prestando atenção nas explicações*" foram consideradas corretas enquanto que "*Prestando atenção*" e "*Prestando atenção nas aulas*" foram descartadas pelo seu sentido amplo. Alguns alunos, por outro lado, não conseguiram compreender corretamente essa informação, respondendo à pergunta da seguinte forma:

- *"Presta atenção na sala de aula"*
- *"Prestando muita atenção nos exemplos da professora"*
- *"Pedindo a explicação para a professora."*
- *"Escutar com muita atenção as coisas, tentar compreender tudo"*

Quanto à segunda parte da resposta, isto é, "*I ask questions when I don't understand*", muitos alunos interpretaram-na da seguinte forma:

- *"Fazendo as questões."*
- *"... e faz questões."*
- *"... ver se entende as questões."*
- *"Entendendo todas as questões."*

Nessas respostas a palavra "*questions*" foi traduzida como "questões" podendo significar 'perguntas' ou 'exercícios/tarefas'. Por essa razão, todas elas foram desconsideradas. Além disso, nas duas últimas respostas acima, os alunos distorceram a informação do texto, construindo o seu sentido a partir das palavras "*questions*" e "*understand*".

6.2.1 Conclusões parciais

Com base nos resultados dos testes de leitura, é possível concluir que os alunos de P1 e P2 tiveram um rendimento regular. No contexto de P1, por exemplo, a classe apresentou ganhos em 66.5% das questões, perdas em 28% delas e estagnação em 5.5%. No contexto de P2, por sua vez, houve ganhos em 50% das questões, perdas em 33.5% delas e estagnação em 16.5%. Considerando os ganhos, observou-se que nem sempre eles envolviam a maioria da classe, ou seja, em algumas questões o percentual de acertos na Fase II não chegava a ultrapassar 49%. Quanto às perdas, algumas delas foram significativas. Por exemplo, nas questões 7, 10 e 18, os alunos de P1 apresentaram perdas entre as fases e, também, diante do rendimento dos sujeitos da 6ª série da E1. O mesmo aconteceu com os alunos de P2 nas questões 2, 5 e 9 cujo rendimento entre as fases decresceu e o seu percentual de acertos na Fase II foi menor em relação ao alcançado pelos sujeitos da 6ª série da E2. No que se refere às estagnações, elas permaneceram em um patamar positivo com um percentual de rendimento que envolveu a maioria da classe. Sob uma outra perspectiva de comparação, os alunos de P1 tiveram um rendimento maior que o dos sujeitos da 6ª série da E1 em 66.5% das questões do teste, enquanto que o rendimento dos alunos de P2 foi maior que o dos sujeitos da 6ª série da E2 em 44.5% das questões.

Se comparamos os resultados dos testes de leitura com aqueles dos testes de compreensão oral, chegaremos à conclusão que o rendimento dos alunos de P1 e P2 foi maior nessa última habilidade. O seu baixo rendimento na habilidade de leitura pode estar relacionado a vários fatores, dentre eles o material didático e a maneira como esses alunos aprenderam a ler na LM.

No primeiro caso, as unidades temáticas da rede *Languages of the World* apresentaram um número insuficiente de tarefas de compreensão de texto que pudessem desenvolver a construção do sentido geral, o raciocínio e as estratégias de inferência. Quanto ao segundo fator, os alunos geralmente adotavam uma perspectiva ascendente de leitura, buscando decodificar palavras no texto que pudessem sugerir a resposta da tarefa ao invés de construírem o sentido global do texto. Diante dessa problemática, as professoras incentivavam o uso da paráfrase e o raciocínio através de questionamentos, mas mesmo assim teriam sido necessárias mais horas-aula para um desenvolvimento maior nessa habilidade.

6.3 O rendimento dos alunos na habilidade de produção oral

No início da implementação do PTBT a produção oral dos alunos limitou-se aos turnos mínimos e pequenos provenientes de suas respostas às tarefas (ex. *Brazil*, *Portuguese*, *in South America*), às perguntas da professora (ex. *yes/no*, *true/false*, *difficult/easy*), à chamada (i.e. *here/present/absent*) e do chamamento à professora (ex. T*eacher, please*.). Com o tempo, no entanto, os turnos médios foram infiltrando-se no processo com a ajuda do cartaz permanente, cujas sentenças iam sendo gradativamente utilizadas por eles para fins comunicativos (ex. *How do I say ___ in English?*). Esse cartaz permitiu-lhes o uso de falas prontas (*formulaic speech*), bem como a criação de novas produções a partir delas. É o caso, por exemplo, de A24 que formulou a seguinte pergunta: "*How do I write 'avançado' em inglês?*" (Aula 14), com base nas sentenças *How do I say .... in English?* e *How do I pronounce ... in English?*, ambas registradas no cartaz permanente. Sua pergunta parece ter sido construída a partir de uma análise prévia da padronização sintática das expressões acima (i.e. *How do I ..... in English?*), o que o levou a substituir "*say/pronounce*" por "*write*", elaborando uma nova pergunta. Nesse caso, A24 faz uso da inferência intralingual (*intralingual inferencing*), um processo que envolve a comparação de dados do insumo na língua-alvo. Segundo Ellis (1985a), "*essa estratégia pode ser guiada por*

predisposições lingüísticas ou cognitivas inatas a determinados traços do insumo" (p.173). Se, por um lado, o cartaz permanente viabilizou a memorização de padrões (*pattern memorization*) ou "produtos", por outro, ele encorajou criações de fala "mais sofisticadas" envolvendo a combinação ou justaposição de sentenças do cartaz com estruturas previamente aprendidas em aula. Por exemplo:

> ***A13:*** *After A1, can I drink some water please?* (Diário de P2, Aula 64)
> ***A22:*** *Can I drink some water after A13?* (Diário de P2, Aula 64)
> ***AA:*** *Is that right, now?* (Diário de P1, Aula 46)
>
> ***A9:*** *Teacher, I didn't understand your question.* (Diário de P2, Aulas 68 e 69)
> ***A12:*** *I didn't understand B.* (Diário de P2, Aula 68 e 69)

Nas falas de A13 e A22 a expressão "*Can I drink some water please?*", registrada no cartaz permanente, foi ampliada por elas através de um complemento preposicional, isto é, "*after A1/A13*". Alguns alunos de P1, por sua vez, adicionaram o advérbio "*now*" à expressão "*Is that right?*", também fornecida no cartaz permanente. A9 e A12, por outro lado, acrescentaram "*your question*" e "*B*" à expressão "*I didn't understand*", anotada dessa forma no cartaz permanente.

Existem teóricos que defendem a idéia de que a fala formulaica passa por um processo analítico com o tempo, fazendo com que as suas partes sejam analisadas e utilizadas em outras produções, servindo de base para a construção criativa de fala. Fillmore (1979) e Ellis (1985a) são alguns deles. Outros teóricos, entretanto, argumentam que a produção criativa de fala não se beneficia de ingredientes da fala formulaica, pois o primeiro envolve uma construção analítica de fala, enquanto que o segundo consiste em uma fala automática, não analisável, portanto. Nesse sentido, eles são dois sistemas independentes. É o que Krashen & Scarcella (1978) defendem.

Os dados desta pesquisa sugerem que as fórmulas aprendidas no contexto de sala de aula e em suas extensões eram fragmentadas e analisadas por alguns alunos. P2 comenta que ao explicar

a informação da sentença "*In Portuguese the adjective comes after the noun*", A9 associou AFTER com a expressão "*Repeat after me*" e na sentença "*In English the adjective always comes before a noun*", A24 fornece o significado de ALWAYS a partir do slogan "*Coca-Cola - Always with you*" (cf. Seção 5.3.1.5). Essas associações sugerem, portanto, uma fragmentação de fórmulas que foram adquiridas por esses alunos nas extensões de sala de aula, muito embora o objetivo dessa fragmentação fosse facilitar sua compreensão diante do insumo novo. O mesmo aconteceu no contexto de P1, ou seja, A4 negocia o significado de HOW através da expressão "*How do you feel?*", introduzida em aula como frase feita (cf. Seção 5.3.1.4.2). Nesses casos, a análise dos ingredientes das fórmulas foi feita com a finalidade de construir ou dar sentido às estruturas do insumo novo e não, necessariamente, de construir ou inferir regras para a produção de fala. De acordo com os dados, entretanto, é possível sugerir que algumas produções de fala apresentaram certos elementos de expressões formulaicas, que foram possivelmente submetidas a um processo analítico pelos alunos. É o caso dos exemplos a seguir:

> ***A9:*** *I have a doubt. How do I pronounce 'computação' in English?* (Diário de P2, Aula 52)

> *"Elogiei os alunos que tinham escrito 'I don't have a fax/ a telephone'. A9, então, perguntou 'How many write 'I don't have a fax?'"* (Diário de P2, Aula 58)

> ***A20:*** *In English ou in Portuguese?* (Diário de P2, Aula 75)

Na fala de A9 a palavra "*doubt*" foi provavelmente 'importada' da expressão "*Any doubt?*", muito utilizada por P2 nas aulas e registrada no cartaz permanente. Quanto à construção "*I have*", A9 pode tê-la aprendido em seu curso particular de inglês, bem como a expressão "*I don't have a telephone*", utilizada por ela em uma das tarefas sobre números de telefone. É interessante que essa última expressão foi assimilada por alguns alunos da classe os quais utilizaram parte dela em

uma das tarefas extras que solicitava o preenchimento de um formulário (cf. Vol.II, tarefa 4, p.432). Ao serem solicitados a fornecer o número de seu fax, eles responderam "*I don't have a fax*". Para saber quantos haviam fornecido essa resposta, A9 pergunta "*How many write 'I don't have a fax'?*", uma construção que parece ter sido resultado de um processo analítico realizado à fórmula "*How many answered ___ for situation one?*" (i.e. *How many + verbo*), proferida muitas vezes por P2 durante a correção da tarefa 1B da Unidade *Studying a Foreign Language* (cf. Vol.II, p.427/428), que durou quase duas aulas. Na fala de A20, por sua vez, duas expressões formulaicas estão justapostas, sendo a primeira (i.e. *In English*) muito usada por P2 quando seus alunos respondiam em português.

Muitas produções de fala eram provenientes de expressões formulaicas aprendidas implicitamente durante as aulas ou, então, do conhecimento prévio dos alunos. No contexto de P2, por exemplo, a professora geralmente chamava a atenção de alguns alunos, pedindo-lhes para sentar-se corretamente, tomar notas, ficar quietos, enfim, comandos que visavam resgatar sua disciplina e integração no processo. As expressões utilizadas por P2 foram, portanto, internalizadas gradativamente pelos alunos e proferidas por eles em aula. É o que P2 comenta nos fragmentos a seguir:

> *"Disse para os alunos anotarem as informações. Enquanto eu as escrevia no quadro, escutava alguns dizer 'shut up', 'sit down', 'stand up', palavras que ainda não estão no cartaz permanente, mas que já foram usadas em aula. Achei interessante porque isso demonstra que eles estão atentos."* (Diário de P2, Aula 26)

> ***"P2:** Number 5. I understand films in English. A7. (Nesse momento, a inspetora de alunos entrou na sala para conversar comigo. Enquanto conversávamos, a fita gravou alunos falando 'I disagree', 'not', 'take notes'.)"* (Diário de P2, Aulas 73 e 74)

Um outro exemplo de aprendizagem implícita refere-se à expressão "*no doubt*", utilizada pelos alunos para responder à seguinte pergunta de P2 "*Any doubt?*". O uso da primeira

construção parece ter sido fruto da fala da professora que algumas vezes perguntava para a classe "*No doubt?* Really?". O mesmo aconteceu com as expressões "*sorry?*" e "*thank you (very much)*", utilizadas na fala de P2 e então observadas na produção de alguns alunos. Com o passar do tempo, no entanto, elas foram adicionadas no cartaz permanente. Ainda no contexto de P2, observou-se o uso da pergunta "*What's the meaning of this question?*" por A5, que era geralmente proferida por P2 (Diário de P2, Aulas 68 e 69). No contexto de P1, por sua vez, alguns alunos também se expressaram com base em frases feitas encontradas nas tarefas e, também, na fala da professora. É o que ilustram os exemplos a seguir:

> *"Pedi que lessem a tarefa 1D. A4 imediatamente olhando para A7 disse 'in pairs, in pairs'."* (Diário de P1, Aula 51)

> *"Em seguida perguntei 'Did you understand the physical changes for boys?'. Responderam - 'Yes'. 'Did you understand the physical changes for girls?'. Também responderam - 'Yes'. 'Really? Everything? No doubts?'. Responderam: 'No doubts'."* (Diário de P1, Aula 43)

No primeiro fragmento acima A4 utiliza a expressão "*in pairs*" que é fornecida no enunciado da tarefa. Seu objetivo é convidar A7 para realizar a atividade juntos. Quanto ao segundo fragmento, os alunos fazem uso da mesma construção de fala de P1 mas na forma afirmativa (i.e. "*No doubts.*"). É importante salientar que todos esses exemplos revelam a importância do insumo oral e escrito em sala de aula como fonte de aprendizagem implícita e de produção compreensível de fala, considerando que o produto dessa aprendizagem pode servir de base para os alunos participarem do gerenciamento de sala de aula (ex. "*Take notes*"), estabelecerem contato social (ex. "*In pairs*"), promoverem transação de significados (ex. "*What's the meaning of this question?*") ou, simplesmente, praticarem expressões na língua-alvo (ex. "*Stand up*").

Houve casos, ainda, em que as produções dos alunos envolviam fórmulas decorrentes de seu conhecimento prévio da LI, sendo elas utilizadas espontaneamente em situações apropriadas de comunicação, como mostram os fragmentos a seguir:

> *"Ao receber a prova corrigida A1 disse 'OH, MY GOD!'."* (Diário de P3, Aula 22)

> *"Então, disse para que alguém falasse o que tinha entendido. A24 e mais alguém responderam que não tinham entendido nada. Achei estranho sua humildade. A7 se manifestou dizendo 'more or less' e gesticulando com as mãos que tinha entendido mais ou menos. A24, então, disse 'SO SO'."* (Diário de P2, Aulas 32 e 33)

No contexto de P1 as produções de fala dos alunos eram muitas vezes controladas pela professora e pouco era o seu investimento nessa habilidade. Seu controle foi manifestado quando solicitava respostas completas e o uso de expressões privilegiadas por ela. É o que ilustram os fragmentos abaixo.

> *"Perguntei - READY?. Responderam -NO. Pedi que observassem nosso 'wallchart' para dizer NOT YET."* (Diário de P1, Aula 43)

> *"... iniciamos a correção. Como também tenho observado que eles não têm a PREOCUPAÇÃO de falar frases, decidi que faríamos a correção da TASK 4 da seguinte forma - Ex. 'Basketball is a water/ team/ athletic sport'. Foi muito tumultuado porque todos queriam responder, e os que responderam, responderam como pedido, sem problema. Na TASK 5 eu perguntava - Which sport does Laura like? e eles também tinham que responder usando frases completas. Escrevi na lousa - She likes.../ He likes... . Foi outra loucura para responder."* (Diário de P1, Aula 48)

No primeiro fragmento acima, a resposta '*no*' não satisfaz o propósito comunicativo da professora. Ela, então, insiste que seus alunos utilizem a expressão '*not yet*', embora a primeira resposta pudesse adequadamente atender ao seu propósito. O segundo fragmento, por sua vez, refere-se a duas tarefas extras. A primeira solicita a classificação de certos esportes em '*water*

sports', '*team sports*' e '*athletic sports*' (cf. Vol.II, tarefa 4, p.439), enquanto que a segunda envolve a leitura de um texto para saber os esportes que determinadas pessoas gostam de fazer (cf. Vol.II, tarefa 5, p.439). Durante a correção, P1 faz com que os alunos formulem respostas completas, como "*Basketball is a team sport*" e "*She/He likes....*", ao invés de deixá-los livres para produzir sua própria resposta, seja ela manifestada por um ou mais vocábulos. Se a intenção de P1 era suscitar turnos médios, então, teria sido mais apropriado fazer perguntas como "*What kind of sport is basketball?*" para obter uma resposta do tipo "*It's a team sport*" e "*What kind of sport do Laura, Peter and David like?*" para obter a resposta "*Laura likes handball, Peter likes basketball and David volleyball*". Ao avaliar suas aulas, em particular sua interação com os alunos, P1 mostra-se consciente desse controle, fazendo a seguinte afirmação:

> *"A interação aluno-professora foi muito boa, apesar de eu perceber durante o processo, como eu "monopolizo" a aula."* (Questionário de avaliação de P1)

Além de controlar algumas respostas, P1 deixou de investir na produção oral de seus alunos, acolhendo algumas respostas em português quando poderiam ser formuladas na LI ou, ainda, aceitando turnos curtos quando poderiam tornar-se turnos médios, como mostra a interação a seguir:

> *Li novamente o enunciado e disse:*
> ***P1:*** *Is the dictionary 1 good for you?*
> ***AA:*** *No.*
> ***P1:*** *Why?*
> ***AA:*** *Definitions.*
> ***P1:*** *What about the dictionary 2?*
> ***AA:*** *No.*
> ***P1:*** *Why?*
> ***Muitos alunos:*** *Spanish.*
> ***P1:*** *The dictionary 3 is not good for you. Why?*
> ***A4:*** *Definitions and kids.*

P1: *And the number 4?*

Muitos alunos: *Good. Translations.* (Diário de P1, Aula 12)

Este e outros exemplos observados nos dados de P1 demonstram um investimento precário por parte da professora na construção de fala criativa dos alunos, o que limitou suas chances de formularem respostas utilizando seus próprios recursos lingüísticos ou regras gramaticais. As produções de fala dos alunos de P1 eram decorrentes, principalmente, da aprendizagem implícita de vocábulos e estruturas adquiridos através das tarefas e fala da professora ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Algumas construções são apresentadas no quadro a seguir em forma de turnos mínimos, pequenos e médios.

Quadro 6.1 - Algumas produções de fala dos alunos de P1 e P2.

turnos mínimos	• Finished. (P2-AA) • Agree. / Disagree. (P2-AA) • Page? (P1,P2-AA)	• Dictate! (P1-AA) • So so. (P1-AA) • Nervous. (P1-A7)
turnos pequenos	• One minute (P2-AA) • Only task two? (P2-A24) • What page? (P1-AA) • Not an adjective before. (P2-A22) • About adolescence page one (P2-A24)	• Eight questions. (P1-AA) • The piano and the violin (P1-A4) • Two or three? (P2-A20) • Now the dictation, teacher! (P3-A9) • Picture two teenagers (P2-A1)
turnos médios	• Because it's a noun. (P2-A5) • Because is a consonant/vowel. (P2-AA) • Because the accent of Tom is... and the accent of Juana is .... (P2-A5) • Because you is not married. (P2-A5) • One answered 'never'. (P1 e P2-AA) • I study with silence. (P2-A6) • In picture one they are children. (P2-A24) • Because 'changes' finish in -s. (P2-A9) • She love he and want to make love with	• Teacher, repeat situation three. (P2-A13) • In the first sentence the subject is singular and in the second sentence the subject is singular. (P2-A24) • This is a fact or this is an opinion? (P2-A24) • Picture one have children. (P1-A4) • Because I go to Atibaia ontem. (P1-A27) • I don't understand. (P1-A28) • Because I understand the film, not speak (P1-A11)

	he. (P2-A5) • She loves is not correspondent. (P2-A24) • Sandra is not insensible because she know that David like Beth. (P2-A24) • Because the text is in English. (P2-A9) • The favourite sport of A4 is soccer. (P1-A12)	• Not feel sad. God love you, my sister. (P1-A1) • Wait a minute. (P1-A12) • He don't have special actor and actress. (P1-A27) • He likes from soccer. (P1-A16) • Because is a love story. (P1-A)

Com base nessas e em outras produções de fala, foi possível notar que os alunos faziam uso das estratégias de transferência, generalização, redução, inferência, junção, transferência positiva e da fala mista. Segundo Ellis (1985a), esses processos são "*procedimentos tipicamente subconscientes, isto é, eles são espontaneamente ativados pelo aluno quando ele está voltado para algum propósito comunicativo, mas também podem ser conscientes, isto é, propositalmente ativados pelo aprendiz com a intenção de aumentar o seu conhecimento na língua-alvo*" (p.175).

A transferência consistiu no uso de regras da LM na construção de fala na LI, como é o caso da omissão do sujeito nas frases "(I) a*gree*", "(I) d*isagree*", "(I've) f*inished*", "*Because (it) is a consonant*" e outras. Quando isso acontecia, as professoras refaziam a fala do aluno (ex I agree) e/ou chamavam a sua atenção para o erro, fazendo comentários sobre a necessidade do sujeito na frase. A partir das correções sistemáticas, em particular das expressões "*Agree*" e "*Disagree*", muitos alunos passaram a usar o sujeito na primeira pessoa do singular, mostrando indícios de aprendizagem explícita. É o que sugere P2 ao fazer o seguinte comentário: "*Percebo que muitos alunos já estão dizendo 'I agree'/'I disagree' com o pronome na primeira pessoa do singular, o que antes não acontecia.*" (Diário de P2, Aula 29). Uma outra interferência do português envolveu construções com o verbo LIKE, como em "*He **likes from** soccer*" (P1-A16), "*She **like of** to relax...*" (P2-A5), "*She **like of** travel*" (P2-A26), todas elas apresentando uma preposição após esse verbo como determina o sistema de regras do português.

Algumas produções de fala também evidenciaram o uso da estratégia de generalização (*overgeneralization*). Segundo Richards (1971), essa estratégia consiste na transferência de um conhecimento da língua-alvo para novos contextos de uso em que ele não se aplica. No relato a seguir, por exemplo, A22 utiliza inapropriadamente a expressão "*I agree*" para dizer que, da mesma forma que A5, ela também não havia compreendido a explicação da professora. Ao invés de dizer "*I didn't understand either*", A22 resolve concordar com a fala da colega.

> *"Expliquei para a classe como a tarefa 1B deveria ser feita, mas A5 se manifestou dizendo 'I didn't understand'. A22 aproveitou para dizer 'I agree'."* (Diário de P1, Aulas 49 e 54)

Um outro exemplo refere-se à A18 que responde "*ten zero*" para 10:00hrs com base na forma como ele aprendeu as horas, isto é, lendo as dezenas como em "*five twenty*" (05:20hrs). Além da generalização, algumas produções de fala mostraram evidências de redução, uma forma de simplificação que acontece quando o aluno resolve comunicar-se por meio de um "*sistema reduzido*" de língua, utilizando regras ou itens acessíveis (Faerch & Kasper:1984). Para P1 e P2, algumas reduções não chegaram a ser consideradas agramaticais ou inapropriadas para o contexto de comunicação, como é o caso de "*What's the meaning of 'everybody'?*" em vez de "*What's the meaning of 'everybody' in Portuguese?*" ou, ainda, "*One minute*" em vez de "*Wait a minute*". No primeiro exemplo, a redução pode ter sido resultado das falas de P1 e P2 que também apresentavam essa estrutura em forma reduzida. Quanto à expressão "*one minute*", foram os alunos de P2 que a introduziram em aula, dando preferência à ela ao invés de '*Wait a minute, please*', tão utilizada na fala da professora. Outros exemplos de redução são: "*How do I say 'desliga o ventilador'?*" (P2-A22) em vez de "*How do I say 'desliga o ventilador' in English?*" e "*Non?*" (P1-A24) em vez de "*Non-essential changes?*", como pergunta de confirmação. Outras reduções, entretanto, foram consideradas agramaticais pela ausência do verbo ou do sujeito e

verbo conjuntamente na frase, embora fossem apropriadas para o contexto. É o caso de construções como "*Because sentence... because sentence singular*" (P2-A12), "*Because 'I understand the film', not speak*" (P1-A11) e "*Because é... not one people, five*" (P2-A13). Ao longo do processo de ensino-aprendizagem, foi possível observar que alguns alunos já começavam a inserir o verbo em suas falas com ou sem a ajuda da professora, como por exemplo "*Because the text is in English*" (P2-A9), "*A person is singular*" (P2-A13) e "*Because the person is plural*" (P2-A24).

Os dados também mostraram que algumas falas eram construídas a partir de inferências feitas com base no insumo escrito e/ou oral. Por exemplo, ao falar sobre comunicação não-verbal, P2 faz um gesto de afirmativo e espera que a classe dê o seu significado. A13, então, responde I'M OK, baseando-se na estrutura I'M NOT OK, registrada no quadro de giz como resposta para o gesto de negativo (cf. Seção 5.2.1.4 onde esse exemplo é retratado). No fragmento a seguir alguns alunos formulam a resposta a partir da estrutura que A24 introduz.

> *"Entreguei as tarefas dos livros já corrigidas e iniciamos a correção em conjunto. Perguntei quais eram os personagens do livro 'The Lucky Number'. A5 conseguiu compreender minha pergunta e respondeu corretamente. Anotei os nomes dos personagens no quadro e perguntei quem era Sylvia. A24 e A22 perguntavam entre si, em português, a palavra para 'esposa' em inglês. A24 dizia 'Jack's ...'. Introduzi 'wife' e a resposta veio 'Jack's wife'. Perguntei, então, quem era Bob e a resposta de alguns (A5, A20, A22, A24) foi 'Jack's friend'."* (Diário de P2, Aula 59)

Um outro exemplo refere-se a uma tarefa de compreensão oral em que os alunos tiveram de inferir a língua de cada falante a partir de seu país de origem (cf. Vol.II, tarefa 1, p.528). Quando solicitados a justificar o porquê de Noriko falar chinês, alguns alunos responderam "*China*". P2 então refaz a resposta dizendo "*Because she's from China*". A classe é novamente questionada, desta vez, sobre o porquê de Frank falar alemão. A24 então responde "*Because he's from*

Germany", uma construção baseada naquela apresentada previamente por P2. No fragmento abaixo, por outro lado, P2 explica a diferença entre *Mr. Mrs.* e *Miss* em face aos erros encontrados nos trabalhos de pesquisa dos alunos, como em "*Mrs. Rosely*". Em sua explicação, a professora utiliza estruturas como "*I'm single*" e "*I'm not married*" e é com base nessa última que A5 constrói sua fala, isto é, "*Because you is not married*".

> *"Disse que Mr. era usado com o sobrenome de uma pessoa (ex. Mr. Silva e não Mr. José). Perguntei em seguida o significado de 'Mrs.' e A15 respondeu 'senhores'. Achei interessante sua analogia. Precisei explicar que P3 é casada. Mostrei o meu anel na mão esquerda para explicar que ela é casada. Depois de algumas tentativas, A13 respondeu 'senhora'. Então, perguntei se era 'Mrs. Maria Inês' ou 'Mrs. Chabregas'. E a classe respondeu corretamente. Para 'Miss' expliquei que era solteira. Retirei o anel do meu dedo esquerdo e disse "I'm single, I'm not married". Então, perguntei se era Miss Rosely ou Miss Xavier. Não houve problema. Mostrei um trabalho que estava escrito "Mrs Rosely" e perguntei para a classe o porquê de estar errado. Ouvi A5 responder 'Because you is not married' e A22 responder 'Because ... e o restante da frase em português. Concordei com A5 reforçando sua resposta: "I'm not married". Disse, também, que não deveria ser Mrs Rosely, mas Miss Xavier."* (Diário de P2, Aula 40)

Nem todas as inferências, entretanto, resultaram em produções gramaticais ou apropriadas de fala. É o caso, por exemplo, de alguns alunos de P2 que forneceram as expressões "*noonnight*" e "*half night*" para dizer '*meia noite*'. P1 também comenta que ao solicitar a palavra em inglês para 'verde escuro', muitos alunos responderam "*green marine*", uma associação feita a partir da expressão "*blue marine*" anteriormente fornecida pela classe (Diário de P1, Aula 62).

Muitas construções de fala também foram decorrentes da junção ou justaposição de elementos lingüísticos aprendidos implicitamente e explicitamente no insumo das tarefas, cartaz permanente e fala da professora. Essas produções evidenciavam competência discursiva, isto é, a capacidade dos alunos de combinar formas gramaticais e significados para construir um texto

oral/escrito coerente (Canale:1983). Por exemplo, A24 une duas frases fornecidas na tarefa para perguntar se a afirmação de P2 era um fato ou uma opinião, isto é, "*This is a fact or this is an opinion?*" (Diário de P3, Aula 34). Alguns alunos de P1, por outro lado, utilizaram o pronome interrogativo WHAT para formular a pergunta "*What page?*". A13 também utiliza o verbo '*repeat*', aprendido implicitamente nas aulas, para fazer as seguintes solicitações à P2: "*Teacher, repeat situation three*" e "*Teacher, repeat*". A24 também formula uma pergunta utilizando o advérbio ONLY (i.e. "*Only task two?*") e soluciona a dúvida de um colega que queria saber a qual texto a tarefa se referia (i.e. "*About Adolescence, page one*"). A22, por outro lado, queria que P2 desligasse o ventilador. Para ajudar a colega a formular o pedido em inglês, A18 constrói a seguinte seqüência "*Off ventilation*", sendo a segunda palavra fruto de neologismo. Esse mesmo aluno também faz uso da tradução literal para assumir o papel da professora no gerenciamento de sala de aula. Ele diz "*street now*" para expulsar o aluno impertinente da classe.

P2: *Shhh. I can't hear.*
A24: *In a separate sheet of paper?*
P2: *In a separate sheet of paper. Please, A16, could you move?*
AA: *Move.*
A: *Rua.*
P2: *Can you sit here, please?*
A18: *Street now.* (Diário de P2, Aula 65)

Os dados também mostraram casos de transferência positiva, isto é, o uso apropriado de vocábulos/expressões aprendidos em aula em novos contextos de comunicação. É o caso da palavra '*yes*' utilizada para responder a chamada ou, ainda, do exemplo retratado a seguir. Nele, A5 lança mão do advérbio "*sometimes*" para dizer que o ano letivo brasileiro algumas vezes começa em março.

"Quanto ao início do ano letivo brasileiro, alguns alunos responderam 'mid-February' e A22 se manifestou dizendo que ela tinha colocado 'March'. A5 reagiu, dizendo 'sometimes'." (Diário de P2, Aula 52)

Houve casos em que os alunos transferiam o conhecimento aprendido em aula para contextos externos à sala de aula. Por exemplo, ao conversar com A9 a professora descobre que a aluna havia utilizado a expressão "*What's the meaning of ___ in Portuguese?*" em seu curso particular de inglês.

"Fiz a seguinte pergunta para A9: 'O que você tem aprendido no FISK tem-lhe ajudado a acompanhar nossas aulas? Ou, o que você tem aprendido aqui tem-lhe ajudado a acompanhar as aulas no FISK?' Ela me respondeu que um ajudava o outro. Contou-me, também, que um dia, quando seu professor falou uma palavra em inglês e ninguém na sala sabia, ela perguntou à ele: 'What's the meaning of ____ in Portuguese?' e que ele e a classe ficaram muitos surpresos por ela conhecer essa estrutura." (Diário de P2, Aula 40)

Um outro exemplo de transferência externa foi comentado pelas próprias mães de alguns alunos. Segundo elas, seus filhos faziam uso de expressões/vocábulos em inglês em casa com o objetivo de mostrar o que haviam aprendido nas aulas. Essas confissões de aprendizagem revelam o quanto alguns alunos estavam interessados em desenvolver sua competência comunicativa.

"Na 6a. feira passada (dia 10/10) houve ***reunião de pais****. Algumas mães (ex. Da. S., mãe de A17, e a mãe de A12) disseram que no início do ano elas ficaram assustadas com o material de inglês, sentiam-se perdidas por não saberem como ajudar seus filhos. Elas disseram que, no tempo delas, o ensino de inglês era ensino de gramática e tradução e que a minha abordagem parecia ser muito diferente e assustadora no princípio. Mas que agora suas filhas estavam adorando. A17 fala inglês em casa e os pais pouco entendem o que ela diz. A22 sempre está contando para o seu pai o que aprende nas aulas de inglês."* (Diário de P2, Aula 59)

A fala mista também foi um meio através do qual os alunos se comunicavam nas aulas. Seu uso demonstrava falta de conhecimento lingüístico necessário para formular toda a fala na LI. É o caso de construções como "*A24 é boy*" (P2-A4), "*What English nós estamos aprendendo, American English or British English?*" (P2-A5), "*Esse exercício is difficult*" (P3-A). "*Pronunciation diferente*" (P2-A22), "*Cartão number three*" (P1-A27), "*Você devia ter usado black*" (P1-AA) e outras.

É importante salientar que nas construções de 3ª pessoa do singular do presente simples, os alunos de P2 geralmente esqueciam-se de acrescentar o sufixo -S no verbo, um assunto que já havia sido estudado na UGI. Como exemplo, cito as seguintes construções "*She love he and want...*" (A5), "*... because she know that David like Beth*" (A24), "*She live in Mogi Guaçu*" (A10, A13, A26), "*She like to sleep...*" (A10). Esse fato sugere que os alunos em produção espontânea de língua, muitas vezes, deixam de ativar o seu conhecimento explícito devido à sua atenção estar direcionada para o significado. Além disso, a regra de 3ª pessoa do singular pareceu ser muito complexa para os alunos, considerando que o sufixo -S era algumas vezes confundido com a marca de plural. Eles inferiam que o verbo estava na 3ª pessoa do plural ao invés do singular. Apesar dessa inferência, não houve casos em que os alunos usassem o sufixo -S em verbos na 3ª pessoa do plural.

A tendência dos alunos de P2 em não empregar o morfema -S em verbos na 3ª pessoa do singular do presente simples também pode ser explicada pela hipótese da Ordem Natural (*The Natural Order Hypothesis*), que considera esse morfema um dos últimos a serem adquiridos em uma seqüência de elementos gramaticais da LI (cf. Dulay & Burt:1974; Ellis:1985a; McLaughlin:1987). De acordo com os registros de P1, por outro lado, foi possível observar que algumas produções de língua apresentavam o verbo flexionado corretamente na 3ª pessoa do presente simples, como em "*He likes from soccer*" (A16) e "*He likes playing soccer*" (AA). Esses

casos são curiosos, considerando o fato de esse ponto gramatical não ter sido trabalhado em aula. Além disso, P1 não chega a explicar se essas construções eram ou não fruto de sua correção ou *'feedback'*.

6.3.1 Conclusões parciais

Com base nos relatos de P1 e P2, é possível concluir que o rendimento dos alunos na habilidade de produção oral foi bom, tendo em vista a variedade de construções de fala presentes nesse estágio inicial de aprendizagem de LI. Pode-se dizer também que eles foram capazes de desenvolver sua competência comunicativa ao longo do processo de ensino- aprendizagem. Sua **competência gramatical**, por exemplo, envolveu (i) vocábulos relacionados aos temas estudados, (ii) o significado de certos gestos, expressões faciais e posturas, (iii) a diferença entre sentido literal e metafórico (ex. "*He's a rat*"), bem como literal e implícito (ex. "*It's raining cats and dogs*"), (iv) variedades lingüísticas através de suas diferenças fonológicas e lexicais (ex. inglês americano e britânico), enfim, tudo isso promovido pelo conteúdo das tarefas. Além disso, surgiram casos de polissemia como "*subject*" (assunto/ sujeito/ matéria escolar) e "*signs*" (signos/ sinais), homonímia (ex. '*like*' como verbo e preposição), prefixos (ex. "***un****faithful*" e "***non-*** *essential*") e sufixos (ex. "*shy****ness***", "*develop****ment***" e "*growth*"). No contexto de P1, por exemplo, alguns alunos já mostravam saber o sinônimo de palavras como "*take notes*" (i.e. *write*) e "*initiate*" (i.e. *start*). Quanto ao nível sintático, foi possível observar produções envolvendo o imperativo afirmativo (ex. *Dictate*; *Turn the fan on, please*; *Explain*) e negativo (ex. *No feel sad**), presente simples (ex. ... *but he likes Beth*; *My father is not organized, my mother is organized*), passado simples (ex. *Fourteen answered 'sometimes'*), caso genitivo (ex. *Because the accent of Tom is...*; *Jack's friend*), perguntas (ex. *What page?*) e outras construções viabilizadas pelo contexto das tarefas e pela interação natural em sala de aula.

Os alunos de P1 e P2 também demonstraram **competência sociolingüística** ao utilizarem apropriadamente funções comunicativas como agradecer (ex. *Thank you*), concordar/ discordar (ex. *I agree, I disagree*), justificar (ex. *Because...*), fazer pedidos (ex. *Can I drink some water, please?*), ordenar (ex. *Shut up*), expressar opinião (ex. *He is a liar*), concluir (ex. *Most students generally ask questions to the teacher....*), exemplificar (ex. *British English*), comparar (ex. *In the first sentence the subject is plural and in the second sentence the subject is singular*), perguntar (ex. *How do I say 'correr' in English?*), expressar preferências (ex. *A4 likes soccer*), dar conselhos (ex. *Listen to music and relax*) e outras.

Quanto à **competência discursiva**, os dados mostraram produções de fala coerentes com o contexto de comunicação. Por exemplo, ao responderem sobre os seus hábitos de estudar, A6 e A9 construíram a seguinte fala: "*I study with silence*", muito embora a tarefa fornecesse a alternativa "*I study with no TV or radio on*". Elas foram capazes, portanto, de construir uma sinonímia, sendo coerente com a idéia que queriam transmitir no contexto. Outros, entretanto, expressaram-se através da alternativa "*I study with music*". A5 também responde "*sometimes*" querendo comunicar que , às vezes, ela tinha o hábito de estudar com música. Ela reduz, portanto, sua construção de fala, limitando-se ao uso de um advérbio. Embora não haja um sinal explícito de coesão entre a sua fala e a de seus colegas, é possível considerar o discurso de A5 coerente, uma vez que a própria situação de comunicação possibilita à classe inferir o que a aluna queria dizer. Nem sempre, entretanto, o discurso produzido pelos alunos era coerente. É o caso de A17 que relata sua conclusão sobre a freqüência com que os alunos da classe faziam perguntas à professora: "*Most students generally ask questions to the teacher when I don't understand*". Nessa construção existe uma incompatibilidade entre os sujeitos '*most students*' e '*I*' gerada pela justaposição de "informações empacotadas", ou seja, "Most students + adv. de freqüência + situação a ser relatada". Nesse caso, a situação era "*I ask questions to the teacher when I don't*

understand". Em um outro exemplo, os alunos tiveram de ler a letra de uma música e responder os desejos da cantora (cf. Vol.II, tarefa 1E, p.449). Muitas respostas eram expressas da seguinte forma: "*I want to walk in the open wind*", "*I want to talk like lovers do*" e assim por diante, o que significa que os alunos copiaram as frases da música sem perceberem que estavam comunicando o seu desejo ao invés do da cantora.

Quanto à **competência estratégica**, os alunos manifestaram-na por meio de perguntas de clarificação, confirmação e compreensão (cf. Seção 5.3.1.1). Além disso, observou-se que alguns alunos já conseguiam parafrasear certas informações na LI. É o que ilustra o seguinte fragmento.

> *"Escrevi na lousa um dos erros percebidos: 'A4 favourite sport is soccer' e A4 imediatamente corrigiu a frase dizendo 'A4's favourite....". Depois escrevi 'A4 likes soccer'. Perguntei se ainda eu poderia escrever essas frases de uma outra forma e alguns disseram que sim.*
> ***A12:** The favourite sport of A4 is soccer.*
> ***P1:** Como eu digo que ele gosta de jogar futebol?*
> ***AA:** He likes playing soccer. "* (Diário de P1, Aula 63)

Em resumo, os dados mostraram sinais de desenvolvimento gradativo da competência comunicativa dos alunos.

6.4 Os ganhos de aprendizagem no olhar dos alunos

Como já mencionado no Capítulo III, os alunos de P1 e P2 responderam a um questionário de auto-avaliação em dois momentos do processo de ensino-aprendizagem: após terem estudado a rede *Languages of the World* (Fase I) e ao término da rede *Adolescence* (Fase II) (Cf. Apêndice V). Nas Fases I e II a grande maioria dos alunos de P1 disse que estava aprendendo *muito* inglês nas aulas. Quanto aos alunos de P2, a maioria fez a mesma afirmação, mas o número de alunos com essa opinião cresceu ainda mais na Fase II, formando a grande maioria da classe. Um dos fatores que contribuiu para isso foi as tarefas de casa (*extra tasks*), segundo a opinião dos

próprios alunos. Quase todos eles, em ambos os contextos de pesquisa, afirmaram que essas tarefas os ajudavam em sua aprendizagem, como é revelado nas respostas "*Porque fazendo as tarefas eu aprendo melhor*" (P1-A9), "*Porque é nelas que eu vejo se eu aprendi as coisas e é nela em que eu me esforço cada vez mais para aprender...*" (P2-A22), "*Porque é alí que você expressa o que você aprendeu*" (P2-A26), "*Porque cada vez que eu faço eu aprendo uma coisa nova, eu me desenvolvo*" (P1-A29). Na visão de alguns alunos, as tarefas extras eram, em particular, um meio de reforçar, praticar ou fixar a LI. É o que as seguintes respostas sugerem: "*Porque é um reforço das aulas de inglês*" (P1-A15), "*A gente vai treinando mais o inglês*" (P1-A18), "*Eu pratico o que aprendo*" (P2-A24), "*Porque é um exercício para fixar em nossa mente as palavras e sentenças em inglês*" (P1-A16). Foi através dessas tarefas, portanto, que os alunos tiveram a chance de gerenciar sua própria aprendizagem nas extensões de sala de aula, estipulando o tempo de sua realização (ex. "*Porque eu tenho bastante tempo para pençar [sic] e responder*" P1-A, "*Porque eu tenho mai [sic] tempo para pensar e responder*" P2-A19), escolhendo o material a ser consultado e pesquisado (ex. "*Porque você olha no dicionário palavras que você não sabe e você aprende*" P2-A4, "*Com elas eu uso mais o dicionário me interesso mais e isso é bom*" P2-A17, "*Porque me esforço pesquiso e sempre acabo aprendendo mais*" P1-A) e a pessoa com quem poderia contar (ex. "*Porque meu pai me ajuda*" P1-A, "*Pois estamos aprendendo mais com a ajuda dos pais*" P1-A17). Diante disso, os alunos mostravam-se autônomos e independentes da professora, fortalecendo sua auto-estima e confiança em si mesmo, como é retratado em respostas como: "*Porque lá você se esforça e não tem o professor para ajudar*" (P1-A11), "*Lá eu não pergunto prá ninguém e faço*" (P1-A19), "*Porque eu me sinto mais livre para errar e é muito gostoso*" (P1-A2), "*Elas [as tarefas extras] me ajudam muito e faço sozinho...*" (P1-A13).

Com base nos dados, foi possível inferir que a natureza das tarefas extras influiu indiretamente na aprendizagem dos alunos, ou seja, quanto mais motivadoras, desafiantes e

calibradas elas eram, maior a sua aceitação. Isso é sugerido nas respostas: "*Porque as 'extra tasks' ajuda [sic] eu dispertar [sic] e rasocinar [sic] para aprender melhor inglês*" (P2-A19), "*Porque desenvolve mais a mente*" (P1-A14), "*Porque ela chama a nossa atenção e faz com que a gente faça com vontade*" (P1-A7), "*Porque ela tem muitas coisas avansadas [sic] e bem interessantes*" (P2-A25), "*Porque elas são boas para entender e se não entendo uma que a professora deu tenho o direito de escolher entre uma ou outra*" (P2-A12).

Para a maioria dos alunos de P1 e P2, as tarefas de casa eram portanto uma forma de eles estudarem inglês, de se desenvolverem, de compreenderem os dados por si mesmos e com seus próprios recursos. Nesse sentido, pode-se dizer que eles reconheciam o valor dessas tarefas, considerando-as uma fonte de aprendizagem, muito embora nem todos chegassem a fazê-las. Era preciso, algumas vezes, lembrá-los de sua importância no processo de avaliação, não somente como um instrumento para a nota mas principalmente como um meio através do qual era possível diagnosticar a aprendizagem deles e o ensino da professora. Com o tempo alguns alunos passaram a realizar todas as tarefas extras do menu, aumentando suas chances de acerto e aprendizagem.

Nos questionários de auto-avaliação os alunos de P1 e P2 também avaliaram o seu rendimento nas habilidades de compreensão oral, leitura e produção oral, dizendo o quanto eles haviam aprendido nessas habilidades, isto é, "muito", "pouco", "quase nada" ou "nada", considerando sua situação no início do ano e aquela no momento em que estavam respondendo ao questionário. Com base em suas respostas, foi possível então saber se houve ganhos de aprendizagem em cada uma das fases. É o que mostra a tabela a seguir.

Tabela 6.3 - Ganhos de aprendizagem em compreensão oral, leitura e produção oral na visão dos alunos de P1 e P2.

habilidades lingüísticas	alunos de P1				alunos de P2			
	% Fase I	Patamar	% Fase II	Patamar	% Fase I	Patamar	% Fase II	Patamar
compreensão oral	64 ↑	• pouco → quase tudo	84.5 ↑	• pouco → quase tudo	57 ↑	• pouco → quase tudo	80 ↑	• pouco ou nada → quase tudo
leitura	61 ↑	• pouco → quase tudo	92 ↑	• pouco → quase tudo • quase tudo → tudo	67 ↑	• pouco → quase tudo	72 ↑	• pouco → quase tudo • pouco → tudo •quase tudo → tudo
produção oral	64.5 ↑	• quase nada → pouco	80.5 ↑	• pouco → muito • quase nada → pouco	71.5 ↑	• quase nada → pouco	79 ↑	• pouco/ quase nada → muito

Na Fase I, 64% dos alunos de P1 disse ter progredido na habilidade de compreensão oral. Segundo a maioria deles, no início do ano pouco se compreendia da fala da professora, mas com o passar do tempo já eram capazes de compreender quase tudo. Na Fase II, por outro lado, o número de alunos que disse ter progredido nessa habilidade cresceu para 84.5%, enquadrando-se em um patamar positivo de compreensão, isto é, "quase tudo". O mesmo aconteceu com os alunos de P2. Na Fase I, 57% afirmou ter progredido na habilidade de compreensão oral, entendendo pouco no início mas quase tudo no final da rede *'Languages of the World'*. Esse número, entretanto, aumentou para 80% na Fase II. Ainda nessa fase, 16% dos alunos salientou que sua compreensão oral havia se estagnado em um patamar satisfatório, isto é, compreensão de quase tudo.

Quanto à compreensão em leitura, os dados mostraram que em ambas as fases a maioria dos alunos de P1 e P2 disse ter progredido nessa habilidade. Na Fase I, por exemplo, muitos deles

afirmaram que no início compreendiam "pouco", mas que no decorrer do processo "quase tudo" era entendido. Na Fase II, por sua vez, alguns mostraram-se otimistas, dizendo que no final do processo eles já estavam entendendo "tudo" do que liam. Nessa fase, houve também um aumento do número de alunos que afirmaram ter progredido nessa habilidade, atingindo 92% no contexto de P1 e 72% no contexto de P2. Nesse último, 28% dos que não progrediram disse ter se estagnado em um patamar insatisfatório, isto é, de "pouca compreensão em leitura".

Além dos ganhos de aprendizagem nas habilidades de compreensão oral e em leitura, a maioria dos alunos de P1 e P2 também disse ter progredido em sua produção oral. Na Fase I, por exemplo, eles afirmaram que a sua produção na LI era insignificante no início (i.e. "quase nada"), mas que com o passar do tempo eles começaram a produzir um "pouco". Na Fase II, o número de alunos que disseram ter progredido nessa habilidade cresceu nos contextos de P1 e P2, atingindo 80.5% no primeiro e 79% no segundo. Muitos deles salientaram que falavam "pouco/quase nada" no início, mas que no final começaram a falar "muito". Alguns, entretanto, passaram de "quase nada" para "pouco", como na Fase I. Para saber as razões de "muita" ou "pouca" produção oral nas aulas de inglês, os alunos de P1 e P2 foram solicitados a justificar suas respostas. O quadro a seguir apresenta as principais razões e algumas das justificativas apresentadas por eles em ambas as fases.

Quadro 6.2 Razões e justificativas dos alunos para a sua maior ou menor produção oral em aula.

quantidade de produção oral	razões para essa quantidade	algumas justificativas
"muita"	maior compreensão oral e em leitura	• "*Porque já estou compreendendo mais a professora.*" • "*Porque agora posso ler e responder perguntas.*" • "*Porque de tanto ouvir aprende.*"
	maior conhecimento do sistema lingüístico da LI	• "*Com o passar do tempo você ve [sic] mais palavras e as aprende...*" • "*Porque agora eu sei mais ainda do que sabia.*" • "*Porque aprendi mais coisas.*"
	motivação	• "*... falo porque eu gosto e tenho interesse.*" • "*Eu me interesso mais com as aulas por isso falo muito.*" • "*Porque, além de a professora ajudar, eu tenho vontade de aprender.*"
	estratégia de aprendizagem	• "*Porque eu pratico bastante as falas.*" • "*Porque assim eu aprendo a conversar melhor em inglês.*"
"pouca"	dificuldades na compreensão oral e em leitura	• "*Eu não entendo.*" • "*Porque ainda não entendo tudo. Só um pouco.*" • "*Tem vezes que ela fala e eu não intendo [sic] nada, e dai [sic] eu fico desligada.*"
	conhecimento limitado do sistema lingüístico da LI	• "*Nem todas as palavras que vou falar sei em inglês.*" • "*Tem palavras que eu não sei pronunciar.*" • "*Porque não sei muito inglês.*"
	falta de motivação	• "*Eu não gosto de responder nada.*" • "*Porque eu não interesso... .*"
	problemas afetivos	• "*Porque às vezes fico com vergonha de falar tudo o que eu sei às vezes eu sei a resposta mas não falo.*" • "*Porque eu não tenho jeito de aprender inglês, para mim é um pouco dificiou [sic].*" • "*Além de ter vergonha, eu não confio em mim mesma.*"
	dificuldade lingüística	• "*Não acho muito fácil inglês.*" • "*Porque é uma língua muito dificil de falar.*"

De acordo com esses dados, é possível inferir um conjunto de relações causais que, estando interligadas umas com as outras, podem determinar muita ou pouca produção oral em sala de aula. Essas relações envolvem, principalmente, a compreensão na língua-alvo, conhecimento lingüístico, motivação e fatores afetivos. Em outras palavras, para alguns alunos, a sua produção oral é maior quando eles compreendem mais e melhor o insumo oral e escrito, quando conhecem mais o sistema da língua-alvo, quando sentem vontade de participar e se engajar nas interações/tarefas ou, ainda, quando superam seus medos, insegurança, vergonha de falar, enfim, seus bloqueios afetivos. Por outro lado, a produção oral dos alunos pode ser menor ou inexistente quando eles encontram dificuldades em compreender o insumo oral ou escrito, quando seu conhecimento fonológico, sintático e lexical da língua-alvo é limitado, quando faltam-lhes motivação para engajar-se nas interações, quando apresentam problemas afetivos e cognitivos, sendo esse último responsável, por exemplo, pela retenção de palavras e significados já aprendidos.

Ao serem questionados sobre as suas maiores dificuldades ao longo do processo de ensino-aprendizagem, os alunos de P1 e P2 disseram que elas envolviam, principalmente, a compreensão oral, como é revelado em respostas como: "*Minha maior dificuldade é entender o que a professora fala*" (P1-A2/A29), "*Quando ela fala em inglês sem fazer gestos*" (P2-A13), "*Quando a professora fala frases muito longas*" (P1-A16) e outras. Alguns alunos de P1, por exemplo, também chegaram a afirmar que o ritmo de fala acelerado da professora comprometia a compreensão. É o que as suas respostas sugerem: "*Minha maior dificuldade é quando a professora fala muito rápido*" (A15), "*É não entender tudo o que a professora fala e tem hora que me perco*" (A11) e "*Quando ela fala muito rápido e eu não entendo algumas coisas*" (A29). Além do problema de compreensão oral, outras dificuldades foram mencionadas conforme mostra o quadro a seguir.

Quadro 6.3 Dificuldades apresentadas pelos alunos de P1 e P2 nas aulas de inglês.

dificuldades	algumas citações
compreensão oral	• "A *compreensão da fala.*" • "*Entender o que o gravador fala, mas isso é só algumas dificeis.*"
compreensão em leitura	• "... *ler o inglês.*" • "... *traduzir algumas palavras.*"
produção oral	• "*Quando é pra falar Inglês.*" • "*Minha maior dificuldade é a pronúncia das palavras.*"
produção escrita	• " *Escrever.* " • "*A escrever as palavras às vezes...*"
realização das tarefas	• "*Quando eu faço as tarefas ... .*" • "*As tarefas de casa e de classe ...* "
outras	• "*Guardar as palavras em inglês.*" • "*Ter vergonha de falar que não entendeu a matéria.*"

Mesmo diante dessas dificuldades, a maioria dos alunos afirmou ter tido ganhos de aprendizagem nas habilidades de compreensão/produção oral e leitura, como já apresentado nessa seção. Suas expectativas também foram correspondidas ao longo das aulas conforme suas respostas a essa questão. Para alguns, no entanto, nem tudo o que esperavam aprender foi atendido. No contexto de P1, por exemplo, o desejo de alguns era desenvolver mais a sua produção de fala (ex. "*Porque eu quero aprender [...] como se pronuncia*" - A17, "*Porque eu pensava que a gente iria falar mais*" - A); de outros, a produção escrita (i.e. "*Porque eu esperava [...] escrever mais em inglês*" A18, "*Porque eu quero aprender como se escreve as palavras...*" - A17). Outros, ainda, acreditavam que fossem aprender uma série de vocábulos de uma mesma categoria (i.e. "*Eu pensei que nós iríamos aprender cores, frutas, as coisas básicas do inglês*" - A23) e que as aulas fossem mais fáceis (i.e. "*Porque eu não sabia que a aula de inglês é tão dificil e complicado*" - A11). No contexto de P2, as expectativas de alguns alunos também voltaram-se para a produção oral (ex. "*Porque eu achava que nós ia [sic] aprender a dialogar*

mais" - A1, "*Sei que é impossível, mais [sic] o que todo mundo quer é que nós saimos [sic] falando perfeitamente*" - A15), o conteúdo de ensino (ex. "*Eu gostaria de aprender a 'gramática do inglês', conjunção de verbos, escrita de frases, etc*" - A5, "*Porque acho que ia aprender os verbos, a falar nome de objetos, animais*" - A12), a questão da complexidade das aulas (i.e. "*Porque eu pensei que fosse mais fácil. Mas assim está bom porque nós aprendemos mais rápido as coisas que a professora está ensinando*" - A) e a compreensão oral (i.e. "*Porque eu não entendo o que a professora fala*" - A14). Com relação ao conteúdo de ensino, é interessante comentar que as expectativas desses alunos se refletiram na abordagem tradicional de ensino de línguas através das listas de vocabulário e gramática. Isso parece ser decorrente da maneira como eles ou, então, as pessoas que conhecem, aprenderam inglês na escola.

6.5 Os ganhos de aprendizagem no olhar das professoras

Na opinião das professoras, a maioria dos alunos apresentou ganhos de aprendizagem nas habilidades de compreensão oral, leitura e produção oral, conforme respostas a um questionário de avaliação preenchido por elas no final da implementação do PTBT (cf. Apêndice VIII). Foi, portanto, uma avaliação holística tendo como base o desempenho do grupo. A tabela a seguir traz as notas de 0 a 10 que as professoras atribuíram ao desempenho dos alunos em cada uma dessas habilidades no início e final do ano letivo. Essas notas tiveram um caráter subjetivo, pois o importante não era o valor atribuído, mas saber se houve progresso, retrocesso ou estagnação com base na pontuação dada no início e final do processo de ensino-aprendizagem.

Tabela 6.4 - Notas atribuídas pelas professoras aos alunos nas habilidades de compreensão oral, leitura e produção oral.

habilidades lingüísticas	P1		P2		P3	
	início do ano	final do ano	início do ano	final do ano	início do ano	final do ano
compreensão oral	4	9	3	9	4	10
leitura	5	8	2	7	3	8
produção oral	5	7	2	8	2	8

Para P1, o progresso de seus alunos na habilidade de compreensão oral é atribuído à "*negociação de significados*". P2, por sua vez, acredita que esse progresso foi conseqüência da vontade e do interesse dos alunos em engajar-se na interação, em participar das aulas e, para isso, eles tinham de se esforçar para compreender a fala da professora. Portanto, o esforço em compreendê-la foi o que contribuiu para que eles progredissem nessa habilidade. Quanto à P3, a causa desse progresso residiu "*na metodologia aplicada, isto é, o aluno compreendia o texto oral como um todo e não palavra por palavra*". Segundo as professoras, os alunos também se desenvolveram na habilidade de compreensão em leitura. Na opinião de P1, o que contribuiu para isso foi "*a qualidade dos textos e o cuidado na elaboração das tarefas e enunciados*", o que me faz supor que a calibragem lingüística e de conteúdo, bem como a reocorrência de vocábulos no insumo das tarefas, facilitaram não somente a compreensão em leitura mas também o desenvolvimento dos alunos ao longo do processo. P1 ainda salienta que "*o domínio dos alunos com relação aos enunciados e textos melhorou progressiva e sensivelmente*". Na visão de P2, por outro lado, o desenvolvimento de seus alunos na habilidade de leitura está relacionado ao esforço e persistência da professora em encorajar a reflexão dos alunos sobre o que liam, através de perguntas de compreensão e interpretação sugeridas no manual e as que surgiam espontaneamente no momento da interação. O comentário que P3 faz ao progresso dos alunos nessa habilidade baseia-se na seguinte observação: "*os alunos foram gradativamente se*

aperfeiçoando na leitura". Ela ainda comenta, no fragmento a seguir, que um número maior de tarefas de leitura e produção escrita deveriam ter sido introduzidas nas aulas de inglês.

> *"Sei que é difícil e quase impossível com apenas duas aulas semanais, mas os alunos deveriam exercitar mais a leitura, elaborando também mais diálogos em sala de aula."*
> (Questionário de avaliação de P3)

As professoras também notaram progressos na produção oral dos alunos. Para P1, esse progresso foi decorrente da "*repetição das frases do cartaz permanente, interação durante a negociação e correção das tarefas*". Em outras palavras, seus alunos, com o tempo, passaram a utilizar com mais freqüência as expressões do cartaz permanente e a participar mais ativamente das aulas. Houve, contudo, alguns fatores que comprometeram esse desenvolvimento como explica P1 a seguir:

> *"Acredito que [a produção oral dos alunos] não foi melhor devido aos problemas de continuidade de processo (muitos feriados, recessos, dispensa por parte da direção). Além disso, o fato de serem apenas duas horas semanais é muito complicado, tendo em vista que alguns alunos fazem curso particular de língua inglesa e a maioria sequer consegue compreender a importância de se estudar inglês ou uma outra língua qualquer. Nesse caso, a única fonte de língua inglesa contínua sendo a professora do colégio que, em um processo "sucateado", não opera milagres. Além disso, o fato de eu falar mais em sala de aula também não cria situações onde o aluno possa produzir mais. Há, também, os que sabem mais e os que não sabem nada. É meio complicado ficar entre essas partes e conseguir diminuir a heterogeneidade da turma."*
> (Questionário de avaliação de P1)

Na opinião de P2, o progresso de seus alunos nessa habilidade foi significativo, pois ao longo das aulas eles foram capazes de criar novas frases a partir de conhecimentos já adquiridos. P3 também compartilha dessa visão através do seguinte comentário: "*Muitos já conseguem*

formular frases em inglês, fazer pedidos e solicitações usando expressões de cumprimentos, formular perguntas etc...".

6.5.1 Conclusões parciais

Com base na avaliação de P1, P2 e P3, pode-se concluir que os alunos apresentaram ganhos nas habilidades de compreensão oral, leitura e produção oral, como também mostram a auto-avaliação dos alunos e os testes de rendimento. Conforme as notas atribuídas pelas professoras, os alunos desenvolveram-se mais na habilidade de compreensão oral em comparação às outras habilidades, o que coincide com os resultados dos testes de rendimento e a auto-avaliação dos alunos de P2 na Fase II. Para os alunos de P1, no entanto, a leitura foi a habilidade que eles mais se desenvolveram, seguida da compreensão e produção oral, como mostra a porcentagem de ganhos na Tabela 6.3 - Fase II. Esse resultado difere do ponto de vista de P1, que considerou a compreensão oral como sendo a habilidade que eles mais se desenvolveram, seguida da leitura e produção oral. Quanto aos alunos de P2, os resultados de sua auto-avaliação mostraram que os ganhos de aprendizagem foram maiores na habilidade de compreensão oral, seguida da produção oral e leitura, o que corresponde à visão de P2 e P3. Embora essa última professora atribuísse a mesma nota para as habilidades de leitura e produção oral (i.e. 8,0), os ganhos de aprendizagem parecem ter sido maiores na produção oral se compararmos a sua nota para cada uma dessas habilidades no início e final do ano, isto é, 3,0 e 8,0 para a compreensão em leitura e 2,0 e 8,0 para a produção oral (cf. Tabela 6.4). De acordo com P1, os ganhos de produção oral de seus alunos foi menor em relação aos ganhos obtidos na habilidade de compreensão em leitura, o que coincide com os resultados da auto-avaliação de seus alunos. Isso pode ser explicado pelo pouco investimento de P1 nessa habilidade, como já mencionado na Seção 6.3. No contexto de P2, por sua vez, os ganhos foram menores na compreensão em leitura, talvez por problemas relacionados à maneira como os alunos aprenderam a ler em LM. Isso não significa, necessariamente, que o

ensino dessa língua tenha sido diferente para os alunos de P1. É possível, entretanto, que outros fatores como o conhecimento de mundo, nível sócio-econômico, competitividade em sala de aula e curso paralelo de língua possam ter contribuído para que os alunos de P1 se desenvolvessem mais na habilidade de leitura em relação aos alunos de P2. É importante salientar que 31% dos alunos de P1 e 12% dos alunos de P2 faziam curso particular de LI.

6.6 Evidências de aprendizagem de conteúdo temático

O PTBT possibilitou aos alunos desenvolver sua competência comunicativa na LI e, ao mesmo tempo, aprender conteúdos de outras disciplinas do currículo escolar. A aprendizagem do conteúdo temático foi evidenciada através das respostas dos alunos que envolviam conhecimentos já estudados em aula. Por exemplo, na aula 34, A18 fornece a definição de dialeto, um assunto que já havia sido tratado na aula 31. A24 também demonstra seu conhecimento sobre dialetos fornecendo um exemplo em inglês. É o que P2 e P3 revelam nos fragmentos a seguir.

> *"Um esquema foi montado no quadro, especificando as variedades do português, inglês e espanhol. Quando perguntei 'What is a dialect?', ninguém conseguiu responder. A15 disse que era uma língua, embora a palavra 'variety' estivesse registrada no quadro. Acho que essas noções parecem novas para eles."* (Diário de P2, Aula 31)

> *"A22 me perguntou 'O que é dialeto?'. Escrevi a pergunta em inglês no quadro (i.e. 'What is a dialect?') e A18 foi logo definindo corretamente: 'variedade de uma língua'."* (Diário de P2, Aula 34)

> *"[...] a professora solicitou em inglês 'Give me an example' e A24 disse 'British English'. "* (Diário de P3, Aula 34)

Muitos alunos também demonstraram ter aprendido os países onde certas línguas são faladas, um conhecimento que no início do ano (Aulas 3 e 4) era precário e deficiente. No fragmento a seguir, P2 fica surpresa quando seus alunos citam Angola e Moçambique como sendo países de língua portuguesa e Argentina e México como exemplos onde o espanhol é língua dominante. Vale lembrar que esse assunto não era contemplado no programa de curso de Geografia, o que me leva a concluir que essas respostas eram um reflexo de sua compreensão do tema "*Languages of the World*".

> *"Quando fiz a primeira pergunta ('Where is Portuguese spoken?'), notei que as respostas foram além das minhas expectativas, porque além de 'Brazil' e 'Portugal', alguns disseram 'Angola' e 'Mozambique'. A23 se arriscou e respondeu 'America'. Ao fazer a segunda pergunta ('Where is English spoken?'), apenas 'United States' e 'England' foram as respostas. [...] A24 respondia 'Switzerland', 'Belgium' e outros 'Germany'. [...] Ao perguntar 'Where is Spanish spoken?', as respostas eram mais coerentes (A24 - 'Argentina'; A10 - 'Mexico'; A5 e A13 - 'Spain')."* (Diário de P2, Aula 31)

Como já mencionado na Seção 5.2.1.1, no início da implementação da rede "*Languages of the World*" os alunos de P2 tiveram muita dificuldade em localizar países em continentes, pois era uma atividade nova para eles. Esse assunto, entretanto, chegou a ser internalizado e resgatado por A24 na interação abaixo, em que ele responde o nome do continente onde as Ilhas Caribenhas estão localizadas, isto é, "*Central America*", quando P2 aponta-as no mapa.

> ***P2:*** *[...]What's Coral's origin?*
> ***AA:*** *Caribe.*
> ***P2:*** *Caribe. Only Caribe?*
> ***A9:*** *Afro-caribenha.*
> ***P2:*** *Afro-caribenha. She's Afro-Caribbean (escrevendo essa informação no quadro). Is Coral from Africa? Is Coral from Africa? Yes or no?*
> ***A24:*** *No.*
> ***P2:*** *No. She's not from Africa. Where is Coral from?*

A5: *Caribe?*

P2: *Caribe. So, where's Caribe here? (apontando o país no Mapa Mundi).*

A24: *In the...*

P2: *Where?*

A24: *Central America.*

P2: *Good. In Central America. Good, A24. It's here. Here are the Caribbean Islands.[...]* (Diário de P2, Aulas 68 e 69)

Uma outra evidência de aprendizagem de conteúdo ocorreu quando P2 questionou à classe sobre a língua dominante da Grã-Bretanha. Alguns alunos responderam "*English*", um conhecimento que já havia sido estudado no início do ano. No fragmento a seguir, P1 comenta que na aula de português seus alunos resgataram um conhecimento estudado na aula de inglês. Isso mostra o quanto uma abordagem temática de ensino na LE pode, e muito, beneficiar outras disciplinas.

"A Kátia, professora de português, disse que está ensinando substantivo para as 5as séries. Ela comentou que quando se referiu ao gênero, todas as 5as afirmaram - 'GENDER. P1 já ensinou!' " (Diário de P1, Aula 27)

Diante desses exemplos, é possível afirmar que muitos alunos se beneficiaram do PTBT, aprendendo não somente a LI mas também conteúdo temático. O próximo capítulo conclui esta pesquisa, trazendo comentários gerais sobre o processo de ensino-aprendizagem e algumas contribuições didático-pedagógicas.

Capítulo VII - Considerações finais

Retomo abaixo as perguntas de pesquisa para poder sintetizar os resultados e apontar algumas implicações teóricas e didático-pedagógicas decorrentes do processo de implementação do PTBT em contextos de 5ª série do Ensino Fundamental.

1. Que mudanças ocorreram no programa planejado ao ser vivenciado nos dois contextos de pesquisa?

Embora o PTBT fosse cuidadosamente planejado, houve a necessidade de se fazer ajustes e mudanças de rota ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Isso significou a inclusão e substituição de tarefas, alterações em nível de procedimentos pedagógicos e de configuração da classe e a mudança na seqüência planejada. Esses ajustes foram feitos em face às dificuldades/problemas encontrados pelos alunos no percurso, ao olhar crítico das professoras para o processo e à sua iniciativa de potencializar a aprendizagem. Isso demonstra a imprevisibilidade do processo de aprendizagem que não envolve uma única rota, isto é, a rota que o professor planeja, e muito menos segue em marcha constante. Cada aluno aprende ou apreende conteúdos diferentes, de maneira diferente e em seu ritmo particular, devido ao seu grau maior ou menor de motivação e interesse, suas estratégias, capacidade cognitiva, personalidade, atenção, conhecimento de mundo e outros. Assim sendo, pode-se dizer que a aprendizagem torna-se promissora e de qualidade quando o professor não se confina dentro dos limites do que foi planejado para o seu ensino ou, ainda, nos limites do livro didático. No que se refere a esse último, é necessário que o professor o interprete como um projeto inacabado ou incompleto, uma vez que cada contexto de ensino é uma realidade única, com alunos apresentando diferentes necessidades de aprendizagem. Ao fazer quaisquer ajustes, o professor deveria se basear nos princípios teóricos que norteiam o seu programa de curso, visando promover principalmente uma

aprendizagem reparadora, a qual prevê que os alunos refaçam suas hipóteses e avancem em sua aprendizagem mediante as mudanças/alterações ou complementos realizados pelo professor no programa/ livro didático. Não muito diferente dessa visão de flexibilidade pedagógica, Prabhu (1987) considera qualquer coletânea de tarefas, que é destinada a um ensino baseado em tarefas, um material-fonte (*source material*). Em outras palavras, são materiais não herméticos que permitem ao professor tomar decisões sobre que tarefas usar, quando e em que seqüência apresentá-las de acordo com o seu grupo de alunos. Nesse caso, as escolhas do professor dependem do seu senso de plausibilidade, isto é, do seu entendimento subjetivo do ensino que faz em sala de aula (Prabhu:1990), que pode ser baseado em pressupostos teóricos, crenças ou intuições. O PTBT, por outro lado, parte de tarefas pré-determinadas para cada unidade temática, o que não implica necessariamente que o professor, dentro do seu senso de plausibilidade, não possa adicionar, eliminar ou alterar o que foi proposto. P1 e P2, por exemplo, sentiram a necessidade de incluir ao longo do processo de ensino-aprendizagem tarefas de reforço voltadas para a forma. Elas perceberam que o momento da gramática não deveria se limitar à UGI, isto é, a uma unidade de ensino pré-planejada. Na verdade, o próprio processo de ensino-aprendizagem sinalizou outros momentos para o uso de tarefas gramaticais. Nesse caso, o seu objetivo era chamar a atenção dos alunos para itens lingüísticos problemáticos que haviam sido observados durante a realização das tarefas. É diferente, portanto, do objetivo das tarefas da UGI, que visam chamar a atenção dos alunos para itens lingüísticos não salientes ou fenômenos lingüísticos freqüentemente presentes no texto do tema central. Essa reinterpretação do processo feita por P1 e P2 levou-me a concluir que é necessário criar outros momentos para a aprendizagem explícita, criados a partir de (i) tarefas gramaticais que visem atuar de maneira terapêutica no processo de ensino, permitindo que os alunos reformulem suas hipóteses; (ii) julgamentos gramaticais a partir de erros coletados nas tarefas, permitindo que os alunos reflitam sobre a língua-alvo e (iii) breves

comentários/ explicações sobre a forma correta de modo que os alunos possam rever sua interlíngua. Talvez, em estágios iniciais fosse mais interessante criar espaços livres para a gramática, na medida da necessidade, o que descartaria a presença da UGI na rede temática. Ela poderia, no entanto, estar presente em estágios avançados quando os alunos estivessem mais amadurecidos para adquirir itens não salientes.

2. Que manifestações discursivas (verbais) e comportamentais (não-verbais) demonstradas pelos alunos podem ser consideradas sintomas positivos e negativos de aprendizagem?

Os sintomas positivos de aprendizagem foram manifestados através da iniciativa dos alunos de fazer perguntas, responder, fazer comentários, intervir e reagir à fala da professora e colegas, dentre outros. Essas manifestações eram sinais de engajamento/ envolvimento no processo de ensino-aprendizagem, sendo também responsáveis pela formação de uma estrutura interacional diferente daquela dos padrões tradicionais. Ou seja, muitos alunos se arriscavam, assumindo papéis que não se limitavam apenas ao de respondente de perguntas, mas ao de monitor, corretor de erros, facilitador, esclarecedor, gerenciador, negociador e outros. Portanto, eles participavam com e sem a nomeação da professora, contribuindo para um ensino e aprendizagem mais colaborativos. Se por um lado eles ajudavam as professoras no gerenciamento de sala de aula, por outro mostravam-se comprometidos com a sua aprendizagem e a do colega.

O surgimento dos sintomas positivos parece estar relacionado a fatores como a descentralização do professor em sala de aula, o tipo de procedimento didático-pedagógico utilizado e a disposição motivacional do aluno em engajar-se na interação. Quanto ao primeiro fator, os alunos parecem beneficiar-se da interação quando o professor minimiza sua ação dominadora e centralizadora em sala de aula, tendo a chance de participar mais ativamente do processo de ensino-aprendizagem. Paralelamente, o uso sistemático de certos procedimentos pedagógicos pode desencadear manifestações semelhantes por parte dos alunos. Por exemplo, os

dados sugerem que o procedimento usual de P2 em perguntar aos alunos se concordavam ou não com as respostas fez com que a classe, com o tempo, interviesse nas interações para concordar/ discordar espontaneamente (ex. *I agree/ I disagree*). Nesse caso, eles não mais dependiam da pergunta de P2 para se expressar. O fato de P1 e P2 redirecionarem perguntas para a classe, quando eram endereçadas a elas, também parece ter contribuído para o surgimento de um outro tipo de intervenção, isto é, aquele em que os alunos respondiam ou solucionavam as dúvidas do colega no lugar da professora ou, ainda, ajudavam-na nas explicações. Um outro procedimento refere-se à insistência de P2 com relação ao uso da LI pelos alunos, o que parece ter desencadeado gradativamente intervenções dos próprios alunos na fala de colegas e da professora para o cumprimento dessa norma, que havia se tornado implícita em sala de aula. As reformulações e repetições das falas dos alunos por P2 também parecem ter influenciado alguns alunos a reformularem as falas de colegas e a corrigirem sua pronúncia. Da mesma forma, as constantes repreensões de P2 àqueles que pertubavam a aula acabou gerando manifestações voluntárias de alguns alunos que também passaram a repreender os colegas em outras situações de aprendizagem.

Com base nas reações dos alunos a esses e outros procedimentos didático-pedagógicos, conclui-se que o professor é visto como um modelo comportamental, discursivo e lingüístico a ser seguido/ imitado e é nesse sentido que ressalto a importância do uso da LI pelo professor e alunos em sala de aula e do cartaz permanente como fontes adicionais de insumo oral e escrito através dos quais a aprendizagem implícita, colaborativa e formulaica podem ser promovidas.

Ainda que o professor assuma um papel menos centralizador e utilize procedimentos mais convidativos à participação, é necessário também que o aluno esteja interessado em participar, aprender e desenvolver-se no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, ele precisa estabelecer um grau de comprometimento com a sua aprendizagem, querer, ter

vontade, metas e intenção de aprender, avançar e é nesse sentido que a aprendizagem não é apenas um processo cognitivo, autoregulado e social, mas também motivacional. É dentro dessa perspectiva que o PTBT propõe um menu de temas e tópicos através do qual os alunos podem escolher o conteúdo instrucional mediante seus interesses e preferências. Desse modo, a disposição motivacional dos alunos é ativada, bem como a sua co-participação nas decisões de ensino e co-responsabilidade no processo de aprendizagem. Portanto, engajá-los em escolhas temáticas é uma forma de fazer com que eles dêem sentido e significado ao que aprendem. É motivá-los através de tarefas significativas que visam desenvolver sua competência comunicativa na LE e, ao mesmo tempo, seu conhecimento de vida e mundo. São elas que contextualizam os temas escolhidos e promovem a interação e participação dos alunos nas aulas. Nos fragmentos a seguir as professoras comentam sobre o envolvimento dos alunos com as tarefas.

> *"Considerando minha experiência com outros materiais didáticos, pude observar que esse projeto propiciou maior participação dos alunos em sala. A participação foi muito boa em todas as quintas séries, principalmente com o caderno "Adolescence"."* (Questionário de avaliação de P1)

> *"A maioria dos alunos participou ativamente das aulas, mostrando interesse e vontade em adquirir novos conhecimentos. Os que não participaram, felizmente a minoria, o problema talvez esteja centrado na formação, os pais não se importam muito com a formação de seus filhos."* (Questionário de avaliação de P3)

A escolha do conteúdo temático pelos alunos nos remete à questão dos livros didáticos nacionais e internacionais de LE que são lançados no mercado como 'pacotes prontos', elaborados sob a ótica de seu autor que determina o que é interessante e relevante para alunos 'universais'. Contrário a essa visão, o PTBT sugere materiais de ensino elaborados com base nas escolhas temáticas dos alunos a partir de um menu pré-fabricado para tal fim. Isso nos leva, portanto, a uma concepção diferente de livro didático, isto é, aquele construído em diferentes combinações

de temas e tópicos para atender aos interesses particulares de cada classe. É claro que isso implicaria mecanismos viáveis para que "livros personalizados" pudessem ser elaborados para grupos de alunos com interesses diferentes.

Quanto aos sintomas negativos, eles foram manifestados através da desatenção, falta de concentração, resistência ou preguiça de pensar e de expressar-se na LI, precipitações e outros. Suas causas podem ser atribuídas à pressa de realizar a tarefa, à ansiedade, preguiça, desinteresse, insegurança, dentre outras que afetaram o desempenho dos alunos nas tarefas. Embora esses sintomas fossem transitórios, foram necessárias medidas pedagógicas e não-pedagógicas para assegurar a aprendizagem como, por exemplo, questionamentos para a reflexão e alertas com a finalidade de chamar a atenção do aluno para o sintoma que estava se manifestando. Ao longo da implementação do PTBT houve mais sintomas positivos do que negativos e isso pode ser explicado pelo tipo de interação que se efetivou nas aulas, isto é, uma interação mais engajada, verossímel, significativa, colaborativa e comprometida com o raciocínio/ reflexão.

3. Que atitudes os alunos demonstraram com relação às aulas e ao material de ensino?

A grande maioria dos alunos de P1 e P2 afirmou ter gostado das aulas e do material didático, em especial dos assuntos por eles escolhidos na rede *Adolescence*, sendo avaliados como "*(muito) interessantes, instrutivos e relevantes*".

Embora as aulas fossem consideradas mais ou menos difíceis, os alunos salientaram que gostariam de prosseguir nessa mesma abordagem pelo fato de elas serem atraentes, motivadoras, instrutivas e importantes para o seu futuro. Eles perceberam que estavam aprendendo não somente a LE mas também o conteúdo temático, o que alimentava a sua visão positiva de futuro. Nesse sentido, pode-se dizer que a experiência de aprendizagem foi significativa para esses alunos.

4. Qual o rendimento dos alunos e os seus ganhos de aprendizagem nas habilidades de compreensão/produção oral e leitura?

Os dados quantitativos e qualitativos indicam que a grande maioria dos alunos de P1 e P2 foi capaz de atingir os objetivos de ensino propostos, chegando a um patamar positivo e significativo de aprendizagem nas habilidades de compreensão oral, leitura e produção oral. Quando comparamos o rendimento dos alunos nessas três habilidades, é possível chegar à conclusão que eles se desenvolveram mais na habilidade de compreensão oral em comparação às demais habilidades, como atestam os testes de rendimento, questionário de avaliação das professoras e de auto-avaliação dos alunos de P2. Na opinião dos alunos de P1, entretanto, a leitura foi a habilidade que eles mais se desenvolveram, seguida da compreensão e produção oral. Por outro lado, a maioria dos dados sugere que a leitura foi a segunda habilidade, depois da compreensão oral, que os alunos de P1 mais se desenvolveram, seguida da produção oral, como mostra a seqüência abaixo:

compreensão oral → leitura → produção oral (contexto de P1)

No contexto de P2, por sua vez, a produção oral foi a segunda habilidade, depois da compreensão oral, que os alunos mais se desenvolveram, seguida da leitura.

compreensão oral → produção oral → leitura (contexto de P2)

Essa diferença no desenvolvimento das habilidades nos contextos de pesquisa pode ser explicada pelo pouco investimento de P1 na habilidade de produção oral e pela diferença no *background* dos alunos. No primeiro caso, a postura de P1 em sala de aula foi um tanto centralizadora e controladora, delimitando as construções de fala dos alunos. P2, por sua vez, pareceu ser mais flexível nesse sentido, instigando mais o uso da LI em sala de aula e as produções próprias dos alunos. Quanto ao segundo caso, é possível que o conhecimento de mundo e o conhecimento prévio da língua-alvo tenham contribuído para que os alunos de P1

desempenhassem melhor do que os alunos de P2 na habilidade de compreensão em leitura. Daí a sua segunda colocação na seqüência de desenvolvimento no contexto de P1 e a sua terceira colocação no contexto de P2.

Os alunos de P1 e P2 apresentaram mais ganhos de aprendizagem do que perdas, se compararmos o seu rendimento na Fase I com aquele obtido na Fase II nos testes de compreensão oral e leitura. Os ganhos observados na habilidade de compreensão oral, por exemplo, foram significativos diante do baixo rendimento obtido pelos sujeitos das 6as séries das E1 e E2 no mesmo teste. Quanto às perdas, elas não foram significativas pois não afetaram a maioria da classe de ambos os contextos de pesquisa. Além disso, o rendimento dos sujeitos das 6as séries das E1 e E2 foi ainda menor que o obtido pelos alunos de P1 e P2. Uma única perda significativa, entretanto, foi observada no contexto de P1 na compreensão do comando "*Rewind the tape to the end of music two*". As estagnações, por sua vez, ficaram em um patamar positivo.

Quanto aos ganhos observados na habilidade de compreensão em leitura, pode-se dizer que no contexto de P1 eles foram significativos considerando o rendimento dos alunos da 6ª série da E1, que foi inferior ao dos alunos de P1. No contexto de P2, por outro lado, os ganhos entre as fases representaram 50% das questões do teste e muitos desses ganhos não chegaram a ser significativos diante do rendimento dos sujeitos da 6ª série da E2, que foi superior ao dos alunos de P2. No que se refere às perdas nos contextos de P1 e P2, a maioria delas não chegou a afetar a maioria da classe. Quanto às estagnações, elas permaneceram em um patamar positivo. Com base nos resultados dos testes de leitura, conclui-se que o rendimento dos alunos nessa habilidade poderia ter sido melhor, mas não o foi possivelmente por limitações do material didático referente à rede *Languages of the World*, que poderia trazer mais tarefas de compreensão de texto.

Na habilidade de produção oral os alunos de P1 e P2 também apresentaram ganhos. É o que sugerem os diários, as gravações em áudio e vídeo, os questionários de avaliação das professoras

e os questionários de auto-avaliação dos alunos. Esses ganhos são baseados na quantidade e qualidade das produções de fala ao longo das aulas. Algumas construções eram fruto de estratégias típicas da fala criativa como a transferência, generalização, redução e inferência. Outras eram decorrentes do conhecimento implícito da língua-alvo, adquirido através da fala da professora, tarefas e fórmulas apresentadas no cartaz permanente.

Os resultados positivos desta pesquisa me levam a concluir que o PTBT, ancorado na visão sociointeracionista de aprendizagem e num ensino significativo, motivador, colaborativo, autêntico e reflexivo, foi capaz de ativar a aprendizagem implícita, explícita, colaborativa e formulaica em contextos de escola pública e particular do Ensino Fundamental, partindo de um menu de temas e tópicos, de tarefas geradoras de interação e do insumo oral e escrito resultante da fala da professora/alunos e do cartaz permanente. Diante disso, pode-se dizer que essa experiência foi válida e possível de ser realizada em contextos do Ensino Fundamental, em particular em contexto de escola pública onde muitos afirmam que lá nada funciona. É importante ressaltar ainda que a formação continuada do professor deveria tratar da qualidade do discurso e da interação em sala de aula. Poderia, talvez, começar pelos mecanismos de como ativar a aprendizagem implícita em sala de aula.

ABSTRACT

The aim of this research is to implement and evaluate a task-based thematic syllabus which was devised for two groups of Brazilian secondary learners of English as a foreign language. The process of learning is interpreted and evaluated on the basis of the teachers' pedagogical changes in the planned syllabus, the learners' verbal and non-verbal manifestations during interaction which were classified as positive and negative symptoms of learning, learners' motivation and their performance in listening and reading comprehension tasks and in oral production skills. The data were collected through diaries, questionnaires, video- and audio-taped set of lessons and progress achievement tests which were administered in two moments of the process so that the results could be compared. In order to assess gains in learning, sophomore students were submitted to the same listening and reading comprehension tests and their results compared to those obtained by the subjects of this research.

The data show that the task-based thematic syllabus needed some changes during the implementation phase because of the pedagogical reinterpretations of the teachers who realized the need for replacement and addition of tasks throughout the course and a new dimension for grammar teaching. The subjects had more positive than negative symptoms of learning and this can be accounted for a committed, truly, meaningful and collaborative interaction that was built in the classroom. The majority of the subjects have stated that they enjoyed the classes and the textbook which was particularly designed for their age and interests. They realized they were learning not only the target language but also thematic content. The data also show gains in listening and reading comprehension as well as in oral production skills. In other words, the subjects of both contexts of research were able to develop listening comprehension more than the other skills. Reading comprehension was developed more than oral production in one of the contexts while the reverse was observed in the other context.

KEY WORDS: English language learning, task-based syllabus, textbook

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

ALDERSON, J.C., CANDLIN, C.N., CLAPHAM, C.M., MARTIN, D.J. e WEIR, C.J. *Language proficiency testing for migrant professionals: new directions for the occupational English test – a Report submitted to the Council on Overseas Professional Qualifications*. Lancaster: Universidade de Lancaster, 1986.

ALLWRIGHT, D. The Importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics*, 5(2), 1984a:156-171.

_____ Why don't learners learn what teachers teach? - the Interaction Hypothesis. In D.M.Singleton e D.G.Little, eds., *Language Learning in Formal and Informal Contexts*. Dublin: Irish Association for Applied Linguistics (IRAAL), 1984b.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. A abordagem orientadora da ação do professor. In J.C.P. Almeida Filho, org., *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*.Campinas: Pontes, 1997

BIALYSTOCK, E. A theoretical model of second language acquisition. *Language Learning* 28(1), 1978:69-83.

_____ The role of linguistic knowledge in second language use. *Studies in Second Language Acquisition* 4, 1981:31-45.

BIZON, A.C.C. *Caracteristicas da Interação em Contexto de Ensino Regular e em Contexto de Ensino Interdisciplinar de Português -Língua Estrangeira: um Estudo Comparativo*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Dissertação de Mestrado, 1994.

BREEN, M.P. & CANDLIN, C.N. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics* 1(2), 1980:89-112.

BREEN, M.P. Process syllabuses for the language classroom. In C.J.Brumfit, ed., *General English Syllabus Design*. Oxford: Pergamon Press and the British Council, 1984.

_____ Authenticity in the language classroom. *Applied Linguistics* 6(1), 1985:60-70.

_____ Learner contributions to task design. In C.N.Candlin e D. Murphy, *Language Learning Tasks*. Lancaster Practical Papers in English Language Education, 7. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall International, 1987a.

_____ Contemporary paradigms in syllabus design. Part I. *Language Teaching*, 20(2), 1987b: 81-92.

_____ Contemporary paradigms in syllabus design. Part II. *Language Teaching*, 20(3), 1987c:157-174.

BROWN, H.D. *Principles of Language Learning and Teaching*. 3rd edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1994.

BROWN G. & YULE, G. *Teaching the Spoken Language - An approach based on the analysis of conversational English.* Cambridge: CUP, 1983.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. Richards e R.W. Schmidt, eds., *Language and Communication.* London: Longman, 1983.

CANDLIN, C.N. Towards task-based language learning. In C.N.Candlin e D. Murphy *Language Learning Tasks.* Lancaster Practical Papers in English Language Education, 7. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall International, 1987.

CHAUDRON, C. *Second Language Classrooms.* Cambridge:CUP, 1988.

CLARKE, D.F. Communicative theory and its influence on materials production. In *Language Teaching* 22(2), 1989:73-86.

Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP) *Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna - Inglês - 1° Grau.* 5ª edição. São Paulo: Secretaria do Estado da Educação, 1992.

_____ *Prática Pedagógica – Língua Estrangeira Moderna – Inglês - 1° grau,* vol.1. São Paulo: Secretaria do Estado da Educação, 1993.

_____ *Prática Pedagógica - Língua Estrangeira Moderna – Inglês - 1° grau,* vol.2. São Paulo: Secretaria do Estado da Educação, 1996.

CORDER, S.P. *Error Analysis and Interlanguage.* Oxford: OUP, 1981.

CROOKES, G. Planning and interlanguage variation. *Studies in Second Language Acquisition* 11, 1989:367-383

DUFF, P. Another look at interlanguage talk: taking task to task. In R. Day, ed., *Talking to Learn.* Rowley, MA: Newbury, 1986.

DULAY, H.C. & BURT, M.K. Natural sequences in child second language acquisition. In *Language Learning,* 24(1), 1974:37-53.

ELLIS, R. *Understanding Second Language Acquisition.* Oxford: OUP, 1985a.

_____ Talking shop: second language acquisition research: how does it help teachers?. *ELT Journal* 47(1), 1993a:3-11.

_____ Interpretation-based grammar teaching. *System* 21(1), 1993b:69-78.

_____ Interpretation tasks for grammar teaching. *TESOL Quarterly* 29(1), 1995:87-105.

FAERCH, C. & KASPER, G. Two ways of defining communication strategies. *Language Learning* 34(1), 1984:45-63.

FILLMORE, L.W. Individual differences in second language acquisition. In C. Fillmore, D. Kempler e W. Wang, orgs., *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. New York: Academic Press, 1979.

FOLEY, J. A psycholinguistic framework for task-based approaches to language teaching. *Applied Linguistics* 12, 1991:62-75.

FOTOS, S. & ELLIS, R. Communicating about grammar: a task-based approach. *TESOL Quarterly* 25(4), 1991:605-626.

GREGG, K.R. Krashen's monitor and occam's razor. *Applied Linguistics* 5(2), 1984:79-100.

HAASTRUP, K. Developing learners' procedural knowledge in comprehension. In R.Phillipson et alli, eds., *Foreign / Second Language Pedagogy Research*. Clevedon: Multingual Matters Ltda, 1991.

HAYDT, R.C.C. *Avalição do Processo Ensino-Aprendizagem*. São Paulo:Ed. Ática, 1988.

_____ *Curso de Didática Geral* (4ª ed.). São Paulo: Ed. Ática, 1997.

HUGHES, A. *Testing for Language Teachers*. Cambridge: CUP, 1989.

HUTCHINSON T. & WATERS, A. *English for Specific Purposes: a learning-centred approach*. Cambridge: CUP, 1987.

JOHNSON, K. Writing. In K. Johnson & K. Morrow, eds., *Communication in the Classroom*. London: Longman, 1981.

JOHNSON, K. & MORROW, K. *Communication in the Classroom*. London: Longman, 1981.

KOHL DE OLIVEIRA, M. *Vygotsky*. São Paulo: Ed. Scipione, 1993.

KRAHNKE, K. *Approaches to Syllabus Design for Foreign Language teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1987.

KRASHEN, S.D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon, 1982.

KRASHEN, S.D. & SCARCELLA, R. On routines and patterns in language acquisition and performance. *Language Learning* 28, 1978:283-300.

KUMARAVADIVELU, B. The name of the task and the task of naming: methodological aspects of task-based pedagogy. In G. Crookes e S.M. Gass, orgs., *Tasks and Language Learning - Integrating Theory and Practice*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1993.

LEGUTKE, M. & THOMAS, H. *Process and Experience in the Language Classroom*. New York:Longman, 1991

LITTLEWOOD, W. *Communicative Language Teaching*. Cambridge: CUP, 1981.

LONG, M.H. Native speaker/ non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics* 4(2), 1983:126-141.

_____ A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. In K. Hyltenstam e M. Pienemann, *Modelling and Assessing Second Language Acquisition.* Clevedon: Multilingual Matters, 1985.

LONG, M.H. & CROOKES, G. Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly* 26(1), 1992:27-56.

_____ The Authors Respond ... . *TESOL Quarterly* 27(4), 1993a:729-733.

_____ Units of analysis in syllabus design - the case for task. In G. Crookes e S.M. Gass, orgs., *Tasks and Language Learning - Integrating Theory and Practice*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1993b.

LOSCHKY, L & BLEY-VROMAN, R. Grammar and task-based methodology. In G. Crookes e S.M. Gass, orgs., *Tasks and Language Learning - Integrating Theory and Practice*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1993.

LUCKESI, C.C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Ed. Cortez, 1994.

McLAUGHLIN, B. *Theories of Second Language Acquisition.* London: Edward Arnold, 1987.

_____ Restructuring. *Applied Linguistics*, 11(2), 1990:113128.

NUNAN, D. *The Learner-Centred Curriculum.* Cambridge: CUP, 1988a.

_____ *Syllabus Design.* Oxford: OUP, 1988b.

_____ *Designing Tasks for the Communicative Classroom.* Cambridge: CUP, 1989.

_____ Communicative tasks and the language curriculum. *TESOL Quarterly* 25(2), 1991:279-295.

_____ Task-based syllabus design: selecting, grading and sequencing tasks. In G. Crookes e S.M. Gass, orgs., *Tasks and Language Learning - Integrating Theory and Practice*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1993.

OXFORD, R. *Language Learning Strategies*. NY: Newbury House Publications, 1990

PEARSON, P.D. & STEPHENS, D. Learning about literacy: a 30-year journey. In Ruddell, R. et alli, eds., *Theoretical Models and Processes of Reading* (4ª ed.). Newark: International Reading Association, 1994.

PIENEMANN, M. Learnability and syllabus construction. In K. Hyltenstam e M. Pienemann, *Modelling and Assessing Second Language Acquisition.* Clevedon: Multilingual Matters, 1985.

PIERCEY, D. *Reading Activities in Content Areas - An Ideabook for Middle and Secondary Schools*. 2nd edition. Boston: Allyn and Bacon, Inc, 1982.

PLOUGH, I. & GASS, S.M. Interlocutor and task familiarity: effects on interactional structure. In G. Crookes e S.M. Gass, orgs., *Tasks and Language Learning - Integrating Theory and Practice*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1993.

PRABHU, N.S. Procedural syllabuses. In J.A.S. Read, ed., *Trends in Language Syllabus Design*. Cingapura: SUP, 1984.

_____ *Second Language Pedagogy*. Oxford: OUP, 1987.

_____ There is no best method - Why?. *TESOL Quarterly* 24(2), 1990:161-176.

REICHARDT, C.S. & COOK, T.D. Beyond qualitative versus quantitative methods. In T.D. Cook e C.S. Reichardt, eds., *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research*. London: SAGE Publications, 1979.

RICHARDS, J.C. A non-contrastive approach to error analysis. *ELT* 25(3), 1971:204-219

RICHARDS, J.C., PLATT, J. & WEBER, H. *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. London: Longman, 1986.

_____ & PLATT, H. *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London: Longman, 1992

RICHARDS, J.C. & LOCKHART, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: CUP, 1994.

RUBIN, J. Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics* 11(2), 1981:117-131.

SANTOS DA SILVA, C. *Medidas e Avaliação em Educação*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1992.

SCARAMUCCI, M.V.R. *O Papel do Léxico na Compreensão em Leitura em Língua Estrangeira: Foco no Produto e no Processo*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Tese de Doutorado, 1995.

_____ CELPE-Bras: Porque um exame comunicativo. In M.J. Cunha e P. Santos (orgs.). *Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros*. Universidade de Brasília, DF, 1996.

SHARWOOD-SMITH, M. Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics* 11(2), 1981:159-168.

SCHMIDT, R. Input, interaction, attention, and awareness: the case for consciousness raising in second language teaching. Artigo preparado para o X Encontro Nacional dos Professores Universitários de Língua Inglesa, 1990.

_____ Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. In J.H. Hulstijn e R. Schmidt, orgs., *AILA Review*. Ridderkerk: Ridderprint B.V., 1994

SCHMIDT-RINEHART, B.C. The effects of topic familiarity on second language listening comprehension. *The Modern Language Journal* 78, 1994:179-189.

SHOHAMY, E. *A Practical Handbook in Language Testing for the Second Language Teacher*. Edição experimental. Tel-Aviv University, 1985.

SINCLAIR, J. McH & COULTHARD, R.M. *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: OUP, 1975.

SKEHAN, P. Second language acquisition strategies and task-based learning. *Working papers in English language teaching* 1. London: Thames Valley University, 1992.

SKEHAN, P. & FOSTER, P. Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance. *Working Papers in English Language Teaching* 3. London: Thames Valley University, 1995.

_____ Second language research and task-based instruction. In J. Willis e D. Willis, orgs., *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann, 1996a.

_____ A Framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics* 17(1), 1996b:38-62.

SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S.M. Gass e C.G. Madden, orgs., *Input in Second Language Acquisition*. Cambridge: Newbury House Publishers, 1985.

TARVIN, W.L. & AL-ARISHI, A.Y. Rethinking communicative language teaching: reflection and the EFL classroom. *TESOL Quarterly* 25(1), 1991:9-25.

TERZI, S.B. *A Construção da Leitura*. Campinas: Ed. Pontes, 1995.

University of Cambridge Local Examinations Syndicate (UCLES). *Key English Test (KET) Handbook*. Cambridge: University of Cambridge, 1994.

_____ *First Certificate English – specifications and sample papers for the REVISED FCE examination*. Cambridge: University of Cambridge, 1995.

UR, P.*Grammar Practice Activities*. Cambridge:CUP, 1988.

VALLE ARIAS, A., GONZÁLES CABANACH, R., BARCA LOZANO, A. e NÚNEZ PÉREZ, J.C. Motivación, Cognición y Aprendizaje Autorregulado. *Revista Española de Pedagogia*, año LV, nº 206, 1997:137-164.

VANPATTEN, B. Can learners attend to form and content while processing input? *Hispania* 72(2), 1989:409-417.

_____ The foreign language classroom as a place to communicate. In B.F. Freed, ed., *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom*. Lexington, Massachusetts: DC: Heath and Co., 1991.

VANPATTEN, B. & CADIERNO, T. Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition* 15, 1993:225-243.

VANPATTEN, B. Evaluating the role of consciousness in second language acquisition: terms, linguistic features & research methodology. In J.H. Hulstijn e R. Schmidt, eds., *AILA Review*. Ridderkerk: Ridderprint B.V., 1994

WEIR, C. *Understanding & Developing Language Tests*. New York: Prentice Hall International English Language Teaching, 1993.

WIDDOWSON, H.G. *Teaching Language as Communication*. Oxford: OUP, 1978.

_____ *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: OUP, 1979.

WILKINS, D.A. *Notional Syllabuses*. London: OUP, 1976.

_____ Grammatical, situational and notional syllabuses. In C.J. Brumfit e K. Johnson, eds., *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: OUP, 1979.

WILLIS, J. A Flexible framework for task-based learning. In J. Willis e D. Willis, eds., *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann, 1996a.

_____ *A Framework for Task-based Learning*. London: Longman, 1996b.

WILLIS, D. *The Lexical Syllabus - a new approach to language teaching*. London: HarperCollins Publishers, 1990.

_____ A Reader Reacts ... . *TESOL Quarterly* 27(4), 1993:726-728.

XAVIER, R.P. Uma experiência pedagógica de integração do conteúdo pluridisciplinar de 1° grau com atividades de aprendizagem. *ANAIS do XIII Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa*. Rio de Janeiro, 1995:492-506.

YALDEN, J. *The Communicative Syllabus: Evolution, Design and Implementation*. Oxford: Pergamon Press, 1983.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In I. ALARCÃO, org., *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. Portugal: Porto Editora Ltda, 1996.

ALDERSON, J.C. Testing, the Teacher and the Student. In *Les Cahiers de l'APLIUT, Pedagogie et Recherche*, 3(12), 1984:7-21.

ALLEN, J.P.B. & WIDDOWSON, H.G.*Grammar and Language Teaching*. 1975.

ALLWRIGHT, D. The death of the method. Plenary paper for the SGAV Conference. 1991

ALMEIDA FILHO, J.C.P. & CONSOLO, D.A. A pesquisa analítica sobre o livro didático nacional de língua estrangeira. *Letras*. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1990:22-29.

ALMEIDA FILHO, J.C.P., BAGHIN, D., CONSOLO, D.A., CABRAL DOS SANTOS, J.B., ALVARENGA, M.B. e VIANA, N. A representação do processo e aprender no livro didático nacional de língua estrangeira moderna no 1° grau. *Trabalhos de Lingüística Aplicada 17*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1991:67-97.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Ed. Pontes, 1993.

BERETTA, A. What can be learned from the Bangalore evaluation. In J.C. Alderson & A. Beretta, eds., *Evaluating Second Language Education*. Cambridge: CUP, 1992.

BIEDERMAN, P.W. Sheltered English: new tool in teaching the non-fluent. *Los Angeles Times*, 1987:1, 26-28.

BOURDIE, P & PASSERON, J.C. Eliminação e seleção. In P. Bourdie e J.C. Passeron *A Reprodução - Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Ed. S/A, 1975.

BRUMFIT, C. The 'Content' of language teaching: language and meaning. In C. Brumfit, *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge: CUP, 1984.

BYGATE, M. Effects of task repetition: appraising the developing language of learners. In J. Willis e D. Willis, eds., *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann, 1996.

_____ Task, Procedure and Skill in Language Teaching. In *Anais do 32° IATEFL Conference*, Universidade de Manchester, 1998:90-98.

CELCE-MURCIA, M. Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. *TESOL Quarterly* 25(3), 1991:459-480.

CONSOLO, D.A. Viewing 'teacher talk' as 'formulaic language': a construction towards non-native teachers' oral performance?. *Contexturas* 2, Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo (APLIESP), 1994:17-28.

DARÓS, W.R. Aprender y personalizarse segun J. Piaget. *Revista Española de Pedagogia*, año XLVIII, 185, 1990:139-158.

DEUBER, A. *Produção Oral de Alunos Ativos e Reflexivos no Pequeno e no Grande Grupo em Aula de Língua Estrangeira; Sua Atitude em Relação ao Trabalho em Pequeno Grupo.* Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Tese de Mestrado, 1997.

DICKINS, P.M.R. & WOODS, E.G. Some criteria for the development of communicative grammar tasks. *TESOL Quarterly* 22(4), 1988:623-646.

DUBIN, F. & OLSHTAIN, E. *Course Design*. Cambridge: CUP, 1986.

ELLIS, R. Teacher-pupil interaction in second language development. In S.M. Gass e C.G. Madden, eds., *Input in Second Language Acquisition*. Cambridge: Newbury House, 1985b.

ERICKSON, F. Ethnographic microanalysis of interaction. s/d.

FONTÃO DO PATROCÍNIO, E. Revisitando um professor em sua sala de aula: movimentos em direção a uma prática diferenciada. In J.C.P. Almeida Filho, org., *Português para Estrangeiros: Interface com o Espanhol*. Campinas: Ed. Pontes, 1995.

FULCHER, G. Does thick description lead to smart tests? A data-based approach to rating scale construction. *Language Testing* 13(2), 1996:208-238.

FUREY, P.R. Considerations in the assessment of language syllabuses. In J.A.S. Read, ed., *Trends in Language Syllabus Design*, Cingapura: SUP, 1984.

GANDIN, D. *A Prática do Planejamento Participativo*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

GLISAN, E.W. & DRESCHER, V. Textbook grammar: does it reflect native speaker speech?. *The Modern Language Journal* 77(1), 1993:23-33.

GRONLUND, N.L. The role of evaluation. In N.L. Gronlund, *Measurement and Evaluation in Teaching*. 3rd edition. New York: MacMillan, 1976.

HOFFMAN, J. Avaliação: um olhar construtivo sobre a educação. In *ANAIS do ENDIPE*, Florianópolis, 1996.

JOHNSTON, B & PETERSON, S. The program matrix: a conceptual framework for language programs. *System* 22(1), 1994:63-80.

LONG, M.H. Process and product in ESL program evaluation. *TESOL Quarterly* 18(3), 1984:409-425.

LYNCH, B.K. *Language Program Evaluation - Theory and practice*, Cambridge: CUP, 1996.

MACHADO, R.O.A. A questão da fala facilitadora na licenciatura em língua estrangeira: implicações para a formação do professor. *Contexturas* 1, Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo (APLIESP), 1994.

MOREIRA, M.A. e AXT R. Referenciais para análise e planejamento de currículo em ensino de ciências. *Ciência e Cultura* 39(3), 1987:250-258.

MORITA, M.K. Diários dialogados na formação contínua do professor. In J.C.P. Almeida Filho, org., *Português para Estrangeiros: Interface com o Espanhol*. Campinas: Ed. Pontes, 1995

MORROW, K. & SCHOCKER, M. Process evaluation in an INSET course. *ELT Journal* 47(1), 1993:47-55.

NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: CUP, 1992.

PARKINSON, L. & O'SULLIVAN, K. Negotiating the learner-centred curriculum. In G. Brindley, ed., *The Second Language Curriculum In Action*. Sydney: Macquarie University, 1990.

PENNYCOOK, A. The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. *TESOL Quarterly* 23(4), 1989:589-618.

PERKINS, K., BRUTTEN, S.R. e GASS, S.M. An investigation of patterns of discontinuous learning: implications for ESL measurement. *Language Testing* 13(1), 1996:63-82.

PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In A.E.A. Nóvoa, org., *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Portugal: Porto Editora, 1993.

PICA, T. & DOUGHTY, C. Input and interaction in the communicative language classroom: a comparison of teacher-fronted and group activities. In S.M. Gass e C.G. Madden, eds., *Input in Second Language Acquisition*. Cambridge: Newbury House Publishers, 1985.

PRABHU, N.S. The dynamics of the language lesson. *TESOL Quarterly* 26(2), 1992:225-241.

REA, P.M. Language testing and the communicative language teaching curriculum. In Y.P. Lee et alli, *New Directions in Language Testing*. Oxford: Pergamon Press, 1985.

RICHARDS, J.C. & RODGERS, T.S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: CUP, 1986.

ROBINSON, H.A. *Teaching Reading and Study Strategies: The Content Areas*. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1975.

ROCA, J., VALCARCEL, M. e VERDU, M. Hacia un Nuevo Paradigma en la Enseñanza de idiomas modernos: El Enfoque por Tareas. *Rvta. Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 8, 1990:25-46.

ROCHA DE ALMEIDA, M.C.P. da. A Lição de Casa como Extensão da Sala de Aula de Língua Estrangeira (Inglês). Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Tese de Mestrado.1997.

RUBIN, J. A review of second language listening comprehension research. *The Modern Language Journal* 78(2), 1994:199-221.

RUTHERFORD, W. Aspects of pedagogical grammar. *Applied Linguistics* 1(1), 1980:60-73.

SHORT, D.J. Assessing integrated language and content instruction. *TESOL Quarterly* 27(4), 1993:627-656.

SWAIN, M. Manipulating and complementing content teaching to maximise second language learning. In R. Phillipson et alli, eds., *Foreign/ Second Language Pedagogy Research.* Clevedon: Multilingual Matters Ltda, 1991.

THOMPSON, G. Some misconceptions about communicative language teaching. *ELT Journal* 50(1), 1996:9-15.

TRUFFI LIMA, M.C. & XAVIER, R.P. *Teaching in a Clever Way - Tarefas comunicativas para Professores de Língua Inglesa do 1° Grau.* Florianópolis: Ed. Universidade de Santa Catarina, 1996.

Unidade Operacional de Ensino. *Diretrizes para o Ensino de Inglês no 1° Grau.* Florianópolis: Secretaria do Estado da Educação, 1981.

WATSON-GEGEO, K.N. Ethnography in ESL: defining the essentials. *TESOL Quarterly* 22(4), 1988:575-592.

WIDDOWSON, H.G. Comment: authenticity and autonomy in ELT. *ELT Journal* 50(1), 1996:67-68.

WILLIAM, M. & BURDEN, R. The role of evaluation in ELT project design. *ELT Journal* 48(1), 1994:22-27.

VOLUME II - APÊNDICES

Rosely Perez Xavier

A APRENDIZAGEM EM UM PROGRAMA TEMÁTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS) BASEADO EM TAREFAS EM CONTEXTOS DE 5ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Orientadora: Profª Drª Matilde Virginia Ricardi Scaramucci

Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
1999

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

SUMÁRIO

Apêndice I - Questionário de preferências 359
Apêndice II - Questionário sobre o perfil de P1 360
Apêndice III - Questionário sobre o perfil das escolas 363
Apêndice IV - Questionário sobre o perfil dos sujeitos 364
Apêndice V - Questionário atitudinal e de auto-avaliação 367
Apêndice VI - Teste de compreensão oral 370
Apêndice VII - Teste de compreensão em leitura 378
Apêndice VIII - Questionário de avaliação do PTBT pelas professoras 383
Apêndice IX - Plano de Curso 386
Apêndice X - Material didático referente à rede *Languages of the World* 393
Apêndice XI - Material didático referente à rede *Adolescence* 433
Apêndice XII - Manual referente à rede *Languages of the World* 463
Apêndice XIII - Manual referente à rede *Adolescence* 489
Apêndice XIV - Orientações pedagógicas 513
Apêndice XV - Tarefas de reforço 516
Apêndice XVI - Avaliações bimestrais 526
Apêndice XVII - Tarefas livres 533
Apêndice XVIII - Tarefas de compreensão de histórias 535
Apêndice XIX - Exemplo de diário/ relato de aula 538
Apêndice XX - Exemplo de uma transcrição de aula 540

Este exemplar é a redação final da tese defendida por Rosely Perez Xavier e aprovada pela Comissão Julgadora em 30/04/99.

Profa. Dra. Matilde Virginia Ricardi Scaramucci

APÊNDICE I

Questionário de preferências

PREZADO PROFESSOR

Este questionário visa a fazer um levantamento dos assuntos que os alunos de 1° grau demonstram gostar ou ter interesse em sua disciplina. Os dados coletados deverão contribuir para a elaboração de um planejamento em rede temática e de um material didático em inglês. Por essa razão, conto com a sua colaboração. Obrigada.

1. Escola(s) onde leciona:

a) _____

( ) Escola estadual ( ) Escola particular ( ) Escola municipal

Cidade: _____

b) _____

( ) Escola estadual ( ) Escola particular ( ) Escola municipal

Cidade: _____

c) _____

( ) Escola estadual ( ) Escola particular ( ) Escola municipal

Cidade: _____

2. Anos de experiência no magistério: _____

3. Especifique por série os **assuntos que despertam o interesse dos alunos** em sua disciplina:

5ª série:

6ª série:

7ª série:

8ª série:

APÊNDICE II

Questionário sobre o perfil de P1

Cara Professora,

Este questionário tem como objetivo coletar informações sobre o seu perfil. Conto, portanto, com a sua colaboração.

1. Qual é a sua formação acadêmica?

( ) Licenciatura em Letras.

( ) Especialização em _____.

( ) Mestrado em _____.

( ) Outros (especifique): _____.

2. Você já esteve em país de língua inglesa?

( ) Não ( ) Sim

Para que propósito? ( ) Acadêmico.

( ) Turístico.

( ) Outro (especifique): _____

_____

Por quanto tempo? _____.

3. Número de anos na carreira do magistério: _____.

4. Você gosta de lecionar inglês?

( ) Muito. ( ) Bastante. ( ) Pouco. ( ) Muito pouco. ( ) Não gosto.

5. Assinale a(s) alternativa(s) que melhor descreve(m) o **seu** processo de ensinar em sala de aula para as 5as séries.

a) Quanto de língua inglesa você geralmente utiliza em suas aulas?

( ) 0% ( ) 25% ( ) 50% ( ) 75% ( ) 90% ( ) 100%

b) Costuma negociar significados para facilitar a compreensão dos alunos?

( ) Não. ( ) Sim.

Exemplifique algumas formas de negociação que você utiliza:

_____

_____

_____

c) Costuma encorajar atividades em grupo?

( ) Não. ( ) Sim. ( ) Não muito.

Por que? _____

_____

_____

d) Os alunos costumam participar ativamente em suas aulas?

( ) Não. ( ) Sim. ( ) Mais ou menos.

A que você atribue essa participação ativa ou a não participação?

_____

_____

_____

e) Os alunos costumam gostar dos tópicos/assuntos que você aborda em sala de aula?

( ) Não. ( ) Sim. ( ) Mais ou menos.

O que faz você perceber isso? _____

_____

_____

f) Que habilidades lingüísticas você prioriza em suas aulas?

( ) compreensão oral ( ) produção escrita

( ) produção oral ( ) leitura

Comentários, se necessário: _____

_____

_____

6. Como você se sente estando envolvida em um Projeto de Pesquisa, mais precisamente na implementação de um Programa de Ensino como esse?

7. O que você espera desta Proposta de Planejamento?

APÊNDICE III

Questionário sobre o perfil das escolas

Cara Professora,

Este questionário tem como objetivo coletar informações sobre o seu perfil da escola onde o planejamento proposto vai ser implementado. Conto, portanto, com a sua colaboração.

1. Nome da escola: _____

2. Rede de ensino: ( ) Estadual ( ) Particular

3. Localização: ( ) Centro ( ) Bairro ( ) Periferia

4. Recursos que a escola dispõe:

( ) TV and vídeo
( ) Gravador
( ) Operador de vídeo
( ) Biblioteca
( ) Laboratório de línguas
( ) Livros de leitura em inglês
( ) Toca-discos
( ) Fitas de vídeo com programas em inglês
( ) Fitas de audio com seleção de músicas/exercícios em inglês
( ) Outros (especifique): _____

5. Nível sócio-econômico dos alunos que estudam nessa escola.

( ) Baixo. ( ) Médio-baixo ( ) Alto ( ) Médio-alto

6. Em sua escola, qual é o critério para o agrupamento de alunos em uma classe?

Obrigada.

APÊNDICE IV

Questionário sobre o perfil dos sujeitos

Prezado aluno,

Este questionário tem como objetivo coletar informações sobre o seu perfil. Conto com a sua ajuda e peço-lhe que responda-o de maneira sincera.

1. Idade: _____

2. Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

3. Você trabalha?

( ) Não. ( ) Sim.

O que você faz? _____

Qual é o seu horário de trabalho? _____

4. Você já estudou inglês na 1ª, 2ª, 3ª **ou** 4ª série do 1° grau?

( ) Não. ( ) Sim.

Em que série(s) foi? _____

Quantas aulas de inglês você tinha por semana? _____

Escreva o que você aprendeu: _____

_____

_____

5. Você já fez ou está fazendo algum Curso particular de inglês?

( ) Não. ( ) Sim.

Até que nível você fez? **ou** Em que nível está? ( ) Básico

( ) Intermediário

( ) Avançado

6. Você já foi viajar para algum país de língua inglesa?

( ) Não. ( ) Sim.

Que país? _____

Por quanto tempo? _____

7. Com que freqüência você:

a) ouve músicas em inglês?

( ) Geralmente. ( ) Às vezes ( ) Quase nunca. ( ) Nunca.

b) assiste a filmes em inglês no cinema?

( ) Geralmente. ( ) Às vezes ( ) Quase nunca. ( ) Nunca.

c) assiste a filmes em inglês em vídeo?

( ) Geralmente. ( ) Às vezes ( ) Quase nunca. ( ) Nunca.

d) assiste a filmes/ programas em inglês na TV a cabo?

( ) Geralmente. ( ) Às vezes ( ) Quase nunca. ( ) Nunca.

e) joga video-game?

( ) Geralmente. ( ) Às vezes ( ) Quase nunca. ( ) Nunca.

f) lê revistas ou livros de estória em inglês?

( ) Geralmente. ( ) Às vezes ( ) Quase nunca. ( ) Nunca.

g) brinca ou trabalha no computador?

( ) Geralmente. ( ) Às vezes ( ) Quase nunca. ( ) Nunca.

8. Você está animado para estudar inglês?

( ) Não. ( ) Sim. ( ) Mais ou menos.

Por que? _____

_____

9. Em sua opinião, o que as pessoas abaixo pensam sobre a língua inglesa?

Seus pais

( ) Ela é necessária. ( ) Ela é desnecessária. ( ) Ela é útil. ( ) Outra: _____

Seus amigos

( ) Ela é necessária. ( ) Ela é desnecessária. ( ) Ela é útil. ( ) Outra: _____

Você

( ) Ela é necessária. ( ) Ela é desnecessária. ( ) Ela é útil. ( ) Outra: _____

10. O que você espera aprender de inglês nessa série?

11. O que você espera da professora de inglês?

Obrigada.

APÊNDICE V

Questionário atitudinal e de auto-avaliação

Prezado aluno,

Este questionário visa coletar informações sobre a sua atitude com relação às aulas de inglês e a sua opinião com relação à sua aprendizagem. Peço-lhe que seja muito sincero em suas respostas.

SÉRIE: _____

NOME DA ESCOLA: _____

DATA: _____

1. Você gostou das aulas de inglês?

( ) Sim ( ) Não ( ) Mais ou menos

2. Você tem vontade de continuar?

( ) Sim ( ) Não ( ) Mais ou menos

Por que? _____

_____

3. Em sua opinião, as aulas de inglês ...

a) ( ) são difíceis. ( ) são fáceis. ( ) são mais ou menos difíceis.

b) ( ) despertam o seu interesse. ( ) não despertam o seu interesse.

4. Você está fazendo algum Curso Particular de inglês?

( ) Sim. - Quando começou? _____

- Por que razão começou? _____

( ) Não.

( ) Eu comecei a fazer, mas resolvi parar. - Quando começou? _____

- Quando parou? _____

- Por que razão parou? _____

5. Você gostou do material de inglês?

( ) Sim ( ) Não ( ) Mais ou menos

Por que? _____

_____

6. Quais unidades do material você mais gostou? Consulte-as, se necessário.

7. Em sua opinião, quanto de inglês você está aprendendo?

( ) Estou aprendendo muito.

( ) Estou aprendendo pouco

( ) Não estou aprendendo nada.

8. As tarefas de casa ('extra tasks') têm ajudado você a aprender inglês?

( ) Sim ( ) Não

Por que? _____

_____

9. No início das aulas, quanto de inglês você compreendia quando sua professora falava com a classe?

( ) Compreendia tudo.

( ) Compreendia quase tudo.

( ) Compreendia pouco

( ) Compreendia nada.

10. Atualmente, quando sua professora fala em inglês, quanto você compreende?

( ) Compreendo tudo.

( ) Compreendo quase tudo.

( ) Compreendo pouco

( ) Compreendo nada.

11. No início das aulas, quando você lia as tarefas, quanto de inglês você compreendia?

( ) Compreendia tudo.

( ) Compreendia quase tudo.

( ) Compreendia pouco

( ) Compreendia nada.

12. Atualmente, quando você lê as tarefas, quanto de inglês você compreende?

( ) Compreendo tudo.

( ) Compreendo quase tudo.

( ) Compreendo pouco

( ) Compreendo nada.

13. No início das aulas, quanto de inglês você falava?

( ) Muito.

( ) Pouco.

( ) Quase nada.

( ) Nada.

14. Atualmente, quanto de inglês você fala em sala de aula?

( ) Muito.

( ) Pouco.

( ) Quase nada.

( ) Nada.

Por que? _____

_____

15. Qual é a sua maior dificuldade nas aulas de inglês? _____

_____

_____

_____

16. Aquilo que você esperava aprender de inglês está sendo correspondido em nossas aulas?

( ) Sim ( ) Não ( ) Mais ou menos

Se você respondeu "não" ou "mais ou menos", explique o porquê.

OBRIGADA

APÊNDICE VI

Teste de compreensão oral

Prezado aluno,

Esta prova tem como objetivo investigar o quanto você aprendeu do material que lhe foi dado sobre "Línguas do Mundo". Dê o melhor de si e mostre que você é capaz. Não tenha pressa de sair da classe ou de terminar a prova rapidamente. Fique até o final da aula, se necessário.

Leia as seguintes orientações antes de começar a prova:

1. Procure ficar calmo e leia **com atenção** o enunciado das tarefas.
2. Não rasure as respostas. Faça primeiro as tarefas a lápis e depois passe à tinta.
3. Nenhum outro material (dicionário, caderno, etc.) poderá ser consultado.
4. Assim que você terminar a prova, leia novamente todas as tarefas para verificar se a resposta que você escolheu é mesmo a correta.
5. Faça a prova com **CALMA**.

GOOD LUCK!!

Your English teacher

LISTENING TEST

Complete name: _____ number: _____

TASK 1 Você vai ouvir 10 pessoas, cada uma vai falar sobre um assunto diferente. Escute cada uma delas, com muita atenção, para poder assinalar a alternativa correta.

Observação: 1. A fala de cada pessoa será tocada 2 vezes.
2. Existe uma única alternativa correta para cada questão.

1. A garota está falando sobre:
( ) as línguas do mundo.
( ) as línguas faladas no Brasil.
( ) países.

2. A garota está falando sobre:
( ) dialetos.
( ) sotaques.
( ) línguas.

3. A garota está falando sobre:
( ) um livro de viagens
( ) um livro de receitas
( ) um livro de História

4. A garota está falando sobre:
( ) o futebol inglês
( ) o futebol americano
( ) o futebol brasileiro

5. A garota está falando sobre:
( ) um dicionário bilingüe.
( ) um dicionário monolingüe.
( ) um livro de inglês.

6. O assunto é sobre:
( ) cinema
( ) teatro
( ) televisão

7. O assunto é sobre:
( ) uma loja
( ) um restaurante
( ) um hotel

8. Que línguas John fala?
( ) francês e espanhol
( ) francês e inglês
( ) alemão e inglês

9. De onde Jane é?
( ) Áustria
( ) Austrália
( ) Argentina

10. Quando será a prova de geografia?
( ) 8 de setembro
( ) 11 de setembro
( ) 18 de setembro

TASK 2 Você vai ouvir 5 comandos em inglês. Escute cada comando, com muita atenção, para poder numerar os parênteses abaixo, de acordo com o comando falado. Como exemplo, ouça o comando número 1 e veja a numeração correspondente no desenho abaixo.

Observação: 1. Cada comando será tocado 2 vezes.
2. Existem parênteses extras que não precisam ser numerados.

TAPE RECORDER

Record	Play	<< Rewind	>> Fast Forward	Stop • Eject	Pause	ON	OFF
( )	( )	( )	( )	( )	(1)	( )	( )

TASK 3 Você vai ouvir 13 conversas curtas. Escute cada conversa, com muita atenção, para poder assinalar a alternativa correta. Como exemplo, ouça a conversa nº1 e observe a resposta dada.

Observação: 1. Cada conversa será tocada 2 vezes.
2. Existe uma única alternativa correta para cada questão.

For example: Conversa 1. Qual é a hora fornecida pelo rapaz?
( ) 03.35
(X) 03.45
( ) 03.55

Conversa 2. Qual é o número de telefone fornecido pela garota?
( ) 871-4411
( ) 861-5511
( ) 861-4400

Conversa 3. Como o rapaz está se sentindo?
( ) entediado (de 'saco cheio')
( ) preocupado
( ) cansado

Conversa 4. Com que freqüência o rapaz usa o dicionário de inglês?
( ) às vezes
( ) geralmente
( ) nunca

Conversa 5. Qual é o preço do gravador?
( ) R$510,00
( ) R$310,00
( ) R$905,00

Conversa 6. O que a garota quer saber?
( ) A hora que o banco abre.
( ) A hora que o banco fecha.
( ) As horas.

Conversa 7. O que o rapaz quer saber?
( ) Como a garota estuda espanhol.
( ) Onde a garota estuda espanhol.
( ) Quando a garota estuda espanhol.

Conversa 8. O que a garota quer saber?
( ) A língua que eles falam.
( ) O sotaque que eles têm.
( ) O dialeto que eles falam.

Conversa 9. O que o rapaz quer saber?
( ) A tecla para ligar o gravador.
( ) A tecla para tocar a música no gravador.
( ) A tecla para parar de tocar a música no gravador.

Conversa 10. Sobre o que eles estão falando?
( ) A classe gramatical de "bilingüe".
( ) A definição de "bilingüe".
( ) A pronúncia de "bilingüe".

Conversa 11. O que a garota quer saber?
( ) A língua oficial falada na Índia.
( ) A língua minoritária falada na Índia.
( ) A língua dominante falada na Índia.

Conversa 12. Sobre o que eles estão falando?
( ) gênero de palavras
( ) classe gramatical de palavras
( ) definição de palavras

Conversa 13. Qual é a nacionalidade de Noriko?
( ) Chinesa
( ) Japonesa
( ) Chilena

LISTENING TEST - transcripts and answer key

TASK 1

1. In one country many languages are spoken. For example, in Brazil, German, Italian and Japanese are spoken in small communities. They are minority languages. The majority and the official language is Portuguese. (x) As línguas faladas no Brasil

2. The pronunciation of a person varies according to the region he or she is from. For example, in Rio de Janeiro people say "porta". People from the interior of São Paulo and Paraná States say "porta". Cariocas, paulistanos and paranaenses speak the same language but they have different accents. (x) Sotaques

3. This book offers a complete history of Europe. It includes fascinating incidents or topics with historical evidences. It also includes excellent maps and diagrams. (x) um livro de História

4. In my opinion, the most famous football club in England is Manchester United. (x) futebol inglês

5. This is a very good dictionary. It contains 26,000 words and phrases, simple definitions, and colour illustrations. It's an excellent guide to the Portuguese language. (x) um dicionário monolíngüe

6. Yesterday I saw Robin Hood at Galeria Shopping Center. It's a very good film. It was the winner of 2 Oscars: Best Film and Best Director. (x) cinema

7. 'Casarão' is a good place to eat. It serves traditional Italian food. The menu includes a variety of drinks. (x) um restaurante

8. John Sinclair is an excellent student. He's bilingual. He speaks French and English. (x) francês e inglês

9. Jane studies English at CNA. She's from Austria and her favourite subject is Science. (x) Áustria

10. The Portuguese test will be on the 10th of October, The Mathematics test will be on the 17th of September, the Geography test will be on the 18th of September and the Science test will be on the 8th of September. (x) 18 de setembro

TASK 2 Example: *Comando 1* - Press pause to interupt recording.

Comando 2 - Rewind the tape to the end of music 2.
Comando 3 - Press record to start recording.
Comando 4 - Eject the tape.
Comando 5 - Turn the tape off.

Record	Play	<< Rewind	>> Fast Forward	Stop • Eject	Pause	ON	OFF
(3)	( )	(2)	( )	(4)	(1)	( )	(5)

TASK 3

Conversa 1.
F - Excuse me, what time is it?
M - It's three forty-five.
F - Three forty-five?
M - Yes.
F - Thank you.

Conversa 2.
M - What's Jane's telephone number?
F - It's 861-4400.
M - Eight... six... one...
F - Double four... double oh.
M - Thank you very much. (x) 861-4400

Conversa 3.
F - Are you worried about the test?
M - No, I'm just tired. That's all. (x) tired

Conversa 4.
F - How often do you use your English dictionary?
M - Generally, when I don't know the meaning of a word. (x) generally

Conversa 5.
M - Can I help you?
F - Yes. How much is the tape recorder?
M - Five hundred and ten reais.
F - Five hundred and ten reais?
M - Yes.
F - Ok. Thank you very much.
M - You're welcome. (x) R$510,00

Conversa 6.
F - Excuse me, what time does the bank close?
M - Four thirty, I think.
F - Thank you. (x) A hora que o banco fecha.

Conversa 7. M - How do you study Spanish?
F - How do I study Spanish? Well, I do the tasks several times and - uhmm uhmm - I also write the difficult words on a piece of paper.
M - Oh, that's good!
F - Yeah. (x) Como a garota estuda inglês.

Conversa 8. F - What dialect do they speak?
M - American English, I think. (x) O dialeto que eles falam.

Conversa 9. M - What button do I press to turn the tape on?
F - Press the power button. (x) A tecla para ligar o tape.

Conversa 10. M - What's 'bilingual'?
F - Bilingual?
M - Yes.
F - Bilingual means two languages. For example, Susan is bilingual. She speaks two languages Portuguese and English. (x) A definição de "bilíngüe"

Conversa 11. F - Do you know what the majority language in India is?
M - The majority language in India?
F - Yes.
M - It's Hindi, I think. (x) A língua dominante falada na Índia

Conversa 12. M - Is this a verb?
F - No, it's a noun and this is an adjective. (x) classe gramatical de palavras

Conversa 13. F - Is Noriko from China?
M - No, she's from Japan. (x) japonesa

APÊNDICE VII

Teste de compreensão em leitura

Prezado aluno,

Esta prova tem como objetivo investigar o quanto você aprendeu do material que lhe foi dado sobre "Línguas do Mundo". Dê o melhor de si e mostre que você é capaz. Não tenha pressa de sair da classe ou de terminar a prova rapidamente. Fique até o final da aula, se necessário.

Leia as seguintes orientações antes de começar a prova:

1. Procure ficar calmo e leia **com atenção** o enunciado das tarefas.
2. Não rasure as respostas. Faça primeiro as tarefas a lápis e depois passe à tinta.
3. Nenhum outro material (dicionário, caderno, etc.) poderá ser consultado.
4. Assim que você terminar a prova, leia novamente todas as tarefas para verificar se a resposta que você escolheu é mesmo a correta.
5. Faça a prova com **CALMA**.

GOOD LUCK!!

Your English teacher

READING TEST

Complete name: _____ number: _____

TASK 1 José e Rafaela estudam na EEPSG "Francisco de Assis". José está com dificuldades em geografia e a Rafaela está com dificuldades em português. Quais dos livros abaixo podem ajudar José e Rafaela? Escreva **JOSÉ** ou **RAFAELA** no espaço fornecido, conforme a descrição do livro. Se o livro for de português será de utilidade para a Rafaela e se o livro for de geografia, ele será útil para o José. Coloque um **TRAÇO (-)**, caso o livro não servir para nenhum deles.

Book 1 _____

This book is about the influence of Portugal on Brazil during the period that Brazil was a Portuguese colony. It offers information about the racial groups, the jesuits, the exploration of minerals and other important facts.

Book 2 _____

It offers a complete study of several countries of the world, their location on the map, their climate, their population, and their physical features (eg. mountains, rivers, etc)

Book 3 _____

It is a grammar book with different types of exercises. It includes key constructions and general vocabulary of contemporary Spanish.

Book 4 _____

It contains several texts for interpretation, grammar exercises, differences in orthography, as for example "casa" and "caça". It includes regional expressions spoken in the north and south of Brazil.

Book 5 _____

It is a study of the social, political and military history of the American presence in Britain during World War Two (1940-1945).

Book 6 _____

It offers explanations about the use of Portuguese in formal and informal situations.

TASK 2 As sentenças abaixo **não** estão em sua seqüência correta. Organize-as para formar um texto coerente. Use números de 1 a 5 nos espaços proporcionados.

_____ My English test is in mid July.

_____ My tests start in May.

_____ In early June I have Portuguese and Literature.

_____ In late July I have Maths and Geography tests.

_____ In late May I have a History test.

TASK 3 Observe as seguintes habilidades:

Fala (**speaking**)

Leitura (**reading comprehension**)

Escrita (**writing**)

Compreensão de fala (**listening comprehension**)

Agora, escreva no espaço fornecido a habilidade que corresponde à cada uma das sentenças abaixo. Observe o exemplo da sentença 1. Dê as respostas em português.

Sentence 1 I read long texts in English. LEITURA

Sentence 2 I copy words, phrases and sentences from the blackboard. _____

Sentence 3 I discuss my ideas with the teacher. _____

Sentence 4 I summarise the main points on a separate sheet of paper. _____

Sentence 5 I imitate the teacher's pronunciation. _____

Sentence 6 I understand the teacher's explanations. _____

TASK 4 Leia com muita atenção as informações do quadro abaixo e complete-o, utilizando as seguintes alternativas:

Insert the batteries correctly
Adjust the volume.
Turn the tape on.
Disconnect headphones.
Insert fresh batteries.

PROBLEM	POSSIBLE CAUSES	REMEDY
no sound, no power.	1. Volume is not adjusted.	_____
	2. Headphones are connected.	_____
	3. Batteries are exhausted.	_____
	4. Batteries are incorrectly inserted.	_____
	5. The tape is off.	_____

TASK 5 Leia com muita atenção o texto abaixo e responda, **em português**, às seguintes questões. Observação: Leia todas as questões antes de começar a responder.

1. A melhor maneira de estudar inglês para o autor. _____
2. A escola onde o autor estuda. _____
3. O sentimento do autor quando a sua tarefa está errada. _____
4. O número de horas que o autor estuda inglês todos os dias. _____
5. As formas que o autor utiliza para aprender inglês em sala de aula. _____

_____

MY WAY OF STUDYING

I am a secondary student at EEPG Francisco de Assis. My favourite subjects are English and Geography. I generally study English one hour every day. I like to study in my room with no TV or radio on. In my opinion, the best way to study English is to do the tasks several times. I pay attention to the teacher's explanations and I ask questions when I don't understand. Sometimes I feel upset when my tasks are incorrect, but my teacher says this is *not* a big problem.

READING TEST - answer key

TASK 1

Book 1	--	*Book 4*	Rafaela
Book 2	José	*Book 5*	--
Book 3	--	*Book 6*	Rafaela

TASK 2

__4__ My English test is in mid July.

__1__ My tests start in May.

__3__ In early June I have Portuguese and Literature.

__5__ In late July I have Maths and Geography tests.

__2__ In late May I have a History test.

TASK 3

Sentence 1. I read long texts in English. LEITURA

Sentence 2. I copy words, phrases and sentences from the blackboard. ESCRITA

Sentence 3. I discuss my ideas with the teacher. FALA

Sentence 4. I summarise the main points on a separate sheet of paper. ESCRITA

Sentence 5. I imitate the teacher's pronunciation. FALA

Sentence 6. I understand the teacher's explanations. COMPREENSÃO DE FALA

TASK 4

PROBLEM	POSSIBLE CAUSES	REMEDY
no sound, no power.	Volume is not adjusted.	*Adjust the volume.*
	Headphones are connected.	*Disconnect headphones.*
	Batteries are exhausted.	*Insert fresh batteries.*
	Batteries are incorrectly inserted.	*Insert the batteries correctly.*
	The tape is off.	*Turn the tape on.*

TASK 5

1. A melhor maneira de estudar inglês para o autor. Fazendo as tarefas várias vezes.

2. A escola onde o autor estuda. EEPG Francisco de Assis.

3. O sentimento do autor quando a sua tarefa está errada. Sente-se chateado(a)

4. O número de horas que o autor estuda inglês todos os dias. Uma hora.

5. As formas que o autor utiliza para aprender inglês em sala de aula. Prestando atenção às explicações do(a) professor(a) e fazendo perguntas quando não entende.

APÊNDICE VIII

Questionário de avaliação do PTBT pelas professoras

Prezada Professora

Este questionário tem como objetivo saber a sua opinião sobre **as aulas de inglês** e **a aprendizagem dos alunos**. Peço-lhe que seja muito sincera em suas respostas. Se achar necessário, utilize a folha em branco em anexo para continuar as suas respostas.

Nome: _____ **Data:** _____

1. O que você achou das aulas de inglês, considerando os seguintes aspectos:

a) A participação dos alunos

_____

_____

b) A interação aluno-material

_____

_____

c) A interação aluno-professor

_____

_____

d) O uso da língua inglesa como meio de instrução

_____

_____

e) O tratamento dado à gramática

_____

_____

2) O que você mais gostou das aulas? Justifique.

3) O que você menos gostou das aulas? Justifique.

4) O que você achou do material, considerando os seguintes aspectos:

a) O assuntos estudados

_____

_____

b) As tarefas

_____

_____

5) Quais foram as limitações que você notou no material e nas aulas? Se necessário, utilize a folha em anexo para continuar a sua resposta.

Material:

Aulas:

6) Quais são os pontos fortes do material e das aulas? Se necessário, utilize a folha em anexo para continuar a sua resposta.

Material:

Aulas:

7) No geral, você acha que os alunos aprenderam inglês?

( ) Sim ( ) Não ( ) Mais ou menos

O que fez você perceber isso? _____

_____

8) Se você tivesse que dar uma nota para expressar o desempenho da **maioria dos alunos** nas habilidades de leitura, compreensão oral e produção oral em inglês, que **nota de 0 a 10** você daria a eles no início e final de ano.

	Início do ano	**Final do ano**
a) Leitura	_____	_____
b) Compreensão oral	_____	_____
c) Produção oral	_____	_____

9) A que você atribui o progresso, a estagnação ou o retrocesso em cada uma das habilidades acima?

Leitura _____

_____

Compreensão oral _____

_____

Produção oral _____

_____

OBRIGADA

APÊNDICE IX

Plano de Curso - versão final

Disciplina: Língua Inglesa
Profas.: P2 e P3
Série: 5ª A

Este plano de ensino é resultado de um Projeto de Pesquisa de Doutorado da Profa. Rosely Perez Xavier que incorpora algumas tendências e abordagens de ensino/ aprendizagem atuais como a interdisciplinaridade, tarefas de aprendizagem voltadas para as habilidades cognitivas e a participação dos alunos no processo de planejar o conteúdo instrucional e de gerenciar o seu próprio aprendizado.

Com base em um 'menu' de temas de Ciências, disposto em forma de rede temática, os alunos escolheram o conteúdo de ensino conforme suas necessidades e/ou interesses de aprendizagem, bem como estabeleceram a sua seqüência. A seleção e seqüência do conteúdo instrucional foram feitas assim que a rede *'Línguas do Mundo'* foi estudada. Este conteúdo introdutório teve como objetivo despertar a consciência dos alunos para as diversas línguas do mundo e, em especial, para a língua inglesa.

Diante da natureza do planejamento, não foi possível fornecer previamente um Plano Anual de Ensino devido à imprevisibilidade do andamento do conteúdo instrucional e das decisões dos alunos quanto ao conteúdo a estudar. O Plano de Ensino de cada bimestre, no entanto, foi entregue à Direção da Escola após o término de cada bimestre. Este documento é, portanto, a versão final do Plano Anual de Ensino.

OBJETIVOS GERAIS DO CURSO

Espera-se tornar possível aos alunos os seguintes objetivos:

a) Construir e desenvolver sua interlíngua com base na aprendizagem implícita e explícita de estruturas gramaticais do inglês;
b) Ampliar e/ou solidificar seu conhecimento de mundo;
c) Desenvolver sua capacidade de compreensão na língua inglesa (de insumo oral e escrito);
d) Desenvolver sua capacidade de expressão oral 'mínima', permitindo-lhes participar de uma interação negociada ou não, em inglês, durante as tarefas de aprendizagem;

e) Transferir suas capacidades cognitivas de língua materna para a língua inglesa (ex. classificar, comparar, contrastar,...) e desenvolver suas habilidades funcionais na língua alvo (ex. expressar uma opinião, fazer uma inferência,...).

f) Desenvolver uma consciência da existência de uma outra cultura que não seja a deles.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1° BIMESTRE

Unidade temática 1. Línguas do Mundo

Assunto: - Línguas majoritárias e minoritárias

- Localidades geográficas

Tarefa 1. - Interagindo com a professora para construir um esquema em inglês sobre algumas línguas do mundo e os países onde elas são faladas.

- Copiando esse esquema do quadro-de-giz.

Tarefa 2. - Encontrando nomes de países em um texto escrito e localizando-os em um mapa político mundi.

Tarefa de casa - a escolher

Tarefa 3. Descobrindo as quatro línguas mais faladas do mundo com base em pistas proporcionadas.

Tarefa 4. Preenchendo palavras cruzadas.

Unidade temática 2. Língua e significado

Assunto: - Tipos de informação em verbetes de um dicionário

- Critérios para a escolha/ compra de um dicionário

Tarefa 1. Identificando os tipos de informação em um verbete.

Tarefa 2. - Julgando alguns critérios como essenciais e não essenciais para a compra de um dicionário bilíngüe inglês-português.

- Decidindo sobre qual dicionário é mais apropriado para as necessidades da classe.

- Interagindo em inglês com um colega para descrever dois dicionários.

Tarefa 3. Ouvindo algumas descrições de livros e decidindo sobre qual deles o falante está se referindo.

Tarefa de casa - a escolher

Tarefa 4. Determinando a classe gramatical de palavras em sentenças e fornecendo o seu significado em português.

Tarefa 5. Identificando o tipo de dicionário de acordo com os verbetes proporcionados.

Tarefa 6. Lendo textos em português para encontrar e fornecer o significado de palavras e expressões em inglês.

Tarefa 7. Lendo manchetes de jornais brasileiros para fornecer o significado de palavras e expressões em inglês.

2° BIMESTRE

Unidade temática 3. A língua inglesa no Brasil

Assunto: A presença do inglês no nosso dia-a-dia

Tarefa 1. Coletando palavras/ sentenças em inglês do seu cotidiano.

Tarefa 2. Decidindo sobre que resposta dar, das opções fornecidas em inglês, para se comunicar em português.

Tarefa 3. - Observando a figura de um gravador e completando as instruções em inglês.

- Ouvindo algumas instruções em inglês e identificando-as em uma lista de comandos.

Tarefa de casa - a escolher

Tarefa 4. Associando algumas instruções em inglês com as suas ilustrações correspondentes.

Tarefa 5. Fornecendo em inglês o propósito de certos comandos em um gravador.

Unidade temática 4. A fala

Assunto: Língua, dialeto e sotaque

Tarefa 1. - Interagindo com a professora para construir um esquema, em inglês, sobre algumas variedades do português, inglês e espanhol.

- Copiando o esquema do quadro-de-giz.

- Ouvindo uma música e interagindo com um colega para identificar duas variedades do inglês, o britânico e americano.

- Ouvindo e distinguindo dialetos do português e inglês.

Tarefa 2. - Lendo o conceito de sotaque para dizer, em português, o que compreendeu.

- Ouvindo e distinguindo sotaques regionais brasileiros.

- Ouvindo e determinando o sotaque de estrangeiros falando português.

Tarefa 3. Lendo informações sobre algumas pessoas e decidindo se elas falam/têm a mesma língua, dialeto e sotaque.

Tarefa de casa - a escolher

Tarefa 4. Decidindo se uma afirmação expressa um fato ou opinião.

Tarefa 5. Reconhecendo a origem de certas palavras do português.

Unidade temática 5. Linguagem não verbal

Assunto: Gestos, expressões faciais, língua dos sinais e postura

Tarefa 1. Identificando o significado de certos gestos.

Tarefa 2. - Respondendo como se sente diante de certas situações.

- Interagindo com um colega para adivinhar como ele(a) está se sentindo de acordo com sua expressão facial.

Tarefa 3. Ouvindo conversas em inglês e identificando como os falantes estão se sentindo.

Tarefa de casa - a escolher

Tarefa 4. Interpretando a língua dos sinais nas figuras fornecidas.

Tarefa 5. Interpretando a postura de pessoas nas figuras fornecidas.

3º BIMESTRE

Unidade temática 6. Gramática

Assunto: Números

Tarefa 1. - Lendo uma seqüência de números para desenhar uma figura.

- Ouvindo uma seqüência de números para desenhar uma figura.

- Adivinhando se o número de um cartão é maior ou menor que o do anterior.

Tarefa 2. - Escrevendo as horas em inglês.

- Determinando as perguntas apropriadas para certas situações.

Tarefa 3. Escrevendo números de telefone em inglês.

Tarefa de casa - a escolher

Tarefa 4. Escrevendo datas em inglês.

Tarefa 5. Identificando as palavras que rimam com os números de 1 a 10.

Unidade temática 7. Estudando uma língua estrangeira

Assunto: - Maneiras de aprender e estudar uma língua estrangeira

- O ano letivo na Inglaterra e no Brasil

Tarefa 1. - Dizendo a freqüência de uso de determinadas estratégias de aprendizagem.

- Interagindo com colegas para saber sua freqüência de uso de determinadas estratégias de aprendizagem.

- Elaborando um gráfico de barras para representar as informações coletadas.

- Concluindo as informações do gráfico.

Tarefa 2. - Preenchendo um quadro com informações sobre o ano letivo brasileiro.

- Comparando o ano letivo brasileiro e o inglês.

Tarefa 3. - Respondendo perguntas orais sobre as disciplinas do currículo escolar.

- Marcando em um calendário os dias de prova mencionados pelo falante.

- Respondendo perguntas escritas sobre maneiras pessoais de estudar.

Tarefa de casa - a escolher

Tarefa 4. Preenchendo um formulário em inglês com dados pessoais.

Tarefa 5. Fornecendo a ordem correta das sentenças de um texto.

4° BIMESTRE

Unidade temática 8. Adolescência

Assunto: Transformações físicas e emocionais na adolescência

Tarefa 1. - Descrevendo três figuras.

- Respondendo perguntas em inglês sobre as mudanças físicas e emocionais que acontecem na adolescência.

- Copiando um esquema do quadro de giz.

Tarefa 2. - Determinando os traços sexuais primários e secundários.

Tarefa de casa - a escolher

Tarefa 3. - Localizando vocábulos em um texto que denotam partes do corpo humano para, então, completar uma figura.

Tarefa 4. - Preenchendo palavras cruzadas.

Unidade temática 9. Gramática

Assunto: - Verbos na 3a. pessoa do singular e plural em sentenças afirmativas do presente simples

- Substantivos no plural e verbo na 3a. pessoa do singular do presente simples

Tarefa 1. - Dizendo em inglês as diferenças e semelhanças entre duas sentenças.

- Coletando em um texto alguns exemplos de sentenças afirmativas do presente simples - 3ª pessoa do singular e plural.

- Concluindo o uso do sufixo **-S** em verbos no presente simples.

Tarefa 2. - Respondendo perguntas sobre sentenças afirmativas no presente simples.

Tarefa 3. - Distinguindo homógrafos (substantivos no plural e verbo na 3a. pessoa do singular do presente simples).

Tarefa de casa - a escolher

Tarefa 4. - Localizando em um texto palavras que se assemelham graficamente aos substantivos fornecidos.

Tarefa 5. - Parafraseando com base nas informações de um texto.

Tarefa 6. - Escrevendo um texto em inglês com base em um roteiro de informações.

Tarefa 7. - Completando manchetes de jornais.

Unidade temática 10. Emoções e sentimentos

Assunto: - Sentido literal e figurado

- Um caso de adoção

- Sensatez e insensatez

Tarefa 1. - Compreendendo o significado literal e metafórico de sentenças lidas e gravadas.

- Ouvindo uma música para identificar as frases que a completam.

- Localizando em uma letra de música as frases que sugerem as interpretações dadas.

- Respondendo perguntas de interpretação.

Tarefa 2. - Respondendo perguntas de compreensão.

Tarefa 3. - Posicionando-se diante de certas atitudes e justificando sua posição.

Tarefa de casa - a escolher

Tarefa 4. - Dizendo como se sente diante de certas situações.

Tarefa 5. - Dando soluções para os problemas fornecidos.

Tarefa 6. - Compreendendo mensagens de cartões para poder identificar o evento a que cada um se refere.

- Comparando a diferença entre cartões.

Tarefa 7. - Ouvindo uma música e identificando as frases que a completam.

- Respondendo como a sua alegria é manifestada.

PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS

- Aulas dialogadas e expositivas.
- Tarefas individuais e em grupos.

AVALIAÇÃO

Os alunos foram avaliados a cada bimestre pelos seguintes intrumentos:

- Tarefas de casa.
- Participação e envolvimento em sala de aula e responsabilidade com o material.
- Provas escritas.

Em dois momentos do processo (i.e. setembro e novembro) os alunos foram submetidos a uma bateria de tarefas de compreensão oral e em leitura. O objetivo foi comparar o seu rendimento nesses dois momentos da aprendizagem.

APÊNDICE X

Material didático referente à rede *Languages of the World*

Task 1. Copy the information from the blackboard. It is a summary of the text below.

LANGUAGES OF THE WORLD

Portuguese is the official language in Brazil, Portugal, Angola and Mozambique, but other languages are also spoken. In Brazil, for example, Guarani and Yanomámi are minority languages spoken by Indians.

French is spoken in France, Canada, Belgium, Switzerland, Haiti and other countries. In France, the majority of the population speak French. In Canada, French and English are the dominant languages of the country. French is primarily spoken in Quebec. In Belgium, French, Flemish and German are majority languages. The national languages of Switzerland are German (spoken by 65% of the population), French (19%), Italian (12%) and other languages (4%). In Haiti, French and Haitian are official languages, but Haitian is spoken by the majority of the population.

Spanish is spoken in Spain, Mexico, the United States of America (USA), and in all countries of Latin America, except in Brazil, Guyana (where Guyanese and Indian languages are spoken), French Guiana (where Patois is spoken by 75% of the population) and Surinam (where Dutch, Guyanese, Sranan and other languages are spoken).

Italian is the official language in Italy. It is an important immigrant language in Brazil, like Japanese and German.

German is spoken in Germany, Austria, Switzerland, Belgium, France and Denmark. It is the official language of Germany and Austria, and one of the official languages of Switzerland.

English is spoken in the USA, in the United Kingdom (which consists of England, Scotland, Wales and Northern Ireland), Eire (or Republic of Ireland), Canada, Australia, South Africa, India and other countries. In India, for example, English and Hindi are official languages. 3% of the population speak English and about 50% of the population speak Hindi. 14 other languages have official status in certain regions. At school, students study Hindi, English and their local language.

(CRYSTAL, D. 1992 An Encyclopedic Dictionary of Language and Languages, Oxford: Blackwell Publishers.)

Task 2. (IN PAIRS) Underline names of countries in the text. Then, locate them on the map below.



EXTRA TASKS

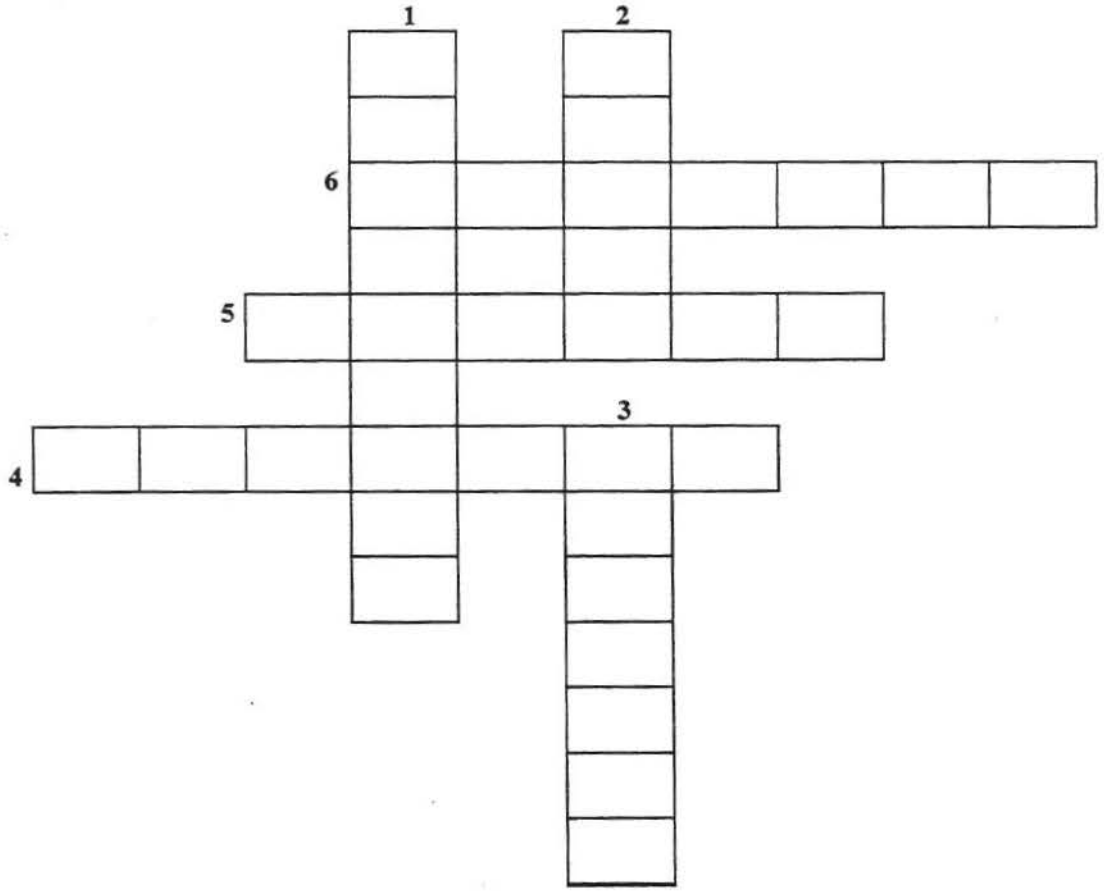
Task 3. What are the four most spoken languages in the world?

1st - _____ 3rd - _____

2nd - _____ 4th - _____

Clues:
* English is the 2nd most spoken language in the world.
* Russian is not the 1st most spoken language in the world.
* Chinese is not the 3rd or the 4th most spoken language in the world.
* Spanish is not the 4th most spoken language in the world.

Task 4. Complete the crossword below.



Vertical

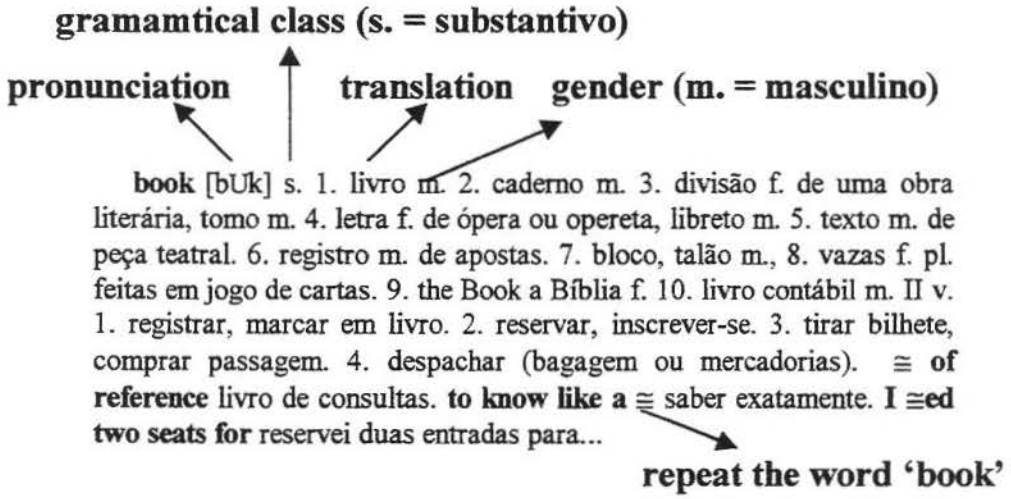
1. English is the majority language of this country.
2. Spanish is the dominant language of this country.
3. German is the official language of this country.

Across

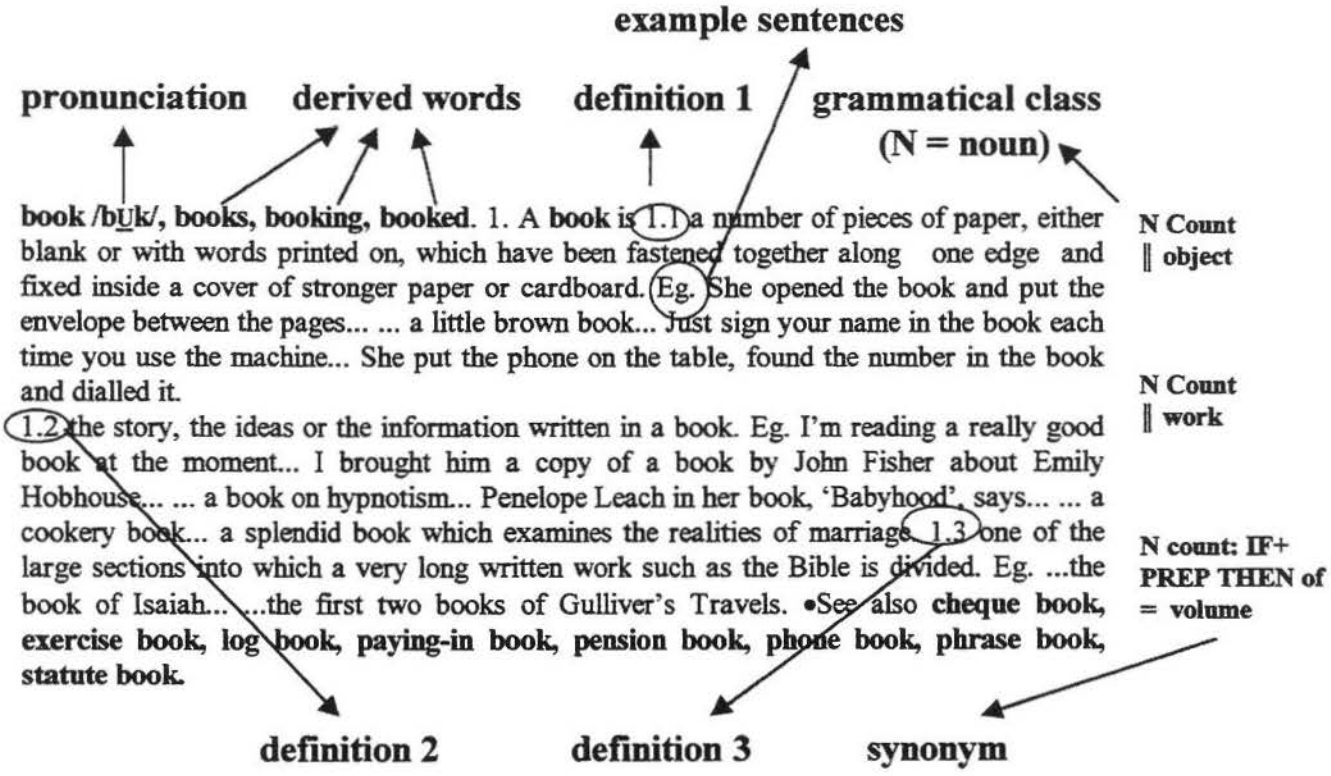
4. This language is spoken in Switzerland.
5. This language is spoken in Canada.
6. This language is spoken in 18 Latin American nations.

• Material elaborado por Rosely Perez Xavier, 1997. Registro nº 127.047.

Using a dictionary



English- Portuguese Dictionary *(Michaelis Dicionário Prático* 1987, Ed. Melhoramentos)



English monolingual Dictionary (*Collins Cobuild English Language Dictionary* 1987, London: Collins Publishers).

Some types of information:

grammatical class	gender of the word (masculine, feminine or neuter)
pronunciation	derived word
translation	synonym
definition	antonym
example sentences	

Task 1. (IN PAIRS) What type of information do these entries have?

1. **namorar**, v. tr. corteggiare, innamorare // vagheggiare, desiderate // v.intr. amoreggiare, flirtare // v.refl. innamorarsi.

(MEA, GIUSEPPE *Dicionário de Português-Italiano*, Porto Editora, 1990.)

2. **degree** a unit of measurement of angles: *This is an angle of ninety degrees (written 90°); it is a right angle.*

(McARTHUR, T. *Longman Lexicon of Contemporary English*, Longman, 1981.)

3. **alkali** /ˈælkəlaɪ/, **alkalis**. An **alkali** is a substance or liquid with a pH value of more than 7. It forms a chemical salt if it is combined with an acid.

N MASS
acid

(*Collins Cobuild English Language Dictionary*, Collins Publishers, 1987)

4. **fragilidad** n. f. Cualidad de frágil: *La fragilidad de un cristal. Nos preocupa a todos la fragilidad de su salud. La fragilidad de su aspecto despertaba nuestro instinto protector.*

(*Diccionario Planeta de la Lengua Española Usual*, Editorial Planeta, 1991)

5. **non-essential**. Things that are **non-essential** are not absolutely necessary. Eg Leave behind all non-essential items... We must cut back non-essential private motoring.

ADJ CLASSIF
= unnecessary
essential

(*Collins Cobuild English Language Dictionary*, Collins Publishers, 1987)

6. **long** /lɔ ŋ/ adj. 1. longo, comprido (o*ø*. de short). 2. extenso. 3. de comprimento. • **That room is ten feet ~**. (Aquela sala tem dez pés de comprimento.); adv. (por) muito tempo. • **all day/ night/ year ~**: o dia/ a noite/ o ano inteiro. • **as ~ as**: 1. enquanto, tanto tempo quanto. 2. contanto que. (...)

(Amadeu Marques & D. Draper, Ed. Ática)

Task 2. (IN GROUPS OF 5) Buying a dictionary.

A) Suponha que você precise comprar um dicionário português-inglês, inglês-português, para fazer as suas tarefas de inglês. Quais desses critérios vocês considerariam como "essential" e quais deles "non-essential" para a compra desse dicionário?

CRITERIA	AN ESSENTIAL CRITERION	NOT AN ESSENTIAL CRITERION
1. number of words		
2. illustrations		
3. number of pages		
4. format (pocket/ big)		
5. type of cover (paperback/ hardback)		
6. synonym		
7. antonym		
8. pronunciation		
9. example sentences		
10. derived words		
11. grammatical class		
12. price		
13. name of the publisher		

B) Leia a informação de cada dicionário abaixo e decida qual deles é o mais apropriado para você, considerando a sua necessidade de comprar um dicionário inglês-português, português-inglês para acompanhar as aulas de inglês, bem como para fazer as tarefas de casa.

1. THE LADYBIRD DICTIONARY

The Ladybird dictionary contains clear, simple definitions of 4,000 words and 200 illustrations.

R$6,00 Hardback 192pp.

2. THE OXFORD PAPERBACK BILINGUAL DICTIONARY

offers 40-50,000 words and phrases and 45-70,000 translations. It is a practical guide to the Spanish language.

R$8,00 Paperback 512pp.

3. THE OXFORD ILLUSTRATED JUNIOR DICTIONARY

A large-format dictionary, containing colour illustrations, simple definitions, and example sentences.

R$11,00 Paperback 1.224pp.

4. THE OXFORD SCHOOL DICTIONARY

contains over 30,000 real examples of English and almost 40,000 translations. This is the ideal first dictionary for learners of English.

R$8,00 Paperback 704pp.

5. THE OXFORD PAPERBACK THESAURUS

Presenting 300,000 synonyms in a single A-Z sequence.

R$9,00 Paperback 1.128pp.

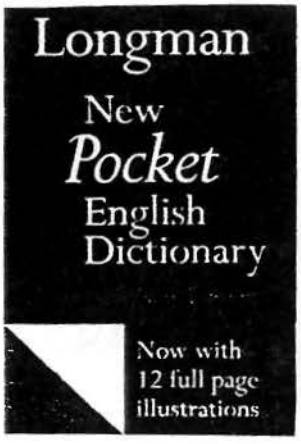
6. THE OXFORD BILINGUAL POCKET DICTIONARY

includes 70,000 words and phrases and over 100,000 translations. It is for advanced students of English.

R$15,00 Hardback 1.576pp.

C) (IN PAIRS) Fale em inglês com o seu parceiro sobre as informações que os dicionários abaixo fornecem.

Dictionary 1.



R$15,00 paperback 765pp.

Dictionary 2.



R$10,00 paperback 850pp.

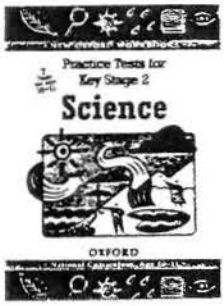
Task 3. Check the correct alternative according to the information you hear. You will hear each information twice.

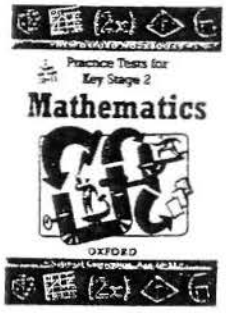
1. ( ) 

( ) 

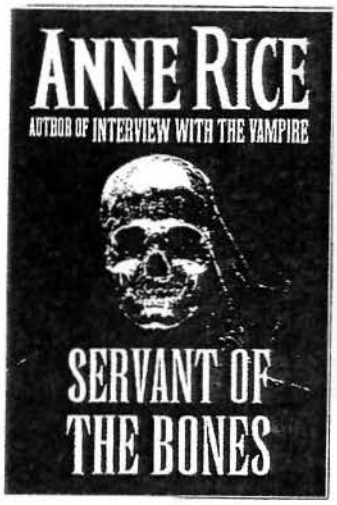
( ) 

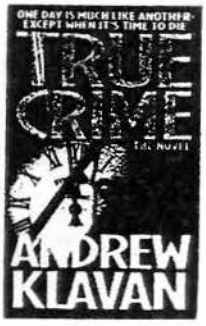
2. ( ) 

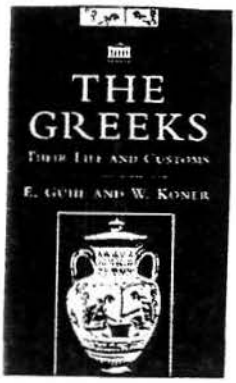
( ) 

( ) 

3. ( ) 

( ) 

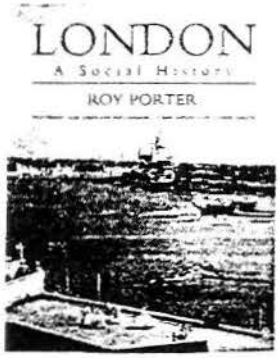
( ) 

4. ( ) 

( ) 

( ) 

5. ( ) 

( ) 

( ) 

EXTRA TASKS

Task 4. (IN PAIRS) Give the grammatical class of the underlined words. Then, give their meaning. Use a dictionary, if necessary.

1. 'School' means 'escola'. _____
2. He is a mean person. _____
3. The mean of 13, 5 and 27 is 15. _____
4. This is a beautiful watch. _____
5. I watch TV on Saturday nights. _____
6. Brazil and Argentina are neighbouring countries. _____
7. Paul and George are neighbours. _____

Task 5. Types of dictionary

This is a French dictionary.
(monolingual)

ESTAFETTE Genre. Fém. **Une estafette**, bien que ce mot désigne pratiquement toujours un homme "chargé d'une dépêche". *Une estafette arriva porteuse des nouvelles les plus alarmantes* (R. Jean).

This is a French-Portuguese dictionary.
(bilingual)

étable [ê-táble], s. f. Curral, estábulo, presépio. ‖ Por ext. Lugar imundo, pocilga.

What type of dictionary are they?

1. **Fraternidad** n. f. Lazo de solidaridad o amistad entre los hombres: *La fraternidad de los pueblos hispanos.*

2. **nada**, pr. ind. niente, nulla; **não disse –**, non ha detto niente; **prefiro não lhe dizer –**, preferisco non dirgli niente; **não me disse mais –**, non me ha detto nient'altro; **não faz – todo o dia**, non fa niente tutto il giorno; (...)

3. **deutsch** [d ɣtʃ] alemão *m* (*auf* em), **alemã** *f*; da Alemanha; germânico *m*, -a *f*; *~mit j-m reden fig.* falar sem rodeios; '**~feindlich** germanófobo; anti-alemão';...

4.

seisho 聖書〔名〕
旧約聖書 (kyūyaku-*seisho*) 新約聖書 (shin'yaku-*seisho*)
¶わたしが子供の時，母がよく聖書を読んでくれました。(Watashi ga kodomo no toki, haha ga yoku *seisho* o yonde kuremashita.)

seisho [n] **the Bible, the Scriptures**
the Old Testament // **the New Testament**
¶ **When I was small my mother often read to me from the Bible.**

5. **sentimental.** [Do ingl. sentimental, pelo fr. sentimental.] Adj. 2 g. **1**. Relativo ao sentimento. **2**. V. sensível (6). **3**. Que se deixa comover com facilidade; sensível ao extremo. **4**. Que tem ou mostra sentimento, sincero ou simulado. **5**. Que afeta uma sensibilidade romanesca. – V. drama –. · S. 2 g. **6**. Pessoa sentimental.

6. **nutrient** /nju:trɪənt/, **nutrients**. A **nutrient** is a substance that is absorbed into a plant or into the body of an animal and that helps it to grow. Eg Excessive rainfall washes out valuable minerals and nutrients from the soil... ...oxygen from her lungs and nutrients derived from her food.

Task 6. Choose two texts. Read them and circle the words in English.Then, give their meaning. Use a dictionary, if necessary.

Text 1

"Vítimas da moda não têm personalidade"

Da Reportagem Local

"Essa gente vítima da moda é meio perdida, ou então é boba de ver TV." A opinião é de Rodrigo Brandão, 22, VJ da MTV.

Rodrigo gosta de misturar vários estilos —é capaz de usar calça boca de sino com tênis Adidas— e diz que não se importa com o que está na moda.

"O importante é você ter personalidade própria, gostar do que gosta com independência", diz.

Para ele, o problema é que as lojas só fazem o que está na moda. "Quem não quer seguir tendências fica sem ter como se vestir", diz.

Para ele, a moda não se reflete só nas roupas. "Veja o João Gordo, por exemplo, ele sempre foi punk. Agora tem gente achando que ele é moderno só porque acham que o punk está na moda", diz.

O estudante Fábio Cerqueira, 17, também não segue a moda. Seu uniforme predileto é camiseta branca e calça jeans. Quando está calor, usa bermudas "extra-large".

Ele faz questão de frisar que se veste assim porque gosta. "Não tenho nada a ver com a moda". "Não vou deixar de usar determinada roupa só porque não está na moda", diz.

Fábio desconfia dos "fashion victims". "Se eles usam uma roupa só porque as revistas dizem que é legal, também não devem ter idéias próprias, no mínimo devem ser volúveis", diz.

(Folha de São Paulo, Seção FOLHATEEN, 27/11/95)

Text 2



Text 3

Costão do Santinho Resort

Aproveite a Primavera para viver as melhores férias de verão em Florianópolis.



Florianópolis tem um sol maravilhoso na Primavera. Tem também lindas praias, museus, igrejas, lagoas, dunas, reservas ecológicas e mais mil maravilhas que fazem desta ilha um fascínio da natureza. Nesta ilha paradisíaca tem um resort para todas as estações do ano. É o Complexo Turístico Costão do Santinho, de frente para o mar, com 500 mil m² de Mata Atlântica nativa, onde você pode realizar caminhadas ecológicas inesqueciveis. O Costão do Santinho oferece um moderno Fitness Center, com piscinas térmicas, saunas seca e úmida, hidromassagem e academia de ginástica e musculação. Tem ainda um complexo esportivo com 4 quadras de tênis e 2 de paddle, piscina externa, sala de convenções, salão social, boutique, bares, restaurantes com frutos do mar, carnes assadas e outras variedades, além de recreacionistas sempre prontas para desenvolver deliciosas atividades com você e sua família.





Além de tudo isso, com a chegada da Primavera, inaugura-se no Costão do Santinho uma bela exposição de orquídeas, a flor símbolo da região.

A Primavera é uma ótima época pra você viver tudo isso no Costão do Santinho. Você nunca viveu férias de verão tão boas assim.



APROVEITE NOSSO PACOTE PROMOCIONAL (válido até 27/11/94)

INCLUINDO
- Café da manhã
- Jantar
- Caminhada ecológica

Preço por casal para o pacote a partir de:
R$ 433,00 + 10% (8 dias/7noites)

R$ 126,00 + 10% (3 dias/2noites)

COSTÃO DO SANTINHO RESORT

Reservas Toll Free (0800) 48-1000 • Central de Vendas (048) 261-1199

• Material elaborado por Rosely Perez Xavier, 1997. Registro nº 127.047.

Text 4



Task 7. Read the newspaper headlines below and give the meaning of the words and expressions in English.

1.

Venda de 'pet-food' cresce 20% ao ano

Consumo de alimentos para cães e gatos movimenta mercado de US$ 300 milhões; disputa entre empresas é acirrada



2. # Mulher vira 'drag king' e ameaça 'queens'

Com roupas de homem, barba e bigode, elas, ou eles, confundem ainda mais os papéis sexuais na noite londrina

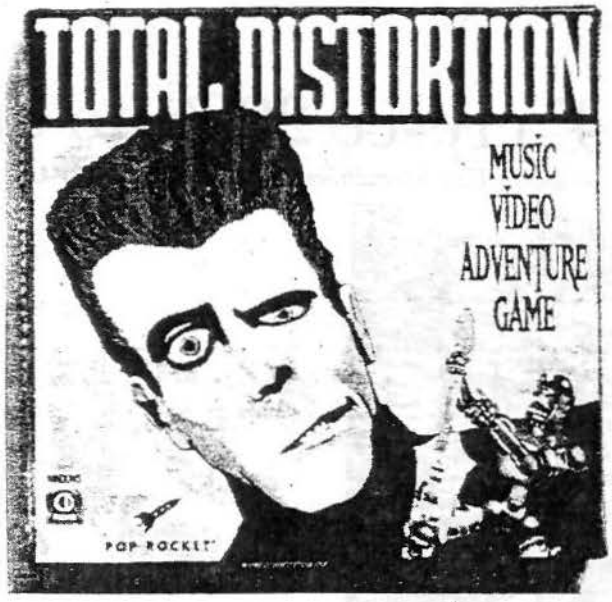


As drag kings Jaime, Jewels, Anna e Della Grace abraçam a atriz Jean (centro), da série "Brookside", da TV britânica

3. **NA TV**

NOVA SÉRIE MOSTRA A VIDA DE TEENS EM VÁRIOS PAÍSES

4.



Capa do game em CD-ROM "Total Distortion", que propõe ao jogador a produção de um videoclipe com músicas que vão de new age a ciberpunk. Distribuído por Tec Toy, MSD e MagnaHome, o CD custa R$ 112,56.

Task 1. (IN GROUPS OF 3) O inglês é uma língua que faz parte do nosso dia-a-dia. Em grupo, faça uma pesquisa para verificar que palavras/sentenças em inglês podem ser encontradas no seu dia-a-dia. Colete-as e anote-as em seu caderno sob os títulos apresentados no guia abaixo.

OBS.: Não esqueça de verificar o significado de cada uma delas.

GUIDE

Names of products in English:

Names of shops in English:

Names of restaurants/ bars:

English words/sentences on billboards (write the sentence(s) in which the word is contextualized)

English words/sentences in T-shirts (write the sentence(s) in which the word is contextualized)

English words/sentences on graffitis (write the sentence(s) in which the word is contextualized)

Names of songs in English:

Films with English titles:

English words/sentences on TV commercials:

Others:

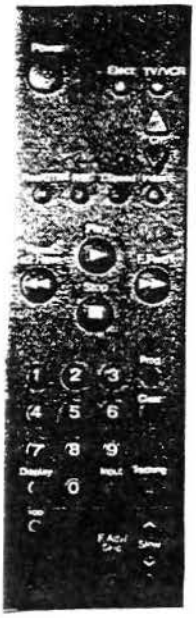
Task 2. Às vezes utilizamos palavras ou conjunto de palavras em inglês para nos comunicar em português. Veja o exemplo abaixo:

- Que tecla do computador eu uso para apagar?
- Aperte o 'delete'.

COMO VOCÊ RESPONDERIA A ESSAS PERGUNTAS?
UTILIZE AS OPÇÕES DADAS NAS SENTENÇAS, QUANDO FOR O CASO.

1. Qual botão eu aperto para ligar o vídeo?

2. E para desligá-lo?



3. O que você decidiu comer, 'cheese bacon' ou 'cheese' salada?
4. Que tipo de filme você recomendaria ao seu pior inimigo, 'cowboy' ou 'thriller'?
5. Que tipo de música você recomendaria ao seu pai, 'rock', 'jazz' ou 'country music'?
6. Onde você prefere ir, à um restaurante 'fast food' ou à um 'self-service'?
7. À que restaurante 'fast food' você levaria a sua namorada(o), McDonald's, Pizza Hut ou Big Burger?
8. O que é isso?

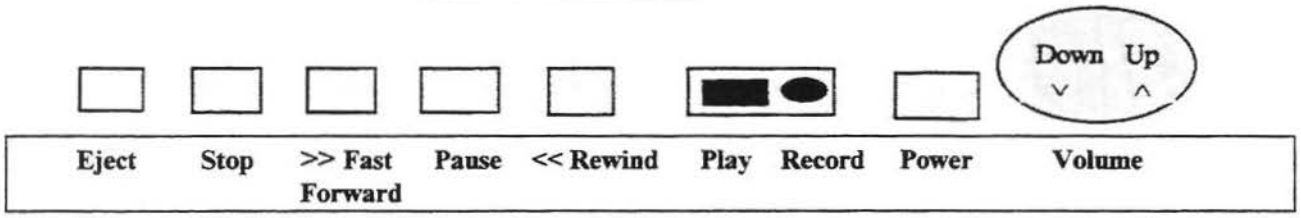


9. O que significa a abreviação 'DJ'?
10. E 'CD'?

Task 3. A) Complete the instructions according to the picture below.

Example: Press the POWER button to turn the tape on.

TAPE RECORDER



1. Press the _____ to insert the tape.
2. Press the _____ to start playing.
3. Press the _____ to stop playing temporarily.
4. Press the _____ to stop playing.
5. Press the _____ to move forward.
6. Press the _____ to move backward.
7. Press the _____ to start recording.
8. Press the _____ to remove the tape.
9. Press the _____ to turn the tape off.

B) Você ouvirá 6 instruções em inglês. Cada uma será falada 2 vezes pelo seu professor. Após ouvir cada instrução, numere os parênteses no quadro da página seguinte. Como exemplo, ouça a primeira instrução e, então, veja a resposta dada.

Você ouvirá: **Instruction 1**. Click on exit to exit windows.

NOTE: Existem parênteses extras que não precisam ser numerados.

List of menu headings → **File** **Edit** ...

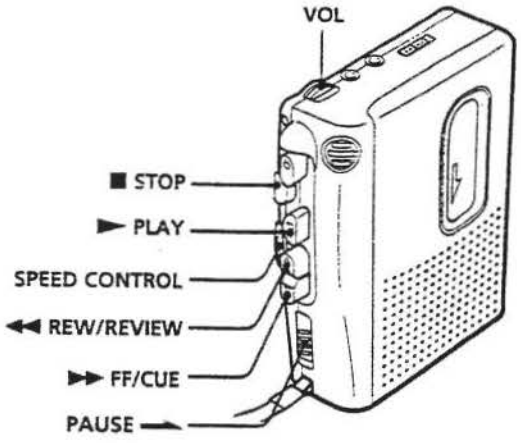
List of commands →



New ...	ctrl + O	( )
Open ...	ctrl + A	( )
Close		( )
Save	ctrl + B	( )
Save As		( )
Save All		( )
Page Setup ...		( )
Print Preview		( )
Print ...	ctrl + P	( )
Exit		(1)

EXTRA TASKS

Task 4. Answer in English the questions below.



1. Para que serve 'the STOP button'? _____

2. Para que serve 'the REW/REVIEW button'? _____

3. Para que serve 'the FF/CUE button'? _____

4. Para que serve 'the SPEED CONTROL button'? _____

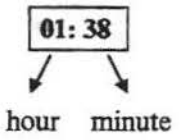
5. Para que serve 'the PAUSE button'? _____

• Material elaborado por Rosely Perez Xavier, 1997. Registro n° 127.047.

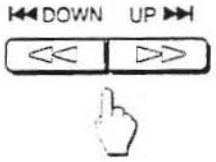
Task 5. Match the instructions with their corresponding illustration.

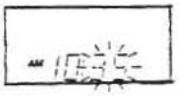
Instructions

Setting the clock



1. Press the SET button. The hour flashes. ( )





2. Press the DOWN or Up button to designate the hour. ( )



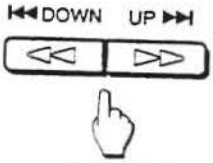


3. Press the SET button to set the hour. The hour stops flashing and the minute starts flashing. ( )





4. Press the DOWN or UP button to designate the minute. ( )





5. Press the SET button to set the minute. The minute stops flashing. ( )





• Material elaborado por Rosely Perez Xavier, 1997. Registro n° 127.047.

Task 1. A) Listen to your teacher's explanation of the text below. If necessary, write the translation of the words you don't know.

DIALECT

A **dialect** is a variety of a language. For example, the dialects (or the varieties) of Portuguese include European Portuguese and Brazilian Portuguese. Some varieties of English are: Australian English, American English, Indian English, British English, etc. Dialects differ in vocabulary, pronunciation and grammar, but the meaning often remains the same.

For example:	American English (AE)	British English (BE)
(vocabulary)	elevator	lift
	movies	cinema
	downtown	city center

Portuguese spoken in Portugal (European Portuguese)	Portuguese spoken in Brazil (Brazilian Portuguese)
guarda-redes	goleiro
sítio	lugar
Pai Natal	Papai Noel

B) Listen to the song below and answer:
- the two pronunciations of 'potato' and 'tomato' and
- which pronunciation is British English and which is American English

Let's call the whole thing off.

(Ella Fitzgerald and Louis Armstrong)

Yes...
You like potato and I like potato.
You like tomato, I like tomato
potato, potato
tomato, tomato
Let's call the whole thing off.

You like potato and you like potato.
You like tomato and you like tomato
potato, potato
tomato, tomato
Let's call the whole thing off.

C) Listen to the tape and answer the questions below.

1. Do they speak the same language? _____

What language do they speak? _____

Do they speak the same dialect? _____

What's the difference between the 1st and 2nd speaker? _____

_____

2. Do they speak the same language? _____

What language do they speak? _____

Do they speak the same dialect? _____

What's the difference between the 1st and 2nd speaker? _____

_____

Task 2. A) Read the text below and tell your teacher what you understood.

ACCENT

Accent refers to the pronunciation of a person. The accent of a person may indicate:

- the region he/she is from. (or)
- the country he/she is from.

B) Listen to the tape and answer the questions below. Pay attention to their accent.

Possible solutions: northeast of Brazil — Rio de Janeiro
Rio Grande do Sul — Minas Gerais

SPEAKER 1. Where is he from? _____

SPEAKER 2. Where is he from? _____

SPEAKER 3. Where is she from? _____

SPEAKER 4. Where is she from? _____

C) Listen to the tape and identify the accent of each speaker.

For example: He speaks Portuguese with a German accent.

SPEAKER 1. _____

SPEAKER 2. _____

SPEAKER 3. _____

SPEAKER 4. _____

Task 3. (IN PAIRS) Read the situations and write the appropriate alternative for language, dialect and accent in the table below. One answer is provided to you.

	LANGUAGE	**DIALECT**	**ACCENT**
SITUATIONS	They speak the same language. They speak different languages.	They speak the same dialect. They speak different dialects.	They have the same accent. They have different accents.
1. Paul is English and Caroline is American.			
2. Sabrina says 'guria'. She is from Porto Alegre. Maria says 'menina'. She is from São Paulo.		They speak different regional dialects.	
3. Tom says 'I love you'. Juana says 'Yo te quiero'.			
4. Rita and Teresa are cariocas.			
5. Hans is German and Piero is Italian.			

OBS. As partes hachuradas não devem ser preenchidas, porque nenhuma das alternativas condiz com a situação.

EXTRA TASKS

Task 4. Quais das afirmações abaixo expressam um Fato e quais delas expressam uma Opinião?
Escreva para cada afirmação **This is a fact. (or)**
This is an opinion.

NOTE: Fact is an information that can be assumed as true.
Opinion is a judgement, a personal view.

1. 'Caipira' accent is ugly. _____
2. The Portuguese spoken in Portugal and the Portuguese spoken in Mozambique are different varieties of Portuguese. _____
3. British English is more beautiful than American English. _____
4. Portuguese is more difficult than English _____
5. All regional accents are correct. _____

Task 5. A nossa fala é cheia de palavras que vieram de outras línguas.

For example: The word video comes from Latin.

WHERE DO THESE WORDS COME FROM?

Possible solutions:	African languages	Japanese
	English	Tupi Guarani
	French	Greek

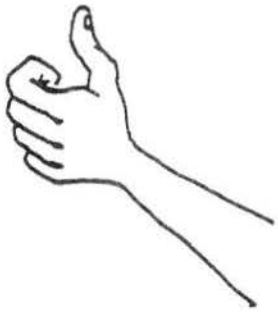
1. champagne, boutique, bufê _____
2. futebol, clube, esporte _____
3. tatu, Iracema, Saci, guri _____
4. quimono, samurai, kamikas _____
5. tragédia, estágio, astronomia _____
6. macumba, vatapá, quilombo _____

Task 1. We can communicate with gestures and facial expressions. They are a means of non-verbal communication.

Examples of gesture:



'OK'
(Used in the United States)



'OK'
(Used in Brazil)

Answer the questions below using the possible solutions:

- **I don't know.**
- **I promise!**
- **Thank you.**
- **Very good !**
- **Silence, please. or Be quiet!**
- **Good bye.**
- **I'm sleepy.**

1. What is she communicating?



2. What is she communicating?



3. What is he communicating?



• Material elaborado por Rosely Perez Xavier, 1997. Registro n° 127.047.

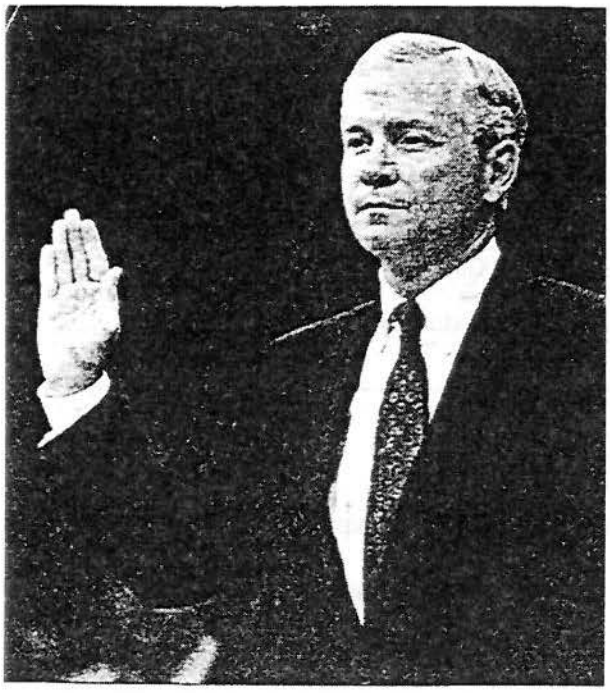
4. What is he communicating?



5. What is he communicating?



6. What is he communicating?



7. What is he communicating?



Task 2. Expressing emotions and physical state.


She's nervous.


She's tired.


He's happy.


She's sad.


She's worried.


He's upset.


He's furious.


He's all right.


She's bored.


She's angry.

A) How do you feel ...

1. when you don't understand what your teacher explains? _____
2. when your friends are disturbing the class? _____
3. before a test? _____
4. when you are alone at home? _____
5. a) when you see your boyfriend talking to another girl on a Saturday night? _____
   b) when you see your girlfriend talking to another boy on a Saturday night? _____
6. when a friend is rude with you? _____

B) (IN PAIRS) **Guessing game**

Choose 3 facial expressions. Make them to your partner. He or she has to guess how you are feeling.

For example: **Student 1**. (Make a facial expression to your partner)
Student 2. Are you sad?
Student 1. No, I'm not.

• Material elaborado por Rosely Perez Xavier, 1997. Registro nº 127.047.

(Continue guessing, if the answer is No)
Student 2. Are you upset?
Student 1. No, I'm not.
(Continue guessing, if the answer is No)
Student 2. Are you worried?
Student 1. Yes.

Task 3. Você ouvirá 4 conversas curtas. Cada uma será tocada duas vezes, para que você possa assinalar a resposta para as perguntas abaixo.

Dialogue 1. How is he feeling?
( ) He's worried.
( ) He's all right.
( ) He's upset.

Dialogue 2. How is she feeling?
( ) He's bored.
( ) He's upset.
( ) He's tired.

Dialogue 3. How is she feeling?
( ) She's disappointed.
( ) She's happy.
( ) She's bored.

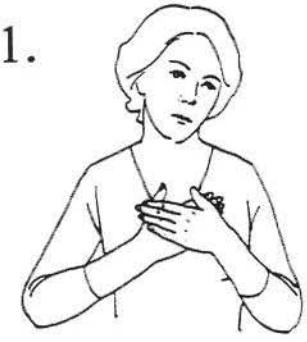
Dialogue 4. How's he feeling?
( ) He's upset.
( ) He's furious.
( ) He's nervous.

EXTRA TASKS

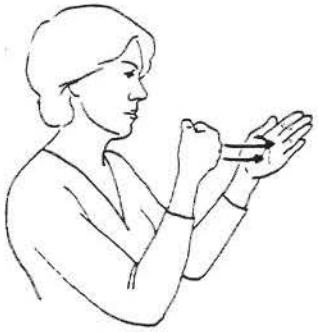
Task 4. Use the alternatives below to say the meaning of the signs.

to drink	to hear
to kiss	to eat
to beat	to cry
to cook	to feel
to understand	to suffer

SIGN LANGUAGE

1. 

2. 

3. 

• Material elaborado por Rosely Perez Xavier, 1997. Registro nº 127.047.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

4. 

5. 

6. 

7. 

8. 

9. 

10. 

Task 5. Posture is an important means of non-verbal communication. It expresses an attitude.

For example:

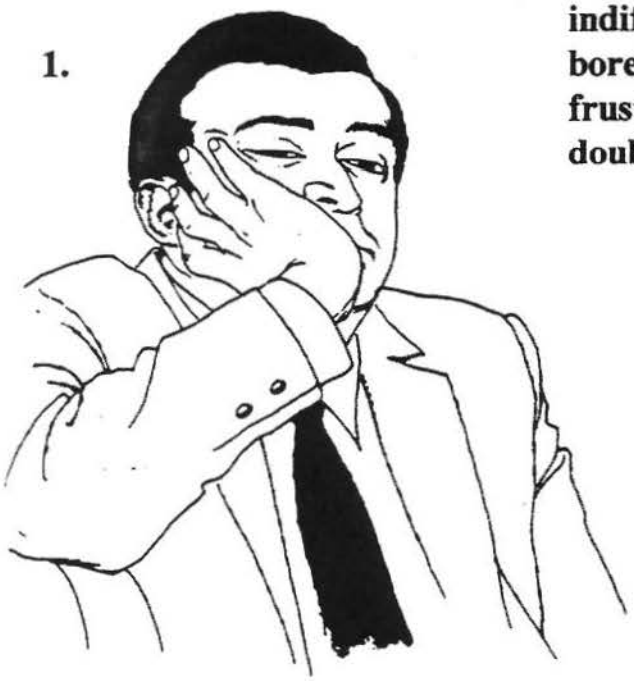


He is defensive about the situation

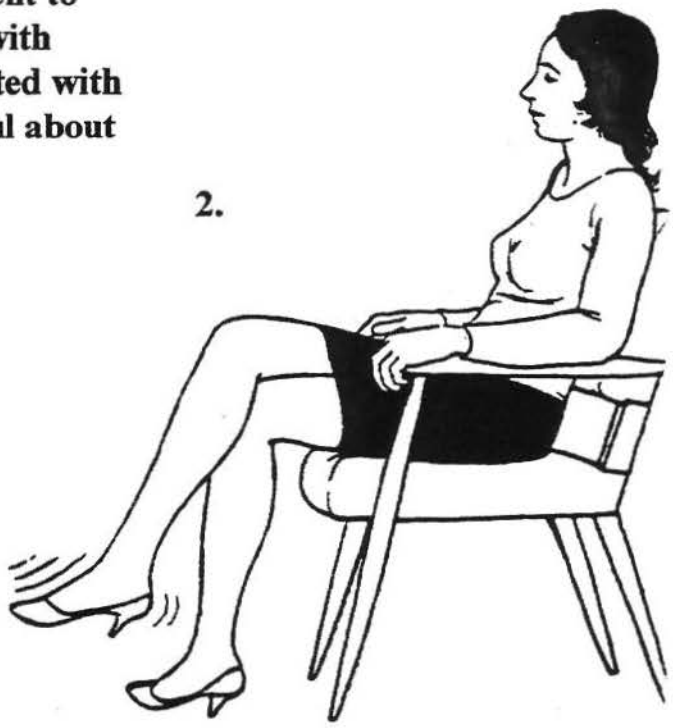
Describe the attitudes shown in the pictures below. Use the possible solutions:

impatient with
indiferent to
bored with
frustrated with
doubtful about

1.



2.



3.



4.



5.



Task 1.

NUMBERS IN ENGLISH

1 - one	11 - eleven	21 - twenty-one	70 - seventy
2 - two	12 - twelve	22 - twenty-two	80 - eighty
3 - three	13 - thirteen	...	90 - ninety
4 - four	14 - fourteen	30 - thirty	100 - one hundred
5 - five	15 - fifteen	31 - thirty-one	101 - one hundred one
6 - six	16 - sixteen	32 - thirty-two	102 - one hundred two
7 - seven	17 - seventeen	...	...
8 - eight	18 - eighteen	40 - forty	200 - two hundred
9 - nine	19 - nineteen	50 - fifty	300 - three hundred
10 - ten	20 - twenty	60 - sixty	1000 - one thousand

A) Connect the dots according to the sequence of numbers below.

twenty-five; eighteen; four; two; thirty-one; forty-three; sixteen; sixty; seven; ten; nine; one; twenty-two, fourteen; forty; six; nineteen, three; thirty; thirty-eight; forty-eight; twelve; twenty; fifty; five; fifty-five; seventy-one; eighty-one; ninety-three; ninety-two; eleven; twenty-four; thirty-seven; thirteen; seventy-three; eight; fifty-three; sixty-eight; seventy-two; one hundred; ninety; sixty-five; thirty-four; forty-seven; sixty-three; forty-four.



B) Connect the dots according to the numbers your teacher dictates.



C) (CONTEST) **Higher or lower?**

Task 2. A) Write the time.

For example: What time is it?
07:00 - It's seven o'clock.
07:30 - It's seven thirty. (or) It's half past seven.

1) 06:15 _____
2) 12:00 _____
3) 11:30 _____
4) 03:45 _____
5) 09:20 _____
6) 08:19 _____
7) 01:00 _____
8) 04:50 _____
9) 02:47 _____
10) 10:35 _____

• Material elaborado por Rosely Perez Xavier, 1997. Registro nº 127.047.

B) Choose 3 questions from your card and ask them to your partner. Take note of his/her answers.

OPENING AND CLOSING TIMES

bank
central library
post office
school
supermarket
shop

Task 3. Write the telephone numbers in the dialogues below.

For example: 215-4100 two-one-five-four-one hundred
861-0422 eight-six-one-oh-four-double two

1) **A** - Excuse me, what's the phone number of the hospital?

B - _____ (276-1934)

A - Thank you.

2) **A** - Excuse me, what's the phone number of the police?

B - _____ (832-5050)

A - Thanks.

3) **A** - Excuse me, what's the phone number of the Radio Taxi?

B - _____ (236-5133)

A - Thank you.

4) **A** - Excuse me, what's the phone number of the school?

B - _____ (445-2000)

A - Cheers!

5) **A** - What's the phone number of the fitting center?

B - _____ (668-0102)

A - Thanks.

What's your telephone number? _____

• Material elaborado por Rosely Perez Xavier, 1997. Registro nº 127.047.

EXTRA TASKS

Task 4. Write the dates in English.

For example: In 1500 Brazil was discovered by the Portuguese. (fifteen hundred)
In 1960 Brasília was founded. (nineteen sixty)

1. In 1554 São Paulo was founded. _____
2. In 1492 Columbus discovered America. _____
3. The Independence of Brazil was in 1822. _____
4. In 1565 Rio de Janeiro was founded. _____
5. The Abolition of Slavery was in 1888. _____

Task 5. Complete the sentences below using the words provided in the box.

ONE rhymes with _____
TWO rhymes with _____
THREE rhymes with _____
FOUR rhymes with _____
FIVE rhymes with _____
SIX rhymes with _____
SEVEN rhymes with _____
EIGHT rhymes with _____
NINE rhymes with _____
TEN rhymes with _____

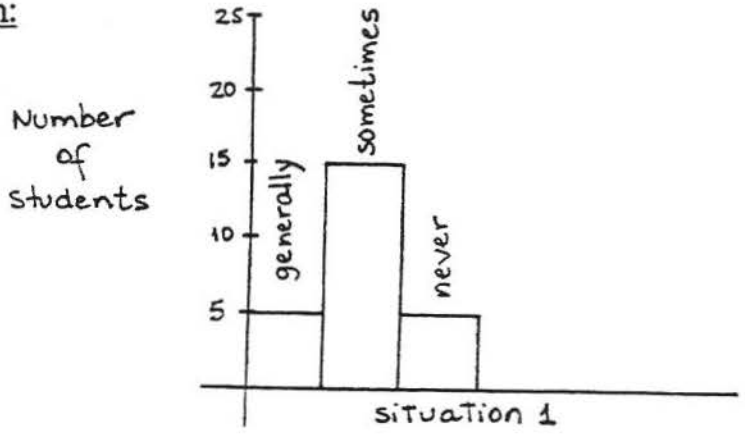
door
free
line
you and zoo
late
hen
hive
heaven
sun
mix

Task 1. A) Complete the table below using the words 'generally', 'sometimes' or 'never' to each situation.

SITUATIONS	HOW OFTEN? - GENERALLY - SOMETIMES - NEVER
1. I pay attention to the teacher's explanations.	
2. I pay attention to my colleagues' answers.	
3. I write the new vocabulary and its meaning in my notebook.	
4. I ask questions to the teacher when I don't understand.	
5. I use a bilingual English dictionary.	
6. I write the pronunciation of the new vocabulary in my notebook.	
7. I repeat silently the correct pronunciation.	
8. I like the teacher to correct me.	
9. I am shy to speak English in class.	
10. I am afraid of making mistakes.	
11. I feel nervous about tests.	

B) (IN GROUPS OF ___) Make a bar graph.

Example of a bar graph:



Instructions

1. Choose one member of your group to collect the answers of all the groups of the class.
2. Speak in English during interaction and complete the table below.
3. Count the number of students who answered 'generally', 'sometimes', and 'never'.
4. Make a bar graph.

SITUATION _____

GROUPS	'GENERALLY' (number of students)	'SOMETIMES' (number of students)	'NEVER' (number of students)
GROUP 1			
GROUP 2			
GROUP 3			
GROUP 4			
GROUP 5			
GROUP 6			
GROUP 7			
GROUP 8			
GROUP 9			
GROUP 10			
GROUP 11			

How many students answered 'generally' for situation ____? (etc...)

C) Write and report in English your conclusions to the class.

For example: (situation 1) Most students generally pay attention to their teacher's explanations.

Task 2. (IN PAIRS) A) Read the information about **the school year in Britain** and complete the table below giving information about **the school year in Brazil**.

THE SCHOOL YEAR IN BRITAIN

TERM STARTS	ONE-WEEK HOLIDAY	TERM ENDS
early September	late October	mid December
early January	mid February	late March or early April (before Easter)
mid April (after Easter)	late May	late July

THE SCHOOL YEAR IN BRAZIL

TERM STARTS TERM ENDS

B) Complete the text according to the information above.

The school year in Britain is divided into _____ terms. In Brazil, it is divided into _____ terms. The British school year starts in _____ and ends in _____, while in Brazil it starts in _____ and ends in _____. English secondary students have a one-month holiday in _____, while Brazilian secondary students have a one-month holiday in _____.

Task 3. A) Say your preferences and opinions.

Some school subjects

Portuguese	history	art
English	geography	religious studies
Spanish	computing	geometric drawing
mathematics	physical education	science

1. Subjects you have. _____
2. Subjects you like most. _____
3. Subjects you dislike. _____
4. Difficult subjects in your opinion. _____
5. Easy subjects in your opinion. _____
6. Interesting subjects in your opinion. _____

B) Você ouvirá as datas de algumas provas. Cada data será tocada duas vezes. **Circule-as** no calendário abaixo e **escreva o nome da matéria** cuja data de prova se refere.

For example: Você ouvirá: "The history test is on the 14th of May."

January

S	M	T	W	T	F	S
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

February

S	M	T	W	T	F	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29		

March

S	M	T	W	T	F	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

April

S	M	T	W	T	F	S
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

May

S	M	T	W	T	F	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

June

S	M	T	W	T	F	S
30						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29

July

S	M	T	W	T	F	S
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

August

S	M	T	W	T	F	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

September

S	M	T	W	T	F	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

October

S	M	T	W	T	F	S
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

November

S	M	T	W	T	F	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

December

S	M	T	W	T	F	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

S = Sunday; **M** = Monday; **T** = Tuesday; **W** = Wednesday; **T** = Thursday; **F** = Friday; **S** = Saturday

C) Answer these questions:

1) How do you study English?

( ) I read the text/task and explain it to myself.

( ) I read the text/task and try to memorize it.

( ) I only read the text/tasks.

( ) I do the tasks several times.

( ) (Other possibilities): _____

2) In your opinion, what is the best way to study English?

_____

3. Where do you usually study?

( ) At home.

( ) At the school library.

( ) At a friend's house.

( ) _____

4. What is your habit of studying?

( ) I study in front of TV.

( ) I study with music.

( ) I study with no TV or radio on.

( ) _____

5. How many hours do you usually study a day?

( ) I study only when I have a test.

( ) Half an hour.

( ) 1 hour.

( ) 1 hour and a half.

( ) 2 hours.

( ) 2 hours and a half.

( ) _____

EXTRA TASKS

Task 4. Suponha que você deseja fazer um curso de inglês na Inglaterra. Para isso, você precisa preencher o formulário de inscrição abaixo.

APPLICATION FORM

Please print clearly

First Name(s) _____ Family Name _____

Address _____

Town _____ Country _____

Nationality _____ Sex: Male ☐ Female ☐

Telephone _____ Date of birth___/___/19___

Fax _____ Profession _____

Please return the application form to:
The Enrolments Secretary
Executive Centre International House 106 Piccadilly London W1V 9FL

(**source**: folder of a private language course - Executive Course Application Form.)

Task 5. The text below is <u>not</u> correctly sequenced. Write it again in its correct sequence.

There is a break from 10:40 to 10:55. In English secondary schools classes start at 9:00 am. Students generally have lunch at school. At 12.30 there is the lunch break. Classes start again at 13:30 and end at 15:30.

APÊNDICE XI

Material didático referente à rede *Adolescence*

TASK 1. Copy the information from the blackboard. It is a summary of the text below.

ADOLESCENCE

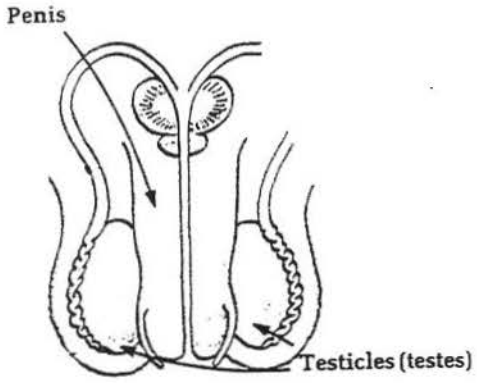
Adolescence is a period of life between childhood and adulthood. During this period physical and emotional changes take place.

Some **physical changes** are:

For boys	**For girls**
- Hair starts to grow on face and body.	- Hair starts to grow on body (eg. on legs, under arms)
- Voice changes.	- Periods start.
- Shoulders and chest enlarge.	- Breasts grow.

Sex organs start to develop in boys and girls. The picture below shows the female and male sex organs.

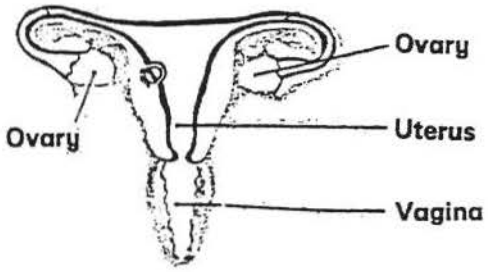
Male sex organs



Penis grows.

Testes start to produce sperm.

Female sex organs



Ovaries start to produce ova.

Uterus enlarges and periods start.

Some **emotional changes** are:



- You sometimes feel confused.



- You feel independent for your life and actions. Sometimes this sense of independence causes conflict with your parents.



- You sometimes feel shy.

TASK 2. Complete the table using the information below.

Some physical changes in adolescence

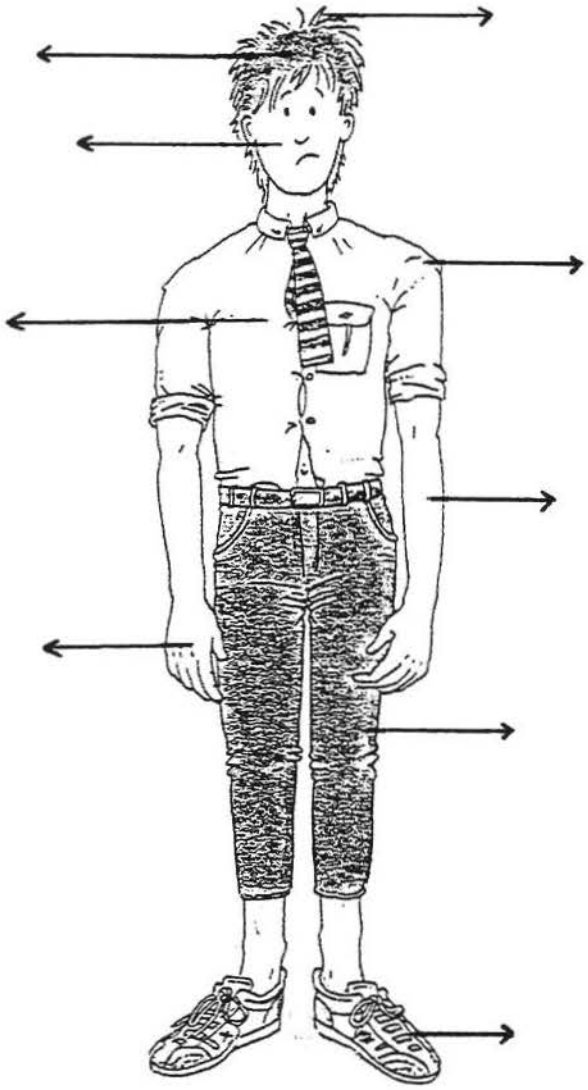
1. Testes start to produce sperm.
2. Shoulders and chest enlarge.
3. Hair starts to grow.
4. Periods start.
5. Muscles develop.
6. Uterus enlarges.
7. Pimples start to appear on face.
8. Ovaries start to produce ova.
9. Voice changes.
10. Breasts develop.

Essential changes for producing babies	Non-essential changes for producing babies

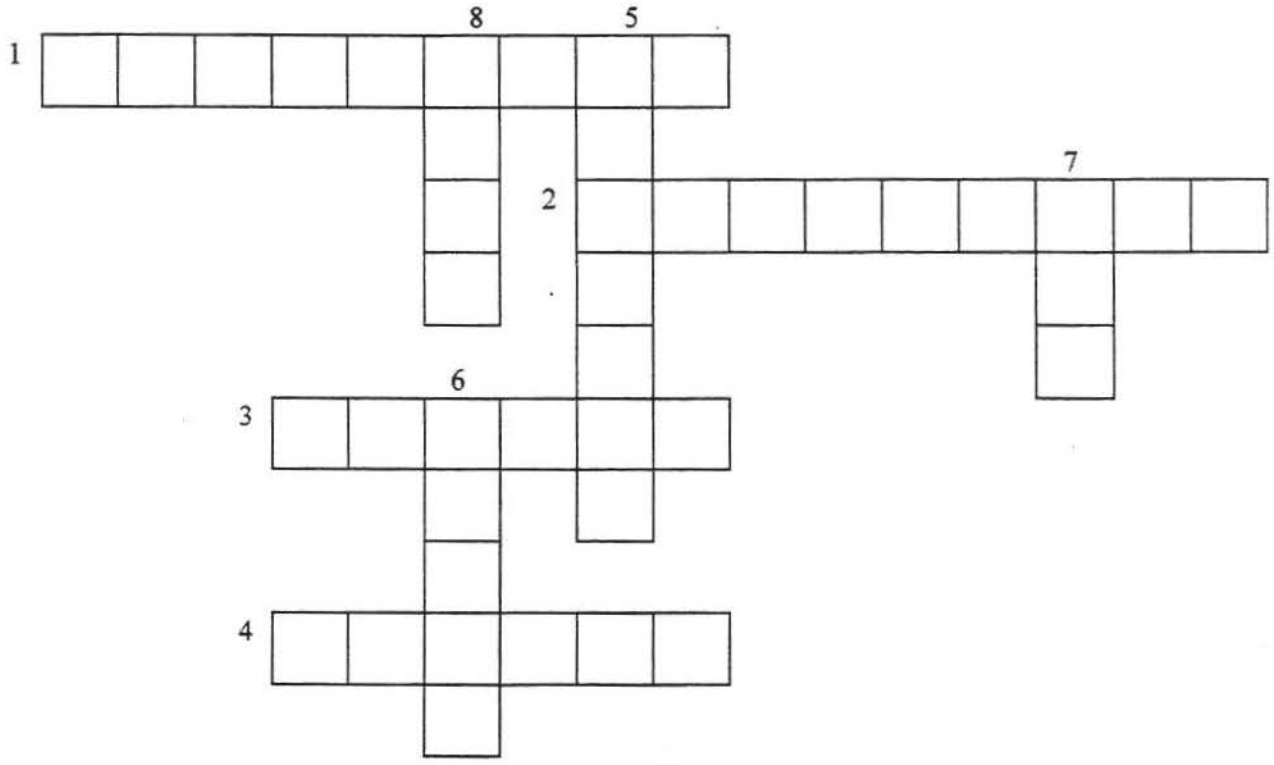
EXTRA TASKS

TASK 3. Read the text "Adolescence" to find 6 words that refer to the parts of the body. Then, complete the gaps below using these words.

NOTE: Two words are not found in the text. Use a dictionary.



TASK 4. Complete the crossword below. If necessary, read the text "Adolescence" to help you.



Across

1. Period before adolescence.
2. Period after adolescence.
3. It is a male sex organ.
4. An important physical change for girls during adolescence.

Vertical

5. It is a female sex organ.
6. It is produced in the testes.
7. It is produced in the ovaries.
8. It grows on the face of boys.

Material elaborado por Rosely Perez Xavier, 1997. Registro nº 138.770

TASK 1. A) Each picture below suggests a specific sport. Write the name of the sport.

Possible answers: American football, soccer, tennis, judo, swimming, surfing, table tennis, running, basketball, volleyball, cycling, diving

1.



4.



7.



5.



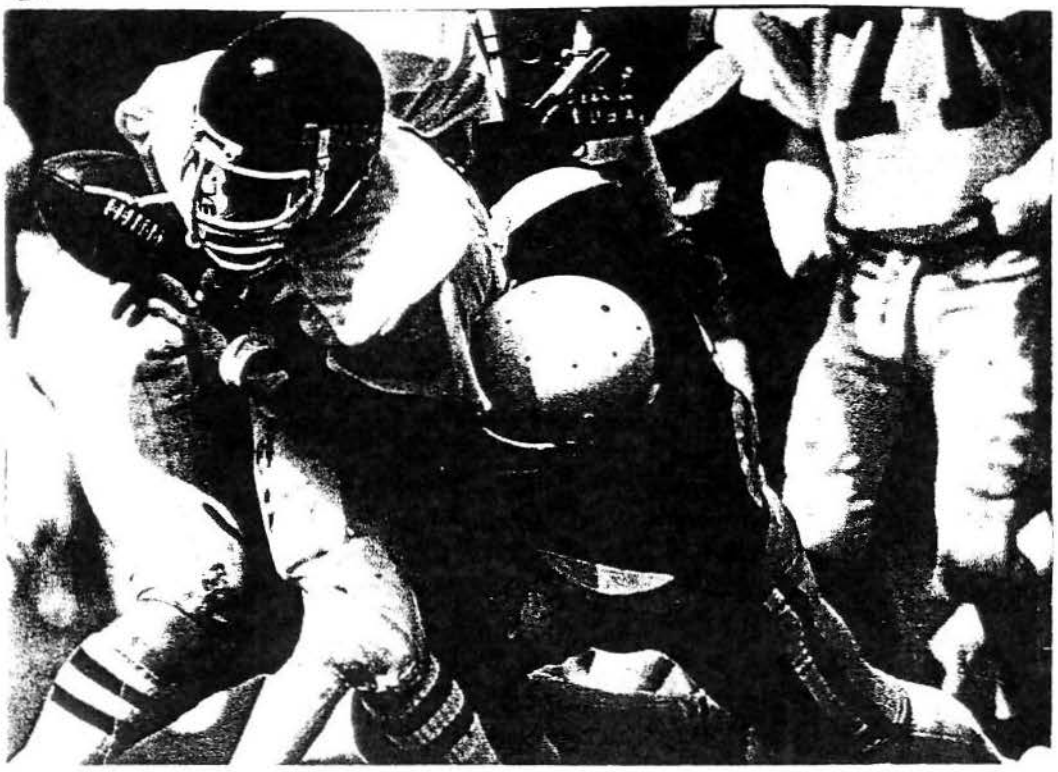
2.



6.



3.



8.



9.



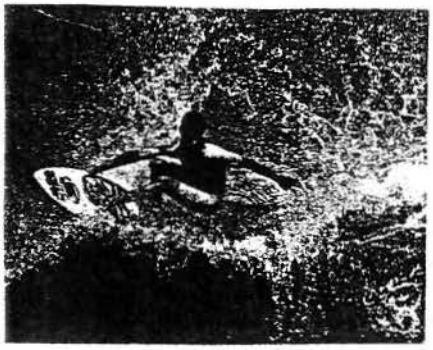
10.



11.



12.



B) (IN PAIRS) Read the text below. Then, write a similar text for **SOCCER**.

American Football

American football is played in the United States. It consists of two teams of 11 players each. They use an oval ball. They kick it or carry it with the hands. The playing time is generally divided into four equal periods of 15 minutes. There is a rest of 15 minutes between periods. The players wear special clothes for protection.

TASK 2. A) Do some exercises for your shoulders and arms. Listen to your teacher and follow her in the exercises.

B) Write a sequence of **four** exercises in English.

Exercise 1. _____
Exercise 2. _____
Exercise 3. _____
Exercise 4. _____

C) (IN PAIRS) Say your sequence of exercises to your partner. S/he is supposed to do the exercises.

TASK 3. (IN PAIRS) Read this text and answer the questions in Portuguese.

Describing a competition

This is Kevin Taylor, your sports announcer at the Canadian National Swimming Competition. The competition has started. Elizabeth is leading. Sally is second. Marta has passed Angela. Marta is behind Sally. Now Sally is leading. Angela has passed Marta and Elizabeth. Sally is still leading. Marta is behind Angela. Marta is third and Elizabeth is fourth. Angela is swimming very fast. She has passed Sally. She is the winner!

1. Que tipo de competição é essa? _____

2. Onde ela está sendo realizada? _____

3. Quem venceu a competição? _____

4. Quais foram as diferentes ordens de colocação durante a competição?

Ordem de colocação na largada: _____

Ordem de colocação 2. _____

Ordem de colocação 3. _____

Ordem de colocação 4. _____

EXTRA TASKS:

TASK 4. Complete the table using the words below.

basketball	surfing	jogging
high jump	running	diving
windsurfing	tennis	soccer

WATER SPORTS	TEAM SPORTS	ATHLETIC SPORTS

TASK 5. Read this text and answer the question below, using an '**X**' in the grid.

Laura, Peter and David like <u>different</u> sports.
Laura doesn't like basketball.
Peter doesn't like handball or volleyball.
David doesn't like handball or basketball.

WHAT SPORT DO THEY LIKE?

	volleyball	basketball	handball
LAURA			
PETER			
DAVID			

TASK 1. A) Answer this questionnaire.

Questionnaire

1. What do you like to do in your spare time?

( ) I like playing with computer games.
( ) I like listening to music.
( ) I like reading.
( ) I like writing.
( ) I like watching TV.
( ) I like seeing films in video.
( ) I like cycling.
( ) I like talking to friends.
( ) I like playing the guitar.
( ) (other): _____

2. What kind of music do you like?

( ) classical music
( ) country music
( ) dance music
( ) rock
( ) pop music
( ) (other): _____

3. What's your favourite sport?

( ) swimming
( ) soccer
( ) volleyball
( ) basketball
( ) surfing
( ) (other): _____

4. What's your favourite TV programme? _____

5. What's your favourite actor/ actress? _____

6. What's your favourite rock group? _____

7. What's your favourite singer? _____

8. What's your favourite colour? _____

B) (IN PAIRS) Choose 3 questions of the questionnaire and interview your partner. Take note of his/her answers.

C) Write a short text using the information you collected. Then, report it to the class.

For example: Tatiana likes cycling in her spare time. She likes pop music and her favourite sport is swimming.

Material elaborado por Rosely Perez Xavier, 1997. Registro n° 138.770

TASK 2. A) Check the correct alternative according to the information you hear. You will hear each information twice.

1. ( ) handball matches
   ( ) volleyball matches
   ( ) football matches

2. ( ) viola
   ( ) violin
   ( ) piano
   ( ) triangle

3. ( ) reading books
   ( ) writing books
   ( ) collecting books

4. ( ) diving
   ( ) cycling
   ( ) sailing
   ( ) swimming

5. ( ) singing
   ( ) swimming
   ( ) listening to stories
   ( ) listening to music
   ( ) going to the cinema

TASK 3. A) (IN PAIRS) Suppose you are in a video shop. Choose a film to John according to his preference:

He likes only romantic films.

1. **Dances With Wolves** - Winner of 7 Oscars, including Best Film and Best Director. It is about the American Civil War. Directed by Kevin Costner. 179mins (12)

2. **Graveyard Shift** - It is about terrifying disturbances in a small town. Directed by Ralph Singleton. 86mins (18)

3. **Listen Up** - Documentary about the life of Quincy Jones. 115 mins (12)

4. **The Naked Gun** - More comic adventures for Los Angeles Police. With Priscilla Presley, George Kennedy, O.J. Simpson. Directed by David Zucker. 113 mins (12)

5. **Sleeping With The Enemy** - Julia Roberts escapes from a brutal marriage to Patrick Bergin. Thriller with Kevin Anderson, directed by Joseph Ruben. 100 mins (15)

6. **Close and Personal** - a love story between an ambitious businessman and a journalist. It is based on a true story. 102 mins (18)

B) Answer the questions according to the information above.

1. Which film is a comedy? _____
2. Which film is romantic? _____
3. Which film is a suspense? _____
4. Which of them is a terror film? _____

5. Which of them is a film of violence? _____

6. Which of them is for persons of 12 years and over. _____

7. Which of them is for persons of 15 years and over. _____

8. Which of them is for persons of 18 years and over. _____

EXTRA TASKS

TASK 4. See a film on TV or video or go and see a film in the cinema. Then, answer the questionnaire below according to the film you saw. **Answer in English.**

1. name of the film: (in English or in Portuguese) _____

2. main actor(s): _____

3. main actress(es) _____

4. kind of film: _____

5. suitable age: _____

6. duration: _____

7. your opinion about the film: _____



It's pretty good.

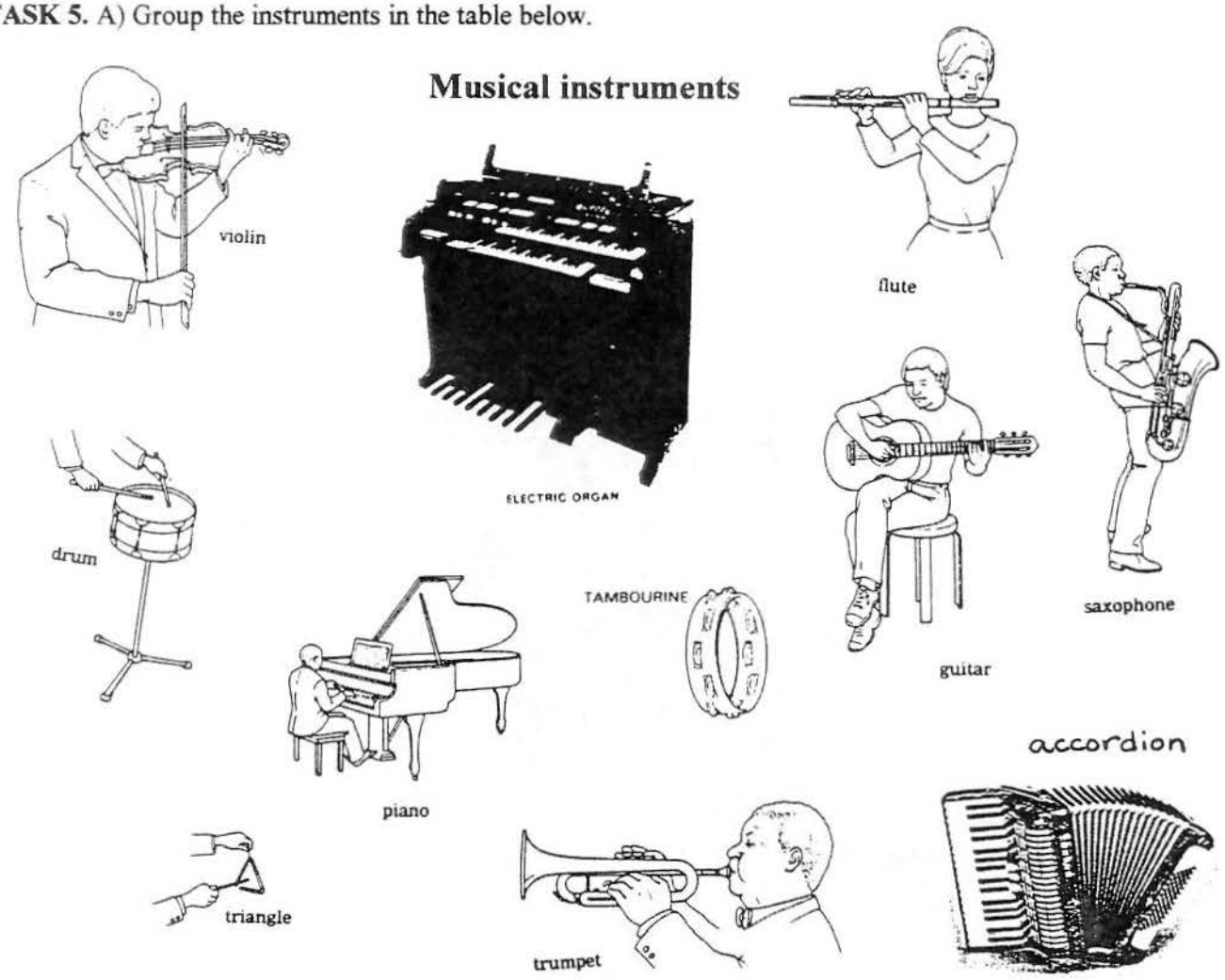


It's fairly good.



It's terrible.

TASK 5. A) Group the instruments in the table below.



Instruments with a keyboard	string instruments	wind instruments	percussion instruments

B) Answer **in English** the questions below.

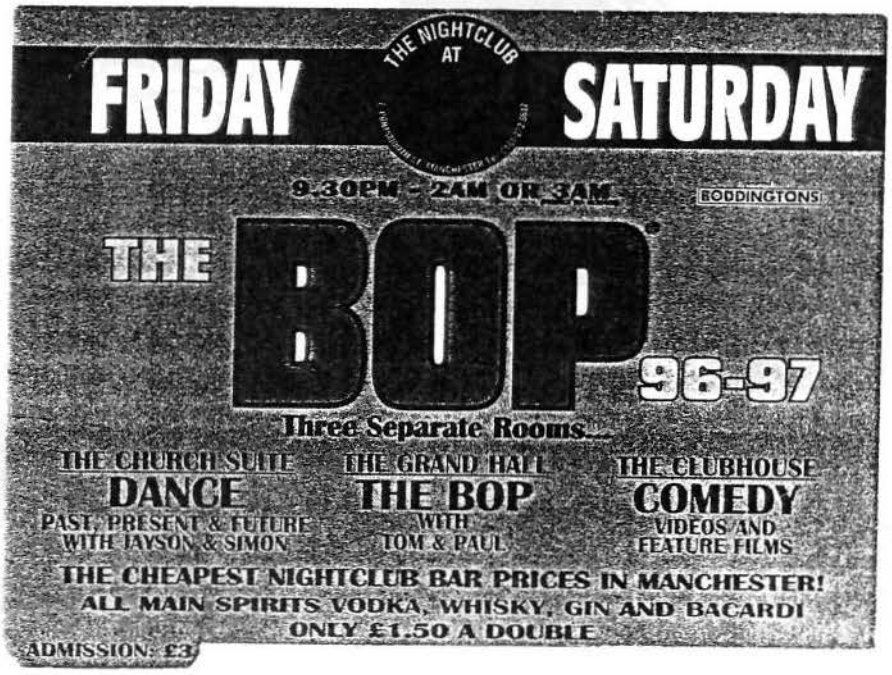
1. Instrument(s) you play. _____
2. Instrument(s) you like. _____
3. Instrument(s) you would like to learn. _____

Information necessary for tasks 6 and 7

The symbol £ means pound (libra). It is the unit of money used in England, Scotland, Wales and in various other countries.

For example: £12 - twelve pounds
£12,60 - twelve pounds and sixty pence

TASK 6. Read this advertisement and answer the questions in Portuguese.



1. O que é "The Bop"? _____
2. Onde fica "The Bop"? _____
3. O que é servido no "The Bop"? _____
4. Quanto custa para entrar no "The Bop"? _____
5. Que horas o "The Bop" abre? _____
6. Que horas o "The Bop" fecha? _____
7. Como o "The Bop" é dividido? _____

TASK 7. This ad is about the play **Hard Times**. Read the information about the prices of the tickets and answer the questions below.



Tickets: £10. Tuesday evening and Thursday matinee: £7.50
Discounts: Students, Children 16 or under, Groups of 10 or more: £2 off
Schools: Student parties of 10 or more: £5

Material elaborado por Rosely Perez Xavier, 1997. Registro nº 138.770

1. John is 15 years old. He's going to see Hard Times on Friday evening. How much is he going to pay for the ticket? _____

2. Mary is 17 years old. She's going to see Hard Times on Thursday afternoon. How much is she going to pay for the ticket? _____

3. A group of 12 students is going to see Hard Times on Saturday evening. How much is each student going to pay for the ticket? _____
And the whole group? _____

4. George is 42 years old. He's going to see Hard Times on Tuesday evening with a group of 10 friends of the same age. How much is he going to pay? _____

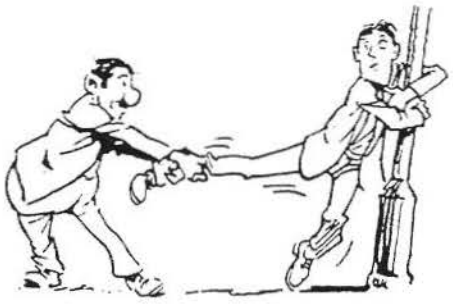
5. Tom is a student. He's 23 years old. He's going to see Hard Times on Sunday evening. How much is he going to pay? _____

6. Suppose you are going to see Hard Times on Thursday afternoon. How much are you going to pay? _____

TASK 1. A) Observe the pictures below.



1. It's raining cats and dogs.



2. He's pulling my leg.

The pictures above show the *literal* meaning, that is, what the words actually say. Each sentence, however, has a *hidden* meaning. What is the hidden meaning of each sentence above?

Sentence 1 _____

Sentence 2 _____

B) Listen to some sentences and check the alternative that corresponds to their hidden meaning.

NOTE: The sentences involve names of animals.

For example: She has the hair of a camel.

(x) Ela tem cabelo macio.
( ) Ela tem cabelo espetado.
( ) Ela tem cabelo armado.

1. ( ) Ele é um homem comum.
( ) Ele é um homem poderoso.
( ) Ele é um homem ambicioso.

2. ( ) Sônia come muito.
( ) Sônia come carne de elefante.
( ) Sônia come pouco.

3. ( ) Ele é adorável.
( ) Ele é um sacana.
( ) Ele é ingênuo.

4. ( ) Ela não tem charme.
( ) Ela é simpática.
( ) Ela anda com classe.

C) Listen to the song below and complete the lyrics using these phrases:

like a tragedy.	like a memory.
like lovers do.	like a new emotion.

HERE COMES THE RAIN AGAIN (Eurythmics)

Here comes the rain again

falling on my head _____

falling on my head _____

PART 1 I want to walk in the open wind.

I want to talk _____

I want to dive into your ocean

Is it dreaming with you?

So baby, talk to me

_____

REFRAIN Walk with me

_____

Talk to me

_____

Here comes the rain again

Raining in my head _____

PART 2 Tearing me apart _____

I want to breeze in the open wind

I want to kiss _____

I want to dive into your ocean

Is it dreaming with you?

REFRAIN

So baby, talk to me

_____

D) (IN PAIRS) The sentences below suggest the **hidden meaning** of some phrases of the song. Read the lyrics and give the phrases that correspond to the hidden meanings below:

1. **THOUGHTS ABOUT PAST EVENTS COME TO MY MIND.**

_____

2. **THOUGHTS ABOUT PAST EVENTS COME TO MY MIND AND GENERATE NEW EMOTIONS AND FEELINGS.**

_____

3. **I WANT TO BE PART OF YOUR WORLD.**

_____

4. **THOUGHTS ABOUT SAD EVENTS COME TO MY MIND.**

_____

E) (IN PAIRS) Read the lyrics again and answer **in English** the questions below.

1. Com base na letra da música é possível identificar os desejos da cantora. O que ela deseja ou quer?

2. O amor dela é correspondido?

3. O que ela pede para a pessoa amada? Use as frases da própria música.

TASK 2. Read this text and answer the questions below **in Portuguese.**



1. What is the text about? _____

_____

2. How old is Coral? _____

3. What's her origin? _____

4. What does Coral need? _____

TASK 3. (IN PAIRS) Read the situations below and give your opinion about the people's attitudes. Are they sensible or insensible? Justify your answers.

For example: She is not sensible because she is too young to have sex.

Situation 1. Mary is 15. Her boyfriend is 15, too. They decide to marry.

Situation 2. George is 17. He is dating Kate. She is 16. George wants to make love with Kate, but she doesn't feel ready for sex. She says 'no'. He respects her decision.

Situation 3. Paul is dating Juliet. They are 17 years old. He wants to make love with her. She says 'no'. He breaks up the relationship.

Situation 4. David is dating Sandra, but he doesn't like her. He likes Beth. Sandra knows that.

EXTRA TASKS

TASK 4. Read the situations below and answer the questions **in English**.

Situation 1. Suppose you neglect your studies and you have an argument with your parents about that. How do you feel?

Situation 2. Suppose you are in an elevator and it stops between floors. You are alone. How do you feel?

Situation 3. Suppose a friend of yours lies to you. How do you feel?

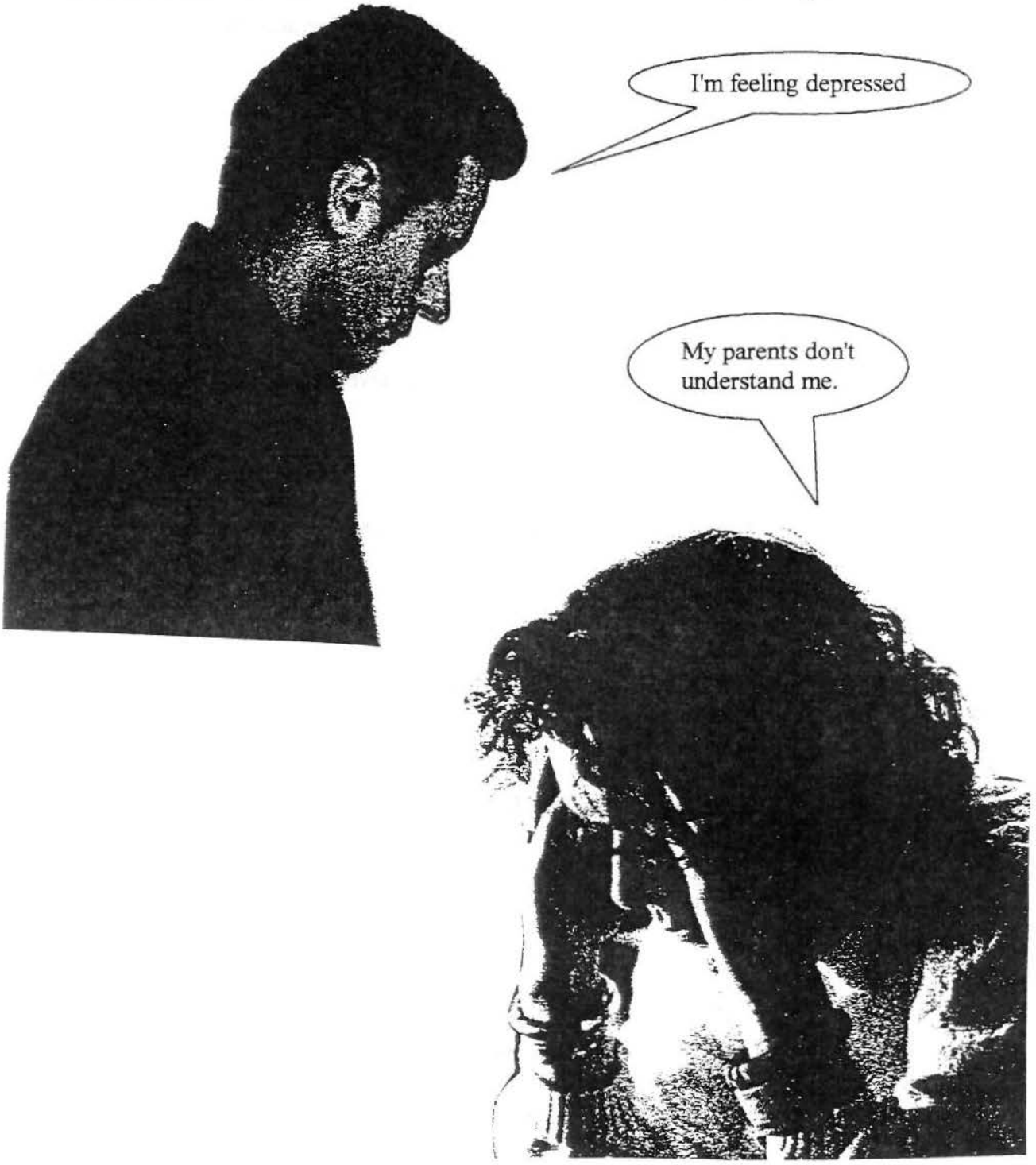
Situation 4. Suppose you lie to a friend. How do you feel?

Situation 5. Suppose you lie to your parents. How do you feel?

TASK 5. Quais das soluções abaixo você escolheria para resolver os problemas dessas pessoas. Escreva a(s) solução(ões) para cada uma delas no espaço fornecido. Se você achar que nenhuma dessas soluções é adequada, escreva outras - **IN ENGLISH.**

SOME SOLUTIONS

- Talk to someone you trust.
- Talk to your teacher and explain your problem.
- Listen to music and relax.
- Eat and sleep.
- Drink spirits.
- Use drugs.





Material elaborado por Rosely Perez Xavier, 1997. Registro nº 138.770

TASK 6. A) Quais destes cartões você mandaria para ...

1. um amigo que se recuperou de um problema de saúde? _____
2. um amigo que fez aniversário, mas você se esqueceu de mandar o cartão a tempo? _____
3. um amigo que vai fazer aniversário? _____
4. um amigo que perdeu um ente querido? _____
5. um amigo que vai se mudar de cidade? _____
6. um amigo, desejando a ele um Feliz Natal? _____

1.



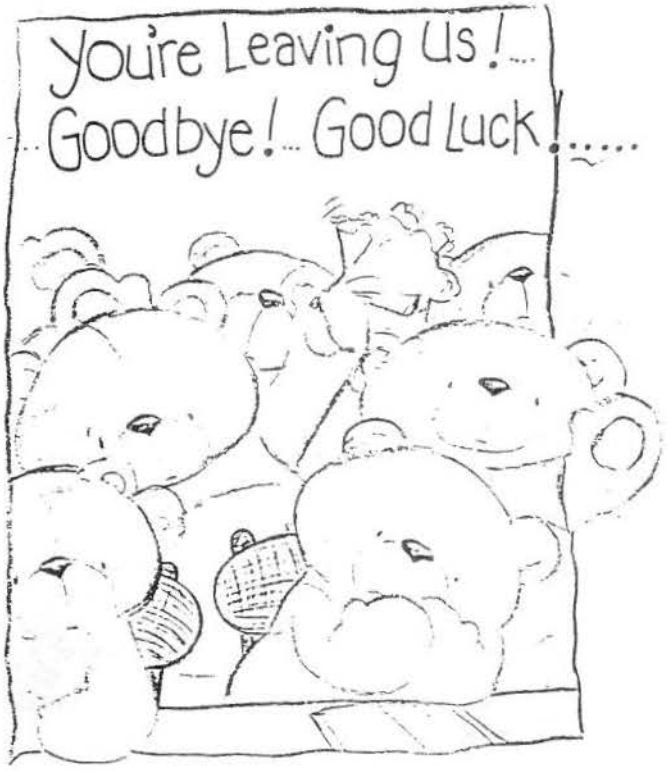
2.



3.



4.

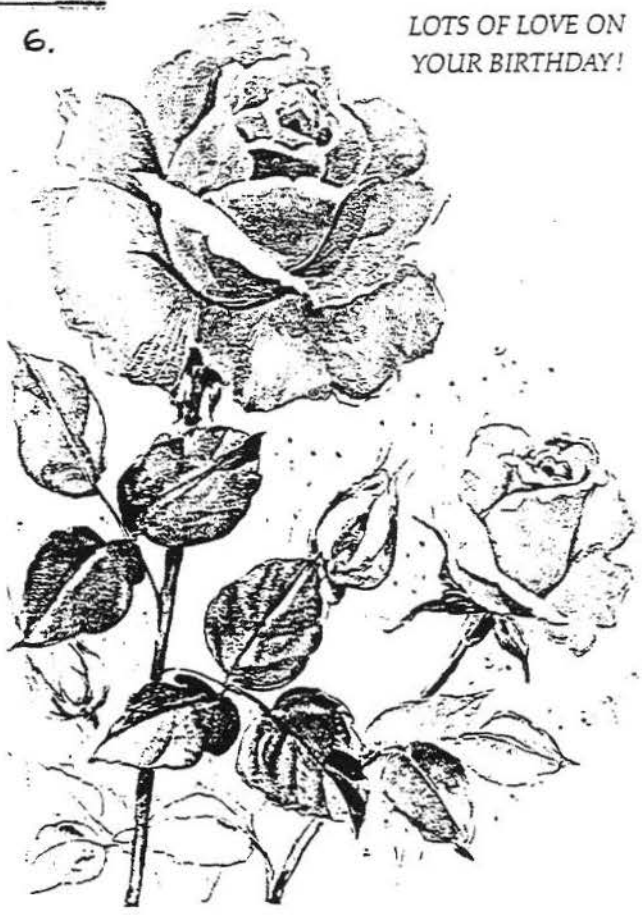


5.



Wishing you
a Merry Christmas
love
Kate

6.



Material elaborado por Rosely Perez Xavier, 1997. Registro nº 138.770

B) Read the cards below and answer the questions **in Portuguese.**

1.





2. Wishing you
a very
Happy Christmas



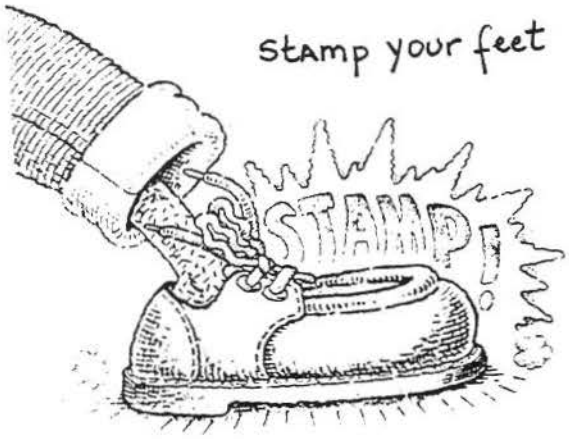
3. Wishing you
a Merry Christmas
and a
Happy New Year.



1. Qual é a diferença entre os cartões 1, 2 e 3?
2. O que cada um deles deseja ao destinatário?

Material elaborado por Rosely Perez Xavier, 1997. Registro nº 138.770

TASK 7. A) Listen to the song below and complete the lyrics using these phrases:







IF YOU'RE HAPPY

If you're happy and you know it, _____
If you're happy and you know it, _____
If you're happy and you know it, and you really want to show it.
If you're happy and you know it, _____

If you're happy and you know it, _____
If you're happy and you know it, _____
If you're happy and you know it, and you really want to show it.
If you're happy and you know it, _____

If you're happy and you know it, _____
If you're happy and you know it, _____
If you're happy and you know it, and you really want to show it.
If you're happy and you know it, _____

(Byrne, J. and Waugh, A. 1982 Jingle Bells and Other Songs, Oxford: OUP)

B) What do you do when you're happy and you want to show it?

Material elaborado por Rosely Perez Xavier, 1997. Registro n° 138.770

TASK 1. A) Observe the sentences below:

1. He uses a mobile phone for private conversations.
2. They use a mobile phone for private conversations.

Now, complete this text:

The sentences above have the same verb. The difference between them is that in sentence _____ the verb has a final **-s** and in sentence _____ the verb doesn't have a final **-s**. In sentence _____ the verb has an **-s** because it agrees with the subject HE. The verb and the subject are in the 3rd person singular (i.e. "Ele usa"). In sentence _____ the verb has no final **-s** because it agrees with the subject THEY. The verb and the subject are in the 3rd person plural (i.e. "Eles usam").

B) Collect from the text **Adolescence**: - 3 sentences containing a verb in the 3rd person singular.
- 3 sentences containing a verb in the 3rd person plural.

C) Que conclusão você pode tirar desses exemplos?

CONCLUSION

- A verb has _____ when it agrees with a subject in the 3rd person singular (i.e. HE, SHE or IT), in affirmative sentences.

For example: _____

- A verb has _____ when it agrees with a subject that **is not** in the 3rd person singular (i.e. THEY, YOU, WE or I), in affirmative sentences.

For example: _____

TASK 2. (IN PAIRS) Observe the sentences below and answer the questions in English.

1. "Sex organs start to develop during adolescence."

   a) Underline the verb that agrees with the subject.
   b) Why does the verb have no final -s?

2. "The picture shows two types of computer."

   a) Underline the verb that agrees with the subject.
   b) Why does the verb have a final -s?

3. "Shoulders and chest enlarge."
   "Uterus enlarges."

   a) Underline the verb that agrees with the subject.
   b) What's the difference between sentences 1 and 2?

4. "Your sense of independence causes conflict with your parents."

   a) Underline the verb that agrees with the subject.
   b) Why does the verb have a final -s?

5. "You sometimes feel confused."

   a) Underline the verb that agrees with the subject.

TASK 3. A) Read these sentences and give the grammatical class of the underlined words.

1. a) The thermometer shows 4°C.
   b) The tickets for the two shows are R$50,00.

2. a) Physical changes take place in adolescence.
   b) The male voice changes in adolescence.

3. a) Smoking causes lung cancer.
   b)They are investigating the causes of the explosion.

4. a) They use force as a form of violence.
   b) The use of force is a form of violence.

5. a) Exclusive Mappin offers.
   b) This catalogue offers discounts of up to 15 per cent.

6. a) NASA studies the photographs of Jupiter for signs of life.
   b) NASA studies reveal life in Mars.

EXTRA TASKS

TASK 4. Encontre no texto Adolescence as palavras que se assemelham graficamente aos substantivos do quadro abaixo. Feito isso, complete todo o quadro.

NOUNS	MEANING	WORDS WITH SIMILAR SPELLING	MEANING
growth			
development			
confusion			
shyness			
emotion			
independence			

TASK 5. Reescreva as afirmações abaixo de modo a torná-las mais explicativas. Para isso, use as informações do texto a seguir:

Por exemplo: In the course you learn meditation.
In other words, you learn how to meditate.

1. In the course you learn self-observation. _____
2. In the course you learn relaxation. _____
3. In the course you learn elimination of bad thoughts. _____
4. In the course you learn concentration. _____

WHAT IS GNOSIS?

The Gnostic Movement offers a course in self-discovery. In the course you learn how to calm your body and mind, how to concentrate, how to meditate, how to remove negative ideas from your mind, how to observe yourself and your life.

TASK 6. Write a text about someone you like. Use the information below. Write your text **in English**.

- Diga em que cidade ele(a) mora e com quem.
- Diga onde ele(a) estuda e/ou trabalha.
- Diga o que ele(a) gosta de fazer aos sábados.

TASK 7. Complete the newspaper headlines below using the alternatives provided.

NOTE: Choose one verb from the two provided.

TELL / TELLS **GO / GOES** **TALK / TALKS**

ADMIT / ADMITS **DIE / DIES**

WHAT THE PAPERS SAY



Five people _____ in a car accident.



LONDON, THURSDAY, 2 SEPTEMBER, 1995

Sarah Ferguson _____ us a real story.



LONDON, TUESDAY, 22 JULY, 1997

Doctor _____ killing 50 people.



LONDON, FRIDAY, 13 NOVEMBER, 1996

James McGuire and his gang _____ to jail for terrorism.



LONDON, SUNDAY, 24 MAY, 1995

100 men _____ about women and sex.

APÊNDICE XII

Manual referente à rede *Languages of the World*

UNIT 1 **LANGUAGES OF THE WORLD**

TASK 1

Take to the class a world political map so as to show the students where some languages are spoken.

1. Start the class introducing the theme (eg. "Today, we're going to talk about Languages of the World"). Write it down on the board and address the following questions to the students. Translate the students'answers into English and arrange them in an outline on the board. See a suggestion of an outline below.

a) **What languages do you know? (Tell me the languages you know.)**

b) **Where is Portuguese (English, French...) spoken?** - Use gestures to make this question more comprehensible.

Locate on the map those countries provided by the students as well as other possible countries where these languages are spoken. Write them down on the board, as shown in the outline below.

SUGGESTION OF AN OUTLINE

LANGUAGES OF THE WORLD

Languages	**Countries** (where?)
Portuguese	Brazil, Portugal, Mozambique, Angola.
English	The United States of America (USA), the United Kingdom (England, Scotland, Wales and Northern Ireland), Eire (Republic of Ireland), Canada, India, Australia, South Africa.
French	France, Canada, Switzerland, Belgium.
Spanish	Spain, Mexico, Latin American countries (Argentina, Paraguay, Cuba,...), the USA.
German	Germany, Austria, Switzerland, Belgium.
Italian	Italy, Switzerland.
Russian	Russia
Japanese	Japan
Chinese	China

Give the students some information about majority and minority languages spoken in a same country and add it to the outline. You can start making the following questions:

c) What languages are spoken in Brazil? - Tell the students that in one country there are majority and minority languages. **For example:**

Teacher: "Portuguese is the majority, the dominant language spoken in Brazil. That is, the majority of the population speak Portuguese. Guarani, Yanomami are minority languages. They are spoken by Indians. German and Japanese are also minority languages. They are spoken in local communities. They are important immigrant languages in Brazil."

Do the same for some other countries, as for example the USA, India, Paraguay and Switzerland. Add this information to the outline, so that students can have an idea of what you are saying. For example:

CONT.(...) **OUTLINE**

BRAZIL Portuguese is the majority language.
Guarani, Yanomami ↘
German, Japanese → are minority languages.

USA English is the majority language.
Spanish is one minority language. (Tell the students that in some regions of the USA Spanish is widely spoken).

PARAGUAY Spanish and Guarani are official languages.
Guarani is the majority language.

SWITZERLAND German, French, Italian an other languages are spoken.
German is the majority language.

d) Is it false or true to say that in one country people speak one language? - Write the words 'false' and 'true' on the board to help students to infer their meanings. You could also write the following statement down on the board as a way to clarify what you say:

One country → **one language** is spoken (FALSE)
(Write the students' answer next to this statement, as shown above)

e) Is it false or true to say that in one country many languages are spoken? Write the following statement down on the board as well as the students' answer.

End up the subject matter by saying that most countries are multilingual. They have majority and minority languages.

One country → **many languages** are spoken (TRUE)

majority language(s) minority language(s)

If the blackboard is too small for all the information of the outline, you can divide it into two parts. When you finish part 1, tell the class to copy the information from the board. Then, erase the board and start part 2 of your explanation. Then tell the class to write the information from the board.

2. Ask the students if they understood your explanation (eg. "Did you understand my explanation? ... Yes, no or more or less?" - Use gestures for these alternatives). If there is any question, address it to the class first. If no one is able to give the correct answer, then, you yourself can give it in English.

3. Give some minutes for the students to copy the outline in their notebooks.

The table below will give you some information about the languages spoken in some other countries.

Luxembourg - "The official languages are French, German and Luxembourgish, the last being the first language of most people. The language of government administration and in general professional use is French."

Hong Kong - English and Cantonese are official languages. 98% of the population speak Cantonese (a dialect, a variety of Chinese). The minority of the population speak English.

South Africa - The offical languages are Afrikaans and English. The majority of the population speak Afrikaans. English is spoken by 40% of the Whites. There are 30 other languages spoken by the Black population, eg. Zulu.

Denmark - The official language is Danish, spoken by almost everyone. German is an official regional language.

Scotland - The official language is English but Scottish have an official regional status.

Wales - The official language is English but Welsh have an official regional status.

Northern Ireland - English is the official language but Irish is also spoken.

Ireland (Eire) - The official languages are Irish and English.

Source: CRYSTAL, D. 1992 *An Encyclopedic Dictionary of Language and Languages*, Oxford: Blackwell Publishers.

TASK 2.

1. Read the rubric.Use gestures for the words "underline" and "then" to facilitate comprehension.
2. Check students' understanding of the rubric.
3. Arrange the students in pairs.
4. Give some minutes for the class to carry out the task.

Leave the world political map fixed on the wall as a source of reference. Walk round the chairs to help students to solve their doubts. If they do not know where a particular country is located, then give them clues (eg. "It is located in Central America, near Cuba.")

5. Call on some students to say the names of the countries they underlined. Write them down on the board. Repeat each answer given (eg. "Ok. Angola"), so as to confirm the correct answer as well as to enable students to focus their attention on pronunciation.

After collecting all the names of countries, call on some students to say and show where the countries are located. **For example:**

a) Where is Angola located?
b) Show on your map where Angola is located. (Encourage the students to say "(It's) here")
c) Where is Brazil located? etc...

ANSWER KEY: The names of the countries are under the rubric of each Continent.

South America	Central America	North America
Brazil	Haiti	Canada
Guyana		USA
French Guiana		Mexico
Surinam		

European Continent	Africa	Asia	Continent of Australia
Portugal	Angola	India	Australia
France	Mozambique		
Belgium	South Africa		
Switzerland			
Spain			
Italy			
Germany			
Austria			
Denmark			
England, Wales, Scotland, Eire, Northern Ireland.			

TASK 3.
1. Read the question and check students' comprehension.
2. Then, read the clues.Their meaning can be guessed by the students themselves, since the grammatical structure used in the question is similar to the one used in the clues. However, if you think your students may have problems in understanding the clues by themselves, then you can help them understand the 1st and 2nd clues only, since the others have the same grammatical structure.

ANSWER KEY:
1st - Chinese, 2nd - English, 3rd - Spanish, 4th - Russian.

TASK 4.
1. Read the rubric and check students' comprehension.
2. Then, read the clues, but do not translate any word or negotiate any meaning. The students are supposed to cope with the unknown words by themselves.

ANSWER KEY:
1. Australia
2. Spain
3. Austria
4. Italian
5. French
6. Spanish

TASK 1.

Write on two separate cardboards the entries on page 396. Use big letters so that students from the back of the class can read them. Stick them to the board. The use of these cardboards will facilitate your explanation about the types of information given to a word in a dictionary. It will also enable students to follow and visualize what you explain.

You don't need to write all the information of the entry, only the one which will help you to illustrate each key (ie. the pronunciation, the grammatical class, etc). Do not write the keys to the entries on the papers.

1. Bring from home the papers containing the entries. Fix them on the wall.
2. Tell the students to close their books and pay attention to you.
3. Write on the board the types of information found in an entry (copy them from page 5.) After that, tell the class that 'entry 1 represents dictionary 1 and entry 2 represents dictionary 2' (eg. "Suppose this is dictionary 1." - pointing to entry 1. "And this is dictionary 2." - pointing to entry 2).

Then, ask the class the following questions:

a) Is dictionary 1 monolingual (one language) or bilingual (two languages)?
b) What language is this?

After the answer is given, write on the board "English-Portuguese dictionary" for entry 1 and "English dictionary" for entry 2.

Tell the class that **book** is a word. Write 'word' on the board and ask them its meaning (eg. "What's the meaning of 'word' in Portuguese?").

c) What type of information is this? - pointing to the pronunciation of 'book'.
d) "S" means substantivo. What type of information is this? - Read the types of information on the board so that the students can choose one.

e) Give me an example of a grammatical class. - eg. noun, verb, adj.
f) What type of information is this? - pointing to the translation of 'book'.
g) "M"means masculine; "F" means feminine, "N" means neuter. What type of information is this? - If necessary read the types of information on the board so that the students can choose one.
h) What's the meaning of this symbol? - pointing to ~.

Ask the class similar questions about entry 2.

4. Arrange the students in pairs.
5. Then, read the rubrics of task 1 and check students' comprehension. Use gestures to show the meaning of "write" and drawings on the board to show the meaning of "arrow" (eg. ↑).
6. Do entry 1 together with the class. Read it and ask them the following questions:

a) Is this dictionary monolingual or bilingual?
b) What language is this?
c) "V" is an abbreviation. What's the meaning of "V"?

d) What type of information is this? - pointing to "V"
e) "corteggiare, innamorate" What type of information is this?
Write the answers down on the board. Use arrows to identify the type of information.

For example: V ⟶ grammatical class

7. Give some minutes for the class to carry out the activity. Walk round the chairs to confirm or disconfirm students' hypotheses.
8. Call on some groups to say their answers. Write them down on the board, so that the class can make corrections.

ANSWER KEY:
1. grammatical class, translation.
2. definition, example sentence.
3. pronunciation, derived word, definition, grammatical class, antonym.
4. grammatical class, definition, example sentence.
5. definition, example sentences, grammatical class, synonym, antonym.
6. pronunciation, grammatical class, translation, antonym, repeat the word.

TASK 2.
1. Read the noun phrase that introduces **PART A** and negotiate its meaning.
2. Read the rubrics and the information in the table. During your reading, use gestures to facilitate comprehension (eg. "big" dictionary), the real object (eg. "pocket", "cover", "paperback", "hardback"), examples (eg. "publisher": The publisher of this book is... - read the publisher of any book), contextualization (eg. "price": This dictionary is R$10,00. This is the price of this dictionary).
3. Arrange students in groups of 5 and give some minutes for them to carry out **PART A**.
4. Call on one group and ask "What's your opinion, is 'number of pages' an important criterion or it's not an important criterion?" After the answer is given, call on another group and ask "Do you agree or disagree with group 1?" Write the expressions "We agree with group 1." and "We disagree with group 1" down on the board, so that the students can use them.

5. Read the rubrics of **PART B** and the information that follows it. Do not translate any word or negotiate any meaning. Let the students themselves cope with the unknown words during group work. Besides, they do not need to know every word to do the activity.
6. Give some minutes for the groups to carry out the activity.
7. Read the information of each dictionary and ask the class:

Teacher: Is dictionary 1 good for you?
Students: No.
Teacher: Why?

Insist that the students answer these questions in English. Help them to give the reason for not choosing a particular dictionary (eg. Because it offers definitions.)
You can eventually ask:

a) Is dictionary 1 a monolingual or a bilingual dictionary?
b) Do you need a monolingual or a bilingual dictionary? (So dictionary 1 is not good for you, because it is a monolingual dictionary.)

8. After correction is made, write a complementary task on the board. See it below. That way the students can think more about the answers they gave orally.

The answer provided in the example can be elicited from the class.

9. Arrange students in pairs.
10. Then, read the rubrics of **PART C**.
11. Give some minutes for the class to carry out the activity.
12. After that, tell them to write in English some of the information they discussed during pair work. Give some minutes for them to carry out this. Walk round the chairs to advise the groups on language.
13. Call on some groups to read what they wrote. Repeat what students say as a way to model a good pronunciation.

ANSWER KEY: **PART A** - open

PART B - 4. The most appropriate dictionary is *The Oxford School Dictionary.* Dictionaries 1 and 3 are monolingual dictionaries. They offer definitions and not translations. Dictionary 2 is a Spanish bilingual dictionary. Dictionary 5 offers synonyms only. Dictionary 6 is for advanced students of English, not for beginners.

PART C - open.

TASK 3.

1. Read the rubric. Use gestures to facilitate comprehension (eg. as in 'hear', 'twice')
2. Check students' comprehension of the rubric.
3. Play the tape for the class to carry out the task.
4. Give the transcript to the students so that they can correct their own task. Before they correct it, check their comprehension of the transcript.

ANSWER KEY: Transcript

1. This dictionary is perfect for Italian students of English.
2. This book is full of practical activities and suggestions for scientific experiments.
3. It's a fascinating story with Captain Kirk and his adventures in space.
4. This book is about the history of ancient Egyptians.
5. This book is about different ideas and inventions, events and leaders of Chinese Civilization.

TASK 4.

1. Read the rubrics. During your reading, use gestures to facilitate comprehension (eg. "give", "underlined words").
2. Check students' comprehension.
3. Read the sentences without translating them or negotiating their meaning. The students are supposed to look up the underlined words in the dictionary so as to give the correct meaning and their grammatical class.
4. Give some minutes for the class to carry out **PART B**. Walk round the chairs to help the students who have difficulty.
5. Call on some students to give their answers. You can ask them:

a) What's the meaning of 'mean' in the first sentence?
b) What's the grammatical class of 'significar'?

ANSWER KEY:
1. means is a verb. It means 'significa'.
2. mean is an adjective. It means 'mesquinha, egoísta'.
3. mean is a noun. It means 'média'.
4. watch is a noun. It means 'relógio'.
5. watch is a verb. It means 'assisto'.
6. neighbouring is an adjective. It means 'vizinhos'.
7. neighbours is a noun. It means 'vizinhos'.

TASK 5.
1. Explain the information that introduces the task.
2. Then, read the question posed and check students' comprehension.

ANSWER KEY:
1. This is a Spanish dictionary.
2. This is a Portuguese-Italian dictionary.
3. This is a German-Portuguese dictionary.
4. This is a Japanese-English dictionary.
5. This is a Portuguese dictionary.
6. This is an English dictionary.

TASK 6.
1. Read the rubric. Use gestures to facilitate comprehension (eg. "circle", "read") and also a synonym to make the verb "choose" more comprehensible (eg. 'select').
2. Then, check students' comprehension.

ANSWER KEY:
Text 1
TV = television (it's an abbreviation)
VJ = video jockey (it's an abbreviation)
MTV = Music Television (it's an acronym - sigla)
punk = pessoa que usa correntes de metal, roupas com buracos e cabelo colorido
jeans = roupa feita de algodão resistente, geralmente de cor azul
extra large = extra grande
fashion victims = vítimas da moda

Text 2
The link between past and future = a ligação (ou o elo) entre o passado e o futuro
Swiss made since 1848 = suiço feito desde 1848
The sign of excellence = a marca da excelência
World service organization = organização do serviço mundial

Text 3
resort = estância, local de férias, de veraneio.
fitness center = academia de ginástica
paddle = esporte
toll free = chamada telefônica / ligação gratüita

OBS: boutique = loja onde roupas e sapatos de grife são vendidos - This is a French word.

Text 4
big = grande
fast = rápido

TASK 7.
1. Read the rubric and check students' comprehension.

ANSWER KEY:
Headline 1
pet food = ração

Headline 2
drag king = 'falso homem' (i.e. mulher disfarçada de homem) ou transformista
queens = 'falsas mulheres' (i.e. homens disfarçados de mulher)

Headline 3
teens = adolescentes

Headline 4
Total distortion - Music, Video, Adventure, Game = deformação total - Música, Vídeo, Aventura, Jogo

UNIT 3 THE ENGLISH LANGUAGE IN BRAZIL

TASK 1.
1. Read the rubric and the information in the table.
2. Check students' comprehension of the words in the table. If necessary, negotiate their meanings through gestures (eg. "write"), the real object (eg. "T-shirt"), examples (eg. "shop" - Gino Calçados is a shop.; "song" - Caminhoneiro is Roberto Carlos' song.), definition (eg. "billboard" is a large outdoor board.; "graffitis" is a writing on a public wall.)
Give some days for the students to bring the assignment.

ANSWER KEY: open.

TASK 2.
1. Read the information that introduces the task.
2. Then, ask the class if they know the word 'controle remoto' in English (eg. "How do I say 'controle remoto' in English?")
3. Read question 1 and call on one student to answer it. Do the same for the other questions.
If a student wants to know the meaning of a word, insist that s/he address you the question in English (eg. "What's the meaning of ___'?). Make sure this question is provided on the wallchart. If not, introduce it to the class.

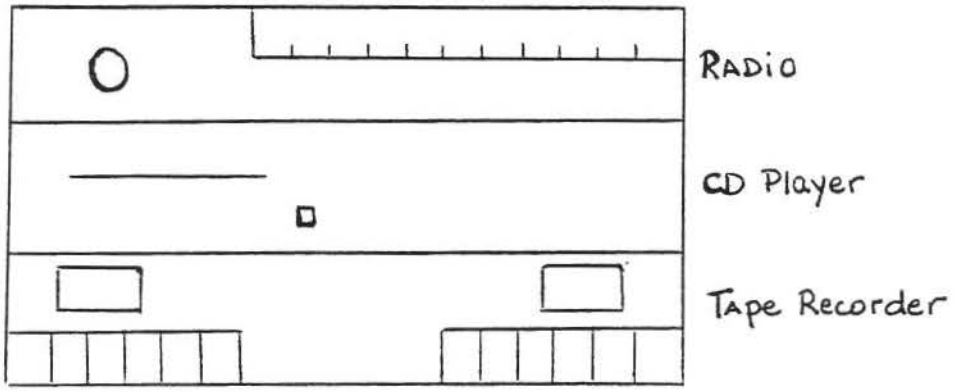
ANSWER KEY:
1. Power.
2. Power.
3 to 7 - open answers
8. It's a walkman.
9. Disc jockey.
10. Compact disc.

TASK 3.

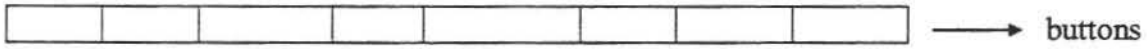
1. Write SOUND SYSTEM and HI-FI on the board (see scheme below). Then, call on a student to ask if he/she has a sound system (eg. Do you have a sound system? Do you have a hi-fi?). Ask other students the same question.

Draw on the board a sound system. For example:

Sound system = Hi-Fi (high fidelity)



Ask the students if they agree with your drawing. After that, draw the buttons on the tape recorder that you draw on the board, like those shown in task 3. For example:



Eject **Stop** **>> Fast Forward** **Pause** **<< Rewind** **Play** **Record** **Power**

Identify the buttons to the class (eg. "This is the eject button, this is the stop button, and so on). Say to the class the following:

Teacher: Suppose I want to turn the tape recorder on. (Write the expression 'turn the tape recorder on' on the board and negotiate its meaning. Then, continue asking:

What button do I press to turn the tape recorder on?

Now I decided to turn the tape recorder off. (Write the expression 'turn the tape recorder off' on the board and negotiate its meaning. Then, continue asking:

What button do I press to turn the tape recorder off?

Take a cassette and ask the class the word in English for this object (eg. "How do I say this in English? - a cassette or a tape. Continue saying and asking the following:

Teacher: Suppose I want to listen to this tape in this tape recorder (shows the tape recorder you draw on the board.)

What button do I press to insert the tape?

Now, I want to listen to music. What button do I press?

Suppose this is music 5 and I want to listen to music 1. What button do I press?

Now, I want to listen to music 5 again. What button do I press?

Now, I don't want to listen to music anymore. What button do I press?

Now, I decided to record this class. What button or what buttons do I press?

Now, I don't want to record any more. What button do I press?

2. After that, tell the students to do **TASK 3A** Give some minutes for them to carry it out. Walk round the chairs to help the students who have doubts. If necessary, negotiate the meaning of unknown words through antonyms (eg. 'turn off' is the opposite of 'turn on') and synonyms (eg. 'start is synonymous with 'initiate').
3. Call on some students to say their answers. Write them down on the board, so that the class can visualize the correct answers. After each correct answer is given, read the whole sentence so as to contextualize the word and to call students' attention to pronunciation.
4. Write on the board the list of menu headings and the list of commands. Tell the class that computer programmes have a list of menu headings and a list of commands. Then, ask the students what the expressions 'list of menu headings' and 'list of commands' mean in Portuguese. Explain that 'headings' means titles (i.e. titles of the menu).

Ask the students what the words 'file' and 'edit' mean in Portuguese (eg. "What's the meaning of 'file' in Portuguese? Do you know?"). If they do not know their meaning, translate these words into Portuguese (i.e. file = arquivo; edit = correção).

After that, explain to the class that each menu heading has a list of commands (eg. "Each menu heading, each title has a list of commands. 'File', for example, has this list of commands." - show to the class the list you are referring to.)

Read the commands and check students' comprehension. Give the translation of the words, if necessary.

For example:

New = novo
Open = abrir
Close = fechar
Save = gravar, salvar
Save as = gravar como, salvar como
Save all = gravar tudo, salvar tudo
Page setup = configuração de página
Print preview = visualização da impressão
Print = imprimir
Exit = sair

Encourage the students to take note of the translation of these words.
5. Read the rubric of **PART B** and check students' comprehension.
6. Then, read the following instructions to the class:

Instruction 1. Click on exit to exit windows.
Instruction 2. Click on open to open the file.
Instruction 3. Click on print preview to see printing.
Instruction 4. Click on save to save the file.
Instruction 5. Click on print to print the file.
Instruction 6. Click on close to close the file.

7. Give the transcript to the students so that they can correct their own task. Before they start correction, check their understanding of the transcript.

ANSWER KEY: PART A - 1. eject button
2. play button
3. pause button
4. stop button
5. fast forward button
6. rewind button
7. play and record buttons together
8. eject button
9. power button

PART B - **File**

New ... ctrl + O	( )
Open ... ctrl + A	(2)
Close	(6)
Save ctrl + B	(4)
Save As ...	( )
Save All	( )
Page Setup ...	( )
Print Preview	(3)
Print ... ctrl + P	(5)
Exit	(1)

TASK 4.

1. Read the rubric and check students' comprehension.
2. Then, read all the questions.

ANSWER KEY:
1. To stop playing.
2. To move backward.
3. To move forward.
4. To control the speed.
5. To stop playing temporarily.

TASK 5.

1. Read the rubric and check students' comprehension. If necessary, use a synonym to make the word "match" more comprehensible (eg. 'associate').
2. Then, read the instructions of how to set the clock. Do not translate any word or negotiate any meaning. Let the students themselves cope with the task at home.

ANSWER KEY: (4), (5), (1), (2), (3)

TASK 1.

1. Tell the class that you are going to talk about DIALECTS. Write this word down on the board. Then, ask the class the following questions so as to build the outline below.

1. **Where is Portuguese spoken? (In what countries?)** - Tell the students that in Brazil, the Brazilian Portuguese is spoken. In Portugal, the European Portuguese is spoken, etc... (cf. outline below). Continue your explanation saying that Brazilian Portuguese, European Portuguese, etc are all social dialects. They are varieties of Portuguese.

2. **Where is English spoken? (In what countries?)** - Follow the same procedure as that above.

3. **Where is Spanish spoken? (In what countries?)** - Follow the same procedure as that above.

4. **What is a dialect?** - Ask the class this question to see if they were able to infer the definition of a dialect through the information given on the outline.

5. **What are the differences between the Brazilian Portuguese and the European Portuguese?** - Point out that dialects differ in pronunciation, vocabulary and grammar, but the meaning is often the same (cf. outlline). Give some examples to illustrate this difference (use the text or/and information of your own).

SUGGESTION OF AN OUTLINE

DIALECTS

Brazilian Portuguese European Portuguese Angolan Portuguese etc...	social dialects **varieties of Portuguese**
American English British English Indian English Australian English etc...	social dialects **varieties of English**
Spanish spoken in Spain Spanish spoken in Argentina Spanish spoken in Cuba etc...	social dialects **varieties of Spanish**

A dialect is a variety of a language

DIALECT 1 # DIALECT 2 # DIALECT 3 ...	- in pronunciation - in vocabulary - in grammar	But the meaning is often the same.

End up your explanation by saying that despite the differences of pronunciation, vocabulary and grammar between dialects, people who speak one dialect can generally understand people who speak another dialect (eg. "The Brazilians can understand the Portuguese and vice versa. The English can understand the Americans and vice versa. The Spanish/Spaniards can understand the Argentinians and vice versa.")

2. Ask the students if they understood your explanation (eg. "Did you understand my explanation? Do you have any doubt?" - Draw an interrogation mark on the board, so that students can associate this symbol with the meaning of the word 'doubt'.). If a student asks you a question, address it to the class first. If no one is able to answer it, then you yourself can answer it.
3. Give some minutes for the students to copy the outline in their notebooks.
4. Read the rubric of **PART B** and check the students'comprehension.
5. Play the tape.
6. Then, ask the class the two pronunciations of *potato* and the two of *tomato*. Point out that [pə'tatow] and [tə'matow] are British English (BE) and [pə'tejɾow] and [tə'mejɾow] are American English (AE).

7. Explain to the students the meaning of 'let's call the whole thing off' (i.e. let's cancel these differences of pronunciation, because both [tə'matow] and [tə'mejrow] mean the same.)
8. Read the rubric of **PART C** and check students' comprehension.
9. Play the tape for question 1. Then, call on some students to answer the questions. Follow the same procedure for question 2.
10. Write students' answers down on the board so that they can copy them.

ANSWER KEY: PART C -
1. Yes. Portuguese. No. The 1st speaker speaks European Portuguese while the 2nd speaker speaks Brazilian Portuguese.
2. Yes. English. No. The 1st speaker speaks American English while the 2nd speaker speaks British English.

TASK 2.
1. Tell the students to read the information about accent silently.
2. Then, ask them what they have understood (eg. "Tell me what you understood." - Use gestures for the expression 'tell me'.). Confirm what students say or question the class when imprecise information is given (eg. "Do you agree that...?")..
3. Read the rubric of **PART B** and check students' comprehension (eg. "What are you supposed to do?")
4. Then, read the possible solutions provided.
5. Tell the class that they will hear speaker 1 first (eg. "Listen to speaker 1 first."). Play the tape and ask them where speaker 1 is from (i.e. "Where is he from?"). If they do not know the expression 'where is he from?', then negotiate it by saying where **you** are from.

For example:
Teacher: I'm from Pinhal but I live in Mogi Guacu with my family. (After saying this, write it down on the board. Then, call on one student and ask him/her:) Where are you from? (Write this question down on the board, too, so as to make it known and available for notetaking.)
Student: (...)
Teacher: Where are you from, Thiago?
Thiago: (...)

6. Confirm the answer given to speaker 1 or question the class when the answer is incorrect (eg. "Do you agree that he is from Rio Grande do Sul?").
7. Tell the class that they will hear speaker 2 now. Play the tape and follow the same procedure as that for speaker 1. Go on for speakers 3 and 4.
8. Read the rubric of **PART C** and check students' comprehension.
9. Play the tape to exemplify the activity. Then, tell the students that 'he speaks Portuguese with a German accent' (see the example provided).
10. Play the tape again and make the following questions for each speaker:

- **Is s/he Brazilian?**
- **What makes you think that s/he is <u>not</u> Brazilian?**
- **What accent is that?** (Write students' answers down on the board so that they can copy it.)
- **What country do you think s/he is from?**

Repeat students' answers so as to model a good pronunciation. (eg. "Ok. Japan.").
Insist that students answer in English, i.e., use the words they have already studied in English. Introduce new words/expressions, depending on the students' answers (eg. "I don't know", "her/his accent").

ANSWER KEY: **PART A** - open.

PART B - *Speaker 1.* He's from Rio de Janeiro.
Speaker 2. He's from Minas Gerais.
Speaker 3. She's from Rio Grande do Sul.
Speaker 4. She's from the northeast of Brazil.

PART C - *Speaker 1.* She speaks Portuguese with a Japanese accent.
Speaker 2. She speaks Portuguese with an American accent.
Speaker 3. He speaks Portuguese with an Italian accent.
Speaker 4. He speaks Portuguese with a French accent.

TASK 3.

1. Arrange the students in pairs.
2. Read the rubric. Use gestures for the words "read" and "write" so as to facilitate students' comprehension.
3. Then, check their understanding of the rubric.
4. Read the information in the table. Let the students cope with the unknown words during pair work. Wait for their initiative to ask you, in English, the meaning of the words they do not know. This procedure enables them to initiate interaction in English. If a student asks you a question, address it to the class first, so as to give other students the opportunity to answer it. If no one knows the answer, then you can negotiate the meaning of the word or translate it into Portuguese, depending on how difficult the word is to be negotiated in English.
5.Give some minutes for the class to carry out the task.
6. Call on some students to say their answers. Ask the class if they agree with the answer given (eg. "Do you agree that Paul and Caroline speak the same language?"). Write the answers down on the board so that the class can copy them.

ANSWER KEY:

Situation 1. They speak the same language.
They speak different dialects.
They have different accents.

Situation 2. They speak the same language.
They have different accents.

Situation 3. They speak different languages.
They have different accents.

Situation 4. They speak the same language.
They speak the same dialect.
They have the same accent

Situation 5. They speak different languages.
They speak different accents.

TASK 4.

1. Read the rubric and the note provided.
2. Then, ask the class the difference between a 'fact' and an 'opinion'. Rephrase the students' answers and translate the 'note' into Portuguese.
3. Read the statements and negotiate only the meaning of 'ugly' (eg. 'Ugly' is the opposite of 'beautiful'), since most of the words in the sentences are cognate.

ANSWER KEY: 1. This is an opinion.
2. This is a fact.
3. This is an opinion.
4. This is an opinion.
5. This is a fact.

TASK 5.

1. Read the information and the example provided in the task. If necessary, rephrase the example to facilitate comprehension (eg. 'The word 'video' is from Latin origin.').
2. Check students' understanding of the example.
3. Read the question posed and the possible solutions.

ANSWER KEY: 1. They come from French. (or) From French.
2. They come from English.
3. They come from Tupi Guarani.
4. They come from Japanese.
5. They come from Greek.
6. They come from African languages.

UNIT 5 BODY LANGUAGE

TASK 1.

1. Explain to the class the information that introduces the task. You can say the following:

We can communicate with
- words (verbal communication) - We use words to communicate. For example: I am communicating with you with words. I am using words to communicate with you.
- gestures, facial expressions (non-verbal communication) - We don't use words, we use gestures, facial expressions to communicate. For example:

Student says: Hi Rosely How are You?
I answer: (gesture of 'not ok') What am I communicating? (I'm not ok) Am I using words or gestures to communicate?

Student says: Hi Rosely How are You?
I answer: (gesture of 'ok') What am I communicating? (I'm ok) Am I using words or gestures to communicate?

Show to the class the gesture for 'ok' used in Brazil and the one used in the USA (i.e. the same as shown in the task). Explain to them that the gesture for OK in the USA is a bad name in Brazil, it is a rude gesture, an insult. Write the expressions 'bad name' or 'rude gesture' or 'an insult" down on the board, so that students can visualize what you say.

Write some of the explanation above on the board so that students can visualize the key information.

Extra information:

"When an American wants to signal that something is ok, fine, perfect, great - he raises his hand and makes a circle with his thumb and forefinger. This circle-sign has only one message for him, and he might be surprised to discover that in other countries it can mean something quite different.

In Japan, for instance, it is the gesture for money. In France it means 'zero' or 'worthless'. In Malta it means that someone is a 'pooftah' - a male homosexual. In Sardina and Greece it is an obscene comment or insult to either a male or female."

(In Morris, Desmond 1977. *MANWATCHING - A Field Guide To Human Behaviour*, Frogmore, St. Albans: Triad Panther.)

It is up to you to provide or not some of this information to the students.

2. Check students' comprehension of your explanation (eg. *Did you understand? Any question?*).
3. Read the rubric and check students' comprehension (eg. *What are you supposed to do?*).
4. Then, read the solutions provided. Do not negotiate any meaning. Let the students cope with the unknown words by themselves.
5. Give some minutes for the class to carry out the task.
6. Call on one student to choose one picture and say his/her answer. **For example:**

Teacher: Choose one picture.
Student: Three.
Teacher: What is he communicating?
Student: 'I dont know.'

Ask the class if they agree with the answer given (eg. "Do you agree?").

After each answer is given, check the meaning of both question and answer (eg. *What does this question mean in Portuguese?*).

Follow the same procedure for the other questions.

ANSWER KEY:

1. I'm sleepy.
2. Silence, please.
3. I don't know.
4. Good bye
5. Very good!
6. I promise!
7. Thank you.

TASK 2.

1. Read the information that introduces the task.
2. While you are reading you can check students' comprehension.
3. Invite them to repeat the phrases after you.
4. Then, read the questions and verify what the students have understood. If necessary, negotiate the meaning of the unknown words through gestures (eg. "you see", "talking", "another"), explanations (eg. "alone at home": with no mother, no father, no brother with you.) or other indirect means.
5. Call on some students to answer each question. Tell the class that their answers may be expressed by a word or a phrase.

For example: **Nervous.** **Worried.** or I get **nervous.** **worried.** **upset.** **angry.** **furious.** **bored.** **tired.**

Tell them also that it is not correct to say * I get **all right.** **happy.** **sad.**

They should use | I feel **all right** / **happy** / **sad** |, instead.

Write this information on the board, so that students can take note.

6. Ask the students the meaning of 'guessing game' (eg. "What's the meaning of 'guessing game' in Portuguese?").
7. Then, read the rubric of **PART B** and the example provided. During your reading, use gestures, synonyms (eg. "choose" ~ select) and other means to make yourself comprehensible.
8. Check students' comprehension (eg. "What are you supposed to do?"). You can eventually give the class the correct translation of the rubric.
9. Arrange students in pairs.
10. Give some minutes for them to carry out the activity. Walk round the chairs to collect the mispronounced words. After the task has been carried out, write the mispronounced words on the board and ask the class to pronounce them (eg. "How do you pronounce this word? And this?"). Confirm or disconfirm the pronunciation given (eg. "Ok. ['nʌrvðs]" or "No, the correct pronunciation is ['nʌrvðs]".

ANSWER KEY: PART A - open.
PART B - open.

TASK 3.
1. Read the rubric.
2. Then, read each question, check comprehension and play the corresponding conversation.
3. Give some seconds for the class to check the correct alternative.
4. Give the transcript to the students so that they can correct their own task. Before they correct it, check their comprehension of the transcript.

ANSWER KEY: Transcript

Conversation 1. - Are you upset?
- No, I'm all right.

Conversation 2. - How are you feeling?
- How am I feeling? Tired, very tired.

Conversation 3. - I'm disappointed with you.
- Disappointed with me?
- Yes, you didn't telephone me yesterday.

Conversation 4. - Are you ok?
- Yes, I'm a little nervous because of the test.

TASK 4.

1. Read the rubric. During your reading, use gestures to negotiate the verb "to say".
2. Check students' comprehension (eg. "What are you supposed to do?").
3. Read the alternatives provided, but do not translate any word or negotiate any meaning. Let the students look up the unknown words in a dictionary.

ANSWER KEY:

1. to feel
2. to drink
3. to beat
4. to cry
5. to hear
6. to suffer
7. to understand
8. to eat
9. to kiss
10. to cook

TASK 5.

1. Read the information that introduces the task.
2. Check students' comprehension (eg. "Tell me what you understood." - Use gestures for the expression 'tell me'.)
3. Then, read the rubric and verify what the students have understood. Do not translate or negotiate the solutions provided. Let the students themselves cope with them at home.

ANSWER KEY:

1. He is bored with the situation.
2. She is impatient with the situaton.
3. He is frustrated with the situation.
4. He is indiferent to the situation.
5. He is doubtful about the situation.

UNIT 6. GRAMMAR POINT - PLURAL I: NUMBERS

TASK 1

1. Ask the students how they say numbers 1, 2 and so on in English (eg. "How do you say 'um' in English?" Write the digit 1 on the board). Read the numbers after the students so as to model the pronunciation. Then, explain how the numbers are formed.

You can do that by asking the class:

What do numbers 13.... 19 have in common? (the suffix -teen)
What do numbers 20, 30, 40.... 90 have in common? (the suffix -ly)

2. Read the rubric of **PART A** and check students' comprehension (eg. "What are you supposed to do in Part A?").

3. Give some minutes for the class to carry out the activity. Walk round the chairs to help the students who have doubt.

4. Call on one student to say what s/he got (eg. "What animal is that?"). Then, call on some students to ask the meaning of each number of the sequence provided (eg. 'twenty-five' - what number is that in Portuguese?").

5. Read the rubric of **PART B** and check students' comprehension (eg. "What are you supposed to do here?").

6. Read the following numbers aloud, so that students can connect the dots. Then, ask the class what they got (eg. "What animal is that?").

seven; ten; twenty-one; sixteen; thirty-four; two, fifty-seven; eighty-one; twenty-three; twelve; nineteen; two hundred and one; seventy-six; fourteen; sixty-eight; ninety-one; seventeen; ninety-five; three hundred and thirteen; forty; thirteen; five; two hundred and thirty; fifty-eight; seventy-two; one hundred and eleven; twenty-two; forty-five; thirty-three; sixty-seven; one hundred and nine; nine; twenty-seven, three; eleven.

7. Tell the students that you are going to play a game. Explain how it will be played (eg. "I'm going to divide the class into two 2 groups, group A and group B." Show a card to the students with the number facing them. Then, tell them that they have to guess if the next card is higher or lower the number you have showed. Establish the rules for the game, as for example: if one group celebrate the point by making noises, you will eliminate one point from them.)

GAME:
Bring to class 20 small cards and write on each one a number in English. **For example:**

23	41	05

Put only one number facing the class. Then, ask one group and, then the other one if the next card is higher or lower the number facing the class. Each correct answer corresponds to one point.

NOTE: If groups A and B decide for the same answer (eg. 'higher') and, if it is right, then each group will have 1 point.

ANSWER KEY: **PART A** - a snail.
PART B - a bear.
PART C - open.

TASK 2
1. Tell the class that your watch is not working properly. then, call on one student and ask him/her what time it is. Write the answer on the board and explain briefly how the time is told in English. You can teach them the easiest way (ie. 07:25 - seven twenty-five).
2. Then, read the rubric of **PART A** and check students'comprehension (eg. "What are you supposed to do?")
3. Read the example provided and give some minutes for them to carry out the activity.
4. Call on some students to say their answers. **For example:**

Teacher (to a student): Number 1. What time is it?
Student: Six fifteen
Teacher: Thank you. (or thanks, many thanks, thank you very much, cheers)

Write the students' answers down on the board so that they can correct their own tasks.

5. After correction is made, ask the students the difference between **am** and **pm** (eg. "What's the difference between 7am and 7pm?"). Tell the students that 7am is the same as 7 o'clock in the morning, and 7pm corresponds to 7 o'clock in the evening. Write this information on the board so that students can copy it. Provide other examples, if necessary (eg. 3am, 3pm, 10am, 10pm).

As a summary, write the following outline on the board:

from 24:00 (midnight) to 12:00 (noon) ⟶ **am**

from 12:00 (noon) to 24:00 (midnight) ⟶ **pm**

You can also provide the following sentences to the class on large strips of cardboards, written in big letters so as to verify if they were able to understand the difference between **am** and **pm**. Start reading sentence 1 below and ask the class the following questions:

a) When does the nightclub open?
b) What time does it open?
c) What time does it close?

Do the same for the remaining sentences:

d) When does the Central library open?
e) What time does it open? / close?
f) What time des the Health Center open? / close?
g) 12.30 pm - is that 12.30 in the morning, in the afternoon, or in the evening?
1.30pm - is that 1.30 in the morning, in the afternoon, or in the evening?

1. The nightclub opens every Friday and Saturday 9.30pm til 2.00 am.
2. The Central Library opens every day from 10am to 5.30pm.
3. The Health Center opens at 8.45am and closes at 6.30pm.
4. It closes at 12.30pm and opens at 1.30pm.

8. Ask the students the time the shopping center Iguatemi opens (i.e. "What time does the shopping center Iguatemi open? Do you know?"). Use this question to explain the following expressions:

SORRY? (It is used when you don't understand what your partner says)
SORRY BUT I DON'T KNOW. (It is used when you don't know the answer).
02:30, I THINK. (It is used when you are not sure about the time.)

Write these expressions down on the board so that the students can copy them.

9. Read the rubric of **PART B** and check students' comprehension (eg. "What are you supposed to do?").
10. Give some minutes for the class to carry out the activity.
11. Read situation 1 and call on one student to say his/her answer. Repeat it and ask the class if they agree or not with the answer given. Ask the students the time the supermarkets close in Brazil (eg. "What time do supermarkets close in Brazil?").

Do the same for the remaining situations.

ANSWER KEY:

PART A - 1. It's six fifteen.
2. It's twelve o'clock (or) It's noon.
3. It's eleven thirty (or) It's half past eleven.
4. It's three forty-five.
5. It's nine twenty.
6. It's eight nineteen.
7. It's one o'clock.
8. It's four fifty.
9. It's two forty-seven.
10. It's ten thirty-five.

PART B - Situation 1. Excuse me, what time do supermarkets close?
Situation 2. Excuse me, what time do shops open?
Situation 3. Excuse me, what time do banks open?
Situation 4. Excuse me, what time does the school open?
Situation 5. Excuse me, what time does the Central Library close?
Situation 6. Excuse me, what time does the post office close?

TASK 3.

1. Read the rubric and the example provided.
2. Then, check students' comprehension (eg. "What are you supposed to do?"). Tell the class that 'zero' in telephone numbers is pronounced [ou], not ['zirou]. Tell them also that when the number is repeated, as in 861-0422, we say 'double two' rather than 'two two'.
3. Read the questions of the dialogue and then, give some minutes for the class to carry out the activity.
4. Call on one student and ask him/her the first question. Do the same for the other questions.

ANSWER KEY:

1. two-seven-six-one-nine-three-four
2. eight-three-two-five-oh-five-oh
3. two-three-six-five-one-double three
4. double four-five-two thousand
5. double six-eight-oh-one-oh-two

What's your telephone number? open

TASK 4.

1. Read the rubric. Use gestures to show the meaning of the verb "write".
2. Then, read the examples provided and explain to the students how a year is usually spoken in English.
3. Do not translate any word or negotiate any meaning. Let the students look the unknown words up in the dictionary.

ANSWER KEY:

1. fifteen fifty-four
2. fourteen ninety-two
3. eighteen twenty-two
4. fifteen sixty-five
5. eighteen eighty-eight

TASK 5

1. Read the rubric and check students' comprehension.
2. Then, read the gapped sentences and the words provided for completion. Tell the students to pay attention to the pronunciation of the words, because this is necessary for them to do the activity correctly. Do not translate any word or negotiate any meaning. Let the students look the unknown words up in the dictionary.

ANSWER KEY:

one ..... sun.	six ..... mix.
two ..... you and zoo.	seven .... heaven.
three ..... free.	eight ..... late
four ..... door.	nine ..... line.
five .... hive.	ten ..... hen.

UNIT 7. STUDYING A FOREIGN LANGUAGE

TASK 1.

1. Read the rubric of **PART A** and ask the class what they are supposed to do. If necessary, negotiate the meaning of the adverbs. Read the situation 1, call on a student and ask: "How often/ how frequent do you pay attention to the teacher's explanations?". Make this question to some other students. Follow the same procedure to the remaining situations.

Negotiate the unknown words through synonyms (eg. shy - timid; mistakes - errors), dramatization (eg. I'm afraid of), etc...

2. After that, divide the class in 11 groups, which correspond to the number of the stituations on the table. Assign one number for each group and stick it to their chairs (eg. Group 1 - situation 1; Group 2 -situation 2 ...).
3. Then, you call on group 1 to count the students who answered *'generally'*, *'sometimes'* and *'never'* for situation 1. The students have to raise their hands so that group 1 can count those who gave each answer. With the data collected they are supposed to make **PARTS B** and **C**.
4. After carrying out **PART B**, the students have to go to **PART C**, which consists of the conclusion. Explain to the students what they are supposed to do. Then verify what they understood. During your reading use gestures (eg. "write") and synonyms (eg. "most students" ~ the majority of the students) to facilitate comprehension.
5. Give some minutes for the groups to carry out **PART C**. Walk round the chairs to help those who have doubts.
6. Call on group 1 to report their conclusion. Then, group 2, 3, and so on. If necessary, confirm some answers by asking, **for example**:

Did you say that most students generally pay attention to ... .?

ANSWER KEY: **PART A** - open.
PART B - open.
PART C - open.

TASK 2.

1. Read the rubric of **PART A** and check students' comprehension (eg. "What are you supposed to do?"). Explain that Great Britain is a big island formed by three countries. Ask the class which countries they are and the majority language spoken in each of them.

2. Then, read the information about 'the school year in Britain'. During your reading, explain the meaning of the unknown words through synonyms (eg. "term starts" ~ the semester initiates), contextualization (eg. "Easter" - At Easter day, people generally eat chocolate eggs. - Write 'chocolate eggs' on the board to help the students guess the meaning of 'Easter'.), and a large calendar to explain the words "one week, "early", "mid" and "late". Check students' comprehension during your reading or explanation.
3. Arrange students in pairs.
4. Give some minutes fot them to carry out **PART A**.
5. Call on one student to say his/her answer. Repeat it to model a good pronunciation and, ask the class if they agree with the answer given (eg. "Do you agree with this answer?). Then, write it down on the board.
6. Read the rubric of **PART B** and check students' comprehension.
7. Then, read the text and give some minutes for the class to carry out the activity. Encourage the students to ask you questions in English (eg. "What's the meaning of ___?"). If someone asks you a question, address it to the class first, so as to give other students the opportunity to answer it. If no one knows the answer, then you yourself can negotiate the meaning of the word or translate it into Portuguese, depending on how difficult or complex the word is to be negotiated in English.
8. Walk round the chairs to help the groups who have doubts.
9. Start reading the text. Stop at each gap and call on one student to give his/her answer. Ask the class if they agree with it. Then, write it down on the board.

It is not necessary to check students' understanding of the text, because they had to understand it in order to complete the gaps.

ANSWER KEY:

PART A -	TERM STARTS	TERM ENDS
	early, mid or late February/ early March	mid July
	early August	mid December

PART B -

The school year in Britain is divided into 3 terms. In Brazil, it is divided into 2 terms. The British school year starts in early September and ends in late July, while in Brazil it starts in early/mid or late February and ends in mid December. English secondary students have a one-month holiday in August, while Brazilian secondary students have a one-month holiday in January.

TASK 3.

1. Read the rubric of **PART A** and the list of school subjects. Make gestures to show the meaning of the verb 'say'.
2. Then, ask the class the words they know in the list (eg. "What words in this list do you know?").
3. After the meaning of the school subjects are given, ask the class or some individual students the following questions:

a) Which subjects do you have?
b) Which subjects do you like most?
c) Which subjects do you dislike?
d) In your opinion, what is the most difficult subject?
e) In your opinion, what is the easiest subject?
f) In your opinion, what is the most interesting subject?

Give some seconds for the students to write their answers on their sheet of paper.

4. Read the rubric of **PART B** and check students'comprehension. You can summarize what the students say, writing the following instructions on the board:

- Listen to the dates of some tests.
- Circle them on the calendar.
- Write the name of the subject.

Then, read the example and explain it to the class. Tell the students that that day is a Tuesday. Check their comprehension of the letters S (Sunday), M (Monday), T (Tuesday), Wed. (Wednesday), Thurs. (Thursday), F (Friday) and Sat. (Saturday).

5. Play the tape for the class to carry out **PART B**.
6. Give the transcript to the students so that they can correct their own task.

1. The Mathematics test is on the 17th of May.
2. The English test is on the 30th of June.
3. The Science test is on the 21st of August.
4. The Geography test is on the 11th of November.
5. The Portuguese test is on the 10th of October.

7. After correction is made, you can ask the class or some individual students the following questions:

a) Is the 17th of May a Monday?
b) Is the 30th of June a .....?
c) Is the 21st of August a .....?
d) Is the 11th of November a .....?
e) Is the 10th of October a .....?

Possible answers: Yes, (it is).
No, it's a ... .

8. Read the rubric of **PART C** and check students' comprehension (eg. "What are you supposed to do?").
9. Then, read each question and its alternatives and, verify what the students understood (eg. "Tell me what you understood."). During your reading, use gestures (eg. "read", "then"), substitutions (eg. "I explain it..." - I explain the text/task...), explanations on the board (eg. "half an hour" - 30 minutes, "2 hours and a half" - 2 hours + 30 minutes) to help students to understand the information.
10. Reread all the questions and their alternatives so that the students can focus their attention on the correct pronunciation of the words.
11. Give some minutes for the class to carry out the task. Walk round the chairs to advise students on language.
12. Call on some students to answer each question. Repeat their answers to model a good pronunciation (eg. "Ok. You do the tasks several times.").

ANSWER KEY: **PART A** - open.
PART B - see **Transcript**
PART C - open.

TASK 4.

1. Read the rubric and the information in the application form. Do not translate any word or negotiate any meaning. Let the students themselves cope with the unknown words at home.

ANSWER KEY: open.

TASK 5.

1. Read the rubric and check students' comprehension.
2. Then, read the text. Do not translate it or negotiate any meaning, except for the expression "lunch break", which might be incorrectly translated as 'intervalo do lanche' by some students, due to the similarity of spelling between the word 'lunch' and the Portuguese word ' lanche'. You can negotiate 'break' by using a cognate synonym (i.e. interval) and the word 'lunch' through contextualization (eg. "My lunch is at 12 o'clock and my dinner is about 7 o'clock." - Write this information down on the board and ask the class what 'lunch' and, also, 'dinner' mean in Portuguese. Then, ask them what 'lunch break' means.

ANSWER KEY:

In English secondary schools classes start at 9 am. There is a break from 10:40 to 10:55. At 12:30 there is the lunch break. Students generally have lunch at school. Classes start again at 13:30 and end at 15:30.

APÊNDICE XIII

Manual referente à rede *Adolescence*

UNIT **ADOLESCENCE**

TASK 1.

1. Start the class writing the theme on the board (ie. Adolescence) and telling the students that you are going to talk about it (eg. "We're going to talk about adolescence today.")

Write also the words children, teenagers/ adolescents and adults on the corner of the board. Then, fix 3 pictures to the board, one having a group of children, the other showing a group of teenagers and the last one showing a group of adults.

Based on these pictures, ask the class:

a) What's the difference among these pictures? - If the students are not able to answer this question, help them by asking: "Are they children, teenagers or adults? (referring to picture 1, then to picture 2 and 3). Label each picture according to the students' answers. See the outline below as an example.

b) How old are these children? (referring to picture 1) - Write this question on the board and negotiate its meaning. One way of doing this is by giving alternatives (eg. "How old are these children, 11, 12, 13... How old are they?"). Write the students' answer down on the board below picture 1. Introduce "about" if the age given is not precise (ex. 'about 5 years old').

c) How old are these boys? (referring to picture 2) - Write also this question down on the board and the students' answer below picture 2.

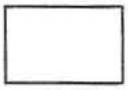
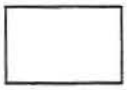
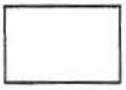
d) How old are these girls? (referring to picture 2)

e) How old are they? (referring to picture 3) - Write also this question down on the board and the students' answer below picture 3.

f) Which picture represents adolescence, this, this or this? (showing the picture of children, that of teenagers and that of adults) - Wait for the students' answers and then, write the word 'adolescence' down below picture 2, as shown in the outline below

Explain to the students that adolescence is a period of life between childhood and adulthood - Write these words below their corresponding pictures. Then, tell the class that adolescence goes from 11 years old to 18 years old - Write this information down below the word adolescence.

OUTLINE

Picture 1	Picture 2	Picture 3
		
Children ____ years old	teenagers/ adolescents ____ years old	adults ____ years old
CHILDHOOD	**ADOLESCENCE** from 11 to 18 years old	ADULTHOOD

Tell the students that during adolescence physical and emotional changes take place/ occur. Write these two key words on the board (i.e. 'physical changes' and 'emotional changes') and start explaining the physical changes first.

Make your explanation comprehensible through gestures, cognate synonyms (eg. 'period' = menstruation; 'change' (verb) = alter; 'start' = initiate), explanations in English and drawings on the board (eg. 'grow', 'breasts').

You can also use the pictures given in the text to show the female and male organs. During your explanation check students'comprehension (ex. "Do you understand?")

2. After your explanation, ask the class what they understood, that is, what the physical changes in boys and girls are. Encourage them to say in English the words they know. According to the students' information, elaborate an outline in English. **For example:**

PHYSICAL CHANGES

IN BOYS	IN GIRLS
- Hair grows on face and body.	- Hair grows on body (eg. on legs, under arms)
- Voice changes.	- Periods start.
- Shoulders and chest enlarge.	- Breasts develop.
- Penis and testes grow and develop.	- Ovaries and uterus grow and develop.
↓ ↓ start to produce sperm.	↓ ↓ start to produce ova.
male sex organs	female sex organs

Tell the students to copy the outline in their notebooks.

3. After that, explain the emotional changes that take place during adolescence. Then, ask the class to say what they understood. Make an outline using the students'information, like the one below:

EMOTIONAL CHANGES

- You sometimes feel confused.
- You feel independent.
- You sometimes feel shy.

TASK 2.

1. Leia o enunciado e pergunte para a classe o que é para fazer (ex. "What are you supposed to do?").

2. Leia, então, as sentenças que seguem o enunciado. Não traduza ou negocie nenhum significado. Deixe que os próprios alunos se encarreguem de compreendê-las durante a execução da tarefa.

3. Dê alguns minutos para a classe executar a tarefa. Incentive o uso do dicionário quando o vocábulo for difícil de ser inferido no contexto.

4. Para corrigir, chame um aluno e peça a ele para escolher uma mudança física (ex. "Choose one physical change from this list."). Então, pergunte a ele se essa mudança é essencial ou não essencial para produzir bebês. Pergunte, então, para a classe se ela concorda ou não com a resposta. Se a resposta estiver correta, anote-a no quadro.

RESPOSTAS:

Essential changes for producing babies	Non-essential changes for producing babies
Testes start to produce sperm. Periods start. Uterus enlarges. Ovaries start to produce ova.	Shoulders and chest enlarge. Hair starts to grow. Muscles develop. Pimples start to appear on face. Voice changes. Breasts develop.

TASK 3.

1. Dê um tempo para a classe ler o enunciado.

2. Então, pergunte o que é para ser feito (ex. "What are you supposed to do?"). Ajude os alunos a chegar à compreensão correta do enunciado, negociando o significado dos vocábulos desconhecidos (ex. "find" - pegue um objeto qualquer e diga para a classe que esse objeto é seu - ex. "This is my ring" - escreva a palavra 'ring' no quadro. "Suppose I don't know where my ring is. So, I'm looking for my ring. Where's my ring? My God where's my ring?" - dramatize a situação. Finalize, dizendo: "After two hours I finally find it.").

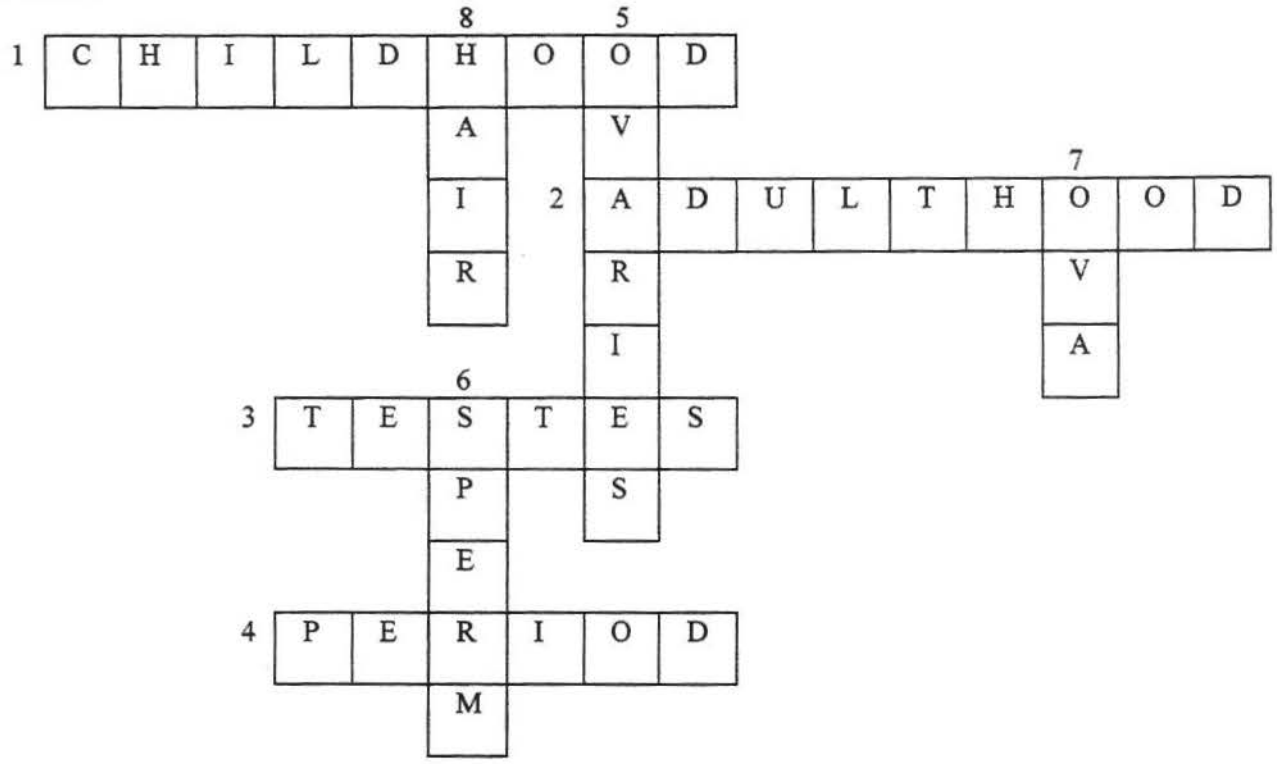
RESPOSTA: hair, shoulder, arm, leg, foot, hand, chest, face

TASK 4.

1. Leia o enunciado e verifique o que a classe compreendeu.

2. Depois disso, leia as informações dadas sem, entretanto, traduzí-las. Deixe que os próprios alunos se encarreguem de compreendê-las durante a execução da tarefa.

RESPOSTA:



UNIT **SPORTS**

TASK 1.

1. Leia o enunciado da **PART A** e verifique o que a classe compreendeu (ex. "Tell me what you understood.")

2. Leia, então, as alternativas fornecidas sem, entretanto, traduzir ou negociar o significado delas. Os alunos deverão, por eles próprios, inferir o significado e/ou perguntar para você, em inglês, o que elas significam. Se algum aluno lhe perguntar sobre o significado de um vocábulo, encaminhe a pergunta para a classe, de modo a dar chances para os que já sabem a resposta. Caso contrário, você mesmo(a) poderá negociar o significado ou traduzir a palavra para o português, se a negociação envolver estratégias complexas e/ou consumir muito tempo da aula.

3. Dê alguns minutos para a classe executar a tarefa.

4. Faça a correção oralmente. Repita a resposta dada de modo a modelar a pronúncia. **Por exemplo:**

Profa.: In which sport is this item used?
Aluno: Surfing.
Profa.: Ok, in surfing.

5. Organize a classe em pares.

6. Feito isso, leia o enunciado da **PARTE B**. Durante a sua leitura use gestos para as palavras "read", "below", e "write", de modo a facilitar a compreensão dos alunos.

7. Pergunte para a classe o que é para fazer (ex. "What are you supposed to do?").

8. Então, leia o texto sem, entretanto, fornecer a tradução das palavras desconhecidas. Deixe que os próprios alunos construam o significado do texto. Incentive o uso do dicionário, bem como a inferência dos vocábulos no contexto.

9. Diga aos grupos para escreverem o texto em uma folha de papel avulsa para entregar (ex. "Each group is supposed to write the text in a separate sheet of paper." - Mostre para a classe uma folha de papel avulsa para que eles possam compreender o que você fala. "You have ... minutes to write the text in a separate sheet of paper and, then, give it to me. I'm going to correct the texts at home.").

Ande pela classe para assessorar e orientar os alunos na elaboração de seus textos.

10. Recolha-os para que você possa corrigí-los e entregá-los na aula seguinte.

RESPOSTA POSSÍVEL:

SOCCER

Soccer is played in Brazil, Argentina, France..... It consists of 2 teams of 11 players each. They use a round ball. They kick it. (Only the goalie can touch the ball.). The playing time is divided into 2 equal periods of 45 minutes. There is a rest of half an hour between periods. The players wear uniforms of their team.

TASK 2.

1. Dê um tempo para a classe ler o enunciado da **PARTE A**.

2. Então, pergunte o que é para ser feito (ex. "What are you supposed to do?"). Forneça o significado de todo o enunciado ou pergunte à classe o seu significado (ex. "What does this sentence mean in Portuguese?"). Esta é uma oportunidade para eles conhecerem vocábulos e expressões novas.

3. Feito isso, escreva o seguinte título no quadro-de-giz:

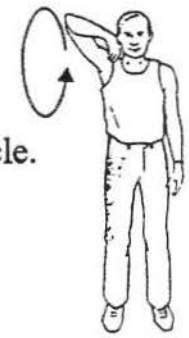
EXERCISES FOR SHOULDERS AND ARMS

Inicie os exercícios, falando e, ao mesmo tempo, executando a seguinte seqüência de exercícios:

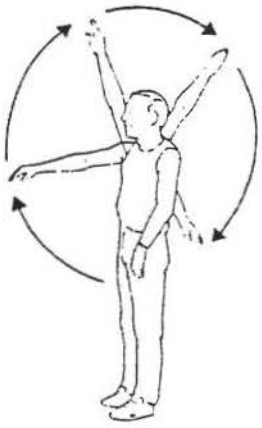
- Stand up, please.
- Relax your arms.
- Circle your shoulders... backwards. This way.
- Now, circle your [right / left] shoulder backwards.
- Place your right hand on your right shoulder.
- Now, move your elbow [backwards. / forwards.] in a circle.



- Place your left hand on your left shoulder.



- Now, move your elbow [backwards. / forwards.] in a circle.



- Relax your arms.

- Move your [right / left] arm [forwards. / backwards. / up. / down.]

Os alunos deverão seguir essa mesma seqüência, juntamente com você. Observe como eles estão fazendo os exercícios e corrija-os, se necessário (ex. "No, Lucas. This way.").

Não escreva esses exercícios no quadro, apenas fale-os e faça-os com os alunos.

Depois que os exercícios forem feitos várias vezes em conjunto, diga aos alunos que eles deverão fazer os exercícios sem você, seguindo a seqüência que você ditar. Diga, por exemplo, "Now you do the exercises **without** me. I'm **not** going to do the exercises Only you. I say the exercises and you do them."

Depois de alguns exercícios feitos pelos alunos, escreva no quadro a seqüência dos exercícios acima, de modo que a classe possa registrá-la em seus cadernos.

4. Dê alguns minutos para a classe copiar as informações do quadro-de-giz.

5. Então, leia e faça novamente os exercícios, para que os alunos possam escrever a tradução deles em seus cadernos.

6. Leia o enunciado da **PARTE B** e pergunte para a classe o que é para fazer (ex. "What are you supposed to do?").

7. Feito isso, dê alguns minutos para a classe executar a tarefa. Ande pela classe para assessorar os alunos com dúvidas.

8. Assim que todos terminarem, eles deverão se organizar em pares para a execução da **PARTE C** da tarefa.

9. Leia, então, o enunciado da **PARTE C** e verifique o que a classe compreendeu (ex. "Tell me what you understood"). Use gestos para mostrar o significado de 'say'.

10. Dê alguns minutos para os grupos se interagirem e executarem a tarefa.

11. Anote as palavras ou frases que vão sendo pronunciadas incorretamente durante a sua 'ronda' pela classe. Quando os alunos terminarem a tarefa, escreva essas palavras ou frases no quadro e pergunte à classe como elas são pronunciadas (ex. "How do you pronounce this sentence? And this?"). Forneça a pronúncia correta, quando necessário.

RESPOSTAS: **PARTE A** - ver seqüência dos exercícios acima.
PARTE B - aberta.
PARTE C - aberta.

TASK 3.

1. Leia o enunciado e pergunte para a classe o que é para fazer (ex. "What are you supposed to do?").

2. Então, leia o texto, fazendo gestos, quando possível, para facilitar a compreensão (ex. "behind", "very fast"). Você não precisa traduzir o texto ou negociar o significado das palavras desconhecidas. Deixe que os próprios alunos se encarreguem disso.

3. Após a leitura do texto, leia as perguntas.

4. Organize a classe em pares e dê alguns minutos para os grupos executarem a tarefa. Encorage-os a inferir o significado das palavras no contexto e a procurarem palavras chaves no dicionário.

5. Faça a correção oralmente, anotando as respostas dos alunos no quadro. Após cada resposta dada, pergunte ao aluno em que parte do texto ele foi buscar a sua resposta (ex. "Where in the text did you find your answer?").

RESPOSTAS:

1. É a Competição Nacional de Natação.
2. No Canadá.
3. Angela.
4.

Elizabeth	Elizabeth	Sally	Angela
Sally	Sally	Angela	Sally
Angela	Marta	Marta	Marta
Marta	Angela	Elizabeth	Elizabeth

TASK 4.

1. Leia o enunciado e pergunte para a classe o que é para fazer.

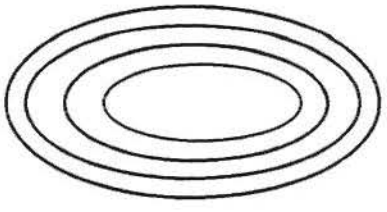
2. Feito isso, leia os nomes dos esportes fornecidos sem, entretanto, traduzí-los. Deixe que os próprios alunos se encarreguem disso durante a execução da tarefa em casa.

3. Leia as informações da tabela e verifique o que a classe compreendeu (ex. "What's the meaning of "water sports" in Portuguese?). Se necessário, negocie o significado por meio de explicações, por exemplo: **team sports** - sports that involve a group of people who play together against another group of people (i.e. esporte de grupo); **athletic sports** - sports that are performed/ practiced on a track. This track has generally the shape of a ring (i.e. esporte de atletismo). Use desenhos ou esquemas no quadro para facilitar a sua explicação. **Por exemplo:**

TEAM SPORTS

group of people X group of people

ATHLETIC SPORTS



track (pista)

Depois de negociar o significado, verifique o que a classe compreendeu (ex. "What's the meaning of 'team sports' in Portuguese?").

RESPOSTA:

WATER SPORTS	TEAM SPORTS	ATHLETIC SPORTS
surfing windsurfing diving	soccer basketball	running jogging high jump

TASK 5

1. Leia o enunciado e pergunte para a classe o que é para fazer.

2. Então, leia o texto e a pergunta que o segue. Não traduza nada. Deixe que os próprios alunos se encarreguem de compreender o texto e a pergunta durante a execução da tarefa em casa.

RESPOSTA:

	volleyball	basketball	handball
LAURA			X
PETER		X	
DAVID	X		

UNIT **INTERESTS**

TASK 1.

1. Leia o enunciado da **PARTE A** e o questionário. Ao ler cada pergunta e alternativa, verifique se a classe compreendeu o significado (ex. "Did you understand? Any problem with the meaning?"). Se necessário, negocie o significado dos vocábulos/ expressões por meio de sinônimos (ex. "spare time" = free time; "cycling" = riding a bike/ bicycle, "kind" = type), gestos (ex. "playing the guitar", "reading", "swimming"), associações feitas com expressões já conhecidas pelos alunos (ex. "... like to do...?" - What are you supposed to do?), ou por outros meios.

2. Dê alguns minutos para os alunos responderem o questionário (ex. "You have 5 minutes to answer this questionnaire.").

3. Leia a primeira pergunta e as suas alternativas. Então, chame alguns alunos para responder a pergunta feita. Repita as respostas dos alunos para modelar a pronúncia ou, até mesmo, para reforçá-la (ex. "Ok, Irene likes cycling."). Siga o mesmo procedimento para as demais perguntas.

4. Diga para os alunos que existem pessoas que gostam de atividades caseiras ('indoor activities') e outras que gostam de atividades ao ar livre ('outdoor activities'). Escreva essas duas expressões no quadro de giz e, então, pergunte para a classe:

a) Give me examples of indoor activities.
b) Now, give me examples of outdoor activities.

Anote as respostas dos alunos no quadro de giz sob o título de 'indoor activities' e 'outdoor activities'. **Por exemplo:**

INDOOR ACTIVITIES	OUTDOOR ACTIVITIES
playing with computer games	cycling
listening to music*	playing soccer
reading a book*	talking to friends*
writing*	
watching TV	
seeing films in video	

* Questione a classe, perguntando se essas atividades podem ser desenvolvidas somente dentro de casa ou, então, somente fora de casa. **Por exemplo:**

1. **Profa.:** 'Listening to music' - Can it be an outdoor activity?
   Alunos: Yes.
   Profa.: Ok. It can be an outdoor activity. How?
   Alunos: ...
   Profa.: Resposta possível dada pelos alunos e traduzida para o inglês:
   You can listen to music in the park using a walkman.

2. **Profa.:** 'Talking to friends' - Can it be an indoor activity?
   Alunos: Yes.
   Profa.: Ok. It can be an indoor activity. How?
   Alunos: ...
   Profa.: Respostas possíveis dadas pelos alunos e traduzidas para o inglês:
   You can invite some friends to go to your house and talk to them.
   You can talk to friends on the phone.

Escreva no quadro as frases sublinhadas acima, de modo que os alunos possam visualizar e conhecer essas expressões, bem como aquelas provenientes de suas respostas traduzidas para o inglês.

5. Leia o enunciado da **PARTE B** e pergunte para a classe o que é para fazer (ex. "What are you supposed to do?").

6. Organize os alunos em pares e estabeleça alguns minutos para que eles possam executar a tarefa. Circule pela classe para assessorar os grupos e, também, para coletar as palavras/ frases que vão sendo pronunciadas incorretamente. Quando os grupos terminarem a tarefa, escreva no quadro as palavras/ frases que você coletou e pergunte à classe como elas são pronunciadas (ex. "How do you pronounce this word / phrase?"). Forneça a pronúncia correta, quando necessário.

7. Leia o enunciado da **PARTE C** e pergunte para os alunos o que é para fazer. Ajude-os a chegar à compreensão correta, negociando o significado das palavras por meio de gestos (ex. "write", "then"), gesto acompanhado de antônimo (ex. "short text" # long text), gesto acompanhado por sinônimo (ex. "report" = say).

Feito isso, leia e explique o exemplo fornecido. Chame algumas alunas e pergunte: "What do you like to do in your spare time?". Refaça as respostas delas, dizendo por exemplo "Talita likes cycling in **her** spare time." Diga, então, o que você gosta de fazer em suas horas vagas (ex. "I like seeing films in **my** spare

time."). Finalmente, chame alguns alunos e pergunte o que eles gostam de fazer em suas horas livres. Refaça as respostas deles, dizendo por exemplo "Thiago likes playing soccer in **his** spare time."

Com três respostas no quadro de giz, cada uma ilustrando um pronome possessivo (i.e. her, my, his), você poderá explicar brevemente o seu uso no contexto.

8. Estabeleça alguns minutos para a classe executar a **PARTE C** da tarefa. Circule pela classe para assessorar os alunos na elaboração de seus textos.

9. Chame alguns alunos para relatar ou ler os seus textos. Para corrigir a pronúncia, espere o aluno ler o seu texto todo e, então, refaça aquelas partes cuja pronúncia estava incorreta (ex. "Ok, so Gabriel likes surfing ['sɚr fɪŋ]. Is that right?").

RESPOSTAS: **PARTE A** - aberta
PARTE B - aberta
PARTE C - aberta

TASK 2.

1. Dê um tempo para a classe ler o enunciado. Então, pergunte o que é para fazer (ex. "What are you supposed to do?").

2. Coloque a fita para tocar.

3. Para corrigir a tarefa, chame alguns alunos para responder as seguintes perguntas:

a) What does she like to do? (para a questão 1)
b) What musical instruments does she like to play? (para a questão 2)
c) What does she like to do? (para a questão 3)
d) What does she like to do? (para a questão 4)
e) What does she like to do? (para a questão 5)

4. Forneça a transcrição e explique que "enjoy" é sinônimo de "like".

Transcript:
1. I love watching football matches.
2. I like playing the piano and the violin.
3. I enjoy reading books.
4. I enjoy swimming and cycling.
5. I enjoy listening to music and singing and going to the cinema.

RESPOSTAS:
1. (x) football matches.
2. (x) violin
   (x) piano
3. (x) reading books
4. (x) cycling
   (x) swimming
5. (x) singing
   (x) listening to music
   (x) going to the cinema

TASK 3

1. Leia o enunciado da **PARTE A** e verifique o que a classe compreendeu (ex. "Tell me what you understood." Então, forneça ou pergunte à classe o significado de todo o enunciado (ex. "Suppose you are

in a video shop." - What does this sentence mean in Portuguese?"). Esta é uma oportunidade para os alunos conhecerem o significado de vocábulos e expressões novas.

2. Organize a classe em díades e estabeleça um tempo para os grupos executarem a tarefa. Circule pela classe para assessorar e orientar os alunos.

3. Inicie a correção, fazendo perguntas como:

a) Is film 1, ("Dances with Wolves") good for John to see?
b) Why not? (respostas possíveis: Because it's a film of war.)
Because it's not a romantic film.
c) Do you agree? (para um aluno da classe)

Utilize essas mesmas perguntas para os demais filmes.

OBSERVAÇÃO: Film 2 - It's a terror film.
Film 3 - It's a documentary film.
Film 4 - It's a comedy.
Film 5 - It's a thriller, a suspense (It's a film with a crime, with mysterious events.)
Film 6 - It's a romantic film.

4. Chame um aluno e faça a primeira pergunta da **PARTE B**. Se ele não conseguir entendê-la, utilize a seguinte estratégia:

Profa.: "Which film is a comedy? Film 1, 2, 3, ... which film? (Para conferir o significado de "which", pergunte para a classe: "What's the meaning of question 1 in Portuguese?")

Anote as respostas dos alunos no quadro e de vez em quando, pergunte à um aluno se ele concorda ou não com a resposta dada.

5. Depois da correção, seria interessante fazer algumas perguntas para a classe sobre cinema e filmes. **Por exemplo:**

a) What kind of film do you like?
b) What's on the cinema?
c) Have you seen (name of the film)?
Did you like it?
Why not?
d) Is it a drama or a love story?

Se um aluno lhe perguntar se você já assistiu um filme 'tal', introduza a pergunta "Have you seen....?" e a escreva no quadro para que ele e os outros alunos possam utilizá-la. Faça perguntas para saber mais sobre o filme que ele(a) está falando (ex. Is it a good film? What kind of film is it?).

RESPOSTAS: **PARTE A** - Close and Personal.
PARTE B - 1) 4; 2) 6; 3) 5; 4) 2; 5) 1; 6) 1,3 and 4; 7) 5; 8) 2 and 6

TASK 4.

1. Dê um tempo para a classe ler o enunciado.

2. Então, pergunte o que é para fazer.

3. Leia as questões do questionário e verifique o que a classe compreendeu. Se necessário, negocie o significado dos vocábulos desconhecidos por meio de sinônimo/ sinonímia (ex. "suitable" = appropriate; "main" = principal; "kind" = type; "It's pretty good." = It's very good, I recommend it; "It's fairly good." = It's moderately good, it's not the best film I've seen, but it's not bad either; "It's terrible." = It's a very bad film.).

RESPOSTA: aberta

TASK 5.

1. Leia o enunciado da **PARTE A** e pergunte o que é para fazer.

2. Então, leia os nomes dos instrumentos musicais e a informação da tabela. Pergunte para a classe o significado de cada título da tabela (ex. "Instruments with a keyboard - What does it mean in Portuguese?" - introduza essa expressão como sinônima de "What's the meaning of ___ in Portuguese?" e, com o tempo você poderá incluí-la no cartaz permanente.)

OBSERVAÇÃO: instruments with a keyboard - instrumentos de teclado
string instruments - instrumentos de corda
wind instruments - instrumentos de sôpro
percussion instruments - instrumentos de percussão

3. Explique para os alunos que na **PARTE B** eles deverão responder as perguntas em inglês.

4. Leia as perguntas e peça a tradução delas (ex. "Instrument you play - What does it mean in Portuguese?").

RESPOSTAS: PARTE A

Instruments with a keyboard	**string instruments**	**wind instruments**	**percussion instruments**
piano accordion organ	violin guitar	flute trumpet saxophone	triangle tambourine drum

PARTE B - aberta

TASK 6.

1. Diga para os alunos que a informação da página 13 é importante para eles executarem as tarefas 6 e 7. Dê um tempo para eles lerem essas informações.

2. Então, verifique o que eles compreenderam (ex. "Tell me what you understood."). Aproveite para fazer perguntas, como:

a) What's the unit of money in the USA? What's the symbol for dollar?
b) What's the unit of money in Brazil? What's the symbol for Real?

3. Leia o enunciado da tarefa 6 e pergunte o que é para fazer. Se necessário, negocie o significado de 'advertisement' através de exemplos (ex. "We generally see TV advertisements and newspaper advertisements" - escreva essas duas palavras no quadro para que os alunos possam visualizá-las. "For example, on TV we generally see advertisements for cars, ... In newspapers, we generally see advertisements for restaurants, ..." - Depois de sua explicação, pergunte para a classe o significado de advertisement para verificar se os alunos realmente entenderam o seu significado.

4. Leia, então, as perguntas.

RESPOSTAS: 1. É um bar noturno. ou É o nome de um bar noturno.
2. Em Manchester.
3. Vodka, whiskey, gin e bacardi
4. São 3 libras. Uma libra e cinqüenta centavos quando for duas pessoas.
5. Às 9:30 da noite.
6. Às 2 ou 3 da madrugada.
7. Ele é dividido em três ambientes: 'The Church Suite' (ambiente para dançar), 'The Bop' (ambiente para ouvir jazz), e 'The Clubhouse' (ambiente para ver vídeos e filmes).

TASK 7.

1. Explique, em inglês, que a figura fornecida é um anúncio de uma peça teatral e que o nome dessa peça é "Hard Times":

Profa.: "This is an ad, an advertisement (escreva as palavras 'ad' e 'advertisement' no quadro e diga que 'ad' é uma abreviação de 'advertisement'.). This ad is about a play (escreva também 'play' no quadro). This ad is not about a film. It's about a play. A play is generally performed in a theater (anote essa palavra no quadro para que a classe possa inferir o significado de 'play'). The name of this play is Hard Times - difficult times (escreva o nome da peça no quadro)."

Depois disso, diga para a classe que o preço do ingresso para assistir 'Hard Times' é £10 (ex. "The ticket is £10. The price of the ticket is £10, ok?"). Leia, então, a informação sobre os preços e ajude os alunos a compreendê-la.

4. Feito isso, leia as perguntas e verifique o que a classe compreendeu em cada uma delas.

RESPOSTAS:

1. £8	4. £5,50
2. £7,50	5. £8
3. £5; £60	6. £5,50

UNIT: **EMOTIONS AND FEELINGS**

TASK 1.

1. Dê alguns minutos para a classe ler as informações da **PARTE A** (ex. "You have ... minutes to read the information of Part A. Then, tell me what you understood.").

Se os alunos não conseguirem chegar à compreensão correta, ajude-os fazendo as seguintes perguntas:

a) The text talks about two types of meaning. What are they?

b) What's literal meaning? (Possible answers: It's what the words actually say.)
It's the basic meaning.

c) What's the literal meaning of sentence 1, that is, "It's raining cats and dogs."?
d) What's the literal meaning of sentence 2, that is, "He's pulling my leg."?

Explique para a classe que essas sentenças têm um significado 'escondido', implícito (i.e.'hidden, implicit, figurative). Se necessário, negocie o significado de 'hidden' através de dramatização. Feito isso, verifique a compreensão do vocábulo - "What does 'hidden' mean in Portuguese?".

e) What's the hidden meaning of sentence 1?
f) What's the hidden meaning of sentence 2?

2. Dê alguns minutos para a classe ler o enunciado da **PARTE B**.

3. Então, pergunte o que é para fazer (ex. "What are you supposed to do?"). Feito isso, forneça ou pergunte à classe a tradução de todo o enunciado. Essa é uma oportunidade para os alunos conhecerem o significado de vocábulos e expressões novas.

4. Coloque a fita para tocar.

Transcript:
1) He's a lion.
2) Sônia has the appetite of an elephant.
3) He's a rat.
4) She has the charm of a giraffe.

5. Então, escreva a transcrição acima no quadro-de-giz para que a classe possa ler as sentenças e corrigir as suas respostas. Dê um tempo para isso.

6. Leia a primeira sentença (i.e. "He's a lion.") e pergunte para a classe o significado literal dela (ex. "What's the literal meaning of this sentence?"). Então, pergunte qual é o significado implícito (ex. "What's the hidden meaning?"). Siga o mesmo procedimento para as demais sentenças.

7. Antes de iniciar a **PARTE C** da tarefa, escreva no quadro a seguinte afirmação, usando o nome de algum aluno da classe: Ana Paula likes her mother. Pergunte para essa aluna se essa afirmação está correta (ex. 'Am I right?', 'Is that right?', 'Correct me if I'm wrong'). Feito isso, pergunte a ela:

a) Is your mother serious? (or shy, generous)
b) And you, are you serious?

Dependendo da resposta da aluna para a sentença b, escreva no quadro uma dessas sentenças, de modo a ilustrar a diferença entre LIKE - verbo e LIKE - preposição.
Ana Paula is like her mother. (ou)
Ana Paula is not like her mother.

8. Feito isso, leia o enunciado da **PARTE C** e pergunte para a classe o que é para fazer (ex. "What are you supposed to do?"). Leia as frases fornecidas e verifique o que a classe compreendeu (ex. "'like a tragedy'- what does it mean in Portuguese?").

9. Leia o nome da música e pergunte a sua tradução. Negocie o significado, se necessário. Coloque a fita para tocar para que os alunos possam completar a letra da música.

10. Depois disso, leia a letra da música e à cada lacuna, peça à classe que fale a resposta.

11. Depois da correção, convide a classe para construir o significado literal da música. Leia a primeira sentença e pergunte o que os alunos compreenderam (ex. "What does it mean in Portuguese?"). Faça o mesmo para as demais sentenças. Ajude os alunos a chegar à compreensão correta, negociando os significados por meio de desenhos no quadro (ex. "rain", "dreaming" - desenho de alguém dormindo e sonhando); gestos (ex. "walk", "talk", "kiss"); definição (ex. "tearing me apart" - making me feel upset, unhappy, "to breeze in" - to enter, to move).

12. Pergunte à classe se todos gostariam de cantar a música. Se a resposta for afirmativa, coloque a fita para tocar.

13. Dê um tempo para os alunos lerem o enunciado da **PARTE D**. Então, pergunte o que é para fazer. Feito isso, forneça ou pergunte à classe a tradução de todo o enunciado. Essa é uma oportunidade para os alunos conhecerem o significado de vocábulos e expressões novas.

14. Leia os significados fornecidos e verifique o que a classe compreendeu (ex. "What does it mean in Portuguese?").

15. Organize a classe em díades e estabeleça um tempo para os grupos executarem a tarefa.

16. Leia o primeiro significado fornecido e chame um aluno para responder (ex. "Which sentence in the lyrics suggests this meaning?"). Repita a resposta dada de forma a modelar a pronúncia. Então, pergunte para a classe se ela concorda ou não com a resposta. Anote-a, finalmente, no quadro.

Faça o mesmo para as demais questões.

Aproveite para perguntar qual é o vocábulo que sugere o significado implícito fornecido. **Por exemplo:**

1. Which word suggests 'thoughts'? Rain.
2. Which word suggests 'past events'? Memory
3. Which expression suggests 'come to my mind'? "Falling on my head" e "Raining in my head"
4. Which word suggests 'world'? Ocean

17. Leia o enunciado da **PARTE E** e dê alguns minutos para os grupos executarem a tarefa. Ande entre as carteiras para assessorar os alunos na elaboração de suas respostas.

18. Leia a primeira pergunta e chame um aluno para responder. Repita a resposta dada de forma a modelar a pronúncia. Então, pergunte para a classe se ela concorda ou não com a resposta (ex. "Do you agree?"). Anote-a, finalmente, no quadro. Siga o mesmo procedimento para o restante das perguntas.

RESPOSTAS: PARTE A Sentence 1. Está chovendo muito.
Sentence 2. Ele está pegando no meu pé.

PARTE B 1. Ele é um homem poderoso.
2. Sônia come muito.
3. Ele é um sacana.
4. Ela anda com classe.

PARTE C

HERE COMES THE RAIN AGAIN (Eurythmics)

Here comes the rain again
falling on my head LIKE A MEMORY.
falling on my head LIKE A NEW EMOTION.

PART 1
I want to walk in the open wind.
I want to talk LIKE LOVERS DO.
I want to dive into your ocean
Is it dreaming with you?

So baby, talk to me
LIKE LOVERS DO.

REFRAIN
Walk with me
LIKE LOVERS DO.
Talk to me
LIKE LOVERS DO.

Here comes the rain again
Raining in my head LIKE A TRAGEDY.

PART 2
Tearing me apart LIKE A NEW EMOTION.
I want to breeze in the open wind
I want to kiss LIKE LOVERS DO.
I want to dive into your ocean
Is it dreaming with you?

REFRAIN
So baby, talk to me
LIKE LOVERS DO.

PARTE D 1. Here comes the rain again falling on my head like a memory.
2. Falling on my head like a new emotion.
3. I want to dive into your ocean.
4. Here comes the rain again raining in my head like a tragedy.

PARTE E 1. She wants to walk in the open wind with the person she loves.
She wants to talk to him like lovers do.
She wants to be part of his world.
She wants to kiss him like lovers do.
2. No.
3. Talk to me like lovers do.
Walk with me like lovers do.

TASK 2.

1. Diga para a classe o título do texto (eg."The title of this text is 'Children Need Families'). Escreva-o no quadro e pergunte para a classe:

a) What's the meaning of this title in English?
b) What do you think the text is about?
c) Where was this text removed/ extracted from? or Was this text extracted from a newspaper, a Magazine or a book?
d) Was it extracted from an English newspaper or from a Brazilian newspaper?
e) Is it common/ usual to have this type of text in a Brazilian newspaper?
f) Why not?

2. Feito isso, diga para os alunos lerem o texto e responderem as perguntas em português.

3. Dê um tempo para a classe executar a tarefa. Circule entre as carteiras para assessorar os alunos com dúvidas. Incentive o uso do dicionário quando eles se defrontarem com um vocábulo desconhecido ou difícil de ser inferido no contexto.

4. Chame um aluno para responder a primeira questão. Pergunte para a classe se ela concorda ou não com a resposta dada (ex. "Do you agree with Cristina?"). Se necessário, anote as respostas no quadro.
Pergunte para a classe as características de Coral (ex. "What can you say about Coral?").

Possíveis respostas:
- She's attractive.
- She's 9 months old. (Resposta da pergunta nº 2).
- She doesn't have a family. or She has no family.
- She's orphan. (**Faça perguntas paralelas:**
    - Where is Coral now? In the orphanage.
    - In your opinion what happened with Coral's parents? They probably died or abandoned her.
    - She's afro-caribbean (Resposta da pergunta 3)

Para que a classe possa entender melhor sobre as origens de Coral, pergunte:

a) Is Coral Black or white?
b) What is the colour of her hair?
c) Is she from Africa?
d) Where is she from?

Explique para a classe onde as Ilhas Caribenhas se localizam. Utilize o mapa mundi. **Por exemplo:**

"The Caribbean islands are located in the Atlantic Ocean. They consist of several islands, as for example Cuba, Jamaica, Puerto Rico, the Bahamas. All these islands are located in the Caribbean Sea.

e) If Coral is afro-caribbean, where did her parents come from? From Africa?

f) Why does one of the parents have to reflect Afro-Caribbean origins? (to preserve Coral's identity and culture).

g) What does Coral need? (Pergunta 4)

h) In Brazil, is the origin of the parents relevant/important for adoption? Is the origin of the parents considered for adoption? Why?

RESPOSTAS:

1. É sobre uma garotinha de 9 meses que precisa de pais adotivos. Um deles deve ter origem afro-caribenha.
2. Nove meses.
3. Afro-caribenha.
4. Ela precisa de pais adotivos.

TASK 3.

1. Pergunte para a classe o que é uma pessoa sensata (ex. "What's a sensible person?" - escreva a pergunta no quadro para os alunos visualizarem a palavra 'sensible'). É muito provável que eles associem 'sensible' com 'sensível'. Explique que "a sensible person is a rational person. It's when she/he acts or make decisions using her/his reason, not emotions." Verifique a compreensão da sua explicação e, então, pergunte o significado de 'sensible' em português.

Feito isso, pergunte para a classe o que é uma pessoa insensata (ex. "What's an insensible person?"). Diga para os alunos responderem em inglês. Eles poderão fazer isso com base nas informações que você registrou no quadro (ex. "It's when she/he acts or make decisions using her/his emotions, not reason")

Chame alguns alunos e pergunte se eles são sensatos ou insensatos na maioria das vezes (ex. "Lucas, are you sensible or insensible most of the time?").

2. Diga para os alunos lerem o enunciado silenciosamente. Então, pergunte o que é para fazer (ex. "What are you supposed to do?"). Leia o exemplo fornecido. Explique que é um exemplo que justifica uma determinanda situação

3. Leia as situações e verifique o que a classe compreendeu. Ajude os alunos a chegar à compreensão correta, negociando, quando possível, o significado dos vocábulos desconhecidos. Isso pode ser feito por meio de contextualização (ex. "to marry" - coloque um anel no seu dedo da mão direita para mostrar que você é noiva. Diga o seguinte: "I'm engaged. I'm not married." - escreva essas frases no quadro para que os alunos possam visualizar as estruturas. "I'm going to marry only on December." - verifique se a classe conseguiu deduzir o significado de 'marry', ex. What's the meaning of 'marry' in Portuguese?". Como alternativa, você pode cantar a música que geralmente é tocada nos casamentos para associar o verbo 'to marry' como 'casar-se'); sinônimos (ex. "break up" = end; "to make love" = to have sex).

4. Organize a classe em pares e estabeleça alguns minutos para os grupos executarem a tarefa. Circule entre as carteiras para assessorá-los e orientá-los em suas respostas. Incentive o uso do dicionário.

5. Chame alguns alunos para escrever as suas respostas no quadro. Leia-as e questione a classe, perguntando se ela concorda ou não com as respostas dadas. Se a classe não concordar, pergunte o por quê (ex. "Why not? Why don't you agree?").

RESPOSTAS POSSÍVEIS:

1. They are not sensible because they are too young to marry.
2. They are sensible because they respect each other. They are mature.
3. Paul is not sensible because this is not a good reason for breaking up a relationship. Juliet is sensible because she is sincere, she doesn't feel ready for sex.
4. David is not sensible because he is dating someone he doesn't like. Sandra is not sensible because she continues dating David.

TASK 4.

1. Leia o enunciado e pergunte para a classe o que é para fazer.

2. Então, leia as situações fornecidas e verifique o que a classe compreendeu em cada uma delas. Se necessário, negocie o significado dos vocábulos por meio de definições (ex. "you neglect" - you don't give attention, you don't care; "argument" - discussion), contextualização (ex. "lie" - I'm 20 years old. Yes or no? Ok. That's a lie. I'm not a teacher. I'm a doctor. Right or wrong? Ok. wrong. So, that's another lie. What does 'lie' mean in Portuguese?" - Diga para a classe que 'lie' é um verbo nas sentenças fornecidas).

RESPOSTAS: abertas.

TASK 5.

1. Leia o enunciado e pergunte para a classe o que é para ser feito.

2. Então, leia as soluções fornecidas e deixe que os próprios alunos se encarreguem de compreendê-las.

3. Leia também as falas que acompanham as figuras e verifique o que a classe compreendeu. Se possível, negocie o significado dos vocábulos desconhecidos por meio de definições (ex. "depressed" = sad and without enthusiasm; "parents" = father + mother), ou por outros meios lingüísticos ou não-lingüísticos.

RESPOSTAS: abertas

TASK 6.

1. Leia as perguntas da **PARTE A**. Quanto às mensagens nos cartões, deixe que os próprios alunos se encarreguem de compreendê-las durante a execução da tarefa em casa.

2. Leia, então, o enunciado da **PARTE B** e pergunte para a classe o que é para fazer.

3. Leia, também, as perguntas e confira se não há dúvidas com relação à atividade.

RESPOSTAS: PARTE A - 1. Card 3 4. Card 1
2. Card 2 5. Card 4
3. Card 6 6. Card 5

PARTE B - 1) O cartão 1 é um cartão de aniversário, os cartões 2 e 3 são cartões de Natal.
2) O cartão 1 deseja ao destinatário um ótimo dia. O cartão 2 deseja um feliz Natal e o cartão 3 um feliz Natal e um feliz Ano novo.

TASK 7.

Seria interessante que essa tarefa fosse desenvolvida fora de sala de aula, para que você e os seus alunos tivessem a liberdade de cantar e seguir as instruções da música, sem se preocupar com o barulho e, dessa forma, não incomodar as salas de aula vizinhas à sua.

1. Leia o enunciado da **PARTE A** e pergunte para a classe o que é para fazer. Então, leia as frases fornecidas e verifique o que a classe compreendeu. As figuras visam ajudar os alunos a compreender o significado dessas frases.

2. Coloque a fita para tocar.

3. Inicie a correção perguntando para a classe qual é o título da música e o seu significado (ex. "What's the name of this song? What does it mean in Portuguese?"). Leia, então, a letra da música e durante a sua leitura colete as respostas da classe.

4. Feito isso, diga para os alunos lerem a letra da música para poder dizer o que eles entenderam (ex. "Read the lyrics of this song and then tell me what you understood.")

5. Leia a primeira estrofe e a cada sentença lida, verifique o que a classe compreendeu (ex. "What does it mean in Portuguese?"). Não é necessário prosseguir a tradução das demais estrofes, pois elas repetem a mesma informação.

6. Pergunte à classe se todos gostariam de cantar a música. Se a resposta for afirmativa, coloque a fita para tocar. Tente cantar junto com a classe sem a fita para saber se todos aprenderam a letra e a pronúncia correta.

7. Dê um tempo para a classe ler e entender a pergunta que introduz a **PARTE B** da tarefa.

8. Feito isso, pergunte o seu significado (ex. "What does this question mean in Portuguese?").

9. Dê alguns minutos para os alunos responderem essa pergunta.

10. Faça a correção oralmente. Se você e os seus alunos estiverem fora da sala de aula, utilize uma folha de papel em branco para anotar as respostas dos alunos e mostrá-las para todos. Utilize letras grandes para que a classe possa visualizá-las melhor.

RESPOSTAS: PARTE A

IF YOU'RE HAPPY

If you're happy and you know it, CLAP YOUR HANDS.
If you're happy and you know it, CLAP YOUR HANDS.
If you're happy and you know it, and you really want to show it.
If you're happy and you know it, CLAP YOUR HANDS.

If you're happy and you know it, STAMP YOUR FEET.
If you're happy and you know it, STAMP YOUR FEET.
If you're happy and you know it, and you really want to show it.
If you're happy and you know it, STAMP YOUR FEET.

If you're happy and you know it, BLINK YOUR EYES.
If you're happy and you know it, BLINK YOUR EYES.
If you're happy and you know it, and you really want to show it.
If you're happy and you know it, BLINK YOUR EYES.

PARTE B - respostas abertas

TASK 1.

1. Dê um tempo para a classe ler e executar a **PARTE A** da tarefa (ex. "You have 10 minutes to read and do the task 1A."). Circule pela classe para assessorar os alunos com dificuldades.

2. Escreva no quadro as sentenças 1 e 2.

3. Feito isso, pergunte para a classe as semelhanças e diferenças entre elas (ex. "What are the similarities between sentences 1 and 2? And the differences?"). Insista para que os alunos dêem as respostas em inglês.

Similarities (respostas possíveis)	**Differences** (respostas possíveis)
- They have the same verb. - They have the same predicate.	- They have different meanings. - In sentence 1 the verb has a final **-s** while in sentence 2 the verb has no final **-s**. - They have different subjects.

Anote as respostas no quadro para que a classe possa visualizar as estruturas usadas.

4. Leia o texto e, a cada sentença lida, verifique o que a classe compreendeu. No decorrer da leitura colete as respostas. Depois da correção, peça para a classe explicar o texto usando as suas próprias palavras.

5. Leia o enunciado da **PARTE B** e pergunte para a classe o que é para fazer (ex. "What are you supposed to do?").

6. Dê alguns minutos para os alunos executarem a tarefa. Assessore aqueles que tiverem dúvida ou dificuldade.

7. Chame alguns alunos para dizer as suas respostas. Pergunte à classe se ela concorda ou não com elas e, então, anote-as no quadro.

8. Dê um tempo para a classe completar a **PARTE C** da tarefa. Enquanto isso, escreva o texto no quadro para facilitar a visualização da resposta no momento da correção. Então, circule pelas carteiras para assessorar e orientar os alunos em suas respostas.

9. Chame um aluno ao quadro para completar o texto. Então, pergunte à classe se ela concorda ou não com as respostas dadas. Feito isso, diga aos alunos para explicarem a conclusão, usando as suas próprias palavras (ex. "Now, explain the conclusion to me. Use your own words").

Aproveite para fazer um esquema dessa explicação no quadro. **Por exemplo:**

subjects in the 3rd person singular → HE / SHE / IT → verb has a final -S → in affirmative sentences

subjects that are not in the 3rd person singular → THEY / YOU / WE / I → verb has no final -S → in affirmative sentences

RESPOSTAS: PARTE A

The sentences above have the same verb. The difference between them is that in sentence **1** the verb has a final **-s** and in sentence **2** the verb doesn't have a final **-s**. In sentence **1** the verb has an **-s** because it agrees with the subject HE. The verb and the subject are in the 3rd person singular (i.e. "Ele usa"). In sentence **2** the verb has no final **-s** because it agrees with the subject THEY. The verb and the subject are in the 3rd person plural (i.e. "Eles usam").

PARTE B - Sentences containing a verb in the **3rd person singular**.

- Hair starts to grow...
- The picture below shows...
- Uterus enlarges.
- Adolescence is a ....
- Voice changes.
- Penis grows.
- This sense of independence causes conflict...

Sentences containing a verb in the **3rd person plural**.

- Shoulders and chest enlarge.
- Breasts grow.
- Testes start to produce sperm.
- Some emotional changes are...
- Periods start.
- Sex organs start to develop...
- Ovaries start to produce ova.

PARTE C - A verb has a final -S when it agrees with a subject in the 3rd person singular (i.e. HE, SHE or IT), in affirmative sentences.

For example: (respostas possíveis:) Voice changes. / Uterus enlarges.

- A verb has no final -S when it agrees with a subject that **is not** in the 3rd person singular (i.e. THEY, YOU or I), in affirmative sentences.

For example: (respostas possíveis:) Sex organs start to develop.../ Testes start to produce sperm.

TASK 2.

1. Leia o enunciado e pergunte para a classe o que é para fazer (ex. "What are you supposed to do?").

2. Feito isso, leia a questão 1. Verifique o que os alunos compreenderam nas perguntas a) e b). Não é necessário ler e explicar as demais questões, uma vez que todas elas apresentam as mesmas perguntas.

3. Organize a classe em díades.

4. Dê alguns minutos para a classe executar a tarefa. Circule entre as carteiras para assessorar os alunos na elaboração de suas respostas.

5. Chame alguns alunos e pergunte:

Questão 1. a) What is the verb that agrees with the subject?
b) What is the subject?
c) What person is the subject: he, she, it, they,....?
d) Why does this verb have no final **-S**?

Anote as respostas dos alunos no quadro. Utilize essas mesmas perguntas para as demais questões.

RESPOSTAS: 1. a) start

b) Respostas possíveis: Because it is in the 3rd person plural;
Because it is not in the 3rd person singular.

2. a) shows

b) Respostas possíveis: Because it is in the 3rd person singular;
Because it agrees with the subject 'the picture' - 3rd person singular.

3. a) enlarge / enlarges

b) Resposta possível: In sentence 1 the verb has no final **-S** while in sentence 2 the verb has a final **S**.

4. a) causes

b) Respostas possíveis: Because it is in the 3rd person singular;
Because it agrees with the subject 'your sense of independence' - 3rd person singular.

5. a) feel

(Why does this verb have no final -S? Because the verb agrees with the subject 'you' - 2nd person singular.)

TASK 3.

1. Leia o enunciado e pergunte para a classe o que é para fazer (ex. "What are you supposed to do?"). Ajude os alunos a chegar à compreensão correta, negociando o significado dos vocábulos desconhecidos através de dramatização (ex. "give" - dê algum objeto para alguém da classe,), explicação (ex. "underlined word" - escreva uma palavra no quadro e diga: "This is a word." Então, grife-a e diga: "Now, this is an underlined word."), ou por outros recursos.

2. Dê alguns minutos para a classe executar a tarefa. Diga para os alunos usarem o dicionário quando eles tiverem dificuldade em inferir o significado de certas palavras no contexto.

3. Leia a primeira sentença da questão 1 e, então, chame um aluno e pergunte "What's the grammatical class of 'shows'?" Pergunte para a classe se ela concorda ou não com a resposta dada. Siga o mesmo procedimento para as demais sentenças.

Chame a atenção dos alunos para a forma da terceira pessoa do singular do verbo 'study' (questão 6)

RESPOSTAS:

1. a) 'shows' is a verb in the 3rd person singular. b) 'shows' is a noun in the plural form.
2. a) 'changes' is a noun in the plural form. b) 'changes' is a verb in the 3rd person singular.
3. a) 'causes' is a verb in the 3rd person singular. b) 'causes' is a noun in the plural form.
4. a) 'use' is a verb in the 3rd person plural. b) 'use'is a noun in the singular form.
5. a) 'offers' is a noun in the plural form. b) 'offers' is a verb in the 3rd person singular.
6. a) 'studies' is a verb in the 3rd person singular. b) 'studies' is a noun in the plural form.

TASK 4.

1. Leia o enunciado e pergunte para a classe o que é para fazer.
2. Leia, então, as informações do quadro e, se necessário, explique-as.

RESPOSTAS:

NOUNS	MEANING	RELATED WORD IN THE TEXT	MEANING
growth	crescimento	grow	crescer
development	desenvolvimento	develop	desenvolver
confusion	confusão	confused	confuso(a)
shyness	timidez	shy	tímido(a)
emotion	emoção	emotional	emocional
independence	independência	independent	independente

TASK 5.

1. Dê um tempo para a classe ler o enunciado e o exemplo fornecido.

2. Então, pergunte o que é para ser feito.

3. Saliente que a resposta deve ser retirada do texto. Pergunte para os alunos em que parte do texto a resposta do exemplo se encontra (ex. "Where in the text is this information?" - referindo-se à resposta "... you learn how to meditate.")

4. Leia, então, as questões e o texto. Não traduza nada. Deixe que os próprios alunos se encarreguem de compreender as informações durante a execução da tarefa.

RESPOSTAS:

1. In other words, you learn how to observe yourself and your life.
2. In other words, you learn how to calm your body and mind.
3. In other words, you learn how to remove negative ideas from your mind.
4. In other words, you learn how to concentrate.

TASK 6.

1. Dê um tempo para a classe ler o enunciado.

2. Então, pergunte o que é para fazer. Ajude os alunos a chegar à compreensão correta, negociando o significado dos vocábulos desconhecidos.

3. Leia as informações que seguem o enunciado. São instruções sobre o que os alunos deverão escrever. Deixe claro que informações extras poderão ser incluídas nos textos.

RESPOSTAS: abertas

TASK 7.

1. Dê um tempo para a classe ler o enunciado.

2. Então, pergunte o que é para fazer (ex. "What are you supposed to do?"). Não traduza as alternativas e as manchetes dos jornais. Deixe que os próprios alunos as compreendam durante a execução da tarefa. Diga à eles para usarem o dicionário.

RESPOSTAS:

1. Five people die in a car accident.
2. Sarah Ferguson tells us a real story.
3. Doctor admits killing 50 people.
4. James McGuire and his gang go to jail for terrorism.
5. 100 men talk about women and sex.

APÊNDICE XIV

Orientações pedagógicas

ALGUMAS ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS

1. **Uso de um cartaz permanente**

Deixe afixado na parede da sala de aula um cartaz com algumas expressões em inglês, isto é, aquelas que freqüentemente ocorrem como resultado da interação aluno-professor e/ou professor-aluno. Deixe-o em um local onde toda a classe possa vê-lo facilmente.

Você poderá começar escrevendo duas ou três expressões, e gradualmente adicionar outras no decorrer do curso, de acordo com a sua freqüência de ocorrência na fala dos alunos. **Por exemplo:**

1. What's the meaning of _____ in Portuguese?
2. What's the English word for _____ ? (or) How do I say _____ in English?
3. How do I pronounce _____ in English?

O objetivo desse cartaz é permitir que os alunos tenham acesso mais facilmente àquelas perguntas e/ou frases, que eles necessitam para se comunicar em inglês, em sala de aula. Além disso, o uso desse cartaz possibilita aos alunos reconhecer aquelas perguntas/ frases utilizadas na fala do professor.

A informação abaixo refere-se àquelas expressões que você e os seus alunos podem utilizar em sala de aula. Essa informação é dividida em **frases dos alunos**, que poderão ser fornecidas para a classe a medida que eles necessitarem da língua alvo para se comunicarem, e **frases do professor**, que servirão de instrumentos de comunicação e gerenciamento.

FRASES DOS ALUNOS

Expressões para sinalizar falta de compreensão
- I didn't understand.

Expressões de chamamento
- Teacher, please. or Teacher, come here, please.

Expressões para solicitar um favor
- Don't erase, please.
- Wait a minute, teacher. I'm still copying.
- Excuse me teacher. I can't see the board.
- Would you speak more slowly, please?
- Would you write _____ on the board, please?
- Would you explain that again, please?
- Would you repeat that, please?
- I have a doubt.

Expressões para solicitar informação
- What page, please?
- Do I have to do this?
- Is there any homework for next class?
- What's the meaning of ... in Portuguese? (ou) What does ..... mean?

- What's the English word for ... ? (ou) How do I say .... in English?
- How do I pronounce .... in English?

Expressões para informar o falante
- Not yet. (**Prof.:** Finished?)
- I've finished!
- I don't know.
- I don't remember.

Expressões de permissão para fazer algo
- May I close/ open the door, please?
- May I go to the bathroom?
- May I talk to him/her?

Expressões para desculpas
- I left it at home. (eg. homework)
- I'm sorry.

FRASES DO PROFESSOR

Expressões para chamar a atenção e resgatar a disciplina
- You're disturbing the class.
- Quiet, please. (ou) Silence, please.
- Stop talking!

Expressões de ajustamento na configuração da classe
- Sit down correctly, please.
- Line up the desks, please.

Expressões de encorajamento
- Very good!
- Speak it in English please.
- Great!

Expressões para solicitar informação
- Tell me what you understood.
- Ready? Finished?
- Any doubt?
- Did you understand my explanation?
- What are you supposed to do?
- Do you agree that ...?

Expressões para confirmar informação
- That's right!
- Did you say that ...?

Expressões para a repetição de informação
- Sorry? I didn't understand.

Expressões de permissão para fazer algo
- Can I erase the board?

Expressões de instrução
- Do it please!
- Take note please.

Expressões de socialização
- See you next week/ tomorrow/ next class.
- Good morning/ afternoon/ evening

2. **Uso de fala facilitadora**

Torne a sua fala compreensível, de modo que os alunos possam compreender as suas explicações em inglês. Utilize, por exemplo:

meios lingüísticos:

• Fale mais devagar. Retome a velocidade de fala normal, assim que você notar que os seus alunos estão entendendo melhor e com maior rapidez o que você fala em inglês.

• Refaça as suas explicações várias vezes, simplificando e esquematizando as informações no quadro-de-giz.

• Use uma pronúncia clara.

• Use palavras cognatas para negociar o significado de palavras/expressões desconhecidas (ex. 'shy' - timid).

• Escreva palavras/expressões chaves no quadro-de-giz para facilitar a tarefa de inferência.

meios não lingüísticos:

• gestos.
• expressões faciais
• 'flash cards'
• mapas
• dramatização

3. **Incentive os alunos a falarem em inglês**

Insista que os alunos respondam as tarefas em inglês e que interajam com você nessa língua. Essa é uma maneira de eles colocarem em prática o uso das expressões já aprendidas/ensinadas, bem como expressões novas.

O uso do cartaz permanente ajudará os alunos a localizarem as expressões que eles precisam para se comunicar.

Referência

COLLIE, J. e SLATER, S. *Speaking 1*. Cambridge: CUP, 1991.
SALABERRI, S. *Classroom Language*. Oxford: Heinemann,1995

APÊNDICE XV

Tarefas de reforço

1° conjunto

TASK 1. Group the words below in **names of countries** and **names of languages**.

Spain	France
French	Haitian
Germany	Russia
Spanish	German
Italy	Russian
Japanese	French Guiana

TASK 2. Write TRUE or FALSE.

a) Portuguese is the majority language spoken in Brazil. _____

b) Spanish is spoken in the USA. _____

c) In one country people speak one language. _____

d) In one country many languages are spoken. _____

e) English is not spoken in the United Kingdom. _____

f) In France the majority of the population speak German. _____

TASK 3. Associate the columns.

1. majority language	( ) English-Italian dictionary
	( ) Dictionary involving 1 language.
2. bilingual dictionary	( ) dominant language
	( ) German dictionary
3. monolingual dictionary	( ) Dictionary involving 2 languages.

TASK 4. Answer **in English** the questions below. Use a world map.

a) Where is the United States of America located? _____

b) Where is England located? _____

c) Where is Bolivia located? _____

d) Where is India located? _____

e) Where is New Zealand located? _____

f) Where is Cuba located? _____

2° conjunto

TASK 1. Complete the texts below. Use the words provided.

Germany	France	French
Italy	German	Italian

_____, _____ and _____ are located in Europe. _____ is spoken in Germany. _____ is the official language in Italy and _____ is spoken in France, Belgium, Switzerland, and other countries.

French Guiana	75%
French	25%

In _____, the majority language is Patois. The minority of the population speak _____. Patois is spoken by _____ of the population and French is spoken by _____ of the population.

TASK 2. Paulo e Sandra querem ir a um restaurante. Paulo gosta de comida chinesa e Sandra gosta de comida italiana. Quais dos restaurantes abaixo Paulo e Sandra poderiam ir, de acordo com as suas preferências? Escreva **Paulo** ou **Sandra** no espaço fornecido, ou coloque um **traço (–)**, caso o restaurante não atenda nenhuma das preferências de Paulo e Sandra.

ASTORIA EMPIRE _____
It is an elegant and spacious restaurant in Astoria Hotel. It serves Hungarian food.

BELCANTO _____
The first Italian restaurant in China.

GREAT WALL _____
It offers traditional Chinese food with a folklore dancing show.

BECKETT'S _____
It is a sophisticated restaurant located in the centre of Rome. It serves excellent French food.

TAVERNA _____
It doesn't serve Italian food. It serves only Chinese and Japanese food.

MEMPHIS _____
Excellent food, service and piano music. It offers authentic pizzas and fresh pasta.

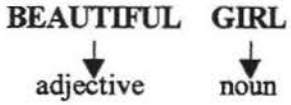
COTTON CLUB _____
Latin-American and Mexican specialities, 8 types of beer.

3° conjunto

TASK 1. Read the information below.

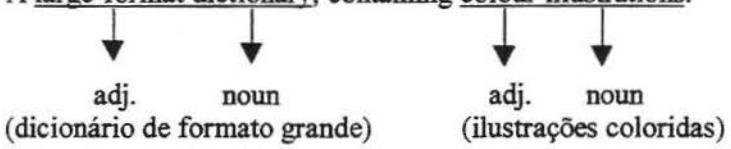


In Portuguese: The adjective comes **after** the noun. The adjective comes **before** the noun.



In English: The adjective always comes **before** a noun.

Underline the noun and the adjective in the sentences below. Then, give the meaning of the expression. **For example:** A large-format dictionary, containing colour illustrations.



1. It is an elegant and spacious restaurant in Astoria Hotel. It serves Hungarian food.

2. The first Italian restaurant in China.

3. It offers traditional Chinese food with a folklore dancing show.

4. It is a sophisticated restaurant located in the centre of Rome. It serves excellent French food.

5. It doesn't serve Italian food. It serves only Chinese and Japanese food.

6. Latin-American and Mexican specialities, 8 types of beer.

7. A fascinating anthology of words with curious and interesting origins.

8. This book presents examples and simple illustrations of the main grammar points. It is not a French grammar. It is a German grammar.

TASK 2. Mark the negative sentences. Then, underline the word that expresses **negation** in the sentence.

1. ( ) Spanish is not the majority language of the United States of America.
2. ( ) This book tells the story of Indian nations.
3. ( ) This dictionary is for advanced students, not for beginners.
4. ( ) This pocket dictionary contains 40,000 translations. ( ) It doesn't offer example sentences.
5. ( ) This restaurant isn't located in the city center.
6. ( ) This is a splendid book, a great theme and a great story.
7. ( ) This book offers explanations about the grammar of the Italian language.
8. ( ) These books offer English exercises. ( ) They don't contain exercises of grammar. ( ) These books aren't organized in topics.

4º conjunto

TASK - Read the text below and tell your teacher what you understood.

A and AN mean "um, uma"

For example: A boy is disturbing the class. This is AN English dictionary.
A girl is talking to the teacher. AN apple is a round fruit.

• _____ is used before a word beginning with a consonant sound. For example: _____ boy.

• _____ is used before a word beginning with a vowel sound. For example: _____ English dictionary.

Exception: A European country.

Complete the gaps below using A or AN.

1. I have _____ computer.
2. He is _____ sincere man.
3. I prefer _____ orange.
4. He is _____ honest man.
5. This is _____ opportunity to say hello.
6. She is _____ timid girl.
7. This is _____ interesting book.
8. This book is _____ perfect guide for students of French.
9. This book is _____ excellent guide for students of German.
10. This is _____ period of tests for the students.

5º conjunto - tarefas de compreensão oral e em leitura

Tarefas de compreensão oral

TASK 1. Essa tarefa é composta de 4 questões. Em cada questão você vai ouvir 2 pessoas. Cada uma vai falar sobre um assunto diferente. Escute cada uma delas, com muita atenção, para poder numerar a coluna dos assuntos com o número do falante.

OBSERVAÇÃO: 1. A fala de cada pessoa será tocada 2 vezes.
2. Existe uma única alternativa para cada falante.

1)
Falante 1
Falante 2

Assuntos:
( ) Países
( ) As línguas faladas no mundo
( ) As línguas faladas no Brasil

2)
Falante 1
Falante 2

Assuntos:
( ) Livro de História
( ) Livro sobre lugares famosos
( ) Livro de viagem

3)
Falante 1
Falante 2

Assuntos:
( ) Filme na TV
( ) Filme no cinema
( ) Filme no vídeo

4)
Falante 1
Falante 2

Assuntos:
( ) Loja
( ) Hotel
( ) Agência de turismo

TASK 2. Você vai ouvir 7 comandos em inglês. Escreva no espaço fornecido e em **português** o comando dado.

Por exemplo: Play the tape, please.
Request 1. É para tocar a fita .

Request 2. _____
Request 3. _____
Request 4. _____
Request 5. _____
Request 6. _____
Request 7. _____

TASK 3. Você vai ouvir 6 conversas curtas. Escute cada conversa, com muita atenção, para poder assinalar a alternativa correta.

OBSERVAÇÃO: 1. Cada conversa será tocada 2 vezes.
2. Existe uma única alternativa correta para cada questão.

1) Sobre o que eles estão falando?
( ) A origem de língua majoritária.
( ) A tradução de língua majoritária.
( ) A definição de língua majoritária.

2) Que tipo de dicionário John precisa?
( ) dicionário monolíngüe
( ) dicionário bilíngüe
( ) livro de inglês

3) Qual é a nacionalidade do rapaz?
( ) Ele é suiço.
( ) Ele é belga.
( ) Ele é britânico.

4) Sobre o que eles estão falando?
( ) gênero de palavras
( ) classe gramatical
( ) tradução de palavras

5) Qual é a procedência da bebida da qual eles estão falando?
( ) Hungria
( ) Índia
( ) Holanda

6) Onde se fala Mandarim?
( ) no Japão
( ) no Chile
( ) na China

Tarefas de compreensão oral
Transcript

TASK 1.

1) **Falante 1** - Many languages are spoken in one country. In Brazil, for example, the majority language is Portuguese but other languages are also spoken, such as German and Italian. Some Indian languages are spoken in the north and south.

Falante 2 - Portuguese, English and Spanish are dominant languages spoken in Brazil, the United States and Spain respectively. French, German and Italian are European languages but they are spoken in other continents, too. Other languages such as Chinese, Japanese and Korean are spoken in Asia, but they are also spoken in countries such as Brazil and the United States as immigrant languages.

2) **Falante 1** - This book tells the story of a boy who is going to Rio de Janeiro by car. He is from the interior of Bahia. He describes his long journey from Bahia to Rio. Maps and pictures are provided to show the route.

Falante 2 - Paul Simon is a famous American historian. In his book he writes about the History of Germany. The book starts with Hitler's invasions in Europe during the Second World War. Maps are provided to show the German territory before, during and after the war.

3) **Falante 1** - The name of the film is 'Cinderella', produced by Walt Disney. I saw it at the Iguatemi Shopping Center.

Falante 2 - This is a very good film. I saw it on channel 5.

4) **Falante 1** - It's a very good place to stay. All bedrooms have private facilities, radio, colour TV and telephone. There are two elevators to all floors.

Falante 2 - This travel agency offers you an excellent promotion: 7 days in any capital city of the northeast of Brazil. You pay only R$600 Reais and this includes airplane tickets, accomodation in a 4-star hotel and breakfast.

TASK 2. **Request 2.** Bob, turn the tape off please.
Request 3. Press the fast forward button please.
Request 4. Insert the batteries.
Request 5. Turn the tape on.
Request 6. Mary, can you record this for me, please?
Request 7. Please rewind the tape. I'd like to listen to song number 5.

TASK 3.

1) **F** - What's a majority language?
M - A majority language is the dominant language spoken in a country. For example, the majority or dominant language spoken in Austria is German.

2) **F** - Is this dictionary good for John?
M - I don't know. I think this one has more definitions, phrases and expressions in English.

3) **M** - He's from Switzerland, isn't he?
F - No, he's from Belgium.

4) **M** - Let me explain this. The word 'book' is a noun, ok? And 'difficult' is an adjective.
F - And the word 'this'?
M - It's a pronoun.

5) **M** - Would you like some unicum?
F - Uni... what? What's that?
M - It's a Hungarian drink.
F - Just a little, please. Thank you.

6) **M** - Where is Mandarin spoken?
F - Mandarin?
M - Yes. It's spoken in Japan, isn't it?
F - No. It's spoken in China.

Tarefas de compreensão em leitura

TASK 1. Observe as seguintes habilidades:

Fala	Compreensão de fala
Leitura	Escrita

Escreva no espaço fornecido a habilidade que corresponde à cada uma das ações abaixo.

1. I take notes. _____
2. I give oral instructions. _____
3. I use a dictionary to find the translation of difficult words. _____
4. I initiate conversations. _____
5. I understand films in English. _____
6. I ask and answer questions. _____

TASK 2. A) Organize as informações abaixo de acordo com o texto a seguir.

1. Ocean Drive Street / 72032 / USA / Miami / Florida / 32

2. Texas / 91305 / Smith St. / USA / 155 / Dallas

3. USA / California / 33 / 24861 / Los Angeles / Gordon Avenue

HOW ADDRESSES ARE EXPRESSED IN THE USA

In the United States of America, the building number comes first. The name of the street comes next. The postcode is generally formed by 5-figure numbers. The town or city, the state and the country come after the postcode.

TASK 3. Leia o texto a seguir e responda as perguntas **em português**.

1. O que é Afrodizia? _____
2. Onde fica esse lugar? _____
3. O que eles servem lá? _____
4. Que tipo de música pode ser ouvida? _____
5. Abre todos os dias? _____
6. Tem expediente no domingo na hora do almoço? _____
7. Qual é o horário de funcionamento? _____



TASK 4. O texto abaixo traz informações sobre a Suíça. Forneça o título apropriado para cada parágrafo desse texto. Utilize os títulos fornecidos abaixo.

OBSERVAÇÃO: Existem títulos que não precisam ser usados.

Religion	Shopping
Language	Flowers
Skiing	Transportation
Water sports	Climate

_____

Switzerland has been described as the botanist's paradise because of the abundance of flowers which bloom from May to July.

_____

Catholic and Protestant churches are everywhere.

_____

Sailing, water skiing, wind surfing, and canoeing are popular sports throughout Switzerland. Many hotels have heated swimming pools open throughout the year.

_____

In Switzerland there are ski schools with expert instructors. For further information, contact SNTO.

_____

English is spoken in most shops and department stores. Excellent buys are: chocolates, precision instruments, music boxes, ceramics, sportswear and other items.

APÊNDICE XVI

Avaliações Bimestrais

1º BIMESTRE

Complete name: _____ number: _____

Prezado aluno,

Esta é a sua primeira prova bimestral de inglês. Você deve estar ansioso para fazê-la, mas antes acho importante que você siga as seguintes orientações:

1. Procure ficar calmo e leia **com atenção** o enunciado das tarefas.
2. Não rasure as respostas. Faça primeiro as tarefas a lápis e depois passe à tinta.
3. Nenhum outro material (dicionário, caderno, etc.) poderá ser consultado.
4. Assim que você terminar a prova, leia novamente todas as tarefas para verificar se a resposta que você escolheu é mesmo a correta.
5. Não se precipite. Faça a prova com **CALMA**.

GOOD LUCK!!

Rosely - your English teacher

TASK 1. Você irá ouvir 5 sentenças. Cada uma será tocada **duas vezes**. Depois de ouvir cada sentença, assinale a alternativa correta.

1. ( ) Portugal	( ) Switzerland	( ) Scotland	( ) Australia	( ) Austria
2. ( ) Portuguese	( ) English	( ) Japanese		
3. ( ) Finland	( ) France	( ) Britain	( ) Belgium	
4. ( ) North America	( ) South America	( ) Central America		
5. ( ) Egyptian	( ) Hindi	( ) English	( ) Haitian	

Transcript

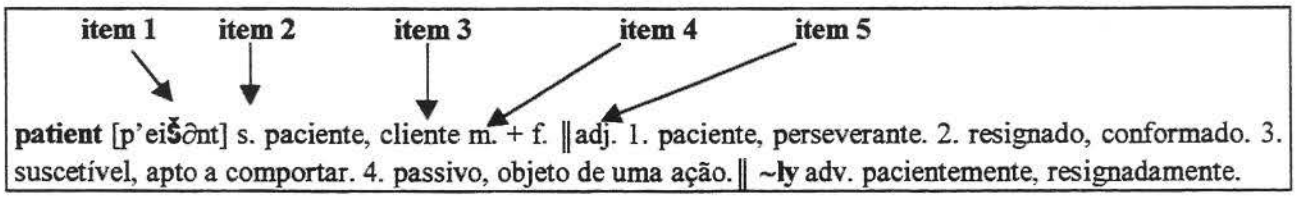
1. Paul visited Switzerland, Portugal and Austria.
2. Rebecca speaks Japanese and English.
3. German is also spoken in France and Belgium.
4. Chile is located in South America.
5. English and Hindi are spoken in India.

TASK 2. Complete o texto abaixo. Utilize as seguintes palavras:

German	**Switzerland**
minority	**Italian**
French	**majority**

In _____, 3 principal languages are spoken: _____, _____, and _____65% of the population speak German. French is spoken by 19% of the population and Italian is spoken by 12%. The _____ language is German and the _____ language is Italian.

TASK 3. Escreva **TRUE** ou **FALSE** para cada afirmação abaixo. Essas afirmações referem-se ao seguinte verbete de dicionário:



a) This is a bilingual dictionary. _____

b) Item 1 refers to pronunciation. _____

c) Item 2 refers to gender. _____

d) Item 3 refers to definition. _____

e) Item 4 refers to grammatical class. _____

f) Item 5 refers to grammatical class. _____

TASK 4. Letícia e Marcos são brasileiros. Marcos está estudando alemão e Letícia está fazendo francês. Leia a informação sobre cada material abaixo e escreva **Letícia** ou **Marcos** no espaço fornecido, conforme a **utilidade** do material para cada um deles. OBS: É possível que alguns desses materiais não sejam úteis para nenhum deles. Nesse caso, coloque apenas um traço (--) no espaço fornecido.

1. **THE PENGUIN BOOK OF EXOTIC WORDS** _____
   A fascinating anthology of words with curious and interesting origins.

2. **OXFORD DICTIONARY** _____
   It offers 350,000 words and phrases, and 530,000 translations. It presents an accessible guide to the Italian language.

3. **BBC COURSE** _____
   An exciting course for both beginners and advanced students of German.

4. **GRAMMAR** _____
   This book presents examples and simple illustrations of the main grammar points. It is not a French grammar. It is a German grammar.

5. **PRACTICAL GUIDE TO LANGUAGE EXERCISES** _____
   This book offers practical exercises for French students of Portuguese.

6. **PRACTICAL LANGUAGE EXERCISES** _____
   This book offers practical exercises for Brazilian students of French.

7. **THE HISTORY OF A LANGUAGE** _____
   It contains interesting information about the people and the language spoken in France.

2° BIMESTRE

Complete name: _____ number: _____

Prezado aluno,

Leia as seguintes orientações antes de iniciar a prova:

1. Procure ficar calmo e leia **com atenção** o enunciado das tarefas.
2. Não rasure as respostas. Faça primeiro as tarefas a lápis e depois passe à tinta.
3. Nenhum outro material (dicionário, caderno, etc.) poderá ser consultado.
4. Assim que você terminar a prova, leia novamente todas as tarefas para verificar se a resposta que você escolheu é mesmo a correta.
5. Não se precipite para sair da sala. Faça a prova com **CALMA**.

GOOD LUCK!!
Your English teacher

TASK 1. Você vai ouvir um texto falando de onde **Noriko**, **Frank** e **Felipe** são. Com base nessa informação, descubra **a língua** que cada um deles fala. Então, associe as colunas abaixo. Não se preocupe, você irá ouvir esse texto duas vezes.

Observação: Existem alternativas extras que não precisam ser assinaladas.

1. Noriko
2. Frank
3. Felipe

( ) English
( ) Italian
( ) Spanish
( ) Russian
( ) Chinese
( ) German
( ) Portuguese
( ) Japanese

TASK 2. Você vai ouvir 4 informações. Cada uma será tocada **duas vezes**. Depois de ouvir cada informação, assinale a alternativa correta.

1. ( ) They speak the same language. ( ) They speak different languages.
2. ( ) They speak the same language. ( ) They speak different languages.
3. ( ) They speak the same dialect. ( ) They speak different dialects.
4. ( ) They have the same accent. ( ) They have different accents.

Task 1 - Transcript	**Task 2 - Transcript**
Noriko, Frank and Felipe are from different countries. They study together in the same school. Noriko is from China, a large country in Asia. Frank is from Germany, a large country in Europe. Felipe is from South America. He is from Argentina.	*1. Francesca and Rita are Italian.* *2. José says 'goleiro'. He's from Brazil. Manoel says 'guarda-redes'. He's from Portugal.* *3. John speaks British English and Mary speaks American English.* *4. Cláudia is gaúcha and Patrícia is mineira.*

TASK 3. Responda, em português, às questões a seguir de acordo com as informações do texto abaixo.

1. Country _____
2. Capital city _____
3. Location _____
4. Languages spoken _____
5. Population _____
6. Economy _____

CANADA

Canada is the 2nd largest country in the world. It is located in North America. 26 million people live in Canada. English and French are the two official languages of this country. French is primarily spoken in Quebec and English is primarily spoken in the capital Ottawa. During a rapid expansion of Canadian industry, a large number of immigrants - particularly from Italy - came to this country. As a result, Italian is now the 3rd most important language spoken in Canada. Agriculture is the most important economic activity in the country.

TASK 4. Associe as perguntas da coluna 1 com as suas respectivas respostas na coluna 2.

Column 1	Column 2
1. Where is she from?	( ) No, he's German.
2. What type of dictionary is this?	( ) No, she speaks English and he speaks Italian.
3. Is he upset?	( ) José de Freitas.
4. Do they speak the same language?	( ) It's a bilingual dictionary.
5. What button do I press to insert the tape?	( ) No, he's worried about the test.
6. Is he French?	( ) She's from Rio.
7. How do you feel before a test?	( ) Because it offers synonyms in English.
8. Are you nervous?	( ) Eject.
9. What's your name, please?	( ) No, I'm not.
10. Why is this dictionary good for me?	( ) A little nervous.

TASK 5. Leia as descrições abaixo e identifique o livro a que cada descrição se refere. Escreva apenas o número do livro no espaço fornecido ao lado de cada descrição.

1. It presents real stories from magazines and newspapers. _____

2. It's an excellent book of pronunciation. It helps students to practice individual sounds, word stress and intonation. A separate cassette accompanies the book. _____

3. It uses full-colour photographs to teach over 2.000 words. _____

4. It describes historical events, as for example the arrival of European explorers and colonists, the War of Independence and the subsequent development of the American nation. _____

5. It offers interesting information about the American celebrations, as for example 4th July (Independence Day), and regional and local festivals. _____

1.



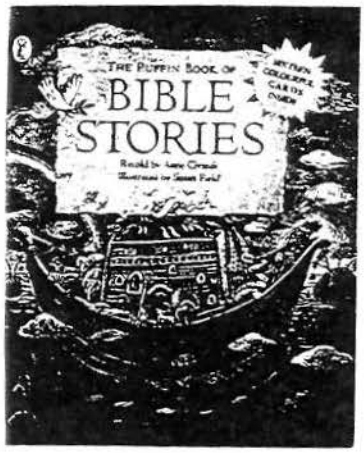
2.



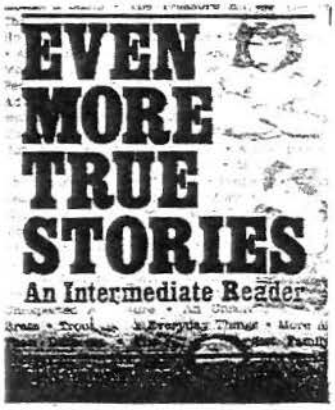
3.



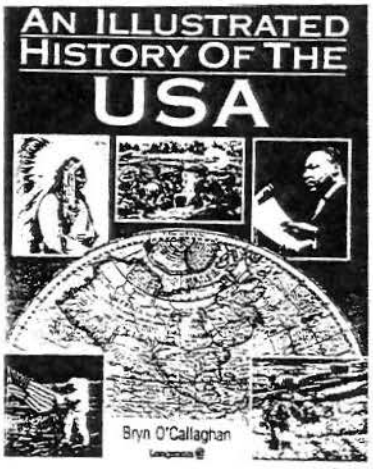
4.



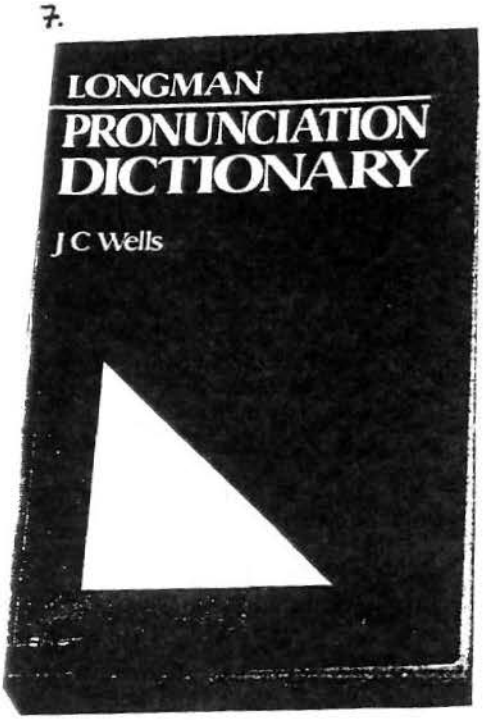
5.



6.



7.



8.



9.



3° BIMESTRE - Tarefas de *check-up* (cf. Apêndices VI e VII)

4° BIMESTRE

Complete name: _____ number: _____

Prezado aluno,

Leia as seguintes orientações antes de iniciar a prova:

1. Procure ficar calmo e leia **com atenção** o enunciado das tarefas.
2. Não rasure as respostas. Faça primeiro as tarefas a lápis e depois passe à tinta.
3. Nenhum outro material (dicionário, caderno, etc.) poderá ser consultado.
4. Assim que você terminar a prova, leia novamente todas as tarefas para verificar se a resposta que você escolheu é mesmo a correta.
5. Não se precipite para sair da sala. Faça a prova com **CALMA**.

GOOD LUCK!!
Your English teacher

TASK 1. Diga se as transformações abaixo referem-se à '*a physical change in girls*', '*a physical change in boys*' ou '*an emotional change*'.

OBS.: Mais de uma resposta é possível.

1. Shoulders and chest enlarge. _____
2. Pimples start to appear on face. _____
3. Breasts grow. _____
4. You feel independent for your life. _____
5. Periods start. _____

TASK 2. Associe as colunas.

1. How old is he?	( ) Cycling
2. Do you feel shy when you are required to speak English in class?	( ) Sex organs start to develop in boys and girls.
3. What is adolescence?	( ) Sixteen, I think.
4. What sport do you like most?	( ) Sometimes.
5. Give me an example of a physical change in adolescence.	( ) It's a period of life between childhood and adulthood.

TASK 3. Responda **em português** as questões abaixo de acordo com as informações do texto.

1. Name of the sport _____
2. Type of ball _____
3. Parts of the body used to move the ball _____
4. Number of players in a professional team _____
5. Playing time _____
6. Rest time _____
7. Countries where this sport is played _____

Rugby is a type of football which is professionally played in Great Britain, France, Australia and New Zealand. It consists of two teams of thirteen players each. An amateur rugby has fifteen players on each team. They carry or kick an oval ball. The playing time is divided into two equal periods of forty minutes. The players have a break of fifteen minutes.

TASK 4. Leia as instruções abaixo e identifique a figura que corresponde à cada instrução.

OBS.: Existem instruções sem figuras correspondentes.

1. Place your left hand on your left shoulder and move your elbow forwards.
2. Place your right hand on your right shoulder and move your elbow forwards.
3. Move your right leg backwards.
4. Circle your right shoulder backwards.
5. Lean your head to your left.
6. Hold one arm up for three seconds.
7. Move your right leg forwards.
8. Hold your arms up for three seconds.
9. Lean your head backwards.
10. Lean your head to your right.
11. Lean your head forwards.

( )



( )



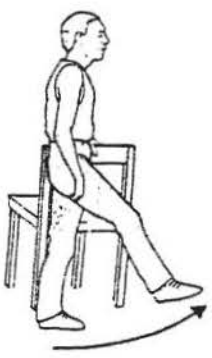
( )



( )



( )



( )



( )



( )

Name: _____ n._____ 5ª _____

English Activity

VERB GAME

For example:

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

For example:

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

VERB CROSSWORD

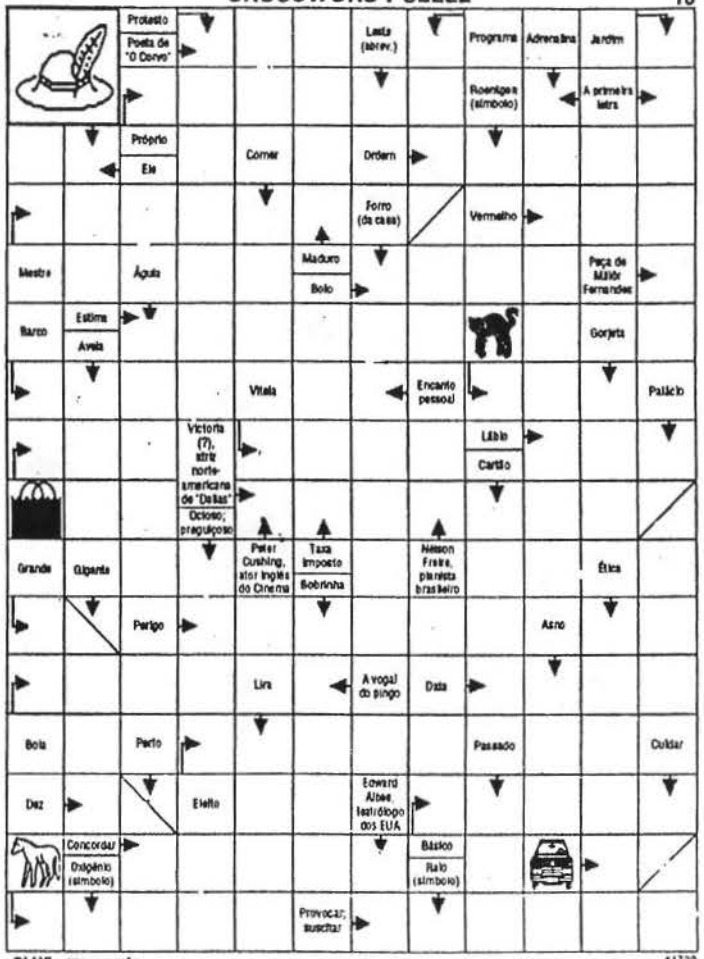
Put these verbs with the correct pictures.



Now put the verbs into the crossword – in their *third person singular* form, like the example (The first group go Across; the second group go Down.)



CROSSWORD PUZZLE 13



CLUE

A1729

TIPO DE PASSATEMPO COM PAT. REG. NO I.N.P.I. — Uso exclusivo do Coquetel

APÊNDICE XVIII

Tarefas de compreensão de histórias

THE LUCKY NUMBER

Eduardo Amos (Editora Moderna)

TASK 1. O texto abaixo conta a história do livro *The Lucky Number*. As sentenças **não** estão na seqüência correta da história. Dê a seqüência correta usando números de 1 a 9.

OBS: A sentença nº 1 é fornecida abaixo.

( ) Jack tells his wife about his dream. For Jack, this number is his lucky number.

( ) Bob goes to a house under the bridge and sees no number on the wall. Then, he writes the date of his birth.

( ) One day he dreams about a house under a bridge. He sees a number on the wall.

( ) Jack decides to tell Bob about his dream.

(1) Jack is married and has two children. He has no job and no money.

( ) Jack finally buys a ticket with the number 12863. The following day he sees that he has won 1 million dollars in the National Lottery. Jack and his family are rich now!!

( ) Jack tells Bob about the number, but Bob knows that the number is 12863. Jack finally understands everything.

( ) Later Jack goes to the house under the bridge and sees the number on the wall. It is the number Bob wrote.

( ) Jack is not angry with Bob. He just wants to buy a lottery ticket with this number.

TASK 2. A) Quais das características abaixo poderiam ser atribuídas ao Jack, à Sylvia e ao Bob?

OBS: Mais de uma resposta é possível para cada característica.

1. Jack	( ) naive
	( ) skeptical
2. Sylvia	( ) determined
	( ) faithful
3. Bob	( ) unfaithful
	( ) others (specify): _____

B) Diga quais são as situações na estória que mostram as características que você escolheu para cada personagem. Faça isso em português. Escreva o número da página que corresponde à situação.

Por exemplo: Jack é um personagem determinado. Ele mostra isso quando ... . (page ...)

TASK 3. A) What's your opinion about the story?

( ) I liked it. ( ) I didn't like it. ( ) I liked it more or less.

B) WHY? Give your answer in Portuguese.

THE WINNERS

Eduardo Amos, Ernesto Pasqualin e Elizabeth P. Martins (Editora Moderna)

TASK 1. O texto abaixo conta a história do livro *The Winners*. As sentenças **não** estão na seqüência correta da história. Dê a seqüência correta usando números de 1 a 9.

OBS: A sentença nº 1 é fornecida abaixo.

( ) One morning they go to an area where there are many elephants. They go by car with Duane, a tourist guide. They see a baby elephant in trouble. It is stuck in the mud.

(**1**) Nicholas and Clyde are the finalists of the Question-and-Answer Game of Bob Nelson show.

( ) Nicholas has an idea to help the baby elephant. He needs a big tree trunk and a rope.

( ) Bob Nelson asks three questions to Nicholas and three questions to Clyde. Nicholas scores 2 points and Clyde scores 2 points, too. They are both winners. The prize is a trip to Kenya.

( ) Nicholas, Clyde and Duane find a big tree trunk but they don't find a rope.

( ) Nicholas, Clyde and Duane save the elephant after some effort.

( ) Four days later Nicholas and Clyde take the airplane back home. For them, the trip was super!

( ) Nicholas and Clyde go to Kenya and stay 5 days in the Tsavo National Park, a big animal reserve.

( ) Clyde has an idea. He makes a rope with long vines.

TASK 2. A) Quais das características abaixo poderiam ser atribuídas ao Nicholas? E ao Clyde?

determined	**creative**	**superior**
irresponsible	**polite**	**shy**
good boys	**snobbish**	**imature**

Nicholas _____

Clyde _____

B) Diga quais são as situações na estória que ilustram as características que você escolheu para os personagens. Faça isso em português. Escreva o número da página que corresponde à situação.

Por exemplo: Nicholas e Clyde são personagens determinados. Eles mostram isso quando ... (page ...)

TASK 3. A) What's your opinion about the story?

( ) I liked it. **( ) I didn't like it.** **( ) I liked it more or less.**

B) WHY? Give your answer in Portuguese.

APÊNDICE XIX

Exemplo de diário ou relato de aula

Semana 26
Aula 51 - data: 08/09/97 (P2)

Conteúdo: Unit 7 - Studying a Foreign Language - tasks 2A e 2B

Ao entrarem na sala alguns alunos iam me cumprimentando: "Hi" (A22), "Hi teacher how are you?" (A24). Também me pediam, em inglês, para beber água (A24, A22, A13).

Hoje três alunos (A2, A18 e A11) esqueceram o material de inglês. Anotei os seus números em meu controle e falei um pouco sobre responsabilidade.

Feito isso, expliquei para a classe que, de agora em diante, seriam eles que deveriam sugerir as expressões para o cartaz permanente, aquelas mais frequentes em sala de aula. Ao perguntar se todos tinham entendido, ouvi A13 dizer *I didn't understand.* Outros diziam *more or less* (ex. A22). Expliquei novamente e A9 aproveitou para fornecer a expressão 'you're welcome' para ser adicionada no cartaz. Agradeci e ela respondeu *you're welcome*. Perguntei se todos tinham entendido e A5 começou a explicar em português o que eu havia explicado em inglês. Sua explicação foi perfeita.

Li o enunciado da tarefa 2A e perguntei o que era para fazer. Ninguém se manifestava. Até A24 parecia pensativo. Depois de alguns segundos, A5 começou a traduzir "Leia a informação" e aí parou. A24, então, perguntou *What's the meaning of 'year' in Portuguese?*. Depois de negociar 'year', disse que 'school' era um adjetivo e 'year' um substantivo. A20, então, traduziu: 'ano escolar'. A tradução para 'Britain' foi Britânia. Refiz o significado correto e expliquei que "Great Britain is formed by three countries" - desenhei a Grã-Bretanha no quadro e a dividi em "Scotland, Wales and England". Perguntei qual era a língua majoritária da Grã Bretanha e alguns responderam *English.*

Expliquei a informação sobre o ano letivo na Grã Bretanha e pareceu-me que os alunos estavam muito interessados. Estavam atentos ao que eu explicava. Houve um momento em que A18 se levantou para jogar um papel usado no lixo. Interrompi a minha explicação para dizer à A18 que colocasse o papel embaixo da carteira. Ouvi A4 dizer: "Continua professora!". Quando terminei a explicação, alguns alunos verbalizaram o que tinham compreendido. Por exemplo, A5 e A24 concluíram que o ano letivo inglês começa em setembro e termina em julho, enquanto que no Brasil começa em fevereiro e termina em dezembro.

Para facilitar a minha explicação, coloquei os dias de setembro no quadro de giz, no formato de um calendário. Os alunos diziam os dias e eu os escrevia no quadro. No número 15, alguns pronunciaram [faiv'tin], mas foram corrigidos pelos colegas. Para o número vinte, ouvi alunos dizendo 'twelve'. Questionei ("Twelve???") e alguns corrigiram ("Twenty"). Expliquei as palavras "early/ mid/ late; month and week" utilizando os dias do mês de setembro fornecidos no quadro de giz. A inferência foi rápida.

Perguntei para a classe quando eram as férias escolares no Brasil. A26 respondeu *January*. Disse que em julho também tínhamos aguns dias de férias. A24 disse *fifteen days*. Perguntei, então, quando eram as férias na Grã-Bretanha e alguns alunos tentaram advinhar em inglês: *May* - alguns pronunciaram [maj], mas A24 refez a pronúncia [mej]; *June*, *February*, até que A13 respondeu *August*.

Durante a realização da tarefa, alguns alunos não sabiam o que era para fazer (ex. A14, A16). Reli o enunciado para A14, mas ele não sabia o que era 'school year'. Pura falta de atenção no momento de minha explicação. Isso também se aplica à A16, ambos sentados perto de A11, que conversava algumas vezes com eles durante a minha explicação. Eu até que chamei a sua atenção (ex. "A11, you're disturbing the class."), e disse que na terceira vez eu o mandaria sair da sala. Foi o que aconteceu durante a correção da tarefa 2B. Mandei que se retirasse e ele saiu resmungando. Além de não trazer o material, ele dispersa a atenção dos colegas com conversas paralelas.

Ao passar perto das carteiras de A3 e A23, percebi que as alunas não haviam iniciado a tarefa. Na verdade, elas não pareciam estar muito interessadas em fazê-la. A23 estava fazendo a tarefa 2B em vez da 2A.

Os alunos que iam terminando, diziam *I've finished.*

Na correção, A12 sugeriu 'early August' como uma segunda possibilidade para o início do 2o. semestre do ano letivo no Brasil.

Li o enunciado da Tarefa 2B e a classe forneceu o significado sem problemas. Li, então, a primeira sentença e dei um minuto para que a classe pudesse completá-la. Ao circular rapidamente pelas carteiras, vi respostas diversas (ex. fourteen terms). Para o ano letivo inglês A7 colocou 'two terms' e A20 "three terms". Alguns alunos concordaram com A20. Confirmei finalmente.

O sinal tocou e não pudemos terminar de corrigir toda a tarefa

APÊNDICE XX

Exemplo de uma transcrição de aula

Semana 33
Aula 69 - data: 03/11/97 (P2)

Conteúdo: Unit - Feelings and Emotions' - tasks 1D, 1E e 2

O sinal tocou e os alunos que não estavam presentes na primeira aula entraram. Eram A9, A20, A15, A4, A14 e A7.

Ao me aproximar da carteira de A18, vi que ele não tinha anotado as respostas da tarefa 1D e muito menos estava interessado em iniciar a tarefa 1E.

Ao assessorar a classe na tarefa 1E, notei que alguns tinham respondido a primeira pergunta (i.e. O que a cantora deseja ou quer?), utilizando o pronome I, como na letra da música. Chamei a atenção para o erro e eles acabaram percebendo. Dos alunos que assessorei, ninguém se lembrou de colocar o S final no verbo. A5 respondeu a primeira pergunta da seguinte maneira: "She love he and want to make love with he." Disse a ela que a letra da música não sugeria isso, apenas que ela gostava dele. É interessante que a expressão 'make love' só aparece nas tarefas posteriores. É possível que A5 tivesse avançado na leitura do material.

Os alunos responderam 'she want to dive into your ocean' na pergunta 1 sem, entretanto, pensar que o sentido figurado seria mais apropriado (i.e. 'She wants to be part of his world.'). Ao assessorar A5, alertei-a para isso.

A2 me perguntou o significado de 'do' em sentenças como 'like lovers do'. A freqüência dessa palavra na letra da música deve ter chamado a sua atenção.

Li a pergunta 1 e chamei A3 para responder. Ela estava demorando muito, até que finalmente disse:

A3: She

P2: She.... she ... .

A: want

P2: She want (escrevendo essa informação no quadro). Let me say something. Class, do you say 'she want'?

A5: She wants (Voz baixa).

A24: Ela quer.

P2: She want, is that correct?

A24: She wants.

P2: Sorry?

A24 e A5: She wants.

P2: Here, with a final S? (Adicionando um S final no verbo).

A24: Yes.

P2: Why?

A24: Because...

A5: 3rd person singular.

P2: She is...

A24 e A5: The subject is singular.

P2: Yes, good. Because the subject is...

A24 e A5: singular.

P2: 3rd person...

AA e P2: singular.

P2: She wants, ok? What does she want? She wants to... (Alguns alunos respondiam muito baixo. A13 respondeu 'dive'[aj] e parou por aí).

A24: 'Walk' [óu]

P2: She wants to walk...

A24: in the open wind.

P2: Yes, she wants to walk in the open wind. Right. What else does she want?

A24: to walk, to talk.

P2: She...

A24 e A9: wants

P2: She wants what?

A24 e A9: to talk

A24: like lovers

P2: to talk (escrevendo a resposta no quadro).

A9: like lovers [ou] do.

P2: like (escrevendo no quadro).

A24: lovers do.

P2: lovers do. Right. She wants to talk, to have a conversation, like lovers, like boyfriends and girlfriends.

A24: (apressadamente) She wants to dive.

P2: What else?

A24: She wants

A24 e A13: to dive

A24: into your

A24 e A13: ocean [ósean] (pronúncia de A13).

P2: What's the meaning of this? I want to dive (negociando 'dive' por meio de gestos).

A25: Nadar... mergulhar.

P2: É isso que ela quer? Mergulhar no mundo dele?

A25: Não.

P2: What does it mean?

A9: Ela quer mergulhar no oceano dele.

P2: Yeah, but what's the hidden meaning?

A5: She wants to be part of the world.

P2: Ok. She wants to be part of his world. What else? What does she want?

A24: To kiss like lovers do.

P2: She wants to kiss like lovers do, but 'o amor dela é correspondido?' (Pergunta 2).

A24: No. (Enquanto eu escrevia essa resposta no quadro, A24 me chamou:) Teacher, no. She loves is not correspondent.

P2: Ok, let's modify this. Her love is not...

A24: correspondent [ko 'rɛspondent].

P2: No, no, her love is not.... How do I say this? It's not correspondent... I'm going to put an interrogation mark here, ok A24? Because this is not the word. It has to be a verb here. I'm going to see this in the dictionary and I'll tell you. This is a very good question. Number 3 (Li a pergunta).

A: Talk

A24: to me

P2: Talk to me (escrevendo essa resposta no quadro).

AA: like lovers do.

P2: She asks, come on ... talk to me like lovers do.

A19: Conversa comigo como os namorados fazem.

P2: What else? Talk to me, what else?

A9: Walk with me like lovers [ou] do.

P2: Ok, walk with me like lovers do (escrevendo a resposta no quadro). Walk with me like lovers do.

A19 e A9: Ande comigo como os namorados fazem.

P2: Right. This is what she asks, ela pede, right? Do you understand?

Poucos alunos: Yes.

A4: More or less.

P2: What didn't you understand A4? What didn't you understand?

A4: A três.

P2: A três. Who wants to explain to A4, because A4 didn't understand the answer of question 3. Who could explain to A4? Who? (A resposta não vinha). Who? Who can explain to A4? (Ninguém se voluntariava). Quando comecei a explicar, A24 me interrompeu para explicar também. Minha explicação envolveu inglês e português.

A24: Teacher, não poderia ser 'her [ɛ] love is not corresponding?' (referindo-se à sua resposta da pergunta 2).

P2: Corresponding? Yes, it could.... Corresponding? But, A24, I'm going to check, eu vou checar, I'm going to check.

A24: É que eu olhei aqui (no dicionário) tava 'two, correspondent'.

P2: Correspondent... ? But it's not really an English expression, but I'm going to check this. I'm going to see this, ok A24? Thank you. Do you have any question? (Para a classe).

Poucos alunos: No.

Mostrei o texto da p.450 para os alunos e escrevi o título no quadro.

P2: The title of the text is 'Children need families'.

A24: Crianças precisam de um pai, de uma mãe, de uma família.

P2: What do these children need? They need what? They need...

A24: families.

P2: Mother and father, right? In your opinion, where was this text removed, extracted? Where? From a newspaper? From a magazine? (Parecia que ninguém estava me entendendo. Mesmo assim, resolvi insistir mais um pouco). This text here was removed from a newspaper? From a newspaper? From a book? From a magazine?

A9: Newspaper?

P2: Yeah, from a newspaper. But, was this text removed from an English newspaper or from a Brazilian newspaper?

A5: English.

P2: English, why?

A9: Because the text is in English.

P2: Because the text is in English. Right, A9. So, it was removed from an English newspaper. Right? Is it common, usual to see this type of text in Brazilian newspapers? Yes or no?

A24: No.

A26: (Acenando a cabeça negativamente).

P2: Do you read Brazilian newspapers and see 'Children need families'? Crianças precisam de famílias? Is it common? Is it usual? Yes or no?

A5: No.

P2: No, it's not usual, it's not common to see this. Why? Why do you think it's not common, it's not usual to see this text in a Brazilian newspaper?

A24: Because the text is in English.

P2: Yes, the text is in English. But I mean this type of text, ok? Tipo de texto, crianças precisam de famílias. Is it usual in Brazilian newspapers? You said no. Why?

A9: Teacher, I didn't understand your question.

P2: Ok, A9. Who can explain the question to A9?

A24: Ela perguntou por que esse tipo de texto não é sempre usado nos jornais do Brasil.

A26: Porque as entidades não têm dinheiro para fazer propaganda.

P2: That's one possibility.

A22: Esse é um dos motivos.

P2: Is there any other reason?

A5: A maioria da população não se preocupa com isso.

A10: O governo.

P2: That's another possibility. The government is not concerned with this problem. Right? Is there any other answer? No? Ok, I'd like you to read this text and answer the questions in Portuguese. You have 10 minutes to do this, ok?

Depois de alguns segundos, A24 disse 'Teacher, I've finished.'. Acho que ele fez a tarefa em casa, porque ele terminou muito rápido.

Alguns alunos (A6 e A15) achavam que as respostas tinham que ser dadas em inglês. Tive que dizer novamente que era para responder em português.

A17 me perguntou em inglês o significado de Coral (ela pronunciou [ko 'rau]). Disse a ela e também para a classe que Coral era o nome de uma pessoa.

Alguns alunos (ex. A1) responderam "nove anos" na questão 2. A2 me perguntou em inglês o significado de 'month'. Negociei utilizando exemplos (ex. December is a month, October is a month). A9 que estava na carteira ao lado acabou fornecendo o significado.

A25 me chamou para perguntar em inglês o significado de 'about'. Pedi a atenção da classe, li a primeira pergunta (i.e. 'What's the text about?') e perguntei o significado. A26, então, respondeu 'Sobre o que o texto fala?'. Depois de alguns minutos A2 me chamou para fazer a mesma pergunta (i.e. "What's the meaning of 'about'?).

A5 me chamou para perguntar em inglês o significado da pergunta 2 (i.e. 'What's the meaning of this question?'). Passei a pergunta para a classe e A24 acabou respondendo (i.e. 'Quantos anos a Coral [ko 'rau] tem?').

A8 me perguntou em inglês o significado de 'attractive'. A13 me perguntou em inglês o significado da pergunta 2. Passei a pergunta para a classe e A22 acabou respondendo (i.e. 'Quantos anos tem a Coral? [kó rau]').

A23 e A6 queriam saber o significado da pergunta 4. A23, então, perguntou 'E o four?' A5 forneceu o significado correto (i.e. 'O que a Coral [ko 'rau] precisa?).

A17 e A12 me pediram em inglês para beber água.

Ao terminar, A13 disse 'I've finished' e A20 'finished'.

P2: Number 1. What is the text about? Who wants to answer?

A13: In Portuguese?

P2: In Portuguese, right. (A24, A20 e A26 levantavam suas mãos para responder). A20, could you?

A20: O texto fala de crianças que precisam de uma família, pais e mães que deveriam adotar essas crianças e o governo colocar essas crianças nas entidades.

P2: Do you agree?

Poucos alunos: Yes.

A26: More or less.

P2: O texto fala tudo isso? Fala do governo, que é de crianças precisando... Yes or no?

AA: No.

P2: No. This is very general. The text is not about that. There is one child.

A24: Coral [ko 'rau].

P2: A26, what's the text about?

A26: O texto fala sobre crianças sem pai e sem mãe [inaudível].

P2: No. Who else? A13, what is the text about?

A13: Fala sobre as crianças carentes, aquelas que precisam de duas pessoas ou parentes adotivos ou uma pessoa parente que reflete carinho.

P2: Do you agree with A13? (pergunta para a classe)

A: No.

A24: I disagree.

P2: No, right! It's not 'crianças' in general. No.

A2: Coral precisa de uma família.

P2: O texto é sobre Coral, que é quem? Who is Coral?

AA: Uma menina.

P2: Uma menina.

A24 e A25: que precisa de uma família.

P2: que precisa de uma família. She needs a family. Why does she need a family? Why does Coral need a family? (Já que a classe não respondia, resolvi mudar a pergunta para:) Tell me something about Coral.

A26: tem nove meses.

P2: Coral is 9 months. This is the answer of question 2. How old is Coral? Coral is 9 months old. How old is she? (perguntando para a classe). How old is she?

A24: 9 meses de idade.

A9: Coral tem 9 meses.

A24: Nine month.

P2: Nove meses, not 9 years. Não é 9 anos, no. It's 9 months old, ok? Another characteristic. Is Coral beautiful? Is Coral beautiful?

A: Atraente.

P2: She's attractive. She's a baby and she is attractive. What else? Another characteristic. (Como ninguém respondia, resolvi perguntar:) Does she have a family?

A24: No.

P2: Does she have a family?

A24: No, she doesn't.

P2: She... (escrevendo a informação no quadro)

A24: doesn't a family.

P2: She doesn't... have... a... family (anotando essa informação no quadro). Class, she has no mother, she has no father, she has no grandparents. She doesn't have parents. So, she is orphan. She is orphan.

AA: (Em voz baixa) órfã.

P2: Where is Coral? Where is Coral?

A9: Afro-caribenha.

P2: No, no, where? Where is Coral? Because Coral is orphan, she has no parents. She has no mother, no father. So where is Coral? In your opinion, where is she? In my house? In your house?

A: No orfanato.

P2: Right. In the orphanage. She is in the orphanage (escrevendo essa informação no quadro). Class, is she black or is she white?

A24: Black.

P2: She's black. How do you know that? How do you know she is black? Como você sabe?

A5: Porque tá escrito afro-caribiano.

P2: Afro-caribenha. So the colour of her skin is black because she is afro. Ela é afro. What's the colour of her hair? What's the colour of her hair?

A9: Black.

P2: Black. Right. The colour of her hair is black. What's Coral's origin? What's Coral's origin?

AA: Caribe.

P2: Caribe. Only Caribe?

A9: Afro-caribenha.

P2: Afro-caribenha. She's Afro-Caribbean (escrevendo essa informação no quadro). Is Coral from Africa? Is Coral from Africa? Yes or no?

A24: No.

P2: No. She's not from Africa. Where is Coral from?

A5: Caribe?

P2: Caribe. So, where's Caribe here? (apontando o país no mapa mundi).

A24: In the

P2: Where?

A24: Central America.

P2: Good. In Central America. Good, A24. It's here. Here is the Caribbean Islands. What's the meaning of Caribbean Islands?

A24 e A19: Ilhas do Caribe.

P2: So Coral is from the Caribbean Islands. For example, the Caribbean Islands are formed by Cuba, Puerto Rico, Jamaica, Bahamas. So, these islands are located in the Caribbean Sea. You know the meaning of Sea?

A26: Praia?

P2: Praia, no.

A: Mar.

P2: Boa! Mar do Caribe. So Coral is Afro-Caribbean. She's afro because she's black, but not black from Africa, black from the Caribbean, from here, from Central America, ok? In your opinion, where are Coral's parents from? Where are they from? Coral's parents?

A: Caribe.

P2: From Caribe, right. So, what does Coral need? What does Coral need? Sentence 4.

A24: Pais que adotem ela.

A26: Pais.

P2: Pais adotivos, but there is one restriction.

A9: Um pai e uma mãe.

P2: Yes, parents. But there is one restriction. What is the restriction in the text? (Ninguém parecia saber a resposta). Can the parents be German?

A22: No.

P2: Brazilian?

A5: No.

P2: From Paris?

A5: No.

P2: From France?

A: No.

A24: Caribe (tentando pronunciar essa palavra em inglês).

P2: From where?

A24: Caribe (tentando pronunciar em inglês).

P2: From the Caribbean Islands. One of the parents has to be Afro-Caribbean. Why?

A26: Por que ela é descendente de africanos e nasceu no Caribe.

P2: But why one of the parents, mother or father, have to be Afro-Caribbean? Why? (Perguntei várias vezes essa pergunta, mas ninguém sabia responder. Tentei explicar de outra forma e finalmente A24 respondeu: "Prá ela não ser discriminada?"

P2: Yeah. Prá não ser discriminada, prá preservar a identidade dela.

O sinal tocou e todos pareciam muito cansados devido, principalmente, ao calor e ao barulho externo que predominou em toda a primeira aula e início da segunda.