



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E
ENSINO

ABORDAGEM COMUNICATIVA: APLICAÇÃO DE
ATIVIDADES DE PRODUÇÃO ORAL EM AULAS DE
LÍNGUA INGLESA.

Ana Maria Barros Servilha Costa Angelino

Campina Grande, agosto de 2008

Ana Maria Barros Servilha Costa Angelino

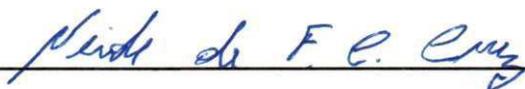
ABORDAGEM COMUNICATIVA: APLICAÇÃO DE
ATIVIDADES DE PRODUÇÃO ORAL EM AULAS DE
LÍNGUA INGLESA.

Dissertação apresentada ao
Mestrado Linguagem e Ensino
da Universidade Federal de
Campina Grande, em
cumprimento aos requisitos
necessários para a obtenção do
título de Mestre em Linguagem e
Ensino.

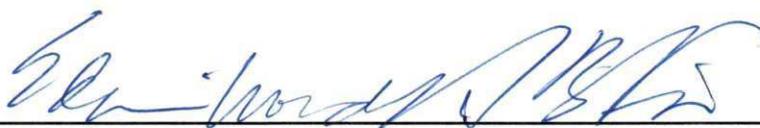
Orientadora: Neide Cesar Cruz

2008

FOLHA DE APROVAÇÃO



Profª. Drª. Neide de Fátima Cesar da Cruz – UFCG – Orientadora



Prof. Dr. Edmilson de Albuquerque Borborema Filho – UFPE – Examinador



Profª. Drª. Maura Regina da Silva Dourado – UFCG - Examinador

AGRADECIMENTOS

A Deus,

que me deu força para vencer os muitos obstáculos que apareceram.

A professora Neide Cruz,

pela paciência ante as minhas dificuldades, pelos ensinamentos e pela contribuição inestimável para a finalização deste trabalho.

Aos professores Rosângela Soares, Sudha Swarnakar, Raghuram Sasikala, Denise Lino e Maria Aparecida Bezerra pelas orientações e pelas marcas deixadas em mim.

Aos professores, funcionários e colegas do mestrado, em especial Maria do Carmo, Rosa Maria, Enilda e Ana Cláudia por compartilhar minhas angústias e incertezas.

Aos meus colegas Francineide Sales e Suênio Stevenson, que mesmo a distância, contribuíram sempre com palavras de otimismo e confiança.

As meus familiares que direta ou indiretamente me ajudaram nesta conquista, destacando as tias: Anália e Anita, pelas palavras de apoio sempre proferidas; e os primos Assuero, Michelle, Otniel e Artaxerxes pelos questionamentos e incentivo demonstrados ao longo deste percurso.

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo, Nilton Angelino de Sousa,
pela compreensão, ajuda e incentivo necessários à realização deste trabalho e principalmente pelo convívio, que trouxe mais alegria a minha vida.

Aos meus pais, João Ferreira da Costa e Amália Barros Servilha Costa pelo apoio e amor incondicionais demonstrados ao longo desta caminhada.

A minhas irmãs Ester, Hesmone e ao meu cunhado Auderi, pelo carinho, consolo e força demonstrados em todas as horas.

A minha avó Inês Maria Barros, pelas orações, palavras de ânimo e questionamentos suscitados ao longo deste trabalho.

LISTA DE TABELAS

Tabela I: Níveis de conhecimentos contextuais que devem ser consideradas no ensino da competência sociolingüística.....	25
Tabela II: Estratégias comunicativas.....	29
Tabela III: Papel do professor na abordagem comunicativa.....	37
Tabela IV: Competências focalizadas e papéis assumidos pelos professores na atividade 01.....	57
Tabela V: Competências focalizadas e papéis assumidos pelos professores na atividade 02.....	66
Tabela VI: Competências focalizadas e papéis assumidos pelos professores na atividade 03.....	78
Tabela VII: Competências focalizadas e papéis assumidos pelos professores na atividade 04.....	86

LISTA DE CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO

(baseadas em Dick Allwright, 1990)

T Professora

M1 Aluno identificado

M2 Aluno identificado

M3 Aluno identificado

M4 Aluno identificado

M5 Aluno identificado

M Aluno não-identificado

F1 Aluna identificada

F2 Aluna identificada

F3 Aluna identificada

F4 Aluna identificada

F5 Aluna identificada

F Aluna não-identificada

LLL Vários alunos ao mesmo tempo

LLL Alunos em coro

[] Comentários

X Item incompreensível, provavelmente de uma palavra

XX Frase incompreensível

..... Pausas

“ “ Algo que foi lido, e não falado

SUMÁRIO

Resumo	08
Abstract	09
CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO II: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	15
2.1 Abordagem Comunicativa.....	15
2.1.1 Um percurso histórico.....	15
2.1.2 Definição, características e objetivos.....	18
2.1.3. Competência Comunicativa.....	20
2.1.3.1 Competência sociolingüística ou sociocultural.....	23
2.1.3.2 Competência estratégica.....	28
2.1.3.3 Competência discursiva.....	32
2.1.4. Concepção de ensino e papel do professor.....	36
2.2 A produção oral na abordagem comunicativa e características das atividades de produção oral.....	38
CAPÍTULO III: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	42
3.1 Tipo de pesquisa.....	42
3.2 Caracterização do contexto da pesquisa.....	43
3.3 Sujeitos envolvidos na pesquisa.....	43
3.4 Coleta de dados.....	44
3.4.1 Gravações em áudio.....	44
3.4.2 Entrevistas semi-estruturadas.....	46
CAPÍTULO IV: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	49
4.1 Competência Comunicativa e papel do professor.....	49
4.2 Experiência de ensino com a abordagem comunicativa.....	90
4.2.1 Tempo de ensino com a abordagem comunicativa em turmas de nível inicial.....	91
4.2.2 Treinamento recebido pelos dois professores na escola.....	92
4.2.3 Conhecimento sobre a abordagem comunicativa.....	94
CAPÍTULO V: CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102
ANEXOS	107

RESUMO

O objetivo geral deste trabalho é descrever como as atividades de produção oral de um livro didático, que segue a abordagem comunicativa, são aplicadas por dois professores de inglês de uma escola de idiomas, com alunos de nível inicial. Para respondermos a esse objetivo, propomos os seguintes objetivos específicos: (1) identificar, dentre as competências que compõem a competência comunicativa, quais as mais focalizadas pelos dois professores, durante a aplicação das atividades de produção oral; (2) verificar se, e de que forma, os dois professores assumem os papéis previstos para o professor pela abordagem comunicativa; e (3) investigar se a experiência de ensino com a abordagem comunicativa dos dois professores influencia suas práticas, especificamente aquelas relativas à aplicação das competências e ao papel assumido pelo professor. A fim de coletar os dados para respondermos aos dois primeiros objetivos específicos, quatro atividades de produção oral aplicadas pelos dois professores foram áudio gravadas e analisadas. Para investigarmos se a experiência de ensino com a abordagem comunicativa dos dois professores influencia suas práticas, realizamos uma entrevista semi-estruturada. Os resultados indicam que a competência gramatical é utilizada primordialmente pelos dois professores nas quatro atividades, e que os dois professores desempenham majoritariamente o papel de informante (Silveira, 1999). Quanto à influência da experiência com a abordagem comunicativa nas práticas dos professores, percebemos que essa experiência pode influenciar os dois professores de maneira diferenciada.

ABSTRACT

The general objective of this study is to describe how the oral production activities presented in a textbook, which follows the communicative approach, are applied by two teachers of an English private school, with beginner students. In order to investigate this general objective, the following three specific objectives are proposed: (1) to identify, out of the competences which entail the communicative competence, the ones which are most focused by the two teachers during the application of the oral production activities; (2) to verify if, and in what ways, the two teachers play the roles ascribed by the communicative approach; and (3) to investigate if their teaching experience with the communicative approach influences their practices, specifically the practices related to the application of the competences and to the role played by the teacher. In order to achieve the two first specific objectives, four oral production activities applied by the two teachers were audio recorded and analysed. To investigate if the two teachers' teaching experience with the communicative approach influences their practices, a semi-structured interview was carried out. The results indicate that the grammatical competence is mostly focused, and that the two teachers play mainly the role of informant (Silveira, 1999). As to the influence of the two teachers' teaching experience with the communicative approach, it was possible to perceive that such experience is likely to influence them in diverse ways.

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

1. INTRODUÇÃO

A abordagem comunicativa,¹ há várias décadas, tem sido discutida por estudiosos da área de lingüística aplicada, tais como Widdowson, 1978; Canale & Swain, 1980; Littlewood, 1981; Nunan, 1989; Almeida Filho, 1993; Celce- Murcia, 2001; Richards & Rodgers, 2004; Savignon, 2001/2005/2007. Tal abordagem tem sido, também, o foco de pesquisas no Brasil, dentre elas Neves, 1996; Almeida Filho & Barbirato, 2000; Costa, 2003; Menegazzo & Xavier, 2004; Simões, 2004; Racilan, 2005.

O movimento comunicativo, ao surgir na década de 70, passa a focalizar os aspectos sociais da linguagem, preocupando-se com o uso efetivo da língua e não mais com a imanência do código lingüístico. Segundo os pressupostos da abordagem comunicativa, só interagimos quando desenvolvemos uma *competência comunicativa*, que engloba não só o conhecimento do léxico e das regras gramaticais, como também o conhecimento das regras de uso da língua. A comunicação passa a ser central nos processos de ensinar e aprender em salas de aulas de línguas (Silveira, 1999: 74).

O termo competência comunicativa foi utilizado pela primeira vez por Hymes (1972), para descrever o conhecimento das normas da língua que os falantes deveriam possuir. O conceito de competência comunicativa, apresentado pelo autor (op.cit.), não exclui totalmente a competência lingüística, que é o conhecimento gramatical, mas considera-o insuficiente para que a interação social ocorra (Silveira, 1999:73). Nos anos subseqüentes, Canale & Swain (1980) e Savignon (2001) apresentaram quatro dimensões para o termo competência comunicativa, que incluem a competência gramatical, estratégica, sociolingüística e discursiva.

Com essas dimensões, a abordagem comunicativa passa a focalizar o sentido, o significado e a interação entre sujeitos na língua-alvo, tendo como principal objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa, em que as quatro dimensões comunicativas devem ser trabalhadas pelo professor na sala de aula de línguas, e, conseqüentemente, serem utilizadas pelo aprendiz.

Com a aplicação da abordagem comunicativa em escolas de línguas, o ensino da habilidade de produção oral tornou-se um dos principais objetivos a ser alcançado

¹ Utilizaremos o conceito de abordagem sugerido por Silveira (1999), que define abordagem como um conjunto de teorias, postulados e princípios lingüístico-filosóficos e educacionais, ou seja, a concepção de língua (gem) e de sua aprendizagem. Método, segundo a autora, se caracteriza como um conjunto de objetivos de ensino, mais o delineamento de propostas coerentes para a seleção e organização dos conteúdos, das estratégias de ensino e de avaliação, incluindo-se os papéis do professor e os do aluno durante a ação didático-pedagógica.

pelos aprendizes e pelos professores, que também têm como objetivo pedagógico o desenvolvimento desta habilidade, através da prática e exposição à língua (Lazaraton, 2001:103).

Assim, na abordagem comunicativa o professor passa a ter um papel mais ativo no processo ensino/aprendizagem, e, segundo Lazaraton (2001:104), é ele quem desempenha papéis essenciais na utilização de tarefas orais em aulas de línguas. O professor é quem organiza atividades motivadoras e variadas, analisa os exercícios de produção oral presentes em materiais de ensino, seleciona atividades extra-classe e avalia a atuação dos aprendizes.

Um dos efeitos do movimento comunicativo foi o reconhecimento da complexidade do processo de aquisição de uma língua estrangeira, levando em consideração as 'variáveis intervencionais' que, segundo Bohn (1988: 292), podem ser "intrínsecas ao próprio aprendiz, outras externas e dependentes basicamente do ambiente físico em que se desenvolve a aprendizagem".

Uma das variáveis externas é o livro didático, que, no Brasil, faz parte do cotidiano das escolas de ensino regular ou de idiomas, funcionando muitas vezes como um apoio para professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem. Embora reconhecendo os aspectos negativos dos livros e suas limitações, os professores preferem adotá-lo por diversos motivos, pois é uma referência para os alunos, e os professores têm parâmetros para definir o que vai ser estudado, proporcionando uma economia de tempo no preparo das aulas (Coracini, 1999: 36).

Como professora de língua inglesa, temos tido, há alguns anos, um interesse particular pela abordagem comunicativa, especificamente pela aplicação da mesma em sala de aula, pois consideramos essa abordagem como a que mais tem sido adotada por livros didáticos e, conseqüentemente, por professores da área de língua inglesa.

Nosso interesse motivou-nos a realizar a presente pesquisa, que focaliza dois aspectos da abordagem comunicativa, mencionados anteriormente: a competência comunicativa e o papel assumido pelo professor. Como a produção oral é a habilidade que mais tem sido focalizada na abordagem comunicativa, focalizaremos esses dois aspectos durante a aplicação de atividades de produção oral. Portanto, esta pesquisa tem os seguintes objetivos:

Objetivo geral: Descrever como as atividades de produção oral de um livro didático, que segue a abordagem comunicativa, são aplicadas por dois professores de inglês de uma escola de idiomas, com alunos de nível inicial.

Objetivos específicos:

1. Identificar, dentre as competências que compõem a competência comunicativa, quais as mais focalizadas pelos dois professores, durante a aplicação das atividades de produção oral;
2. Verificar se, e de que forma, os dois professores assumem os papéis previstos para o professor pela abordagem comunicativa; e
3. Investigar se a experiência de ensino com a abordagem comunicativa dos dois professores influencia suas práticas, especificamente aquelas relativas à aplicação das competências e ao papel assumido pelo professor.

O presente estudo está dividido em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, em que a fundamentação teórica é apresentada, traçaremos um percurso histórico da abordagem comunicativa, abordando suas definições, objetivos e características. Discorreremos sobre a competência comunicativa, focalizando as quatro competências, concepção de ensino e o papel do professor na abordagem comunicativa. Apresentaremos, também, as características das atividades de produção oral na abordagem comunicativa.

No segundo capítulo, em que os procedimentos metodológicos são descritos, apresentaremos a caracterização da presente pesquisa, enfocando a pesquisa qualitativa e de base etnográfica. Além disso, descreveremos o contexto desta pesquisa, os sujeitos envolvidos, os instrumentos utilizados na coleta de dados e as quatro atividades de produção oral selecionadas para análise.

No terceiro capítulo, apresentaremos a análise e discussão dos dados coletados nas aulas de língua inglesa de níveis iniciais, considerando inicialmente as competências mais focalizadas pelos sujeitos da pesquisa, os papéis que eles assumem e, posteriormente, se a experiência de ensino com a abordagem comunicativa influencia suas práticas, no que diz respeito aos dois fatores analisados inicialmente.

E, enfim, no quarto capítulo, apresentaremos nossas considerações finais. Após as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos serão mostrados.

CAPÍTULO II

PRESUPOSTOS TEÓRICOS

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, apresentaremos a seguinte incursão teórica: iniciaremos traçando um histórico da abordagem comunicativa. Posteriormente, mostraremos a definição, características e objetivos dessa abordagem. Em seguida, explicitaremos o conceito de competência comunicativa, que compreende as competências gramatical, sociolingüística, estratégica e discursiva, e discorreremos sobre cada uma delas. Na seção seguinte, abordaremos a concepção de ensino e o papel do professor na abordagem comunicativa e, logo após, trataremos da produção oral na abordagem comunicativa e das características das atividades de produção oral.

2.1 Abordagem Comunicativa

2.1.1 Um percurso histórico

Durante o século XX, a Lingüística Aplicada ao ensino de línguas testemunhou o surgimento de vários métodos e abordagens. O estruturalismo e o behaviorismo originaram os métodos audiooral ou audiolingual e audiovisuais, surgidos nos anos 50. Esses métodos tinham como prioridade a pronúncia perfeita e a correção gramatical, e o enfoque era dado a exercícios mecanicistas, de repetição (Silveira, 1999:64).

Na década de 60, houve uma proliferação de métodos, como o da aprendizagem comunitária, o método sugestopédico, o silencioso, o da resposta física total, o situacional, dentre outros, geralmente desenvolvidos e definidos por um só idealizador, sendo tipicamente muito específicos em termos de materiais e procedimentos que o professor deveria utilizar em sala de aula (Celce-Murcia, 2001: 06).

Apesar da grande quantidade de métodos desenvolvidos na década de 60, o método situacional passou a dominar o ensino de línguas. A língua-alvo era ensinada através da prática de estruturas básicas, em atividades significativas baseadas em situações (Richards & Rodgers, 2004:153).

Silveira (1999: 65) caracteriza o método situacional como um método que tem base “estrutural e behaviorista; a gramática é ensinada de forma indutiva, mas já se nota uma certa diferença do método audiolingual exatamente pela noção de ‘situação’”. As estruturas são ensinadas relacionando-as às situações em que são geralmente utilizadas.

No final da década de 60, os lingüistas preocupados com a falta de flexibilidade dos métodos e abordagens vigentes, começaram a questionar a utilidade desses métodos e abordagens em diferentes contextos de aprendizagem e discutir a necessidade de se articular e desenvolver métodos alternativos para o ensino de línguas (Celce-Murcia, 2001:06).

O desenvolvimento desses novos métodos de ensino de línguas veio com o crescimento da interdependência dos países europeus, impulsionado pelo aumento da imigração pós-guerra. Para ensinar aos habitantes as principais línguas do Mercado Comum Europeu, o Conselho da Europa financiou pesquisas, conferências, livros sobre o ensino de línguas e promoveu a formação da Associação Internacional de Lingüística Aplicada (Richards & Rodgers, 2004: 154).

Em 1957, nos Estados Unidos, o lingüista Noam Chomsky, em seu livro *Syntatic Structures*, já havia rejeitado as suposições teóricas que formam a base do método áudiolingual. Como mencionado anteriormente, de acordo com Silveira (1999: 64), o método audiolingual se caracteriza pela ênfase dada à repetição. Os alunos devem repetir as estruturas até memorizar, e as quatro habilidades são ensinadas de forma seqüenciada, ouvir, depois falar, em seguida ler e finalmente escrever algo.

Chomsky (1957, apud Richards & Rodgers, 2004: 153), ao demonstrar que as teorias lingüísticas estruturais não são adequadas para o ensino de línguas, pois elas não consideram a individualidade e criatividade das frases produzidas pelos falantes, motivou lingüistas britânicos como Wilkins, Widdowson, Candlin, dentre outros, que no final da década de 60 começaram a colocar em dúvida os pressupostos teóricos que norteiam o ensino situacional de línguas. Esses lingüistas afirmavam que o foco do ensino deveria ser na proficiência comunicativa, ao invés da memorização de regras ou estruturas na língua-alvo.

Em 1971, o grupo de especialistas mencionado anteriormente, incentivados pelo Conselho da Europa, começou a investigar a possibilidade de criação de novas abordagens de ensino. O grupo utilizou um documento preliminar preparado por Wilkins (1972), que propôs uma definição funcional ou comunicativa da língua, que pudesse servir de base para o desenvolvimento de um programa comunicativo de ensino.

Wilkins (1972, apud Richards & Rodgers, 2004: 154) demonstrou os sistemas de significados que subjazem o uso comunicativo da língua - tópicos, cenários, papéis sociais e psicológicos, noções de gramática – contribuindo, assim, para a análise dos aspectos que tornam a utilização da língua comunicativa, e que o aprendiz necessita entender e expressar.

Wilkins (op.cit.) dividiu os sistemas de significados em dois tipos: as categorias nocionais e as categorias funcionais. As categorias nocionais incluem conceitos como

tempo, seqüência, quantidade, local e freqüência; enquanto que as categorias funcionais compreendem as categorias de funções comunicativas como pedidos, recusas, ofertas, reclamações. Assim, ao fazer uma reclamação atentando para quando a mesma está sendo feita, o local, e para quem está sendo feita, o falante estará considerando as categorias lingüísticas nocionais e funcionais, propostas por Wilkins.

Em 1976, Wilkins revisa e expande seu documento, lançando o livro *Notional Syllabuses*. O livro teve um impacto significativo no ensino comunicativo de línguas, influenciando na elaboração de programas e livros didáticos nocionais-funcionais, assim chamados por combinarem conceitos gramaticais e funções comunicativas (Almeida Filho, 1993: 35).

Almeida Filho (2007: 86) postula que Widdowson (1991: 15) também influenciou no desenvolvimento dos princípios teóricos que subjazem a abordagem comunicativa, ao sistematizar e lançar o livro *O ensino de línguas para a comunicação*. No livro, o autor mostra que existe uma diferença entre o ensino da forma gramatical (usage) e uso comunicativo (use). Ao fazer a distinção entre 'usage' - elementos do sistema lingüístico - e 'use' - funções comunicativas -, o autor (op.cit) chama a atenção para o fato de que tanto regras gramaticais, 'usage', como a habilidade de comunicação, 'use', têm que estar em constante associação no uso da língua.

Para explicitar a distinção entre 'usage' e 'use', Widdowson (1991:15) enfatiza a importância do conceito de competência comunicativa e argumenta que a aprendizagem de uma língua abrange a "aquisição da capacidade de compor frases corretas (...). Mas ela também inclui a aquisição da compreensão de como essas frases, ou parte delas, são apropriadas num contexto específico". No início da década de 90, Widdowson acrescentou que a competência comunicativa depende criticamente do acesso aos conhecimentos analíticos de gramática e do léxico (Almeida Filho, 2007: 85).

O trabalho do Conselho da Europa, dos lingüistas Wilkins, Widdowson, dentre outros, a aplicação rápida das idéias em livros didáticos, a aceitação dessas idéias pelos professores especialistas, pelos centros de elaboração de currículos e governos, foram responsáveis pelo surgimento do ensino comunicativo de línguas, ou a abordagem comunicativa (Richards & Rodgers, 2004: 155).

No Brasil, a partir das décadas de 60 e 70, o ensino de línguas foi intensificado. A ênfase nesse período era na busca do melhor método, das melhores técnicas e dos mais eficientes recursos para ensinar idiomas em ambientes formais (a sala de aula, o laboratório de línguas). Na década de 80, as necessidades do aprendiz começam a

ganhar relevância, e na década de 90 a ênfase passa a ser a descrição e interpretação de como se ensina e aprende (Almeida Filho, 1993:35).

De acordo com Silveira (1999:75), o ensino comunicativo de línguas em escolas brasileiras só começa a se desenvolver a partir da década de 80, com alguns manuais didáticos que começam a aparecer dentro da abordagem comunicativa. O Centro de Lingüística Aplicada do Instituto de Idiomas Yázigi lança um programa de ensino de inglês utilizando a referida abordagem, para uso exclusivo em sua rede de escolas – o *English in Brazil* - e um outro para a utilização em escolas regulares de ensino fundamental e médio, o *Our Turn*.

Desde então, o âmbito do ensino comunicativo de línguas no Brasil tem se expandido, apesar das dificuldades suscitadas pela realidade, que “além de díspar entre as regiões, é igualmente diversa quando consideramos o tipo de escola (se públicas, particulares, regulares ou instituto de línguas)”, e a realidade de alguns outros espaços que são utilizados para o ensino de línguas (universitários experimentais, empresariais, imersivos temporários, etc.) (Almeida Filho, 2007:96).

Almeida Filho (2007:86) acrescenta que “há ainda muito a avançar no paradigma emergente e no concreto da prática”, pois os pressupostos que norteiam a abordagem comunicativa exigem do professor “não somente uma formação mais ampla e capacitadora para a condução do processo de aprender, como também um domínio maior do uso da língua-alvo do que aquele exigido pelos métodos de base gramatical”.

2.1.2 Definição, características e objetivos

Para Almeida Filho (2007:36), no ensino de línguas estrangeiras o termo comunicativo surgiu em oposição à abordagem anterior de fornecimento gradual e rotinizante de estruturas formais ao nível da frase. Para o autor, o ensino comunicativo é aquele que “organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações autênticas na interação com outros falantes-usuários dessa língua”.

De acordo com Savignon (1991: 265), a abordagem comunicativa é proveniente de uma perspectiva multidisciplinar que inclui, no mínimo, pesquisas nas áreas de filosofia, lingüística, sociologia, psicologia e educação. O foco é a elaboração e implementação de programas e metodologias que promovam o desenvolvimento da habilidade funcional da língua através da participação do aprendiz em eventos

comunicativos. A habilidade funcional é caracterizada pela aptidão que um falante tem de processar a situação comunicativa completa, envolvendo-se juntamente com seu ouvinte, levando em consideração o conhecimento que será compartilhado por eles e a seleção de itens que comunicarão a mensagem efetivamente. Fatores sociais e situacionais também são considerados.

A autora (op.cit: 269) considera que focalizar apenas a estrutura não é suficiente para demonstrar como a língua é usada comunicativamente, apesar do envolvimento em eventos comunicativos requerer atenção à forma também. A gramática é importante e os alunos parecem valorizá-la mais quando a relacionam com suas experiências e necessidades comunicativas. Deve haver uma junção entre a forma e a função, com a integração de exercícios com foco na forma, mais exercícios significativos.

Assim como Savignon (1991), Littlewood (1981: 01) mostra que uma das principais características do ensino comunicativo é que ele dedica uma atenção sistemática tanto aos aspectos funcionais como aos aspectos estruturais da língua, combinando-os em uma visão lingüística mais ampla. A função estrutural da língua se concentra no sistema gramatical, descrevendo maneiras em que formas lingüísticas podem ser combinadas, enquanto que a função comunicativa é variável e depende de situações específicas e de fatores sociais.

Nunan (1991, apud Brown & Yule, 1994: 34) também caracteriza o ensino comunicativo de línguas, e apresenta cinco características que a abordagem comunicativa possui:

- a) uma ênfase no aprender a comunicar-se através da interação na língua-alvo;
- b) a introdução de textos autênticos² na situação de aprendizagem;
- c) a provisão de oportunidades para os alunos, não somente na língua, mas também no processo de sua aprendizagem;
- d) uma intensificação das próprias experiências pessoais do aluno como elementos importantes na contribuição para aprendizagem em sala de aula; e
- e) uma tentativa de ligar aprendizagem da língua em sala de aula com a ativação da língua fora da sala de aula.

Como Nunan (1991, apud Brown & Yule, 1994), Larsen-Freeman (2004:129) postula que uma das principais características do ensino comunicativo é o uso de material autêntico em sala de aula. Deve ser dada a oportunidade para que os estudantes desenvolvam estratégias para utilização e compreensão da língua da maneira que ela é realmente utilizada, em contextos reais.

² Não abordaremos autenticidade na presente pesquisa. Um estudo sobre o uso de textos autênticos em sala de aula pode ser encontrado em Simões (2004).

A autora (op.cit) acrescenta, ainda, que no ensino comunicativo de línguas o significado é primordial. Para se comunicar na língua-alvo os aprendizes necessitam ter conhecimentos sobre as regras, funções e significados da língua. Ela afirma que “A característica mais óbvia do ensino comunicativo de línguas é que tudo que é feito tem propósito comunicativo.” Os alunos usam a língua através de atividades comunicativas, tais como jogos, encenações, tarefas para resolução de problemas, dentre outras. Essas atividades são geralmente realizadas em pequenos grupos, em que os estudantes interagem uns com os outros para maximizar o tempo de exposição à língua-alvo.

Morrow (1981, apud Larsen-Freeman, 2004: 129) afirma que atividades realmente comunicativas devem ter três características comuns: a) lacuna de informação, b) escolha e c) *feedback*. A lacuna informativa existe quando uma pessoa na interação sabe algo que o seu interlocutor não sabe. A escolha acontece quando o falante tem a opção de escolher o que vai dizer e como vai dizer. Já o *feedback* ocorre quando o falante consegue avaliar se o seu propósito foi alcançado, baseando-se na informação que recebe de seu interlocutor.

Segundo Richards & Rodgers (2004:155), a abordagem comunicativa tem dois principais objetivos: (1) o desenvolvimento de procedimentos para o ensino das quatro habilidades lingüísticas, reconhecendo a interdependência entre língua e comunicação; e (2) o desenvolvimento da *competência comunicativa*. Uma vez que, em nosso estudo, o primeiro objetivo específico focaliza a competência comunicativa (ver Introdução, p.11), discutiremos esse objetivo da abordagem comunicativa separadamente.

2.1.3. Competência Comunicativa

Foi a partir das noções de *Competência* e *Desempenho* contidas na teoria de Chomsky (1965) que novos enfoques e novos construtos foram se impondo na Lingüística Geral e na Lingüística Aplicada (Silveira, 1999: 73). Chomsky defende que falantes ideais possuem habilidades inatas para produzir sentenças gramaticalmente corretas em uma língua, sem considerar interferências externas, como mostra o trecho a seguir:

A teoria lingüística está preocupada primordialmente com um falante-ouvinte ideal em uma comunidade de fala completamente homogênea, que conhece a língua perfeitamente e não é afetada por condições irrelevantes gramaticalmente, como: limitação de memória, distrações, mudança de atenção e interesse, e erros na aplicação do conhecimento lingüístico ao seu desempenho real (Chomsky, apud Richards & Rodgers, 2004: 159).

Hymes (1972, apud Richards & Rodgers, 2004: 160) reagiu à teoria de Chomsky (op.cit.), uma vez que, segundo Hymes (op. cit.), essa teoria não considera os aspectos comunicativos e culturais da língua. O autor propõe, então, o conceito da competência comunicativa, que é “o conhecimento (prático e não necessariamente explicitado) das regras sociais, psicológicas e culturais que comandam a utilização da fala num quadro social”, acrescentando, assim, a dimensão social e a observação das normas de adequação ao conceito apresentado por Chomsky (Silveira, 1999: 73).

Para Hymes (1972, apud Richards & Rodgers, 2004:159), ao adquirir a competência comunicativa, o falante tem o conhecimento e a habilidade para usar a língua observando:

- a) se (e até onde) algo é formalmente possível;
- b) se (e até onde) algo é plausível em virtude dos meios de implementação disponíveis;
- c) se (e até onde) algo é apropriado (adequado, feliz, bem-sucedido) em relação a um contexto em que é usado e avaliado; e
- d) se (e até onde) algo é de fato feito, realmente desempenhado e o que sua realização acarreta.

A partir de Hymes (op.cit.) vários autores contribuíram na conceituação do que seria competência comunicativa. Savignon (1972, apud Savignon, 1991:264), em um projeto de pesquisa realizado em Illinois, utilizou o termo competência comunicativa para caracterizar a habilidade que aprendizes de uma língua estrangeira têm de interagir com outros falantes e construir significados, diferente do conhecimento estrutural da língua que eles demonstram possuir em testes gramaticais. A autora verificou o efeito prático do uso de estratégias comunicativas, ao incentivar os alunos a pedirem informações, procurar esclarecimentos, usar circunlocução e quaisquer outros recursos lingüísticos e não-lingüísticos que possam ser utilizados na negociação de significados.

Segundo Savignon (op.cit.), as estratégias comunicativas identificadas por ela em 1972 serviram de base teórica para a identificação da competência estratégica por Canale & Swain em 1980. As quatro dimensões d competência comunicativa identificadas por Canale & Swain (1980, apud Richards & Rodgers, 2004:160), para o desenvolvimento de programas de ensino de língua estrangeira, são:

- a) **competência gramatical** – refere-se ao que Chomsky chama de competência lingüística. É o domínio da gramática e do léxico.

b) **competência sociolingüística** – refere-se ao entendimento do contexto social em que a comunicação acontece, incluindo o papel que os participantes assumem na interação, a informação compartilhada por eles e o propósito comunicativo da interação.

c) **competência discursiva** – refere-se à interpretação dos elementos individuais da mensagem em termos de suas interconexões e como o significado é representado em relação ao discurso inteiro ou o texto.

d) **competência estratégica** – refere-se às estratégias que os participantes empregam para iniciar, terminar, manter, reparar e redirecionar a comunicação.

Para Canale & Swain (op.cit.), os alunos só adquirem *competência comunicativa* se forem expostos, de maneira uniforme, a essas quatro formas de *competência*.

Inicialmente, de acordo com Savignon (1991:264), Canale & Swain (op. cit) identificaram três componentes da competência comunicativa: a competência gramatical, a competência sociolingüística e a competência estratégica. Três anos depois, em 1983, Canale identificou também a competência discursiva.

Savignon (2001:17), posteriormente, procurou dar um cunho mais pedagógico ao conceito proposto por Canale & Swain (op. cit). A autora utilizou-o para caracterizar a habilidade que um aprendiz tem para interagir com outros falantes, de produzir significado e atuar com sucesso em contextos comunicativos, ao invés de apenas recitar diálogos e apresentar pontos discretos de conhecimentos gramaticais.

A autora (op.cit.) escrutinou o modelo proposto por Canale & Swain (op.cit.), e descreveu, da seguinte maneira, os quatro diferentes tipos de *competência*:

a) **competência gramatical**: refere-se ao domínio do código lingüístico; a habilidade em reconhecer a estrutura léxica, morfológica, sintática e fonológica da língua e fazer uso dessas formas para interpretar e formar palavras e sentenças. O aprendiz demonstra a competência gramatical não apenas sabendo a regra, mas utilizando-a na interpretação, expressão ou negociação de significados. A competência gramatical não está ligada a nenhuma teoria de gramática e não inclui a habilidade de expressar regras de uso gramatical na língua-alvo.

b) **competência sociolingüística ou sociocultural**: refere-se ao conhecimento do contexto em que a língua é utilizada. Vai além do conhecimento das formas lingüísticas e é um campo de investigação interdisciplinar, tendo relação com as regras sociais de uso da língua. Requer uma compreensão do papel que os participantes assumem na interação, o propósito comunicativo da interação e as informações partilhadas pelos falantes. Considera a possibilidade de diferenças culturais em convenções ou usos.

c) **competência discursiva**: refere-se à interconexão de uma série de orações e frases com a finalidade de formar um texto, um todo significativo e não palavras ou frases isoladas. O significado é representado em relação ao discurso inteiro ou ao texto. Dois conceitos relacionados à competência discursiva são familiares: (1) *coerência*, que é a relação de todas as frases ou sentenças de um texto para formar um todo global; e (2) *coesão*, que são as conexões locais ou ligações estruturais entre sentenças individuais.

d) **competência estratégica**: relaciona-se às estratégias utilizadas em contextos não-familiares, devido a conhecimentos limitados das regras comunicativas, e a fatores como fadiga ou distração. Com a experiência e a prática comunicativa, a importância da competência estratégica tende a diminuir.

Abordaremos de maneira mais detalhada, a seguir, as competências sociolingüística ou sociocultural, discursiva e estratégica. A competência gramatical não será abordada por nós, uma vez que consideramos a descrição apresentada por Canale & Swain (1980) e por Savignon (2001) suficiente para embasar a análise referente ao primeiro objetivo da nossa pesquisa.

2.1.3.1 Competência sociolingüística ou sociocultural

A competência sociolingüística ou sociocultural tem se tornado uma parte importante no ensino de línguas estrangeiras. A necessidade dos aprendizes desenvolverem essa competência deriva do relacionamento próximo entre língua e cultura. A língua expressa o legado cultural de um povo e transmite-o de geração em geração. É possível encontrar traços culturais singulares em todos os níveis lingüísticos. O perfil fonético de um falante de inglês mostra sua nacionalidade, dialeto territorial ou origem étnica, como também seu status social, profissão, nível educacional, dentre outras características. Assim, o vínculo entre língua e cultura não pode ser negligenciado, para que os estudantes possam entender a língua completamente e utilizá-la proficientemente (Puente, 1997:01).

Puente (op.cit.) acrescenta que para dominar uma língua estrangeira, o aprendizado mecânico dos componentes tradicionais do sistema lingüístico não é suficiente. Ele defende que os aprendizes devem ser submetidos a um tipo de aculturação, não no sentido de renúncia de suas próprias culturas, mas como uma familiarização e apropriação de novos códigos de expressão, novos valores e, em algum grau, novas normas de conduta. A referência específica à cultura, implícita na

língua, constitui o significado sociocultural e forma uma parte importante do processo de aculturação.

Savignon (2005: 644), ao discutir sobre a importância de se trabalhar com os aspectos culturais da língua-alvo em sala de aula, considera que “não podemos entender completamente uma cultura se não tivermos contato com outras culturas”. Savignon (2007: 212) mostra que, ao considerarmos a língua como social, a competência sociolingüística está integrada totalmente à competência comunicativa. A autora acrescenta que a visão de língua e cultura integradas tornou-se tão dominante, que o termo sociocultural vem sendo utilizado em substituição ao termo sociolingüística.

Shaponova (1996, apud Savignon 2005: 644) acredita que a aprendizagem de uma cultura estrangeira não se inicia de um “zero absoluto”. Ao iniciar os estudos de uma segunda língua e sua respectiva cultura, o aprendiz já tem formado certos conceitos, estereótipos e expectativas sobre aquela cultura. Essas expectativas não são fixas, mas interferem na maneira como o aluno interpreta uma dada cultura.

De acordo com Savignon (2007:210), com a globalização, o foco na competência sociocultural tem se acentuado. O intercâmbio de pessoas e conhecimento entre países tem aumentado a necessidade e oportunidade de aprendizagem de línguas e entendimento de outras culturas. A expansão do inglês como língua global ou internacional tem tido uma enorme influência no ensino de línguas, confrontando a formação do professor de línguas com novas demandas ao redor do mundo. Savignon (2007: 211) acrescenta que as variações lingüísticas de uma comunidade e sua relação com as mudanças da língua são tópicos que deverão ser abordados pela competência sociolingüística.

Sook Lee & McChesney (2000:162), ao discorrerem sobre a competência sociocultural, descrevem-na como aquela que se “refere às normas culturais, valores e crenças necessárias à apropriação e uso da língua”. Os autores, no entanto, qualificam esta definição como evasiva, por não detalhar os fatores que devem ser abordados ao se ensinar a competência sociolingüística, e propõem dois níveis de conhecimentos contextuais que devem ser considerados no ensino da competência sociolingüística, como mostrado na Tabela I:

Níveis de conhecimentos	Definições e exemplos
Fatores relacionados ao conteúdo	Refere-se a atos de fala de funções socioculturais particulares, como: reclamar, desculpar-se, agradecer, recusar-se, persuadir, insistir, etc., utilizados em tópicos específicos de situações particulares.
Fatores relacionados ao falante	Refere-se às características do falante-ouvinte que afetam sua fala, como: idade, classe social, gênero, familiaridade e ego.

Tabela I: Níveis de conhecimentos contextuais que devem ser consideradas no ensino da competência sociolingüística

Ao descreverem esses níveis, Sook Lee & McChesney (2000:162) acreditam que eles funcionarão como ferramentas analíticas para os professores mostrarem aos alunos, de maneira mais precisa, as funções pragmáticas da língua, tornando a prática em sala de aula mais informativa e concreta, pois os estudantes irão considerar, dentre uma série de fatores socioculturais, as escolhas lingüísticas apropriadas.

Para o desenvolvimento da competência sociolingüística em sala de aula, autores como Juppe Jr.(1997), Sook Lee & McChesney (2000) e Handford (2002) sugerem ferramentas que podem ser utilizadas pelo professor.

Juppe Jr. (op.cit.) indica alguns exercícios que abordam a competência sociocultural, trabalhados em um curso de comunicação oral, que podem ser utilizados em diferentes contextos.

Um dos exercícios sugeridos por Juppe Jr. (1997:167) é a utilização de vídeos, onde os alunos deverão assistir trechos de filmes. O autor sugere o filme *City Slickers*, onde o inglês utilizado pelos nova-iorquinos é mostrado. Antes da exibição, os alunos recebem frases no inglês padrão escritas em um papel, e deverão relacionar essas frases com seus equivalentes, na variante de Nova York, que serão produzidos no filme. Juppe Jr. (op.cit.) sugere, também, a leitura de reportagens em jornais na língua-alvo para que o aprendiz possa adquirir não só o conhecimento lingüístico, mas também conhecer a cultura do país estrangeiro, desenvolvendo, assim, a competência sociolingüística.

Sook Lee & McChesney (2000:163) sugerem a 'tarefa de índice discursivo', exercício baseado em um contexto, onde os alunos devem escolher entre os números de 0 (nenhuma firmeza) a 06 (firmeza total), aquele que represente o grau de firmeza ou ênfase em que uma determinada mensagem é dita. Vejamos uma tarefa de índice discursivo sugerida pelos autores:

Bob is a senior manager who has worked at the company for 20 years. Two months ago a college student intern, Barbara, started a three-month project there. There is a 'no smoking' policy at the company. However, Bob, who is not Barbara's supervisor, has seen her openly smoking in the office several times, even after he has told her that there is a 'no smoking' policy. Bob feels very strongly that the smoke is harmful to other employees. He is trying to persuade Barbara to stop smoking in the office.

Bob: Barbara, Can I talk to you for a minute?

Barbara: Sure, what's up?

a) I would appreciate if you could smoke outside.

Non-assertive							Assertive
0	1	2	3	4	5	6	

b) Look, smoking is not allowed in here. Please smoke outside.

Non-assertive							Assertive
0	1	2	3	4	5	6	

c) Don't you think it might be a good idea to smoke outside?

Non-assertive							Assertive
0	1	2	3	4	5	6	

d) I've been smelling smoke in the office, have you?

Non-assertive							Assertive
0	1	2	3	4	5	6	

e) How many times do I have to tell you there is a 'no smoking' policy in the office?

Non-assertive							Assertive
0	1	2	3	4	5	6	

Como podemos observar, este exercício indica os vários graus de polidez, ou as várias nuances em que a mensagem básica 'não fume aqui' pode ser dita.

Segundo Sook Lee & McChesney (2000:163), os professores, ao aplicar a tarefa de índice discursivo, devem ajudar o aluno a discernir que linguagem deve ser utilizada em diferentes contextos. Esse discernimento, de acordo com os autores, é inato nos falantes nativos.

Handford (2002:07) propõe o uso de textos literários em sala de aula. Ele acredita que esse tipo de texto possui diversos fatores socioculturais, e o processo mental e a habilidade cognitiva necessárias para o entendimento desses textos são as mesmas que os aprendizes utilizam para observar e, conseqüentemente, aplicar os fatores da competência sociocultural.

Para Handford (2002:08), o estudo da literatura permite que os alunos observem, analisem, façam inferências, reajam e percebam noções como tensão, conflito e ironia. O autor chama a atenção dos professores, no entanto, para que selecionem bem os textos que irão trabalhar em sala de aula, uma vez que nem todos os textos literários são igualmente ricos e acessíveis em termos pedagógicos.

Como podemos observar nos exercícios propostos por Juppe Jr. (1997), Sook Lee & McChesney (2000) e Handford (2002), apenas a cultura e a língua falada pelo falante nativo do inglês são levadas em consideração. Os autores não consideram culturas de outros povos falantes de língua inglesa. O foco na cultura do nativo é criticado por Savignon (2007) e Alptekin (2002), ao discorrerem sobre a competência comunicativa.

Savignon (2007: 210) considera que o falante nativo ideal (alguém que sabe a língua perfeitamente e a utiliza apropriadamente) existe apenas na teoria. A autora (op. cit.) sugere, então, o reconhecimento de outras culturas no ensino comunicativo de línguas, e afirma que a inclusão das normas adotadas apenas pelos nativos pode não ser um objetivo ideal para os aprendizes de uma segunda língua.

Alptekin (2002:59) considera a competência comunicativa utópica, irrealista e restritiva. Ele afirma que a competência comunicativa é utópica, pois possui normas padronizadas de falantes nativos e mostra apenas uma percepção monolítica da língua e cultura do nativo. É irrealista porque não reflete o status do inglês como língua franca, e é restritiva já que limita a autonomia do professor e do aluno ao associar o conceito de autenticidade ao aspecto social do falante nativo.

O autor (op.cit.) defende uma nova noção do termo 'competência comunicativa', que reconheça o inglês como uma língua mundial. Essa nova noção englobaria o reconhecimento de culturas distintas em sala de aula, envolvendo o uso da língua em contextos locais e internacionais, e considerando os discursos entre nativos e não-nativos e entre não-nativos e não-nativos.

Apesar de defenderem a inclusão da cultura de outros povos que falam a língua inglesa em sala de aula, Savignon (2007) e Alptekin (2002), diferentemente de Juppe Jr.(1997), Sook Lee & McChesney (2000) e Handford (2002), não sugerem ferramentas para que isso possa ser feito.

É possível observar, também, nos exercícios propostos por Juppe Jr.(1997), Sook Lee & McChesney (2000) e Handford (2002) que não há referência a nenhum livro didático, e nem ao nível de alunos (inicial, intermediário, avançado) para quem os exercícios devem ser dirigidos. O professor que desejar seguir as sugestões dos autores deve, no nosso entendimento, acrescentar essas atividades independentemente do livro didático que estiver utilizando, e adaptá-las de acordo com o nível de seus alunos.

Handford (2002) argumenta que a competência sociolingüística não tem recebido uma atenção sistemática apropriada por parte do professor de línguas. Segundo o autor, o professor passa pelo dilema de ter que decidir quais normas socioculturais devem ser ensinadas e como analisá-las sistematicamente. O autor

ressalta, também, que, ao abordar a competência sociolingüística em sala de aula, o professor não está pedindo que o aprendiz adote outra identidade e rejeite a sua, ele está apenas passando informações sobre alguns fatores que podem afetar o discurso e sobre fatores socioculturais específicos necessários para a atuação em determinadas situações. Handford (2002:04) afirma que “o que o estudante decide fazer com esta informação não está sob o controle do professor, mas o estudante deve ser encorajado a desenvolver uma visão informativa e atenta” sobre outras culturas.

Handford (2002:03) acredita que os aprendizes de uma língua estrangeira devem perceber como a cultura afeta o significado do que é dito, e o professor deve desenvolver em sala de aula as habilidades necessárias para que os alunos possam expressar uma intenção adequadamente. Blum-Kulka (1997, apud Handford, 2002:03) destaca a importância de o professor trabalhar essas habilidades com seus alunos, pois “falha pragmática (...) corre o risco de ser atribuída à falhas de personalidade ou origens étnico-cultural e pode carregar implicações sociais graves”.

Assim como Handford (2002), Puente (1997: 04) destaca a importância de se trabalhar a competência sociocultural em sala de aula, para que o alcance da proficiência na língua estrangeira pelos alunos possa ser efetivo, enfatizando que equívocos sobre a cultura estrangeira freqüentemente causam problemas comunicativos e, por esse motivo, os professores devem incorporar às suas aulas informações sobre a cultura estrangeira para que os alunos possam desenvolver a competência sociocultural.

2.1.3.2 Competência estratégica

Durante a interação os participantes têm que lidar com muitas informações enquanto decodificam mensagens. Até para falantes nativos, o processo de formação de idéias e a expressão delas através da língua não é uma tarefa fácil. Para aprendizes que ainda não desenvolveram totalmente o sistema lingüístico, torna-se algo ainda mais difícil. Eles aplicam um grande número de estratégias, como ajuste da mensagem, pedidos de esclarecimento ou confirmação, mímicas, apelos por socorro, dentre outros, para participar do evento comunicativo (Koprowski, 1999:01).

A competência estratégica seria, então, a habilidade de utilizar essas estratégias verbais e não-verbais para compensar falhas comunicativas, ou a habilidade de explicar um significado para alguém mesmo quando surgem problemas

no processo comunicativo (Canale & Swain 1980, apud Rich (s/d); Dorney & Thurrell 1991, apud Rich (s/d).

Mariani (1994: 03), ao abordar as estratégias comunicativas, divide-as em dois tipos: a da redução e a da realização ou expansão. O autor ressalta que, apesar de difíceis de serem detectadas, ambas as estratégias são essenciais no repertório instintivo do falante. A primeira é definida pelo autor como aquela em que o falante expressa a mensagem dentro dos recursos lingüísticos disponíveis, evita correr riscos. Para ele, as estratégias de redução podem afetar o conteúdo comunicativo, pois o falante, ao expressar a mensagem, só utiliza o repertório lingüístico com o qual ele já está familiarizado. A segunda é aquela em que o aprendiz corre risco e tenta expandir seus recursos lingüísticos. É dividida em estratégias em nível da palavra ou da sentença, e estratégias em nível do discurso, como mostrado na Tabela II:

<p>Estratégias em nível da palavra ou da sentença</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empréstimos 	<ul style="list-style-type: none"> • Pegar emprestado palavras da língua-mãe para a língua-alvo.
<ul style="list-style-type: none"> • “Estrangeirizar” 	<ul style="list-style-type: none"> • Pronunciar uma palavra como se ela pertencesse à língua-alvo.
<ul style="list-style-type: none"> • Tradução literal 	<ul style="list-style-type: none"> • Traduzir palavra por palavra.
<ul style="list-style-type: none"> • Generalização 	<ul style="list-style-type: none"> • Ao desconhecer uma palavra, o falante usa generalizações. Ex: <i>Flores</i> ao invés de <i>orquídeas</i>.
<ul style="list-style-type: none"> • Paráfrase 	<ul style="list-style-type: none"> • Definições e descrições, exemplos e circunloquções.
<ul style="list-style-type: none"> • Reestruturação (auto-reparo) 	<ul style="list-style-type: none"> • Reformular o que foi dito.
<p>Estratégias em nível do discurso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Iniciar e encerrar uma conversa • Manter uma conversa • Expressar sentimentos e atitudes • Gerenciar a interação (manejar uma discussão ou tópico) • Negociar significados e intenções 	<ul style="list-style-type: none"> • Essas estratégias são denominadas cooperativas, porque elas envolvem duas ou mais pessoas na construção de significados.

Tabela II: Estratégias comunicativas

Como mostra a Tabela II, Mariani (1994), ao dividir as estratégias comunicativas em níveis da palavra ou da sentença, e em nível do discurso, apresenta as estratégias que poderão ser utilizadas pelo falante-ouvinte durante a interação.

Rich (s/d: 01) afirma que as estratégias comunicativas são importantes, já que os falantes utilizam-na muito para ajudar na interação e para que a comunicação possa se desenvolver mais facilmente. Ele aponta duas razões para que a competência estratégica seja trabalhada em sala de aula. A primeira refere-se aos poucos recursos lingüísticos que os aprendizes dispõem, necessitando, assim, mais conhecimento sobre as estratégias comunicativas. A segunda razão para ensinar as estratégias comunicativas é que algumas delas coincidem com as estratégias de aprendizagem, e fazem com que os aprendizes tenham consciência de suas limitações e corram riscos.

Mariani (1994: 08), ao justificar a necessidade de se aplicar a competência estratégica em sala de aula, mostra que os professores devem tentar desenvolvê-la. Rich (s/d: 05) corrobora com as idéias de Mariani (op.cit.), mostrando que, ao trabalhar com a competência estratégica em sala de aula, o professor se depara com o desafio de desenvolver nos alunos uma visão holística do que é a comunicação.

Mariani (1994) sugere várias atividades que podem ser aplicadas pelo professor em sala de aula, para que o aluno possa desenvolver a competência estratégica. Uma das atividades é um diálogo entre um homem e uma mulher, onde os alunos deverão identificar as maneiras de se manter um diálogo, considerando as estratégias utilizadas pelos falantes. Vejamos o diálogo apresentado:

MAN: ... and we've got another problem too. You know we wanted to fly to France next August ...

WOMAN: Yes ... you meant to leave the car at home for once.

MAN: Exactly. Well, I called at British Airways yesterday.

WOMAN: Did you?

MAN: Yes ... and they told me all the flights are fully booked. You can imagine how I felt.

WOMAN: Gosh, yes!

MAN: And apparently it'll be difficult to book the ferry too.

WOMAN: I bet it will. It's bound to be like that in August.

MAN: Yes ... the problem is, we've booked this hotel in Paris, and we've just got to be there by the twelfth.

WOMAN: Oh, what a nuisance! Have you phoned the ferry company yet?

MAN: No, not yet.

WOMAN: Mm, you'd better hurry up.

MAN: Yes ... the children would be very disappointed if we couldn't go. You know, I wanted to take them to Eurodisney.

WOMAN: Oh, really?

MAN: Yes.

WOMAN: I've heard it's very expensive.

MAN: Yes, I know.

WOMAN: How much will you have to pay to get in? Have you got any idea?

MAN: I reckon it'll be around £25. A bit less for the children, I hope.

WOMAN: Mm, that's a lot. Oh well, I suppose it's worth seeing once in a lifetime.

Através do diálogo mostrado, os alunos devem identificar as expressões *Did you?*, *Gosh, yes!*, *Oh, really?*, dentre outras, que são utilizadas pelos interlocutores para demonstrar interesse e manter o diálogo. Essa atividade exemplifica uma das estratégias em nível do discurso proposta por Mariani (1994), que é manter uma conversa (ver Tabela II, p.29).

Para Mariani (1994:15), esta atividade deve ser utilizada para exploração e observação das estratégias comunicativas. Se o professor fizer uso de vídeos, os alunos poderão examinar o uso de mímicas, gestos pelos falantes, e também de expressões faciais.

É possível perceber na atividade proposta por Mariani (1994), assim como nos exercícios propostos por Juppe Jr.(1997), Sook Lee & McChesney (2000) e Handford (2002) para o desenvolvimento da competência sociolingüística ou sociocultural, que não há referência a nenhum livro didático, e nem ao nível de alunos (inicial, intermediário, avançado) para quem a atividade deve ser dirigida. O professor que desejar seguir as sugestões de Mariani (1994) deve, no nosso entendimento, acrescentar essa atividade independentemente do livro didático que estiver utilizando, e adaptá-la de acordo com o nível de seus alunos. Caso o livro didático que o professor estiver utilizando contenha um diálogo semelhante ao proposto por Mariani (1994), o professor pode chamar a atenção do aluno para as expressões que demonstram interesse e indicam que o interlocutor deseja manter a conversa.

Para Rich (s/d: 05), o uso das estratégias comunicativas em sala de aula é mais problemático para o professor do que para o aluno, pois algumas vezes uma

estratégia comunicativa não é necessariamente uma estratégia de aprendizagem desejável. Alinhando-se a Rich (op.cit.), Mariani (1994: 10) acrescenta que não é fácil ensinar ao aluno trocar um turno conversacional, mudar de assunto, reestruturar uma frase ou usar paráfrases, mas que o professor pode desenvolver essas habilidades em tarefas interativas livres.

Mariani (1994:09) aponta como uma possível dificuldade de trabalho para o professor, o fato das estratégias comunicativas não formarem um conjunto de regras como acontece com a sintaxe e morfologia de uma língua. Dependendo do contexto, o professor deve procurar padrões e regularidades de uso e, a partir daí, tratá-los como comportamentos freqüentes e prováveis, nunca como normas fixas, tentando identificar e descrever as estratégias para os alunos, sem passar a idéia de prescrição.

Rich (s/d: 04) postula que os alunos que são acostumados com métodos tradicionais podem sentir-se incomodados ao utilizar as estratégias comunicativas, pois eles podem considerar o uso de gestos e expressões faciais irrelevantes para o processo comunicativo, não sendo, portanto, uma área de estudo. Para alguns, o aprendizado real da língua significa aprender os códigos da competência gramatical. Mariani (1994: 09) acredita, no entanto, que se os aprendizes se tornarem mais conscientes de certos padrões lingüísticos, eles se tornarão mais receptivos às estratégias e as adquirirão de maneira implícita, utilizando-as posteriormente em seus repertórios ativos. Ao opinar sobre o assunto, o autor afirma que “Nós não desejamos ensinar diretamente como lidar com problemas comunicativos - nós queremos antes guiar os alunos para que descubram, discutam e desenvolvam suas próprias estratégias”.

2.1.3.3 Competência discursiva

De acordo com a definição de competência discursiva proposta por Canale & Swain (1980, apud Richards & Rodgers, 2004:160) e Savignon (2001), esse termo refere-se à interconexão de orações e frases com o objetivo de formar um discurso inteiro ou texto significativo, e não apenas palavras ou frases isoladas.

Burlison (2006, p.02) postula que a competência discursiva refere-se à habilidade de criar formas lingüísticas mais amplas que apenas sentenças, estórias, diálogos ou cartas comerciais, “a competência discursiva inclui o entendimento de como itens lingüísticos específicos funcionam internamente” em um texto. A autora (op.cit) cita como exemplo a sentença “*The Space Cadets ate the rocketship. It was*

delicious!”, em que é possível identificar que o pronome ‘it’ refere-se à palavra ‘rocketship’ citada anteriormente, e que é a competência discursiva que permite identificar esse aspecto referencial dos pronomes.

Burlison (2006:03) acrescenta que a competência discursiva também inclui a conscientização de como os textos se relacionam com o contexto ou situação em que são utilizados, e exemplifica, inspirada em Scolon & Scolon (1995, apud Burlison 2006), questionando o significado da palavra ‘in’ nas frases:

The car is in the driveway.

The pencil is in the cup.

A autora afirma que, com o conhecimento prático da língua, o leitor-falante perceberá que o lápis está rodeado pela xícara, mas que o carro não está (provavelmente) dentro, incrustado na rodovia. Essas nuances da língua devem ser apresentadas pelo professor aos alunos, para que eles venham a desenvolver a competência discursiva.

A competência discursiva envolve dois conceitos essenciais, o de coesão e o de coerência. Beaugrand & Dessler (1981, apud Fávero 1993) consideram a coesão e a coerência níveis diferentes de análise e as definem da seguinte maneira:

- a) **Coesão** refere-se aos modos como os componentes do universo textual, ou seja, as palavras que ouvimos ou vemos, estão ligadas entre si dentro de uma seqüência.
- b) **Coerência** refere-se aos modos como os componentes do universo textual, isto é, os conceitos e as relações subjacentes ao texto de superfície, se unem numa configuração, de maneira reciprocamente acessível e relevante.

Considerando a definição de competência discursiva, seus dois principais conceitos, coesão e coerência, sugerimos duas atividades em que os aprendizes podem desenvolver a competência discursiva.

A primeira atividade é baseada em Halliday & Hassan (1976, apud Fávero 1993:08). Os autores citam o seguinte exemplo em que a coesão pode ser observada: *Wash and core six cooking apples. Put them into a fireproof dish.*

De acordo com os autores (op.cit.), o pronome ‘them’ se refere a ‘six cooking apples’. Essa função de ‘them’ é que dá coesão às duas sentenças, que, juntas, constituem um texto. Com base nesse exemplo, propomos a atividade 01, em que os pronomes funcionam como elementos coesivos no texto. Vejamos a atividade:

Atividade 01

In groups, discuss the text and substitute the underlined words by a pronoun.

Text: Soccer in Brazil

Soccer is definitely the most popular sport in Brazil. Soccer has been our favorite sport since the beginning of the 20th century when Charles Miller brought soccer to the country.

Volleyball and Basketball come in second place. Volleyball and Basketball have been competing for the second position for more than twenty years. In the beginning of the 1980's basketball was suffering and volleyball supplanted basketball with the help of wonderful players and Mr. Carlos Nuzman. Mr. Carlos Nuzman was the president of the National Volleyball League and the National Volleyball League helped the wonderful players in the direction of professionalism.

After the appearance of Gustavo Kuerten (everybody knows Gustavo Kurten as Guga) tennis has also gained popularity in Brazil. Guga has influenced a generation of athletes including my friends and I. Most of my friends and I still play tennis four or five times a week.

(Adaptado de uma redação publicada no livro Globetrotter, 2002)

Na atividade mostrada, os aprendizes terão a oportunidade de observar como as palavras do texto estão ligadas entre si por uma seqüência, e como itens lingüísticos específicos, no caso os pronomes, funcionam internamente em um texto. Por exemplo, os alunos devem observar que as palavras Volleyball and Basketball podem ser substituídas pelo pronome 'they'.

Propomos a segunda atividade, baseando-nos em Burlison (2006:05), que sugere algumas atividades para o desenvolvimento da competência discursiva. Em uma delas, o aprendiz tem acesso a dois textos e deve identificar seus tipos e se eles são coerentes ou não. Vejamos a atividade sugerida por Burlison (op. cit.):

1) *The theoretical discussions are excellent. Brew in any coffee maker. If you have questions about your symptoms call First Help. Sam wants to know what twelve o'clock means. Miss Honey and her boyfriend Bruno called to take the children for a picnic in the park. Where can you buy this convenient flashlight?*

2) *Phillip's Chicken Pie. Delicious and ready in two minutes! Three tantalizing varieties available with your choice of noodles, mashed potatoes or our special mushroom gravy. Complete on-the-go meals for the busy gourmet!*

Which one of these stretches of language forms a coherent whole?

What kind of text is it?

Propomos a atividade 02, que contém excertos de textos do livro didático de inglês, denominado CEP I, nível inicial, adotado por uma escola de línguas de Campina Grande, PB. Vejamos a atividade:

Atividade 02

In pairs, discuss the texts below, compare them, and answer the following two questions:

- What kind of text are they?
- What's the difference between text 01 and text 02? Which one forms a coherent whole?

a) *"We love camping and being outside, enjoying nature. We hope we can take Marco to various places around the state so he can see different lifestyles. Does he like camping too? What does he do in his free time? How about school? What grade is he in? How old is he exactly? The information I have is that he's 16. Is that correct? Please feel free to send us a letter or an e-mail.*

*Best wishes and keep in touch,
Bill and Sarah Bennett"*

b) *Kurt, this is Ana. My parents think it's important. The United States are a good example. I study here. Come to Habbib's. Thank you for your letter of January 18. Bud is a freshman in high school.*

A atividade 02 permite que os alunos visualizem dois excertos e discutam sobre eles. Podemos observar que o texto A é um trecho de uma carta e possui uma seqüência lógica de continuidade, sendo, portanto, mais coerente que o excerto B. Vemos que o trecho B apresenta uma série de frases retiradas de um contexto original, colocadas juntas, mas que não apresentam nenhuma relação de coerência entre elas. Essa atividade pode ser utilizada pelo professor em sala de aula, para mostrar os aspectos coerentes de um texto aos alunos, e, conseqüentemente, focalizar a competência discursiva.

Temos consciência de que as duas atividades que propomos não envolvem a produção oral. Apesar disso, entendemos que os aprendizes podem, através delas, identificar aspectos coesivos e coerentes, e, conseqüentemente, utilizá-los adequadamente em suas produções orais.

2.1.4. Concepção de ensino e papel do professor

Richards & Rodgers (2004:159) apontam que o ensino comunicativo de línguas parte do princípio teórico de que a língua é comunicação, e apesar de possuir uma base

teórica eclética e rica, algumas características dessa visão de língua podem ser enumeradas, como:

- a) Língua é um sistema para a expressão de significados;
- b) A função primária da língua é permitir interação e comunicação;
- c) A estrutura da língua reflete seus usos funcionais e comunicativos; e
- d) As unidades primárias da língua não são apenas suas características estruturais e gramaticais, mas as categorias de significados funcionais e comunicativos.

Larsen-Freeman (2004:129) mostra que o objetivo principal do professor, na abordagem comunicativa, é capacitar seus alunos para se comunicar na língua-alvo. Para alcançá-lo, ele desempenha principalmente o papel de facilitador, pois facilita a comunicação em sala de aula, e o de conselheiro, respondendo as perguntas dos alunos e monitorando a aprendizagem.

Para Littlewood (1981:19), o papel que o professor exerce pode ser menos dominante que o assumido anteriormente, nos métodos audiolinguais e audiovisuais, mas não é menos importante. O professor é visto como um co-comunicador, que pode guiar os estudantes e estimulá-los através de sua participação nas atividades.

Breen & Candlin (1980, apud Richards & Rodgers, 2004:167) descrevem o papel do professor na abordagem comunicativa nos seguintes termos:

O professor tem dois papéis principais: o primeiro é facilitar a comunicação entre os participantes e entre os participantes e o texto. O segundo papel é agir como um participante independente dentro do grupo de ensino-aprendizagem. O papel posterior está bem relacionado com o primeiro papel e surge dele. Esses papéis implicam uma série de outros, secundários; primeiro, como um organizador de recursos, sendo ele mesmo um recurso; segundo, como um guia dos procedimentos e atividades dentro da sala de aula; terceiro como pesquisador e aprendiz, com muito a contribuir em termos da apropriação dos conhecimentos e habilidades, baseando-se na experiência real e observada da natureza da língua e capacidades organizacionais.

Silveira (1999:77) postula que “a abordagem comunicativa rejeita a figura tradicional do professor preocupado em apenas transmitir conteúdos” e sistematiza os papéis que devem ser assumidos por eles:

- a) **informante** dos itens lingüísticos a serem adquiridos pelos alunos;
- b) **animador** das atividades, encorajando os alunos a participarem dos sketches, das dramatizações, tornando o ambiente o menos tenso possível;
- c) **organizador** das tarefas, dos grupos, de atividades extra sala de aula;
- d) **coordenador** das discussões, de debates simulados;
- e) **observador** da participação dos alunos nas interações, sempre na perspectiva comunicativa, centrada mais no processo que no produto;

- f) **analista** das necessidades e dos interesses dos alunos, para tornar o ensino o mais significativo possível; e
- g) **avaliador** do desempenho do aluno e do seu próprio desempenho, utilizando, para isso, uma atitude reflexiva sobre a sua atuação e a dos alunos.

Richards & Rodgers (2004: 168) sugerem três papéis que o professor deve assumir: analista de necessidades, conselheiro e gerente do grupo de aprendizagem. Como *analista de necessidades* o professor determina a necessidade de aprendizagem do aluno. Isso pode ser feito formalmente ou informalmente através de instrumentos de análise. Baseando-se nas respostas obtidas por esses instrumentos, o professor deve planejar instruções que atendam as necessidades dos alunos.

Como *conselheiro*, o professor deve exemplificar um comunicador efetivo, maximizando as interações dos falantes e interpretações do ouvinte através de paráfrases, confirmação e *feedback*. E ao desempenhar o papel de *gerente do grupo* o professor deve aplicar menos atividades centradas nele. O professor tem a responsabilidade de organizar a comunicação e as atividades comunicativas. Durante as atividades ele deve encorajar os alunos e suprir as necessidades deles em relação ao léxico, gramática e estratégias. O professor, ao perceber erros, retoma-os mais tarde, ao final das atividades, propondo alternativas e auxiliando na auto-correção do aprendiz.

A Tabela III sumariza o papel do professor na abordagem comunicativa, sugerido por três autores referidos anteriormente: Breen & Candlin (1980), Silveira (1999) e Richards & Rodgers (2004).

Papel do professor	Autores
*Facilitador; *Participante independente; *Organizador de recursos; *Guia; e *Pesquisador e aprendiz.	Breen & Candlin (1980)
*Informante; *Animador; *Organizador; *Coordenador; *Observador; *Analista; e *Avaliador.	Silveira (1999)
*Analista de necessidades; *Conselheiro; e *Gerente do grupo.	Richards & Rodgers (2004).

Tabela III. Papel do professor na abordagem comunicativa

Como podemos observar na Tabela III, alguns autores utilizam a mesma nomenclatura para descrever os papéis do professor, como podemos ver na categoria *organizador* descrita por Silveira (op.cit) e Breen & Candlin (op. cit). Richards & Rodgers (op. cit.) também utilizam a palavra *analista*, mesma nomenclatura proposta por Silveira (op.cit.). Além disso, podemos perceber que, mesmo quando os autores não utilizam o mesmo termo nas descrições dos papéis que os professores assumem, as funções por eles exercidas são descritas de modo bastante semelhante. Por exemplo, o papel descrito por Breen & Candlin (1980) como *guia*, é similar ao descrito por Silveira (1999) como *informante e coordenador*, e ao descrito por Richards & Rodgers (2004) como *gerente do grupo*.

2.2 A produção oral na abordagem comunicativa e características das atividades de produção oral

Com o surgimento do termo *competência comunicativa* e a utilização da abordagem comunicativa em sala de aula, o ensino da produção oral como atividade contextualizada tornou-se central em muitas escolas de idiomas que ensinam inglês como língua estrangeira (Lazaraton, 2001:103).

Nunan (2006:27) afirma que na abordagem comunicativa a oralidade é vista como uma prática social para fins comunicativos. O autor (op.cit.), Brown & Yule (1983), Bygate (1987) e Lazaraton (2001) sugerem tarefas orais que podem ser aplicadas em salas de aula, como discussões, apresentações, peças teatrais, jogos comunicativos, simulações, interação em pequenos grupos, repetição da mesma atividade oral, dentre outras.

Littlewood (1981:16) defende que os exercícios orais, ao serem aplicados em sala de aula, devem ser divididos nas categorias pré-comunicativas e comunicativas, para que o estudante pratique a língua-alvo com fluência razoável³, sem se preocupar com os significados comunicativos da língua. As atividades pré-comunicativas e comunicativas devem ser controladas pelas instruções e informações fornecidas pelo professor.

³ Lennon (1990, apud Fortkamp, 1998) afirma que o termo fluência é geralmente usado em dois sentidos: a) fluência é igual à proficiência oral, o falante fluente deverá se expressar igual a um nativo em todos os aspectos: vocabulário amplo, gramática correta, dentre outros; b) fluência em uma língua estrangeira está relacionada com a rapidez da fala, sem ser impedida por hesitações.

As atividades pré-comunicativas são compostas por atividades estruturais e quase comunicativas, e têm o objetivo de apresentar ao aprendiz algumas das habilidades necessárias à comunicação, sem solicitar o seu engajamento em situações comunicativas, de fato. O estudante deve produzir estruturas lingüísticas de maneira adequada. O foco desse tipo de atividade é na forma.

Savignon (1991:264), no entanto, critica a proposição de Littlewood (op. cit.) de atividades pré-comunicativas, argumentando que os aprendizes podem ter acesso à práticas comunicativas desde o início da aprendizagem. Não é necessário que eles tenham controle de habilidades individuais como pronúncia, gramática, vocabulário, antes de aplicá-los em tarefas comunicativas.

As atividades comunicativas, propostas por Littlewood (1981:17), são aquelas que têm como objetivo principal o desenvolvimento da habilidade comunicativa. De acordo com Littlewood (op. cit.), esse tipo de atividade contribui para uma aprendizagem global, desenvolve a motivação, permite que a aprendizagem seja de maneira natural e cria um contexto que auxilia a aprendizagem de línguas. Divide-se em atividades comunicativas funcionais e sócio-interacionais.

As atividades funcionais são aquelas em que o professor propõe uma situação e o aluno tem de suprir a falta de informações ou resolver um problema. O foco é utilizar a língua para compartilhar e processar a informação. Incluem tarefas como comparar figuras e mostrar as diferenças entre elas, completar mapas, seguir instruções, dentre outras.

As atividades sócio- interacionais consideram o papel social presente na interação. São situações que se aproximam das encontradas fora da sala de aula. Nessas atividades o aprendiz deve considerar tanto o aspecto funcional como social da língua e ter consciência de que esses fatores interferem na escolha da linguagem utilizada. Além de saber que a linguagem utilizada por ele será avaliada tanto em termos de aceitabilidade social como em termos de adequação funcional. Incluem tarefas como seções de discussão e conversação, diálogos e debates.

Pattison (1987, apud Nunan, 2006: 30) propõe sete tipos de atividades em que a produção oral pode ser trabalhada:

- a) **Perguntas & respostas** – o objetivo desse tipo de atividade é descobrir a informação que não está disponível. Pode ser utilizada para praticar quase todas as estruturas, funções ou noções.
- b) **Diálogos & dramatizações** – os alunos devem escolher o que falar para desenvolver melhor suas habilidades lingüísticas. Essas atividades podem ter um roteiro ou serem improvisadas.

- c) **Matching activities**⁴ – o objetivo é que o aluno se envolva em competições como bingo e utilize a língua no desenvolvimento dessas atividades.
- d) **Estratégias comunicativas** – são atividades desenvolvidas para encorajar os aprendizes na prática de estratégias comunicativas, como paráfrases, gestos, invenção de palavras, etc.
- e) **Figuras & estórias de figuras** – atividades comunicativas estimuladas pelo uso de figuras, como mostrar as diferenças, testes de memória, dentre outros.
- f) **Quebra-cabeças & problemas** – requer que o estudante faça adivinhações, utilize sua experiência, imaginação e conhecimento de mundo e teste seu raciocínio lógico.
- g) **Discussão & Decisão** – Requer que o estudante colete e divida informações para chegar a uma decisão, como decidir que itens de uma lista são essenciais em uma ilha deserta.

Para o desenvolvimento de nossa pesquisa, consideramos as categorias propostas por Pattison (op. cit.) na escolha das atividades de produção oral selecionadas para análise, levando em consideração também a definição dos autores do livro didático, ao nomeá-las atividades de expressão oral. Utilizaremos também as definições sugeridas por Littlewood (1981:16), ao caracterizar as atividades comunicativas utilizadas em sala de aula.

Neste capítulo, traçamos um histórico da abordagem comunicativa e mostramos a definição, características e objetivos dessa abordagem. Em seguida, explicitamos o conceito de competência comunicativa, e descrevemos mais detalhadamente as competências sociolingüística ou sociocultural, estratégica e discursiva. Abordamos a concepção de ensino, e apresentamos o papel do professor na abordagem comunicativa sugerido por vários autores. Finalmente, apresentamos as características das atividades de produção oral, mostrando as categorias propostas por alguns autores, e indicando qual delas será seguida na seleção das atividades de produção oral que serão analisadas.

No próximo capítulo apresentaremos os procedimentos metodológicos.

⁴ Manteremos o termo em inglês por não encontrarmos uma palavra apropriada na língua portuguesa para descrever estes tipos de atividades.

CAPÍTULO III

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos. Inicialmente, descreveremos o tipo de nossa pesquisa. Posteriormente, na seção 3.2 caracterizaremos o contexto em que esta pesquisa foi realizada, na seção 3.3 descreveremos os sujeitos envolvidos, e, finalmente, na seção 3.4 apresentaremos os procedimentos e instrumentos utilizados na coletas dos dados e as atividades de produção oral aplicadas pelos professores participantes da pesquisa.

3.1 Tipo de pesquisa

Consideramos a nossa pesquisa como sendo qualitativa, de base etnográfica. Segundo Rampazzo (2002:25), o método qualitativo tem sido escolhido como orientação metodológica de muitos estudos que se dedicam à compreensão de questões suscitadas no âmbito de sala de aula, por buscar a compreensão particular daquilo que estuda e focalizar o específico, o peculiar, o individual, procurando compreender os fenômenos estudados. Moita Lopes (1994:331) afirma que, ao seguir a orientação metodológica qualitativa, “o acesso ao fato deve ser feito de forma indireta através da interpretação dos vários significados que o constituem”.

Quanto à pesquisa de base etnográfica, Nunan (2003:55) afirma que esta “envolve o estudo da cultura/características de um grupo em seu contexto real”. O pesquisador não tenta manipular ou isolar o fenômeno sob investigação e tenta utilizar a visão que os participantes têm do contexto analisado.

Ao tratar da pesquisa do tipo etnográfica em educação, Moreira & Caleffe (2006: 86) postulam que o propósito da mesma é “descrever, analisar e interpretar uma faceta ou segmento da vida social de um grupo e como isso se relaciona com a educação (...) As fontes de dados são as pessoas, os cenários e os objetos relevantes que estão sendo observados”.

Erickson (1981, apud Cançado 1994) sugere duas maneiras de se obter um corpus em trabalhos etnográficos: ‘olhar’ e ‘perguntar’. ‘Olhar’ se refere às várias técnicas de observação existentes, como anotações de campo, gravações de áudio e vídeo (e subseqüentes transcrições). ‘Perguntar’ refere-se à utilização de questionários, entrevistas, diários do professor, diários dos alunos, estudo de documentos, etc.

Assim, nossa pesquisa caracteriza-se como sendo qualitativa, de base etnográfica, pois tem como principal objetivo a interpretação dos dados observados em um contexto específico – a sala de aula – e utiliza procedimentos de coleta de dados inerentes à pesquisa do tipo etnográfica, como observação de aulas, anotações de campo, gravações em áudio e entrevistas.

3.2 Caracterização do contexto da pesquisa

Os dados foram coletados em uma escola de idiomas, que atua há 36 anos na cidade de Campina Grande-PB. Selecionamos a referida escola por duas razões: (1) a diretoria permitiu a gravação em áudio das aulas de dois professores⁵; e (2) a abordagem de ensino adotada é a comunicativa.

A escola segue o sistema de franquias e funciona nos três turnos: manhã, tarde e noite. No período em que a pesquisa foi realizada contava com 836 alunos. Sua principal atividade é o ensino de língua inglesa, porém oferece também o ensino de espanhol.

Os livros dos níveis iniciais adotados na escola são elaborados em um centro de lingüística aplicada que a rede de escolas possui, ao qual estão vinculados professores de vários lugares e de várias instituições do Brasil. Os livros de níveis avançados são importados.

A escola oferece aos professores que começam a lecionar um treinamento de 01 mês, de 40 horas-aula. Oferece, também, a todos os professores reuniões semanais, onde o coordenador pedagógico aborda vários assuntos relacionados à prática de ensino de línguas estrangeiras.

3.3 Sujeitos envolvidos na pesquisa

Dois professores participaram da pesquisa, e serão referidos como professor A e professor B. Os dois foram selecionados para participarem da pesquisa por duas razões: (1) ambos permitiram que suas aulas fossem gravadas; e (2) ambos

⁵ Tentamos, inicialmente, realizar a pesquisa em escolas regulares de ensino médio, mas não obtivemos permissão para gravação em áudio das aulas.

lecionavam em turmas do mesmo nível, que é o inicial, e, conseqüentemente, utilizavam o mesmo livro didático.

Na época em que a coleta de dados foi realizada, o professor A tinha 25 anos e o professor B 28 anos. O professor A trabalhava na escola há três meses e estava cursando o sétimo período de Licenciatura em Letras, habilitação em língua inglesa, na Universidade Federal de Campina Grande. O professor B lecionava na escola há sete anos e estava cursando o 7º período de Licenciatura em Letras, habilitação em língua inglesa, na Universidade Estadual da Paraíba.

O professor A estava lecionando pela primeira vez em turmas de nível inicial, e o professor B já havia lecionado em turmas de nível inicial por cinco vezes. Ambos participaram dos treinamentos da escola e das reuniões semanais. Os dois professores tinham tido experiência em países onde o inglês é falado como primeira língua.

3.4 Coleta de dados

A fim de coletar os dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: gravações em áudio e entrevistas semi-estruturadas. Descreveremos cada um separadamente.

3.4.1 Gravações em áudio

Foram gravadas em áudio 30 aulas, sendo 14 do professor A e 16 do professor B. O período de gravação foi de outubro a dezembro de 2006. Cada aula teve em média uma hora e dez minutos de duração, sendo ministradas duas vezes semanalmente. Um total de 33 horas aula, portanto, foram gravadas, 15 horas do professor A e 18 do professor B. Ao longo dessas gravações, foram feitas anotações de campo, contendo informações extralingüísticas para que as transcrições pudessem ser mais precisas.

As aulas observadas foram seqüenciais. Além das 30 aulas gravadas em áudio, observamos algumas outras que não foram gravadas, pois as atividades aplicadas não se relacionavam à produção oral. Essas aulas envolviam avaliações escritas, exercícios *on-line*, dentre outros.

O livro didático utilizado pelos professores foi o Communicative English Program. Esse material didático é composto por seis unidades. Cada unidade segue, em termos gerais, um padrão fixo, e origina-se de um tema central ou tópico que será trabalhado ao longo da mesma. A seqüência das atividades quase não varia de unidade para unidade. Uma unidade contém, geralmente, as seguintes seções: **Opening, Conversation Scenes, Reading Scenes, Focus on Language, Vocabulary Build-Up, Language Awareness, Games, Focus on Communication** e no final do livro há o **Recalling**. Mostraremos, a seguir, uma breve descrição das seções, conforme os autores do livro as descrevem.

Opening é uma seção utilizada para introduzir o tópico da unidade com exercícios que abrangem vários aspectos da língua. **Conversation/Reading Scenes** têm como propósito principal apresentar situações reais de comunicação. O foco do estudante será entender o contexto e os aspectos daquela situação em particular, para que ele possa utilizar a linguagem típica dessas ocorrências em situações similares. **Focus on language** tem como objetivo fornecer práticas comunicativas significativas para o aluno. Geralmente acompanha um *Language Hints Box* que traz modelos de perguntas e respostas que o aluno provavelmente utilizará nessa seção. **Vocabulary Build-Up** é usado para desenvolver o novo vocabulário a ser adquirido pelos aprendizes. Os exercícios dessa seção são feitos geralmente em duplas. **Language Awareness** introduz de maneira indutiva aspectos gramaticais; os alunos refletem com um colega sobre as regras gramaticais e intuitivamente levantam hipóteses de funcionamento da língua. **Games** proporcionam a prática de atividades lúdicas para propósitos de aprendizagem específicos. **Focus on Communication** é a seção em que interações orais e espontâneas através de situações comunicativas são vivenciadas pelos aprendizes, para que eles utilizem o que aprenderam na unidade. O **Recalling** explica com mais detalhes a gramática introduzida nas unidades, as principais expressões e o vocabulário abordado em todo o livro.

Gravamos em áudio um total de 10 atividades de produção oral aplicadas pelos professores. Para a análise dos dados, que será apresentada no capítulo seguinte, selecionamos 04 atividades de produção oral (ver anexo I), incluídas em duas seções mencionadas anteriormente. A fim de selecionarmos as 04 atividades, estabelecemos 03 critérios: (1) as atividades teriam que ter sido aplicadas por ambos os professores participantes da pesquisa; (2) as atividades precisariam corresponder as categorias propostas por Pattison (1987, apud Nunan, 2006:30), para caracterização das atividades de produção oral (ver Pressupostos Teóricos, p. 39); e (3) as falas gravadas dos professores e dos alunos teriam que estar claras, com um mínimo de trechos inaudíveis, para que as transcrições pudessem ser completas. Uma vez que

analisaremos cada atividade por completo, acreditamos que 04 atividades são suficientes, considerando o escopo do presente trabalho.

As 04 atividades (ver Anexo I) serão descritas a seguir.

Atividade 01 - Os alunos devem perguntar uns aos outros sobre os hábitos e rotinas sugeridos pelo livro didático. Se a resposta recebida for positiva, os aprendizes escrevem o nome do(s) colega(s) no livro. Encontra-se na seção *Focus on language*. Seguindo a classificação de Pattison (1987, apud Nunan, 2006:30), consideramos essa atividade como sendo *perguntas & respostas*.

Atividade 02 – Os alunos devem conversar em duplas e descobrir o que os diferencia e o que eles têm em comum, em relação ao que eles gostam ou não de fazer, e sobre atividades que praticam nos dias da semana, fins de semana e nas férias. Encontra-se na seção *Focus on language*. Essa atividade, conforme Pattison (op.cit.), é do tipo *perguntas & respostas*.

Atividade 03 - É apresentada uma situação em que os alunos devem ir a uma agência de namoros e procurar seus pares ideais. Os alunos devem, em duplas, desempenhar os papéis de cliente e secretária da agência. Está localizada na seção *Focus on communication*. Podemos incluí-la na categoria proposta por Pattison (op.cit.) de *diálogos & dramatizações*.

Atividade 04 – Os alunos em duplas devem agir como entrevistador e entrevistado, fazendo perguntas uns aos outros sobre família, o que gosta e o que não gosta, idade, escola e trabalho. Está localizada na seção *Focus on language*. De acordo com a classificação de Pattison (op.cit.), essa atividade pode ser caracterizada como do tipo *perguntas & respostas*.

3.4.2 Entrevistas semi-estruturadas

Em outubro de 2007⁶, realizamos as entrevistas semi-estruturadas com os dois professores, para obtermos esclarecimentos sobre os treinamentos recebidos, para verificarmos como eles compreendem a abordagem comunicativa, e para obtermos informações sobre questionamentos surgidos no momento da observação das aulas.

⁶ A entrevista foi realizada um ano após a coleta de dados porque acreditamos que a mesma seria melhor conduzida com todos os dados de sala de aula transcritos. Cremos que esse fato não interferiu nas respostas dadas pelos professores durante a entrevista, uma vez que ambos lembraram os episódios que tinham ocorrido nas suas respectivas aulas e nos treinamentos oferecidos pela escola.

As entrevistas foram gravadas em áudio e partiram de um roteiro previamente elaborado, com perguntas que pudessem suscitar respostas abertas (ver Anexo II).

Neste capítulo descrevemos o tipo da presente pesquisa, apresentamos o contexto em que a mesma foi realizada, traçando o perfil dos professores participantes e os instrumentos utilizados na coleta dos dados. Apresentamos, também, as 04 atividades de produção oral selecionadas para a análise dos dados. No capítulo seguinte, trataremos da análise dos dados coletados, retomando os objetivos que guiaram nossa investigação.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise será dividida em dois momentos. No primeiro, apresentaremos a análise das 04 atividades selecionadas para verificarmos os dados que respondem aos dois primeiros objetivos específicos da nossa pesquisa, que são: (1) Identificar, dentre as competências que compõem a competência comunicativa, quais as mais focalizadas pelos dois professores, durante a aplicação das atividades de produção oral; e (2) Verificar se, e de que forma, os dois professores assumem os papéis previstos pela abordagem comunicativa.

A fim de apresentarmos essa análise, dividiremos as atividades em etapas, contendo trechos correspondentes (1) à instrução do professor, (2) ao desenvolvimento das atividades pelos alunos e (3) à correção das mesmas. Como há, em algumas atividades, trechos muito extensos, apresentaremos na análise uma parte desses trechos, e faremos referência ao Anexo III, onde as atividades estão transcritas por completo.

No segundo momento da análise, focalizaremos os dados que respondem ao terceiro objetivo, que investiga se a experiência de ensino com a abordagem comunicativa dos dois professores influencia suas práticas, especificamente aquelas relativas à aplicação das competências e ao papel assumido, baseando-nos nas entrevistas semi-estruturadas e nas observações das aulas.

4.1 Competência Comunicativa e papel do professor

Para verificarmos quais das competências são as mais focalizadas pelos dois professores durante as atividades orais, adotaremos o modelo proposto por Savignon (2001:17), uma vez que o consideramos mais pedagógico e detalhado (ver Pressupostos Teóricos, p.22). Além desse modelo, faremos referência a Sook Lee & McChesney (2000:162) para a análise da competência sociolingüística ou sociocultural (ver Pressupostos Teóricos, p. 24); a (Dorney & Thurrell 1991, apud Rich (s/d) para nos referirmos a competência estratégica (ver Pressupostos Teóricos, p. 29) e a descrição da competência discursiva proposta por Burlison (2006:03) (ver Pressupostos Teóricos, p. 33).

Para a análise dos papéis assumidos pelos professores na abordagem comunicativa, consideraremos as definições apresentadas por Silveira (1999:77), por serem, no nosso ponto de vista, mais detalhadas (ver Pressupostos Teóricos p. 36).

Atividade 01

Esta atividade está inserida em uma parte do livro didático chamada de *Focus on Language 3* (Anexo I), que é uma seção, segundo informações contidas no manual do professor, destinada à prática significativa da língua. Para o desenvolvimento da atividade, os alunos devem fazer perguntas uns aos outros sobre hábitos e rotinas. Se a resposta for positiva, os alunos escrevem o nome da pessoa ao lado das questões sugeridas pelo livro.

Como mencionado na metodologia, esta atividade é do tipo *perguntas & respostas*, onde o aluno deve descobrir as informações que não estão disponíveis (Pattison 1987, apud Nunan, 2006:30), e está sendo utilizada para praticar estruturas lingüísticas abordadas previamente pelo livro didático.

De acordo com Littlewood (1981:09), essa é uma atividade pré-comunicativa, onde o aprendiz deve produzir estruturas lingüísticas de maneira adequada. Analisando-a de acordo com as categorias propostas por Morrow (apud Larsen-Freeman, 2004: 129) para caracterizar as atividades comunicativas, vemos que a Atividade 01 é comunicativa, pois possui lacunas de informações, escolha e *feedback*. As lacunas de informações existem quando o aluno, ao fazer uma pergunta, desconhece a informação dada pelo interlocutor. A escolha ocorre quando o interlocutor tem a opção de dar a resposta mais adequada para a pergunta feita. O *feedback* acontece quando o aluno consegue avaliar se o seu propósito foi alcançado, baseando-se na informação que recebe de seu interlocutor.

Vejamos a aplicação desta atividade pelos professores A e B.

Professor A

Apresentaremos, a seguir, o momento em que o professor passa as instruções para os alunos:

1. T- ...Page thirty-six everybody ... Take a look here, ok? ... You go ask your friend
2. these questions here, ok? ... So, find someone who "play an extreme sport ...
3. doesn't watch movies on DVD ... gets up early every Sunday, studies another
4. language ... doesn't eat red meat... downloads music in the internet"...ok? Dúvidas?
5. Any doubts?

- 6.. F1- X
7. T- Hum... aí vocês vão ask ok? Your friends ...mas num é só chegar e dizer ei o
8. primeiro? Tu o primeiro? No. Comé que eu vou fazer?
9. LLL- Do you play an extreme sport?
11. T- Ahn, ok.
12. F1- an extreme sport
13. T- So you ask and you write the name ... [Alunos levantam-se e fazem as
14. perguntas uns aos outros]

Percebemos que, durante as instruções, o professor enfoca a competência gramatical, pois ele preocupa-se em apresentar aos alunos a estrutura gramatical que será utilizada na resolução da atividade, prevendo atalhos inadequados que poderão ser utilizados pelos aprendizes na resolução da mesma, como vemos nas linhas (07-11). É possível notar, também, que as sentenças que aparecem no exercício não são detalhadas por ele, que a penas lê o enunciado da questão apresentado pelo livro, lê as sentenças, e pede aos alunos que façam perguntas uns aos outros, sem que os significados das sentenças sejam discutidos com o grupo de aprendizes.

Consideramos que o professor desempenha o papel descrito por Silveira (1999:77) como organizador das tarefas que serão desenvolvidas pelos alunos. Ao descrever como a atividade deve ser feita e exemplificar como os alunos devem conduzi-la, o professor tenta preparar os estudantes para o desenvolvimento do exercício oral.

No excerto seguinte, nas linhas 15-32, mostramos o trecho em que a atividade é desenvolvida pelos alunos:

15. M1- Do you play an extreme sport? [Dirigindo-se a um colega]... É pra escrever é?
16. F1- [Dirige-se ao professor] É pra escrever o nome...?
17. T- yes.
18. M1- da pessoa?
19. T- yes.
- 20.. F1- Uau
- 21.. M1- J...
22. F1- if you X play an extreme sport... [Todos falam ao mesmo tempo]
23. M2- Do you play an extreme sport?...
24. M1- No.
25. F1- Professora ...R ...e comé teu nome? [risos dos alunos] Bota aí ... [alunos
26. sorriem e falam ao mesmo tempo] X.....
27. T-e ainda por cima eu aposto que não foi [alunos e o professor falam sobre um
28. outro assunto, não o solicitado no exercício]
29. LLL- XX [O professor circula entre os alunos observando-os]...
30. F1- [risos] Resposta muito boa professor. Eu perguntei ... se ele [referindo-se ao
31. aluno M1] estudava outra língua aí ele disse: yes, português. [risos]... [depois de
32. algum tempo o professor começa a corrigir o exercício]

Neste episódio, não é possível identificar que competência é focalizada pelo professor A, uma vez que sua participação nesse momento da aula é muito pequena. Quanto ao papel assumido, consideramos que ele se comporta como um observador da participação dos alunos na interação (Silveira 1999:77). Vemos que o professor circula entre os aprendizes, observando-os e examinando a maneira como o exercício está sendo executado.

Após a aplicação da atividade, o professor corrige-a solicitando as respostas encontradas pelos alunos oralmente. A correção da atividade pelo professor compreende o trecho iniciado na linha 33 e terminado na linha 106 (ver Anexo III). Como se trata de um trecho muito extenso, selecionamos para análise o período entre as linhas 76 e 105, onde o professor explica um aspecto gramatical que um aluno questionou. O professor, durante a correção do exercício, coloca algumas sentenças no quadro para mostrar como as perguntas deveriam ter sido feitas, como mostrado a seguir:

76. T- Ok. ... Só pra ... explicar uma pergunta ... que W me fez, certo? ... é ... qual é
77. o verb ... nessa frase aqui?
78. LLL- am ...am...X
79. M4- No, am ... é o verb to be
80. T- o verbo é ...? Am ...num é? ... e aqui? ...
81. LLL- is
83. T- is. ... Como é que eu faço essa pergunta aqui? ... Se eu tiver essa resposta
84. como é...que eu pergunto?
85. LLL- Do you eat
86. T- Do you eat ...vegetables every day?... Ok.[Escreve no quadro] Do you eat ...
87. vegetables every day?Ok?... e aqui [mostra outra frase no quadro: I am a
88. student]...
89. M1- What do you do? ...
90. T- Are you X ... Are you a student? ... What do you do também tem essa resposta,
91. mas eu tava querendo essa primeiro... Are you a... student?... Yes, I am a student
92. ok?... Ahn...Por que aqui eu comecei com are ... [aponta para uma frase] e por que
93. aqui eu comecei com do? ... [aponta para outra frase]
94. F1- Por que ali tá uma afirmativa ... eu ... sou um estudante...
95. T- E aqui num é afirmativa não? [pergunta apontando para a outra frase]
96. F1- mas lá não tem o verbo to be...
97. T- Ahn... ok? Quando aqui... quando a gente usa... quando o verbo principal é o...
98. verbo to be ... na pergunta ele vai... ele vai ficar na pergunta... certo?...Pronto
99. você pode ver no livro mesmo...mas vamos ver aqui...nesse caso... quando o...
100. verbo principal não é o verbo to be ele tem que usar um auxiliar... pra fazer a ...
101. pergunta...certo?...é por isso que a gente usa o do...Do é o auxiliar...Então ...
102. qualquer outro verbo como play volleyball... eat vegetables...smoke...take the bus
103. ...todos esses que vocês estudaram... desde a aula passada até hoje... a gente
104. por conta disso... o verbo principal é outro verbo que não é o verbo...to be...
105. Ok? Entendeu agora?

Vemos que, baseando-se na dúvida do aluno W quanto à formação da estrutura gramatical (linha 76), o professor A destaca o aspecto gramatical apresentado na atividade ao fornecer instruções aos alunos e enfatizar a diferença de uso entre o verbo *to be* e o presente simples (linhas 92-104), demonstrando o enfoque na *competência gramatical*, com a análise explícita dos aspectos formais da língua. Vemos que ele, considerando a dúvida que o aluno manifestou, tenta suprir a necessidade do mesmo, apresentando os pontos gramaticais, *to be* e presente simples, com o objetivo de que os aprendizes sistematizem-nos.

O foco na competência gramatical pelo professor é explícito durante a correção da atividade quando ele não aceita como adequada a resposta dada por M1- *What do you do?* (linha 89), e entre as linhas 90 e 102, quando ele explica detalhadamente o verbo *to be* e o presente simples na forma interrogativa. Embora a resposta fornecida pelo aluno esteja correta, o professor afirma não ser esta a resposta que ele estava buscando, pois o aluno utilizou o presente simples e não o verbo *to be*, conteúdo gramatical que ele quer destacar naquele momento.

Neste trecho, consideramos que o professor A assume majoritariamente o papel de informante, que é definido por Silveira (1999:77) como sendo um dos papéis que o professor assume ao se deter na apresentação dos itens lingüísticos que devem ser adquiridos pelos alunos. Além desse papel, ele age também como um analista, nomenclatura proposta por Silveira (op.cit) para caracterizar o professor que analisa as necessidades e interesses dos alunos, para tornar o ensino o mais significativo possível. Vemos que, ao perceber a necessidade do aluno M1 durante a execução da atividade, o professor retoma-a posteriormente (linha 76), para que o aprendiz possa reconhecer onde se equivocou e se autocorriger.

Apresentaremos, a seguir, como a atividade 01 foi aplicada pelo professor B.

Professor B

As instruções dadas pelo professor B para a execução da Atividade 01 estão no trecho entre as linhas 93-120, apresentado a seguir. Da linha 01 até a linha 23 (ver Anexo III), o professor B discute com os alunos assuntos diferentes do apresentado no exercício, como a importância de se pronunciar adequadamente palavras na língua inglesa. Entre as linhas 24 e 92 (ver Anexo III), o professor apresenta as sentenças da Atividade 01, e, juntamente com os alunos, aborda aspectos do vocabulário utilizado nessas sentenças.

Vejam os trechos em que o professor, através da apresentação das estruturas gramaticais necessárias ao desenvolvimento do exercício pelos aprendizes, aborda as maneiras de executá-lo:

93. T- *Ok...These are activities right?...Comé que vai perguntar How am I going to*
94. *ask another person...if he does this...e aí?...Quem pode me dizer?... [Ninguém*
95. *fala nada] Vamos Let's suppose that the activity is... [escreve no quadro*
96. *enquanto fala] Watch...TV...Ok?...Pay attention...The activity is watch TV...*
97. *How can you check...if somebody...Watch TV?*
98. LLL- *Do you watch TV?*
99. T- *Just that. Do you... [escreve no quadro]...Do you watch TV? ...*
100. M1- *Yes I do.*
101. T- *What's the answer of the person?... Yes? ...*
102. LLL- *No.*
103. T- *Or no... Ok?...Então comé que tem que fazer estas aqui? Number one... plays*
104. *an extreme sport...How are you going to ask?...*
105. LLL- *Do you play an extreme sport?*
106. T- *Play or plays?...*
107. M4- *plays*
108. LLL-*play*
109. T- *Play... Ok? Do you play an extreme sport?...Plays seria se fosse na?... third*
110. *person he, she ou it...Ok?...So do you play...an extreme sport?... Second...*
111. M3- *Doesn't watch movies*
112. T- *Comé que cê vai checar se uma pessoa...doesn't watch movies on DVD? Que*
113. *pergunta você faz?...*
114. LLL- *é ...*
115. T- *Não...*
116. M1- *Do you watch movies on DVD?*
117. T- *Mesma coisa... Do you watch movies on DVD?...Você vai saber se a pessoa*
118. *assiste ou não?...*
119. LLL- *Não vai*
120. T- *The person is going to say yes or no...All right?*

O professor continua instruindo os alunos sobre as estruturas que deverão ser utilizadas durante a resolução do exercício até a linha 184. No trecho mostrado, consideramos que a *competência gramatical* é colocada em foco pelo professor B ao preparar os alunos para o desenvolvimento da atividade proposta pelo livro. Diferentemente do professor A, que só apresenta a estrutura gramatical após a resolução da atividade pelos alunos, a forma lingüística foi apresentada pelo Professor B antes da realização do exercício, ao instruí-los para que os alunos tivessem o conhecimento lingüístico necessário para a realização do mesmo.

O foco na forma é demonstrado através das perguntas feitas pelo professor aos alunos para que eles reconheçam as estruturas gramaticais que serão utilizadas. A ênfase em aspectos gramaticais é explícita nas linhas 106-110, onde, ao serem questionados sobre a maneira correta de fazer a pergunta, os alunos utilizam a representação lingüística formal adequada, que é *play* (linha 108). Mesmo com a

resposta correta dos alunos, o professor chama a atenção para o uso do s na terceira pessoa do singular, no presente simples, sem que haja uma solicitação dessa explicação por parte dos alunos, demonstrando a ênfase dada pelo professor às regras estruturais da língua.

É possível perceber que, enquanto fornece as instruções, o professor B assume o papel de informante dos aspectos lingüísticos e assume também o papel de organizador das tarefas (Silveira 1999:77). Como informante, o professor B informa aspectos estruturais da língua antes da aplicação efetiva da atividade; como organizador, o professor tem a responsabilidade de organizar a comunicação e as atividades comunicativas, prevendo e suprimindo as possíveis dificuldades que os alunos podem encontrar na execução do exercício, como podemos visualizar em todo o trecho mostrado.

O desenvolvimento da atividade pelos alunos compreende o trecho entre as linhas 184 e 200, mostrado a seguir:

184. T- *You...depois a gente vai ver porque também isso não acontece...ok?De pé*
185. *só...One topic, one person only...Let's go...*
186. M3- *Precisa colocar aqui só [aponta para o livro]?*
187. T- *Just the answer...*
188. M1- *Um de cada?*
189. T- *Yes or No...the name of the person o nome da pessoa e yes or no... All right?*
190. *...[O professor circula entre os alunos]...The name of the person and yes or no*
191. *Ok? Let's go [os alunos começam a fazer a atividade]...Does anybody here have*
192. *a led?...Does anybody have a led? Zero point five? [aponta para o lápis,os alunos*
193. *continuam fazendo o exercício]...Nobody?...Ninguém tem zero point five?*
194. F2- *Eu tenho... Deixa eu ver... Ah tenho...*
195. T- *Let's go...finish?*
196. LLL- *No [Os alunos ainda têm dúvidas sobre a resolução do exercício porque o*
197. *professor modificou um pouco o que foi pedido pelo livro.]*
198. T- *One topic for one person [Professor chama os alunos que estão meio parados,*
199. *incentivando-os a participar da atividade]...Ok pay attention here...A...Ah...*
200. *[dirge-se a uma aluna]...Can you...Can you lend me my book?...Thank you...*

Durante o desenvolvimento da atividade, o professor modifica a maneira de executá-la. Ao invés dos alunos fazerem todas as perguntas a cada um dos estudantes, o professor solicita que cada uma das perguntas seja feita a um aluno diferente, ou seja, uma pergunta para cada aluno, tornando a atividade, no nosso ponto de vista, mais dinâmica. Devido a essa mudança, os alunos M1 e M3 (linhas 186-190) têm dúvidas sobre como a mesma deve ser executada. Percebemos que, durante a execução da atividade 01, na sala do professor A, os alunos também tiveram dúvidas em relação ao desenvolvimento da atividade, mas por motivos diferentes (ver p. 50). A dúvida apresentada pelos alunos do professor B é resultante

da mudança solicitada por ele para a execução do exercício. Para sanar o problema, o professor B caminha entre os alunos, que estão de pé, explicando como o exercício deve ser feito.

Consideramos que não é possível identificar a competência focalizada pelo professor durante a resolução da atividade pelos alunos, uma vez que ele não aborda nenhum dos aspectos inerentes à competência comunicativa enquanto caminha entre os alunos.

Quanto ao papel assumido, percebemos que ao incentivar a execução da atividade, o professor atua como um animador, papel descrito por Silveira (1999) como aquele que encoraja os alunos a participarem das atividades.

Após a execução da atividade, o professor dá início à correção, pedindo que os alunos façam, uns aos outros, as perguntas apresentadas no exercício. Esse trecho tem início na linha 201 e vai até a linha 270 (ver Anexo III). Selecionamos o trecho entre as linhas 202-238:

- 201. ask U
- 202. F2- ahn?
- 203. T- the first question
- 204. M3- È... Do you...XX
- 205. T- U...
- 206. M3- U...
- 207. T- Yes...so than she 'ask' you... [risos] Again...U
- 208. M3- Do you play an extreme sport?
- 209. F2- No I do.
- 210. T- No I do?...
- 211. F2- No...
- 212. T- No I don't.
- 213. M3- No I don't.
- 214. F2- No I don't...Eu tô afirmando...
- 215. T- No?...
- 216. M5- I don't
- 217. T- I don't
- 218. F2- No I don't é?
- 219. F1- tá negando
- 220. T- Yes
- 221. F2- ah...sim...
- 222. T- No I don't
- 223. F2- eu...eu...eu...tô negando
- 224. T- I know ...No...I...do...not...[escreve no quadro] No I...don't
- 225. F2- e I do é o quê? é ...
- 226. T- Se não você fala...não eu faço...[risos]
- 227. F2- Ahh
- 228. T- Ok?...No I' don't... Veja bem U
- 229. F2- Diga.
- 230. T- Ahh...U...Ask...D...second question...
- 231. F2- é...D...
- 232. T- D?

233. F2- *Do you watch movies on DVD?...*
 234. F1- *yes*
 235. T- *yes?*
 236. F2- *yes?*
 237. F1- *I do*
 238. T- *I do...very good...*

Vemos que o professor, durante a correção do exercício, explicita a estrutura lingüística que deve ser utilizada para responder perguntas no presente simples (linhas 210-229), e não aceita como adequada a resposta simples - *yes* - fornecida pela aluna F1 (linhas 235-238) à pergunta feita pelo colega. Observamos que no contexto em que a atividade é apresentada, colegas de classe perguntando uns aos outros, a resposta dada pela aluna F1 é adequada, uma vez que se trata de uma situação informal. No entanto, para o professor B, a resposta deveria estar completa, *yes, I do*, de acordo com a regra gramatical estudada, demonstrando a ênfase dada por ele à *competência gramatical*.

Acreditamos que esse seria um momento da atividade em que o professor poderia focalizar a competência sociolingüística. Durante a realização da Atividade 01, há a simulação de uma conversa informal entre amigos, em que as perguntas apresentadas pelo exercício são repassadas. O professor B poderia ter explicado aos alunos que, assim como a resposta completa '*yes, I do*', a resposta '*yes*' dada pela aluna F1 também é adequada, uma vez que ela está respondendo oralmente a um colega de classe, numa situação informal. Esse aspecto refere-se aos fatores relacionados ao falante proposto por Sook Lee & McChesney (2000:162), em que a familiaridade entre os interlocutores é um fator que pode afetar suas falas (ver Pressupostos Teóricos, p. 25).

Observamos que, durante a correção da atividade, o professor atuou como um informante (Silveira 1999:77). É possível perceber que o professor retoma o assunto abordado na atividade, passando informações sobre os itens gramaticais e lexicais que deverão ser adquiridos pelos alunos.

A Tabela IV, apresentada a seguir, sumariza as competências focalizadas pelos dois professores e os papéis assumidos durante a aplicação da Atividade 01, considerando as três etapas em que a atividade é dividida: (1) instruções dadas pelo professor, (2) desenvolvimento da atividade pelos alunos e (3) correção da atividade.

Atividade 01 (Perguntas e respostas)	<u>Professor A</u>	<u>Professor B</u>
Competência	(1) Gramatical (2) ----- (3) Gramatical	(1) Gramatical (2) ----- (3) Gramatical

Papel do professor	(1) Organizador (2) Observador (3) Analista e Informante	(1) Organizador e Informante (2) Animador (3) Informante
--------------------	--	--

Tabela IV: Competências focalizadas e papéis assumidos pelos professores na atividade 01

Como mostra a Tabela IV, a competência gramatical foi focalizada por ambos os professores nas fases de instrução e correção. Durante o desenvolvimento da atividade pelos alunos, nenhum dos professores enfocou nenhuma das competências. Portanto, apenas a competência gramatical foi focalizada durante a aplicação da atividade 01.

Um aspecto que nos chamou a atenção e que pode, em parte, explicar o enfoque na competência gramatical, é o fato da Atividade 01, como mencionado anteriormente, focalizar estruturas lingüísticas abordadas previamente pelo livro didático, e ser, de acordo com Littlewood (1981:09), uma atividade caracterizada como pré-comunicativa, onde o aprendiz deve produzir estruturas lingüísticas de maneira adequada. Isso significa que o foco da atividade é a forma. Apesar da atividade 01 ter o foco na forma, houve um momento na aula do professor B, na etapa de correção, em que a competência sociolingüística poderia ter sido enfocada. Apesar disso, o possível desenvolvimento dessa competência não foi considerado pelo professor.

Quanto aos papéis assumidos, os professores assumem papéis distintos em algumas etapas. Durante a etapa de instrução, ambos os professores atuam como organizadores, e o professor B como informante também. O professor A organiza a atividade comunicativa ao explicar como ela deve ser executada, mas, diferentemente do professor B, não apresenta, antes da resolução da mesma, as estruturas que os alunos necessitariam utilizar no desenvolvimento da atividade, e nem apresenta informações sobre o vocabulário presente no exercício.

Já o professor B, assume o papel de organizador, primeiramente ao modificar a maneira de resolução da atividade, e, posteriormente, ao explicar como a atividade deve ser desenvolvida. Ele age como um informante ao interagir com os alunos, antes da aplicação da atividade, para conduzi-los a compreensão do léxico e das estruturas gramaticais necessárias à resolução da mesma.

Durante o desenvolvimento da atividade pelos alunos os professores assumem papéis distintos. O professor A atua como um observador da interação entre os alunos, enquanto que o professor B age como um animador ao circular entre os alunos e encorajá-los a desenvolver a atividade da maneira solicitada por ele, uma vez que alguns alunos não compreendem como o exercício deve ser sido feito e parecem confusos.

Ao iniciar a correção da atividade, o professor A age como um analista, já que, durante o desenvolvimento do exercício, há uma dúvida de um determinado aluno sobre um determinado ponto gramatical. Ele atua também como informante dos itens lingüísticos, quando, após a execução da atividade, expõe as formas que as perguntas podem ser feitas, analisando e monitorando a aprendizagem dos alunos. O professor B atua apenas como informante.

Atividade 02

Esta é uma atividade em que os alunos devem conversar em duplas e descobrir o que os diferencia e o que eles têm em comum, em relação ao que eles gostam ou não de fazer, e sobre atividades que praticam nos dias da semana, fins de semana e nas férias. Está inserida em uma parte do livro didático chamada de *Focus on Language 3*, que é uma seção, segundo informações contidas no manual do professor, destinada à prática significativa da língua.

Baseando-nos nas categorias de Pattison (1987 apud Nunan, 2006:30), caracterizamos essa atividade como do tipo *perguntas & respostas*, onde o aluno deve descobrir as informações que não estão disponíveis. Ela está sendo utilizada para praticar estruturas lingüísticas já apresentadas pelo livro didático e acompanha um quadro chamado de *Language Hints*, onde há modelos de perguntas e respostas que os alunos devem utilizar durante a execução da atividade (ver Anexo I).

Analisando-a de acordo com as categorias propostas por Morrow (apud Larsen-Freeman, 2004: 129) para caracterizar as atividades comunicativas, vemos que a Atividade 01 é comunicativa, pois possui lacunas de informações, escolha e feedback. As lacunas de informações existem quando o aluno, ao fazer uma pergunta, desconhece a informação dada pelo interlocutor. A escolha ocorre quando o interlocutor tem a opção de dar a resposta mais adequada para a pergunta feita. O *feedback* acontece quando o aluno consegue avaliar se o seu propósito foi alcançado, baseando-se na informação que recebe de seu interlocutor.

Esta atividade se enquadra na categoria descrita por Littlewood (1981) como pré-comunicativa. É uma atividade estrutural e quase comunicativa, e tem o objetivo de apresentar ao aprendiz algumas das habilidades necessárias à comunicação, focalizando a forma lingüística. Vejamos a seguir como os professores A e B aplicam esta atividade.

Professor A

A fase de instrução vai da linha 01 até a linha 61 (ver Anexo III). O professor A inicia a atividade explicando aos alunos como a mesma deve ser feita e elicitando o vocabulário referente aos dias da semana e aos meses do ano que aparecem no exercício. Em seguida ele chama a atenção dos alunos para a estrutura que deve ser utilizada ao fazer perguntas e avisa-os que eles devem se guiar pelo quadro de dicas que aparece no exercício (ver linhas 01-29, Anexo III).

Posteriormente, o professor A exemplifica as sentenças que deverão ser utilizadas no desenvolvimento da atividade:

30. T- *Ok? So for example R...ok? partner's name R...então você vai perguntar cada*
31. *um desses...em cada dia...ok?...*
32. F2- *Esses...*
33. T- *Weekdays...*
34. F2- *Ah...Sábado e Domingo...*
35. T- *No...Weekends o segundo...the second...partner's name....*
36. F2- *Sei... assim...os dias da semana normal...*
37. T-*Weekdays...*
38. F2- *É...aí finais de semana...*
39. T- *Ok?...So...como é que eu pergunto?...Right...ahn...go dancing...so...não*
40. *esquece...like...*
41. LLL- *What do you like to do on the?...*
42. T- *Ok...What do you like to do on the weekdays? Ok...hate...*
43. M1- *What do you hate to do on weekdays?*
44. T- *What do you hate to do on weekdays? ok...Love?*
45. LLL- *What do you love to do on weekdays?*
46. T- *Don't like?*
47. LLL- *What don't like to do on vacation?*
48. T- *On weekdays...vamos lá...com vacation lá ok?...com vacation? like...*
49. LLL- *What do you like to do on vacation?*
50. T- *On vacation ok? Love...*
51. LLL- *what do you love to do on vacation?*
52. T- *Don't like?*
53. LLL- *What don't like to do on vacation?*
54. T- *Entenderam...pra formar a pergunta?...Essa é a pergunta de acordo com cada*
55. *rodada que você está...a coluna e as linhas...pra fazer a pergunta ok?*
56. M3- *Essa primeira coluna aí...preenche...a própria pessoa ou...*
57. T- *A pessoa que você vai perguntar...todas elas...*
58. M3- *Porque aqui só tá fazendo referência da segunda coluna em diante né?*
59. T- *Não...não importa...you two...you two you two and you two...*

No episódio mostrado, vemos que o professor prepara os alunos para a resolução da atividade utilizando sentenças em que a estrutura lingüística necessária é utilizada, e fazendo uso de *drills*, que são exercícios cujo objetivo é auxiliar na assimilação de estruturas gramaticais através da repetição e imitação das mesmas (Allwright, 1991).

Durante as instruções, observamos que, como a maioria das perguntas tem a mesma composição gramatical, o professor modifica apenas os verbos para que os

alunos entendam que a sentença utilizada será quase a mesma em todos os contextos apresentados. Observamos, também, que, ao eliciar dos alunos a formação gramatical das perguntas a serem feitas, o professor A não discute as perguntas na forma negativa que os alunos equivocadamente produzem e que apresentam problemas gramaticais. Esse fato ocorre por duas vezes (linhas 47 e 53), e o professor prossegue com as instruções.

Consideramos que a competência focalizada pelo professor A é a *gramatical*. É possível perceber que, ao passar instruções para os alunos, o desenvolvimento da gramática e do léxico é focalizado. O treino da forma lingüística “*What do you _____ to do on the _____?*” e do vocabulário, relativo aos momentos em que as atividades seriam realizadas, é predominante na fala do professor.

No excerto mostrado, o professor atua como informante dos itens lingüísticos a serem adquiridos pelos alunos, e como um organizador das atividades em sala de aula. (Silveira, 1999:77). Vemos que o professor explica como a atividade deve ser feita, mostra as formas lingüísticas que devem ser usadas pelos alunos, orienta-os sobre os procedimentos necessários à aplicação das mesmas, além de dividir a sala em grupos e sugerir recursos como o quadro *Language Hints*, que poderá ser utilizado pelos alunos ao executarem o exercício (ver linha 10-11, Anexo III).

Apresentaremos, a seguir, o desenvolvimento da atividade pelos alunos:

61. T- *Mais perguntas?...todos aqui sabem?...*[os alunos começam a fazer o exercício
62. *em duplas]*
63. M3- *What do you love...*
64. F2- *What do you like...love*
65. F1- *Que danado é X?*
66. T- *É um copo de cerveja deste tamanho [mostra com as mãos]...*
67. M2- *You don't smoke...you don't like...you don't go to parties...very good boy...*
68. M3- *What do you love to do in vacation? [todos falam ao mesmo tempo]*
69. T- *Movies is American...cinema is...*
70. F3- *Movies or films?*
71. M2- *What do you like to do on your vacation? [o professor está sentado na
72. banquinha enquanto os alunos fazem o exercício. Não circula entre eles]*
73. F4- *What...do you love...to do... on...vacation?...I love....I love....[risos]*
74. F2- *I...don't like...boliche...*
75. M3- *What do you love to do on your vacation?*
76. M2- *Essa daí você já fez...[risos]*
77. M1- *What do you like to do on vacation?*
78. M4- *Go fishing...*
79. M1- *I like...é....*
80. F1- *Play? [o professor se aproxima dos alunos]*
81. T- *Bowling...Don't like...*
82. F2- *Play bowling...*
83. T- *É...ok...o homework é aquele ali certo? House of English...unit four...focus on
84. language one...ok?...Vocês juntam pra mim essas coisinhas... [não corrige o
85. exercício]*

Vemos que os alunos utilizam as estruturas apresentadas pelo professor durante a instrução, no entanto notamos que o tempo de interação na língua-alvo entre os alunos é pouco, uma vez que esta atividade é aplicada faltando poucos minutos para o encerramento da aula. Apesar de verificarmos a participação dos alunos durante a instrução e o desenvolvimento da atividade, o professor A não encoraja a interação entre eles. Durante a execução da atividade, o professor passa todo o tempo sentado um pouco distante do grupo de estudantes e, apenas quando o tempo da aula termina, se aproxima dos alunos para solicitar alguns objetos utilizados anteriormente que estavam espalhados na sala de aula.

Consideramos que não é possível identificar a competência focalizada pelo professor A no desenvolvimento desta atividade, pois ele se manifesta muito pouco durante o desenvolvimento da mesma e, quando o faz (linhas 66, 69 e 81), é para responder perguntas feitas pelos aprendizes ao se depararem com o vocabulário desconhecido.

Enquanto os alunos desenvolvem a atividade, o professor A faz anotações em um papel e no quadro, relacionadas às atividade que devem ser feita em casa. Baseando-nos no comportamento do professor durante a aplicação desta atividade, não utilizaremos nenhuma das definições de professor comunicativo sistematizadas por Silveira (1999:77), por acreditarmos que se o caracterizássemos até como um observador seria uma caracterização incompleta, uma vez que Silveira (op.cit.) define o papel de observador como “aquele que observa a participação dos alunos na interação, sempre na perspectiva comunicativa, centrada mais no processo que no produto”. Como o professor não observa e nem participa da interação, consideramos que ele não assume nenhum dos papéis.

É possível observar, também, que a atividade não é corrigida e o professor não faz uso do *feedback*, ou seja, o aprendiz não tem a oportunidade de verificar se as formas lingüísticas utilizadas por ele estão corretas, para se auto-corrigir. Quando o professor percebe que o tempo da aula está se esgotando, pede que os alunos tomem nota dos exercícios que devem ser feitos em casa.

Mostraremos, a seguir, como o professor B aplica a Atividade 02.

Professor B

A etapa de instruções compreende o período entre as linhas 01 e 66. O professor B inicia a atividade verificando uma tarefa de casa relacionada à *hobbies* que ele tinha solicitado aos alunos (ver Anexo III, linhas 01-22). Esses *hobbies* seriam utilizados na execução da atividade 02. A maioria dos alunos não fez a tarefa e o

professor pede, então, que eles façam a atividade utilizando o conhecimento prévio. Em seguida (ver Anexo III, linhas 23-47), o professor passa as instruções para os alunos de como devem ser feitas as perguntas durante a aplicação da atividade, e, finalmente, entre as linhas (48-63), o professor B explica como devem ser feitas as anotações das respostas no livro didático e como as perguntas na forma negativa devem ser formuladas. Vejamos:

48. T- *Ok very good...Então é isso que vocês vão fazer...a medida que vocês vão*
49. *perguntando vocês vão preenchendo aqui ok?...Agora eu pergunto...one of the*
50. *columns is doesn't like to do...como é que você vai perguntar o que é que o*
51. *peçoal não gosta de fazer?*
52. M1- *What do you hate?*
53. LLL- *What do you...*
54. M3- *O que não gosta de fazer?*
55. M2- *Não...é aquele don't like...*
56. T- *Você pode perguntar what you don't like to do?*
57. LLL- *Pode*
58. T- *Pode?... Agora seguindo esta ordem?*
59. M4- *Não*
60. T- *What don't you like to do...ok?*
61. M4- *Complicou cara...*
62. T- *Certo?...Você não fala what do you like to do?...What don't you like to*
63. *do...ok?...don't you like to do ok?...don't you like to do...ok?...*

No episódio mostrado, vemos que os aprendizes estão envolvidos com as instruções passadas pelo professor e tentam se colocar como sujeitos na interação. Entre as linhas 52 e 55, vemos que três alunos diferentes interagem uns com os outros, tentando descobrir a resposta adequada, que, posteriormente, é validada pelo professor.

É possível notar que o professor focaliza a *competência gramatical* ao passar as instruções para os alunos. Assim como o professor A, o professor B enfatiza o treino da estrutura “*What do you _____ to do on the _____?*” (linhas 57-64). Observamos que o professor pergunta aos alunos a forma correta das perguntas a serem feitas, tanto na forma afirmativa como na negativa, e nas linhas 62-63 o professor compara essas duas formas, tentando demonstrar a diferença entre elas.

Durante as instruções, o professor B assume os mesmos papéis que o professor A. Primeiramente, ele age como um organizador das tarefas dentro da sala de aula, quando mostra aos alunos como a atividade deve ser desenvolvida (Silveira, 1999:77) e, em seguida, atua como um informante dos aspectos lingüísticos que devem ser utilizados pelos alunos durante a execução da atividade (Silveira, op.cit.).

O desenvolvimento da atividade pelos alunos compreende o período transcrito entre as linhas 67 e 130 (ver Anexo III). Quando o desenvolvimento da atividade é iniciado pelos alunos, o professor se retira da sala para conversar com uma aluna sobre o desempenho da mesma no curso. Enquanto ele não está presente, alguns alunos fazem o exercício, outros aproveitam o tempo sem monitoramento para falar sobre outros assuntos com os colegas usando a língua materna (Ver Anexo III, linhas 67-80).

O aprendiz M3, envolvido com a atividade, toma para si a responsabilidade de encorajar o grupo ao ver que seus colegas não estão executando a atividade, dizendo: *What do you love to do on weekdays?....Bora trabalhar?...*(Ver Anexo III, linha 67). O mesmo acontece com o aprendiz (M1), que incentiva e auxilia o colega M4 que ainda tem dúvidas na resolução da atividade, como vemos a seguir:

72. M1- *É só com uma pessoa...você coloca o nome da pessoa aqui e faz...*
73. M4- *Ah é?*
74. M1- *É...*
75. M4- *É né?...[risos]*
76. M1- *Vamo lá então...*

Ao terminar a conversa com a aluna fora da sala de aula, o professor B retorna à sala e caminha entre os alunos, tirando dúvidas sobre a grafia e a pronúncia de determinadas palavras (ver Anexo III, linha 80-133). Vejamos um dos trechos:

81. T- *Como é que se diz [və 'keɪʃən]...how do you spell a palavra?*
82. M1- *v-a-c-a-t...*
83. T- *How do you spell?*
84. LLL- *v-a-c-a-t-i-o-n*
85. T- *Ok?...Now you pronounce this?*
86. LLL- *[vo 'keɪʃən]*
87. T- *No [vo 'keɪʃən]... ?*
88. M1- *É não?*
89. T- *[və 'keɪʃən]...tem aí...va-cation...*
90. M1- *É... [və 'keɪʃən]...*
91. T- *Ok?... [və 'keɪʃən] ...*

Neste excerto, vemos que o professor chama a atenção de M1 para a grafia e a pronúncia do vocábulo 'vacation', pedindo que o aluno soletre a palavra, na tentativa de explicar a inadequação da pronúncia.

Enquanto caminha entre os alunos, o professor é questionado por M1 e M2 sobre como poderiam dizer em inglês alguns vocábulos. Vejamos um dos trechos:

107. M1- [və 'keɪʃən]... *How can I say...*[faz o gesto com as mãos de uma raquete]
108. T- *Racket?*
109. M1- *Ahn?*
110. T- *Racket?...r-a-c-k...e-t...Who likes to play fresco ball? [risos]...*
111. M2- *Como é ficar hein?...Como é ficar em casa?*
112. T- *Stay...stay at home...*
113. M2- *Stay é?*
114. T- *É mas not...not...não outros ficares viu?*
115. M2- *Ficar de...ficar não?*
116. M1- *Ficar de namorar...*
117. T- *Num tem um verbo ficar mesmo não...mas tem o 'date'...'to date' é namorar*
118. *ou...*
119. M1- *Ah...*
120. T- *Seguinte...there is an expression...there is an expression...que é 'one night*
121. *stand'...one...night...stand...[escreve no quadro] case...*
122. M1- *Durante uma noite?*
123. T- *É...ficar uma noite e...deixar pra lá...*
124. M1- *Jamais [risos]*
125. T- *Como é?...One night stand...*
126. M1- *E acordar e falar quem é você? [risos]*
127. T- *That is similar...You can say case...date...or wanna a date...é a mesma coisa*
128. *de dizer...X...the verb is...I have a date today...é o verbo ficar...*
129. M1- *Ah tá...*
130. M4- *Quer dizer que 'date' é o verbo ficar...*

No trecho apresentado, é possível observar que o aluno M1 (linha 107) utiliza o gesto como uma estratégia não-verbal para indicar a palavra que queria saber: *racket*. Essa estratégia está relacionada à competência estratégica, que seria a habilidade de utilizar as estratégias verbais e não-verbais para compensar falhas comunicativas, ou a habilidade de explicar um significado para alguém, mesmo quando surgem problemas no processo comunicativo (Dorney & Thurrell 1991, apud Rich (s/d). Acreditamos que o professor B poderia ter aproveitado a estratégia comunicativa utilizada pelo aluno para focalizar aspectos da competência estratégica, demonstrando as estratégias comunicativas que podem ser utilizadas nas mais diversas situações.

M2 questiona sobre a forma de dizer a palavra 'ficar' (linha 111). O professor, além de fornecer a resposta, adiciona uma outra expressão 'one night stand', tencionado, assim, desenvolver o vocabulário dos alunos. Ao fornecer novo vocabulário aos alunos e dar informações sobre a pronúncia, consideramos que o professor B enfoca a *competência gramatical*.

Durante a execução do exercício, ao retornar a sala de aula, o professor se comporta como um observador da participação dos alunos na interação e também como um informante dos aspectos lingüísticos a serem utilizados pelos aprendizes (Silveira, 1999:77). Enquanto caminha entre eles, tira dúvidas e participa do processo interativo, o professor B observa a participação dos aprendizes e demonstra preocupação com os aspectos necessários à resolução da atividade, tentando

maximizar o tempo de contato dos aprendizes com a língua-alvo. Ao indicar a sentença que poderia ser utilizada na língua-alvo para expressar a palavra solicitada pelo aluno (linhas 120-121), e fornecer outras informações sobre os itens lingüísticos solicitados ou não pelos aprendizes, o professor age como um informante, demonstrando sua experiência com a língua inglesa, e contribuindo para a apropriação deste conhecimento por parte do aluno.

Após o desenvolvimento da atividade pelos alunos, o professor B, na linha 133 (ver Anexo III), inicia a correção pedindo que cada aluno escolha uma das situações apresentadas pelo livro didático e questione um colega. Todos os alunos participam e a correção se estende até a linha 241. A seguir, apresentamos um trecho da correção:

223. M3- *É...What do you...hate to do on...vacation?...*

224. M5- *I don't like work*

225. T- *I hate?*

226. M5- *Ou...I don't hate to work...*

227. T- *Ok?...X ele perguntou o que é que você hate...*

228. M5- *Sim mas aí no final disseram é feriado não pode trabalhar...*

229. T- *Então...mas 'hate' é odiar...você disse eu não odeio...*

230. M5- *Final de semana?... Eu odeio...I hate...*

231. T- *Então I hate...*

232. M5- *Ah tá...[risos]*

233. T- *É aquela história...entre 'hate' e...lembra lá no início que a gente... é usado na*

234. *afirmativa... certo?...mas com sentido negativo...porque 'hate' é odiar...então the*

235. *structure is affirmative...certo? então 'I hate*

236. M5- *É...to...work...*

Durante a correção, percebemos que, mais uma vez, o professor enfoca a *competência gramatical*, com a análise explícita de aspectos estruturais, como vemos nas linhas (233-235). Quando o aluno M5 produz uma frase com problemas de ordem gramatical (linha 226), o professor chama a atenção do aluno para o equívoco, e tenta mostrar, usando a frase dita pelo próprio aluno, a inadequação da mesma.

No trecho mostrado anteriormente, o professor B, na nossa interpretação, se comporta como um informante e analista (Silveira, 1999:77). Ele atua como um informante na correção ao tentar suprir as necessidades dos aprendizes em relação ao léxico e a gramática; e como um analista ao identificar as necessidades dos alunos e tentar tornar o ensino o mais significativo possível. Ao perceber que o aluno se equivoca, o professor propõe alternativas que auxiliem na auto-correção do mesmo, como vemos na atuação do professor nas linhas (227-235), em que ele tenta mostrar que a sentença foi proferida pelo estudante de maneira inadequada, proporcionando um

feedback ao aprendiz, e a oportunidade do aluno acompanhar seu próprio desempenho enquanto usuário da língua-alvo.

A Tabela V, apresentada a seguir, sumariza as competências focalizadas pelos dois professores e os papéis assumidos durante a aplicação da Atividade 02, considerando as três etapas em que a atividade é dividida: (1) instruções dadas pelo professor, (2) desenvolvimento da atividade pelos alunos e (3) correção da atividade.

Atividade 02 (Perguntas e respostas)	<u>Professor A</u>	<u>Professor B</u>
Competência	1. Gramatical 2. ----- 3. (não houve correção)	1. Gramatical 2. Gramatical 3. Gramatical
Papel do professor	1. Organizador e Informante 2. ----- 3. (não houve correção)	1. Organizador e Informante 2. Observador e Informante 3. Informante e Analista

Tabela V: Competências focalizadas e papéis assumidos pelos professores na atividade 02

Como mostra a Tabela V, apenas a competência gramatical foi enfocada pelos dois professores durante a aplicação da atividade 02. Na etapa de instrução, os dois professores focalizaram essa competência. Durante o desenvolvimento da atividade pelos alunos, o professor A não focaliza nenhuma competência, enquanto que o professor B enfoca novamente a competência gramatical. Na etapa de correção, o professor B focaliza a competência gramatical mais uma vez, e, como o professor A não faz a correção da atividade, nenhuma das competências é focalizada por ele.

Assim como a atividade 01, a atividade 02 focaliza estruturas lingüísticas e é uma atividade caracterizada como pré-comunicativa, onde o aprendiz deve produzir estruturas lingüísticas de maneira adequada (Littlewood, 1981:09). Isso pode explicar, em parte, o foco na competência gramatical. Apesar da atividade 01 ter foco na forma, houve um momento na aula do professor B, durante a realização da atividade pelos alunos, em que a competência estratégica poderia ter sido focalizada, mas isso não foi feito.

Quanto aos papéis assumidos, vemos que na fase de instrução o professor A e o professor B assumem os mesmos papéis: organizador e informante. As etapas de desenvolvimento da atividade e de correção são conduzidas de maneira distinta pelos dois professores.

O professor A, durante a resolução da atividade pelos alunos, não assume nenhum dos papéis de professor comunicativo, uma vez que ele não participa, nem observa a interação entre os alunos enquanto a atividade está sendo desenvolvida.

O professor B age como um observador da interação entre os alunos enquanto

caminha entre eles, e como um informante de itens lingüísticos ao explicar aspectos da pronúncia na língua inglesa, do léxico e de estruturas gramaticais.

O professor A não corrige a atividade, tornando impossível a identificação do papel desempenhado por ele durante a fase de correção. Já o professor B, ao corrigir a atividade, atua como informante e analista, ao identificar as necessidades dos alunos e guia-los nas explicações sobre o vocabulário e aspectos gramaticais da língua inglesa.

Atividade 03

Esta atividade está localizada em uma parte do livro didático chamada *Focus on Communication*, seção em que, segundo os autores do livro, a interação oral e espontânea, através de situações comunicativas, são vivenciadas pelos aprendizes para que eles utilizem o que aprenderam na unidade. Os alunos devem participar da interação através de atividades comunicativas pré-determinadas. Para as atividades inseridas na seção *Focus on Communication*, há, no manual do professor, referência às quatro competências - gramatical, discursiva, sociolingüística e estratégica - como mostra o trecho, a seguir, extraído do manual:

In this section, students engage in social interaction and perform pre-determined communicative tasks. As they carry out those tasks, the different components of the communicative competence should emerge. Besides providing meaningful language experience through real-life situations, the work also enables students to realize how much they have learned. In assessing the students' performance the teacher can check not only for grammatical accuracy, but also for their discourse, sociolinguistic and strategic competencies. He/she can then plan what needs to be reviewed-collectively or individually. (Grifo nosso) (CEP 1: 13) ⁷

Como podemos observar, há a indicação de que as quatro competências devem surgir durante a realização da atividade, e que, ao avaliar o aluno, o professor pode verificar essas quatro competências. Consideramos que a indicação, no manual, de que o professor pode verificar essas quatro competências ao avaliar o aluno, sugere que o professor pode abordá-las e, assim, auxiliar esse aluno a desenvolver

⁷ Nesta seção, os estudantes irão se engajar em interações sociais e desenvolver tarefas comunicativas pré-determinadas. Enquanto eles desenvolvem essas tarefas, os diferentes componentes da competência comunicativa deverão emergir. Além de proporcionar uma experiência significativa com a língua, através de situações reais, a atividade também permite que os alunos reconheçam o que já aprenderam. Ao avaliar o desempenho dos estudantes, o professor pode verificar não apenas a gramática, como também as competências discursiva, sociolingüística e estratégica. O/A professor/a pode, posteriormente, planejar o que necessita ser revisado coletivamente ou individualmente.

essas competências durante a aplicação das atividades inseridas na seção *Focus on Communication*. Apesar de haver referência as quatro competências, não há, no manual didático, sugestões de como o professor deve abordá-las ou avaliá-las durante a atuação dos alunos.

Na atividade, duas situações para serem vivenciadas pelos alunos em duplas são apresentadas. Na primeira, um dos estudantes está interessado em alguém na escola ou no trabalho, deve conversar com seu melhor amigo sobre a personalidade dessa pessoa, e discutir os pontos que eles têm em comum. Na segunda situação, os alunos devem ir a uma agência de namoros e procurar seus pares ideais. Os alunos devem desempenhar os papéis de cliente e agente da agência de relacionamentos. O agente, no final, deve sugerir um perfil de um par ideal para o cliente (ver Anexo I).

De acordo com os tipos de atividades propostas por Pattison (1987, apud Nunan, 2006:30), podemos incluí-la na categoria de *diálogos & dramatizações*, onde os alunos, improvisando ou seguindo roteiros, devem escolher o que falar para desenvolver melhor suas habilidades lingüísticas.

Analisando-a de acordo com as categorias propostas por Morrow (apud Larsen-Freeman, 2004: 129) para caracterizar as atividades comunicativas, vemos que a Atividade 01 é comunicativa, pois possui lacunas de informações, escolha e *feedback*. As lacunas de informações existem quando o aluno, ao fazer uma pergunta, desconhece a informação dada pelo interlocutor. A escolha ocorre quando o interlocutor tem a opção de dar a resposta mais adequada para a pergunta feita. O *feedback* acontece quando o falante consegue avaliar se o seu propósito foi alcançado, baseando-se na informação que recebe de seu interlocutor.

Ao observarmos as categorias propostas por Littlewood (1981: 17), consideramos que esta é uma atividade *comunicativa*, em que o principal objetivo é o desenvolvimento da habilidade comunicativa (ver Pressupostos Teóricos, p. 39). Segundo o autor, esse tipo de atividade contribui para uma aprendizagem global, desenvolve a motivação, permite que a aprendizagem seja de maneira natural e cria um contexto que auxilia a aprendizagem de línguas.

Analisando as características dessa atividade, e baseando-nos na divisão proposta por Littlewood (op.cit.), podemos defini-la como uma atividade comunicativa sócio-interacional (ver Pressupostos Teóricos, p.39). O autor define esta categoria como aquela que considera o papel social presente na interação. Nessas tarefas, situações que se aproximam das encontradas fora da sala de aula são apresentadas. O aprendiz deve considerar tanto o aspecto funcional como o aspecto social da língua, e ter consciência de que esses fatores interferem na escolha da linguagem utilizada.

Deve saber, também, que a linguagem utilizada por ele será avaliada tanto em termos de aceitabilidade social como em termos de adequação funcional.

Vejamos como o professor A apresenta as instruções, que compreende o trecho entre as linhas 01 e 14:

Professor A

01. T- Right...so stay in pairs ok? P and J...M and K...D and R...XX... You are looking
02. for a boyfriend or a girlfriend ok? M is not married...She is single now [risos] Not
03. married...P not married...M is not married ok? And you are looking for a boyfriend
04. or a girlfriend ok? So you go to a...agency ok? Look here... [aponta para o livro]
05. matchmaking agency...all right?...matchmaking agency
06. M1- casamento...
07. T- Yes...desperate...you are desperate...So one is the secretary and the other is
08. looking for a boyfriend or a girlfriend ok? You have to fill in...What's your name?
09. my name is tanranran tanranran...What's your
10. F-XX
11. T- Yes? Very good...
12. F1- Vou me apresentar
13. T- Ok...Vai lá...[os alunos começam a perguntar uns aos outros as informações
14. solicitadas pelo exercício]

No excerto apresentado, ao dar instruções sobre esta atividade, o professor A não dá a opção para os alunos escolherem a situação que queiram praticar, e solicita que seja desenvolvida a segunda situação, em que os alunos devem se dirigir a uma agência de relacionamentos e procurar seu par ideal. Ele divide a turma em duplas, explica que os alunos devem agir como cliente e secretária, e preencher o formulário com as informações pedidas. Notamos que o professor simplifica o objetivo da atividade ao explicar que os aprendizes devem preencher a ficha da agência de relacionamentos (linhas 08-09), quando, na realidade, o objetivo da atividade não é este.

Consideramos que não é possível identificar que competência o professor A focaliza, uma vez que o mesmo utiliza a etapa de instruções apenas para organizar os alunos em pequenos grupos e abordar a maneira como a atividade deve ser realizada, sem focar nenhuma das competências.

Uma vez que o professor A seleciona a situação envolvendo uma agência de relacionamentos, consideramos que ele poderia ter aproveitado a oportunidade para focalizar a competência sociolingüística ou sociocultural, fornecendo informações que fazem parte dos fatores relacionados ao conteúdo e ao falante, propostos por Sook Lee & McChesney (2000:162). O professor poderia, por exemplo, informar aos alunos sobre o que é uma agência de relacionamentos, que tipos de pessoas a procura, se

em países que falam a língua inglesa como primeira língua é comum encontrá-la, fazendo, posteriormente, um contraponto com outras culturas, inclusive a do aprendiz.

Ao se referir aos fatores relacionados ao falante, o professor poderia abordar a questão da familiaridade, que pode ser demonstrada no registro lingüístico utilizado pelo falante ao procurar os tipos de serviços disponíveis em uma agência de relacionamentos, tendo a possibilidade de apresentar aspectos da polidez em diferentes situações e em diferentes culturas.

Quanto ao papel assumido, o professor A age como organizador (Silveira, 1999:77) dos grupos e dos procedimentos para a execução da atividade dentro da sala de aula, ao explicar como a atividade deve ser executada e dividir os alunos em pares.

O desenvolvimento da atividade pelos alunos compreende o período entre as linhas 15 e 75 (ver Anexo III). A seguir, apresentaremos um dos trechos:

15. M1- *What's your name Paul? [risos]*
16. F-eight...two...
17. T- *Of course...X*
18. F- *Nineteen twenty-six*
19. F1- *I am sympathetic...*
20. T- *I have no idea [risos. O professor caminha entre os alunos]*
21. F1- *Sympathetic é?*
22. T- *Sympathetic*
23. F1- *e Idealistic*
24. M1- *Where were you born?*
25. M2- *I was born in X*
26. F1- *What do you do in your free time?*
27. F2- *I go to the...*
28. T- *No say the first...no year...no year ok? Just month and day*
29. F- *What page?*
30. F- *Page fifty-one*
31. F3- *O que é free time?*
32. T- *Free time? For example not work...on Sunday you don't work...so it's free*
33. *time...understand?*
34. F3- *Yes yes*
35. T- *Vamos...[o professor tira dúvidas dos alunos e os incentiva a*
36. *terminar o exercício]*

Os alunos continuam desenvolvendo a atividade até a linha 75 (ver Anexo III). Neste trecho, observamos que os alunos se detiveram na sugestão dada pelo professor A anteriormente, e seguiram o roteiro de perguntas apresentado no livro didático, sem utilizar a língua com muita espontaneidade, nem agir como se estivessem em uma agência de relacionamentos.

Consideramos que nesta etapa da atividade, o professor A, de forma muito incipiente, focaliza a competência gramatical, quando, algumas vezes, tira dúvidas sobre o vocabulário (linhas 22 e 32).

Quanto ao papel assumido, consideramos que o professor A age como um observador do grupo, como um informante e como um animador. Vemos que o professor circula entre os aprendizes observando a participação deles na interação; tira dúvidas de aspectos lingüísticos suscitados pela atividade, assumindo o papel de informante; e, quando solicitado, participa do processo interativo juntamente com os alunos, como podemos observar nas linhas (28 e 32-33), e incentiva a participação dos aprendizes na atividade, assumindo o papel de animador.

Após a aplicação do exercício, o professor corrige-o oralmente, solicitando que cada aluno informe a resposta dada pelos colegas com quem desenvolveram a atividade. Vejamos:

76. T- Great...[algum tempo depois]Number one...intelligent...Ok...Ahn D...What's
77. your partner's name?
78. M3- X
79. T- Great...What's her occupation?
80. M3- She is a teacher
81. T- Teacher? Ok. Vamos lá...What's d birthday? When's D birthday?
82. F1- On April twenty-nine...
83. T- Great...
84. F1- É...nineteen nine-three
85. T- Ninety-three...Ahn...K When is M date of birth?
86. F2- Manager...
87. T- No...birthdate...When's her birthday?
88. F2- May...May...twenty-fifth...
89. T- Great...M What's K like?
90. F4- É... eu errei...intelligente
91. T- Intelligent? Ok...P what does your partner do in his free time?
92. M2- Read
93. T- J What's P ideal mate like?
94. M1- É...sympathetic...sympathetic XX
95. T- Great...so we finish unit four ok? House of English...[escreve no quadro o
96. exercício de casa]
97. F2- Ave Maria...

Percebemos que esta atividade comunicativa, ao ser aplicada pelo professor A, passou por modificações que a descaracterizaram. Ao invés de ter sido aplicada como uma simulação de uso efetivo da língua, tornou-se uma atividade em que a língua é usada para praticar apenas as funções lingüísticas apresentadas na unidade. Os aprendizes, após a realização da mesma, não apresentam aos colegas e nem dramatizam a situação, já que isso não foi solicitado pelo professor A. Acreditamos que essa atividade, ao ser aplicada pelo professor A, ao invés de ter sido realizada

como *diálogos & dramatizações*, passou a ser do tipo *perguntas & respostas*, categoria proposta por Pattison (1987, apud Nunan, 2006:30).

Com relação à competência focalizada pelo professor A durante a correção da atividade, consideramos que ele não focaliza nenhuma das competências, pois apenas uma vez, e sem explicar detalhadamente o motivo, ele corrige um aluno que se equivoca ao utilizar o léxico da língua-alvo (linha 85).

Quanto ao papel assumido pelo professor A durante a correção da atividade, é possível afirmar que ele atua como um organizador, papel apresentado por Silveira (1999:77) como aquele que organiza as tarefas, os grupos e as atividades da sala de aula. Isso pode ser visualizado na correção e ao término da atividade, quando ele solicita o exercício que os estudantes devem fazer em casa (linhas 95-96).

Vejamos, a seguir, como o professor B aplica a atividade 03.

Professor B

Antes de iniciar a aplicação da atividade de produção oral, o professor apresenta as palavras *agência de relacionamento* aos alunos, e pede que eles dêem possíveis significados. Logo depois, explica que eles irão fazer um cadastro em uma agência de namoros americana virtual, na internet, e sugere que eles criem um e-mail para fazer esse cadastro. O professor explica que os alunos, durante o preenchimento do cadastro, necessitam escolher um dos perfis disponíveis no *site*, como par ideal, e fazer anotações sobre as características da pessoa escolhida (ver Anexo III, linhas 01-82).

Em seguida, o professor leva os alunos a uma sala com computadores, para que eles possam fazer o cadastro em uma agência de relacionamentos americana. Após o preenchimento do cadastro, o professor pede que os alunos transformem as informações coletadas em uma redação.

Na aula seguinte, após os alunos lerem as redações feitas em casa, o professor inicia a aplicação da atividade de produção oral. Ele divide os alunos em duplas, pede que os aprendizes discutam as duas situações apresentadas no livro didático, e solicita que eles expliquem o objetivo de cada uma. Como mencionado anteriormente, a primeira situação envolve uma conversa entre amigos, em que um deles está interessado em alguém na escola ou no trabalho e deve conversar com seu melhor amigo sobre a personalidade dessa pessoa, discutindo os pontos que eles têm em comum. Na segunda situação, os alunos devem ir a uma agência de namoros e procurar seus pares ideais. Os alunos devem desempenhar os papéis de cliente e

agente da agência de relacionamentos. O agente, no final, deve sugerir um perfil de um par ideal para o cliente. Vejamos a instrução do professor B:

86. T- *Então é o seguinte... I want you to choose one person here...anybody...*
87. M1- *M*
88. T- *M ok? Go there...[aponta o lugar] A choose one of the three...*
89. M2- *Diga aí...*
90. T- *No choose...E P ou K [o aluno aponta] Então vai ser P ok?...We have two*
91. *situations...We have situation one and situation two ok? On page fifty...So I want*
92. *you analyze both situations e vocês vão me dizer o que a 'situation' tá pedindo...*
93. *não vou explicar nada certo? Eu quero que vocês analisem...discutam com o*
94. *'partner' ok?And tell me what do you have to do...eu quero que vocês me digam*
95. *what do you have to do in each of the situations...entendeu?analise as duas e faça*
96. *só uma delas mas eu quero que analise as duas então discutam e vejam que é que*
97. *vocês acham que vão ter que fazer em cada 'situation' dessas aí ok?...Just one*
98. *thing...the content of the situation are almost the same...o conteúdo que vocês vão*
99. *perguntar e vão responder almost the same...o que vai mudar é o 'scenario' ok?O*
100. *cenário vai mudar...o ambiente vai mudar ok?Situation one is in the school*
101. *situation two is related to X...então analise a 'situation' e reflita o que é que você*
102. *tem que fazer...*

Vemos que o professor pede que os alunos analisem as duas situações, a fim de compreenderem as instruções de cada uma, e solicita que eles escolham a que querem fazer. Ao questionar os alunos sobre o que eles têm que fazer em cada situação, o professor B afirma que o conteúdo das situações é quase o mesmo, e o que as diferencia é o cenário (linhas 98-100). Observamos, no entanto, que as situações são distintas no que diz respeito, não apenas aos cenários, mas também ao tipo de registro utilizado pelos participantes nas conversas. A primeira situação retrata uma conversa informal entre melhores amigos, e a segunda uma conversa entre um cliente e um agente. Na segunda situação, os participantes, provavelmente, devem utilizar um registro lingüístico mais formal, tendo em vista que a maneira utilizada para cumprimentar um amigo é diferente da utilizada para cumprimentar um agente de uma agência.

Após essa primeira instrução, o professor caminha entre os alunos e discute as duas situações e a maneira de executá-las (ver Anexo III, linhas 102 -160). O professor B finaliza a instrução, que se estende até a linha 190 (ver Anexo III), exemplificando algumas perguntas que podem ser utilizadas pelos alunos durante a realização da atividade, e solicitando que eles escolham uma das situações para vivenciar. Vejamos um dos trechos:

161. T- *are compatible certo? Então que tipo de pergunta você pode fazer com ela?...*
162. *What's your personal characteristic? What's your ideal mate characteristic? Ok?*
163. *Essas coisas...Pode fazer perguntas pessoais mesmo...Where are you from?...*

164. *Where do you live?...*Num vá perguntar *what's your phone number* porque não
165. *vai interessar a você vai interessar a ele certo.*[risos] *So what's your ahn... what's*
166. *your sign?Pode perguntar também...então tente fazer o máximo de perguntas*
167. *possível...assim você vai fazer com E*

Consideramos que, neste episódio, o professor B focaliza a competência sociolingüística de maneira superficial, quando informa aos alunos algumas perguntas que eles podem utilizar nas situações, durante a realização da atividade. O professor poderia ter dado mais detalhes e aprofundado essas informações, discutindo com os alunos quais os tipos de perguntas que eles podem utilizar em uma conversa com o melhor amigo, diferenciando daquelas que os mesmos podem utilizar em uma agência de relacionamentos. Essas são informações que fazem parte dos fatores relacionados ao conteúdo, propostos por Sook Lee & McChesney (2000:162).

O professor poderia, assim como poderia ter feito o professor A, informar aos alunos sobre o que é uma agência de relacionamentos, que tipos de pessoas a procura, se em países que falam a língua inglesa como primeira língua é comum encontrá-la, fazendo, posteriormente, um contraponto com outras culturas, inclusive a do aprendiz. O professor B poderia, também, fazer referência ao cadastro que os alunos realizaram na aula anterior, em uma agência de namoros virtual, americana, na internet. Características de uma agência de relacionamentos americana poderiam ser discutidas, e poderia haver um elo entre o cadastro feito pelos alunos e a atividade de produção oral.

Ao se referir aos fatores relacionados ao falante, o professor poderia abordar a questão da familiaridade, que pode ser demonstrada na possível diferença de registro lingüístico utilizado pelo falante ao conversar com seu melhor amigo, e ao procurar os tipos de serviços disponíveis em uma agência de relacionamentos.

Quanto ao papel assumido, o professor B desempenha o papel de organizador da atividade (Silveira, 1999:77), demonstrando como a mesma deve ser desenvolvida, apresentando algumas perguntas que poderão ser utilizadas na resolução da mesma, pedindo que os alunos a analisem e escolham uma das duas situações propostas, e pedindo que os alunos se dividam em grupos.

Durante a realização da atividade pelos alunos, que se inicia na linha 191 e termina na linha 262 (ver Anexo III), os alunos vão utilizando a língua-alvo a maior parte do tempo e agindo como se estivessem vivenciando a situação por eles escolhida. Vejamos um dos trechos do desenvolvimento da atividade pelos alunos:

212. *M1- É pra ficar preso aqui?...[aponta para o livro]*

213. *T- No no no no*

214. M2- *A gente pode mudar algumas coisas*
215. T- *Justamente...Não...vai pela ficha...ok?*

Observamos neste trecho que o professor incentiva os alunos a não seguirem apenas o que está escrito no roteiro do livro didático (linha 213), fazendo com que a realização da atividade possa se tornar o mais natural possível. Essa postura do professor está relacionada ao que postula Littlewood (1981:17), que esse tipo de atividade pode contribuir para desenvolver a motivação, permitir que a aprendizagem seja de maneira natural e criar um contexto que auxilie a aprendizagem da língua alvo.

Vejamos um outro trecho do desenvolvimento da atividade pelos alunos:

223. M5- *How do you say 'jogar futebol'?...soccer?*
224. T- *Soccer é futebol jogar é play how do you say 'jogar futebol'?...play?*
225. M5- *Soccer*
226. T- *How do you say 'jogar' volleyball?*
227. M5- *Play?*
228. T- *Play?...*
229. M5- *Volleyball*
230. T- *Volleyball...Humhum...*
231. M2- *X perguntar a personalidade*
232. T- *É você pode...what's your personality.Olha você tem que analisar os...seguinte*
233. *...o que é que você acha que seria importante nesse tipo de conversa...certo?*
234. *Você vai perguntar precisa perguntar sobre last name?...precisa?*
235. M2- *Não*
236. T- *Por exemplo nationality precisa?...dependendo do caso é claro que precisa...*
237. *personal characteristic precisa?*
238. M1- *Of course*
239. T- *Sign... precisa?*
240. LLL- *Precisa*
241. T- *Ok...Physical characteristics?...*
242. LLL- *XX*
243. T- *Ok? Finish?*
244. LLL- *No*

Este trecho ilustra o foco na *competência gramatical* dada pelo professor B, que, ao caminhar entre os alunos, responde perguntas sobre o léxico, suscitadas pela situação comunicativa (linhas 223-224).

Há, também, neste trecho, uma ilustração de que o professor B, assim como fez na etapa de instrução, tenta desenvolver nos alunos a *competência sociolingüística* ou *sociocultural* de forma superficial. Isso acontece quando ele questiona sobre os tipos de perguntas que seriam adequadas em uma situação como a transcorrida em uma agência de relacionamentos (linhas 232-242). O professor B, na nossa interpretação, tenciona informar aos alunos que existem adequações de uso da língua que não podem

ser ignoradas, e que o contexto em que a língua está sendo utilizada deve ser considerado.

Essa tentativa do professor refere-se à categorização proposta por Sook Lee & McChesney (2000:162), dos níveis de conhecimentos contextuais que devem ser considerados no ensino da competência sociolingüística, uma vez que as informações sugeridas pelo professor B podem ser descritas como fazendo parte dos fatores relacionados ao conteúdo (ver Pressupostos Teóricos, p.25). Ao ter conhecimento dos fatores relacionados ao conteúdo, o aprendiz deve ter conhecimento específico da situação em que a língua-alvo é utilizada, e quais as escolhas lingüísticas apropriadas, como propõe o professor ao questionar as perguntas que seriam adequadas aquele tipo de situação (linhas 232-242). Percebemos, no entanto, que o professor B não dá continuidade ao enfoque na competência sociolingüística. A atenção ao contexto é sugerida de maneira incipiente.

Durante esta etapa, o professor B poderia focalizar a competência sociocultural de uma outra forma, assim como poderia ter feito na etapa de instrução. Ele poderia demonstrar, por exemplo, como agências de relacionamentos funcionam, não só em países onde o inglês é falado como língua nativa, como os Estados Unidos, mas também em outros países onde o inglês é falado, e fazer, mais uma vez, um elo entre o cadastro feito pelos alunos na internet e a atividade de produção oral. Agindo dessa maneira o professor estaria contribuindo para o desenvolvimento da competência sociocultural dos alunos.

Enquanto os alunos desenvolvem a atividade, o professor caminha entre eles agindo como observador da interação entre os aprendizes, e como informante (Silveira, 1999:77), respondendo aos questionamentos lingüísticos dos aprendizes.

Após desenvolverem a atividade em grupos, o professor corrige a atividade, solicitando que os alunos apresentem para a turma as situações escolhidas (ver Anexo III, linhas 263-442). Vejamos a primeira das apresentações:

279. T- *A and A are you going to start today?*
280. M3- *vai vai vai...Ok...Hello Good evening*
281. M1- *I want a girlfriend [risos]*
282. M3- *Ok...Welcome to a matchmaking agency*
283. T- *Ok...*
284. M3- *Can you give some personal information?*
285. T- *Ok...*
286. M3- *What's your full name?*
287. M1- *My full name is A M V*
288. M3- *What do you do?*
289. M1- *I am a engineer*
290. M3- *When is your birthday?*
291. M1- *September seventh...*

292. M3- É...What's your sign?
293. M1- I'm Virgo...[risos]
294. M3- What's your personal é...é...
295. M1- characteristics
296. M3- characteristics?
297. M1- Peraí...My eyes is...
298. T- How many eyes do you have? One or two?...[risos]
299. M1- É...
300. T- Hein? How many eyes do you have one or two?...My eyes are...
301. M1- Are é?...[risos]
302. T- Ok...então my eyes are?
303. M1- Brown
304. T- Brown...
305. M1- Brown ok....I don't have [risos]...hair...my hair is...I don't have hair
306. T- Ok
307. M1- I don't have athletic corpo
308. T- Body
309. M1- Athletic body...I am pinball
310. M3- Aí complica...[risos] It's complicated...
311. T- Good
312. M3- What's your ideal mate personal characteristics?
313. M1- Ok...é...you can say is?
314. T- She
315. M1- She?
316. T- Mas aí what is? Qual é? Você tem já a característica da sua ideal mate
317. M1- Ah tá...
318. T- Você vai dizer o que já tem...você pode dizer she is...
319. M1- She is mulata...[risos]
320. T- Hummm...Mulata...[risos]
321. M1- Ok...She is red hair
322. T- She is?
323. M1- cabelo vermelho
324. T- She is or she has?
325. M1- She has...she has red hair
326. T- Ok...
327. M1- She has a...eyes blue eyes
328. T- She has what?
329. M1- Tô montando um monstro [risos]...blue eyes
330. F- Blue eyes
331. T- Blue eyes?
332. M1- É...
333. T- Mulata?
334. M1- Mulata cabelo vermelho olhos azuis...[risos] ih caramba...ok...one not
335. beautiful...pretty woman
336. T- Ok...Let me see...you have no hair...you are fat...you want a pretty woman
337. blue eyes ok? [risos]
338. M1- Ok
339. M3- what do you do in your free time?
340. M1- [risos] In free time é...
341. T- I practice extreme sports...
342. M3- xadrez...
343. M1- Extreme sports no...[risos] I play video game in...[risos]
344. T- Very good
345. M3- Ok...It's in my agenda and...[risos] talk to you...good luck for you...[risos]

Observamos que o professor coloca em foco a competência gramatical, ao chamar a atenção dos alunos para o uso apropriado de estruturas gramaticais, como o plural dos substantivos (linhas 297-302), e diferenciar o verbo *ser* do verbo *ter* (linhas 321-326).

Durante a apresentação dos grupos, o professor atua como um informante e um animador (Silveira, 1999:77), incentivando a comunicação entre os aprendizes, e encorajando-os a participarem das dramatizações, tornando o ambiente o menos enfadonho possível.

A Tabela VI, apresentada a seguir, sumariza as competências focalizadas pelos dois professores e os papéis assumidos durante a aplicação da Atividade 03, considerando as três etapas em que a atividade foi dividida: (1) instruções dadas pelo professor, (2) desenvolvimento da atividade pelos alunos e (3) correção da atividade.

Atividade 03 (Diálogos & Dramatizações)	<u>Professor A</u>	<u>Professor B</u>
Competência	1. ----- 2. Gramatical (de forma incipiente) 3. -----	1. Sociolingüística (de forma incipiente) 2. Gramatical e Sociolingüística (de forma incipiente) 3. Gramatical
Papel do professor	1. Organizador 2. Observador, Informante e Animador 3. Organizador	1. Organizador 2. Observador e Informante 3. Animador e Informante

Tabela VI: Competências focalizadas e papéis assumidos pelos professores na atividade 03

Como mostra a Tabela VI, o professor A, na etapa de instrução, não focaliza nenhuma das competências, enquanto que o professor B focaliza a sociolingüística de maneira incipiente.

Durante a fase de desenvolvimento da atividade pelos alunos, o professor A focaliza apenas a competência gramatical, de forma incipiente. O professor B focaliza, primeiramente, a competência gramatical, ao responder questões sobre vocabulário feitas pelos aprendizes, e, em seguida, enfoca, superficialmente, aspectos da competência sociolingüística, ao demonstrar que o contexto em que a língua está sendo utilizada deve ser considerado pelos falantes.

Diferentemente das atividades 01 e 02, que focalizam estruturas lingüísticas e são caracterizadas como pré-comunicativas, a atividade 03 pode ser considerada uma atividade *comunicativa*, em que o principal objetivo é o desenvolvimento da habilidade

comunicativa, e o foco gramatical não é o único que deve surgir, como sinalizado no manual didático. Mesmo assim, esse foco prevalece.

É possível perceber que, mesmo aplicando a atividade de maneiras diferentes, os professores assumem papéis semelhantes em algumas etapas. Durante a etapa de instrução, ambos os professores atuam como organizadores, apesar de se comportarem de maneiras distintas.

Durante o desenvolvimento da atividade pelos alunos, os professores assumem dois papéis semelhantes. Ambos agem como observadores e informantes. Além desses papéis, o professor A age como um animador, ao incentivar a participação dos aprendizes na atividade.

Durante a correção da atividade, os professores atuam de maneiras totalmente distintas. O professor A age como um organizador; já o professor B assume dois papéis: animador e informante.

Atividade 04

Esta atividade está localizada na seção *Focus on language 1*. Para o desenvolvimento da atividade, os alunos em duplas devem agir como entrevistador e entrevistado, fazendo perguntas uns aos outros sobre família, o que gosta e o que não gosta, idade, escola e trabalho (ver Anexo I). Os autores do livro didático sugerem, no manual, que o professor prepare os alunos para fazer a entrevista, exemplificando as estruturas lingüísticas que eles irão necessitar, utilizando como exemplo a família do próprio professor ou de alguém que não esteja na sala de aula, demonstrando, assim, que a atividade seria utilizada para a prática de itens lingüísticos já ensinados.

De acordo com as categorias propostas por Pattison (1987, apud Nunan, 2006:30), consideramos que esta atividade, assim como as atividades 01 e 02, pode ser caracterizada como do tipo *perguntas & respostas*, em que o aluno deve descobrir as informações que estão faltando. Acompanha um quadro chamado de *Language Hints* (ver Anexo I), onde os alunos têm acesso a modelos de perguntas e respostas que poderão ser utilizadas por eles durante o desenvolvimento da atividade.

Analisando-a de acordo com as categorias propostas por Morrow (apud Larsen-Freeman, 2004: 129) para caracterizar as atividades comunicativas, vemos que a Atividade 01 é comunicativa, pois possui lacunas de informações, escolha e *feedback*. As lacunas de informações existem quando o aluno, ao fazer uma pergunta, desconhece a informação dada pelo interlocutor. A escolha ocorre quando o interlocutor tem a opção de dar a resposta mais adequada para a pergunta feita. O

feedback acontece quando o aluno consegue avaliar se o seu propósito foi alcançado, baseando-se na informação que recebe de seu interlocutor.

Vejamos, a seguir, como os professores A e B aplicam esta atividade.

Professor A

O professor inicia a aplicação da atividade dando instruções sobre como a mesma deve ser realizada:

01. T- *Right...Now I want you to ask your friends...ok? Go to page fifty-six right?...*
02. *you have the family members...father mother sister brother wife husband children*
03. *...ok? Ahn...and we have the?Questions...name...como seria a pergunta?*
04. LLL- *What's your name...father?*
05. T- *No...What's your...*
06. M1- *Father...*
07. F1- *Name father*
08. T- *What's your 'father' name?...Ok? What's your 'father' name...então dá uma*
09. *olhadinha...*
10. M2- *Father or father's?*
11. T- *Father...*
12. M2- *Father?*
13. T- *Yes...dá uma olhadinha aqui no 'Language Hints'...tem aqui embaixo olha*
14. *...nesse quadradinho maior...What's your father's name?...What's your brother's*
15. *name...ok?What's your 'husband' name?...e por aí vai ok?...é...age?...como é que*
16. *eu pergunto?*
17. F2- *How old is she?*
18. M2- *How old is your mother?*
19. T- *How old is she? How old is he? How old is your father?...Pra não repetir bota*
20. *com 'he' ou 'she' right...Ahn...work or school...como é que eu pergunto?*
21. F1- *Where does she work to ou...where does he work...where does to school*
22. *where does [risos]*
23. T- *Where does he work?...For example X...Where does he work?...que ele*
24. *não vai pra school mas...por exemplo...Robert...Where does...ahn...he go to*
25. *school?*
26. F1- *Ou então pode trocar...or go to school...*
27. T- *Ok...right...*
28. F1- *Né?*
29. T- *É...yes...two things he likes to do...*
30. M2- *What does she like to do?*
31. T- *What does she like to do ok?*
32. M2- *She don't like...*
33. T- *E por aí vai...*
34. F1- *What does...do in free time né?*
35. T- *Yes...can be ok?...Então vocês têm o Language Hints pra ajudar vocês...all*
36. *right? so interview your friend and complete the chart...yes?*

Vemos que o professor A inicia a aplicação da atividade questionando os alunos sobre a maneira correta de se perguntar o nome de uma terceira pessoa

(linhas 03-14), e a partir daí começa a explicar como a atividade deve ser executada pelos alunos.

Quando passa as instruções, o professor focaliza a *competência gramatical*, ao priorizar a apresentação da estrutura lingüística que deverá ser utilizada pelos alunos no desenvolvimento da atividade, como ocorre, por exemplo, entre as linhas 05 e 16. É possível perceber que nas linhas 19-20, o professor, sem se aprofundar, focaliza também a *competência discursiva*, ao mostrar aos alunos que eles podem utilizar os pronomes *he* ou *she* para não repetir as palavras *father* e *mother*.

Ao mostrar a relação entre os pronomes e os vocábulos *father* e *mother*, consideramos que o professor focaliza aspectos da coesão, que é um conceito incluído na competência discursiva. Segundo Savignon (2001: 17), *coesão* representa as conexões locais ou links estruturais entre sentenças individuais (ver Pressupostos Teóricos, p. 23). O professor A não explicita detalhadamente a relação entre as sentenças com os pronomes e os nomes, mas como ele pede que os alunos substituam as palavras já ditas por pronomes pessoais, verificamos que isso faz parte de um enfoque dado a *competência discursiva*, ainda que de maneira incipiente.

Com relação ao papel assumido, o professor A atua como um organizador dos procedimentos e atividades dentro da sala de aula, e como um informante. Ele exemplifica como as perguntas devem ser feitas, e sugere o uso do *Language Hints*, por duas vezes (linhas 13 e 35), como um recurso extra que pode ser utilizado pelos alunos na resolução da atividade. No entanto, ao fazer esta sugestão pela segunda vez no excerto mostrado (linha 35), vemos que o professor tenta atribuir ao quadro de dicas um papel que seria dele, o de facilitador da comunicação entre os participantes e entre os participantes e o texto.

O desenvolvimento da atividade compreende o trecho entre as linhas 37 e 91 (ver Anexo III). Vejamos, a seguir, o período entre as linhas 52 e 88:

52. T-Where does she work? [caminha entre os alunos]
53. F1- How old is your sister?...
54. M2- É...How old are you?
55. F2- R-o- [fala em português]
56. T- What?
57. F2- R- o- n...[passa a falar em inglês]
58. M4- É...How old she...is she?
59. F2- I am...a personal trainer...
60. F1- What does your mother do in free time?..
61. F2- She like to...have a big X and...
62. F1- Ah meu Deus que é que papai não gosta?..
63. T- Come on...

64. F1- *He...he don't like ...play card...*
 65. M4- *What do you...he in free time?*
 66. T- *What?...*
 67. M4- *É...what does he...do in free time?*
 68. T- *Yes*
 69. F2- *What your...What's your mother name?*
 70. LLL- *B-i-n-...[risos]*
 71. M4- *How old is your mother?*
 72. M1- *My mother?...*
 73. F1- *Where does mother work?...*
 74. F2- *E-n-g-...*
 75. F1- *Where does...?*
 76. LLL- *Where does she work? [duas alunas falam juntas]*
 77. M1- *Lawyer*
 78. F1- *Ahn?*
 79. M1- *Lawyer...*
 80. F1- *L-a-w-*
 81. T- *w-y-e-r*
 82. F1- *y-e-r...comerciante como é?...empresário ou comerciante...*
 83. T- *I don't know...é...na verdade eu já vi essa palavra uma vez...é...*
 84. M2- *Computer?...What does your father do in...free time?*
 85. M3- *Como é rodeio?*
 86. T- *Como?...*
 87. M3- *Aquela coisa de Barretos...*
 88. T- *What does...Rodeio?...No...don't know...*

Vemos que o professor caminha entre os alunos tirando dúvidas sobre a língua inglesa. Os aprendizes estão motivados, utilizam a língua-alvo na maioria das interações, e desenvolvem a atividade de maneira bem descontraída. Durante o desenvolvimento da atividade, o professor pouco intervém nas interações dos alunos, permitindo que eles interajam mais livremente utilizando a língua inglesa.

Apesar da pouca intervenção do professor A, vemos que ele enfoca a *competência gramatical*, ao questionar os desvios gramaticais proferidos pelo aprendiz M4 na prática lingüística, como mostram as linhas (65-66).

Consideramos que o professor A age como um observador dos alunos na interação (Silveira, 1999:77), preocupando-se com a participação dos mesmos, e tentando maximizar o tempo em que os alunos usam a língua-alvo.

Após o desenvolvimento da atividade pelos aprendizes, o professor pede que eles apresentem à turma características dos familiares entrevistados, a fim de corrigir a atividade. Esta etapa ocorre entre as linhas 92 e 242 (ver Anexo III). Seleccionamos o trecho, a seguir, para exemplificar a correção:

170. T- *Ok...just one...W?...*
 171. M1- *She is...é...she has twenty years old...*
 172. T- *She is twenty years old*
 173. M1- *Twenty years old...é...she is instrument...*

174. T- Uhum...
175. M1- Ahn...she likes to paint and draw
176. T- Uhum...
177. M1- And she doesn't like to go shopping and early...very early...
178. T- Very early...great...Right...who is missing?
179. F4- M...
180. T- Yes...
181. M4- W...talk about...
182. T- Does...does V have any brothers and sisters? [risos]
183. M4- V's brother...Albert...é...he has twenty-four year...years old...
184. T- He is...remember...quando a gente for falar de de 'age'...eu digo 'I am...twenty
185. years old...no caso 'he is...' certo? [escreve no quadro]
186. M4- he is?
187. T- É...não coloca igual a português não...em português a gente diz...se for
188. traduzir a gente vai dizer 'have' mas em inglês a gente diz 'is'...'is' do verbo to be
189. ok?
190. M4- years old...
191. T- Ok...

Vemos que os alunos M1 e M4 apresentam à turma as informações obtidas, e o professor, ao final da atividade, retoma o aspecto lingüístico que os alunos M1 e M4 não utilizam adequadamente (linhas 172 e 184). Dessa forma, a *competência gramatical* é focalizada pelo professor no trecho apresentado e em outros momentos da correção da atividade (ver Anexo III). No episódio mostrado, observamos o enfoque na competência gramatical, com a análise explícita dos aspectos estruturais da língua – uso do verbo *To be* ao invés do *Presente Simples* para dizer a idade (linhas 184-189).

O professor A age como um analista dos interesses e necessidades dos alunos, e como um informante dos itens gramaticais a serem adquiridos por eles (Silveira, 1999:77), ao observar a participação dos alunos, e, ao final, retomar os desvios cometidos por eles, proporcionando o *feedback* e propondo alternativas para que os aprendizes percebam se as suas formas de falar estão corretas.

Apresentaremos, a seguir, a aplicação da atividade 04 pelo professor B.

Professor B

O professor B inicia a aplicação da atividade dividindo a turma em grupos e, através de perguntas sobre conhecimentos lingüísticos previamente estudados, conduz os aprendizes à compreensão das estruturas gramaticais que ele quer apresentar. As instruções são iniciadas na linha 01 e finalizadas na linha 115. Selecionamos o trecho entre as linhas 43 e 72 para exemplificar esta etapa da atividade. Vejamos:

43. T- *What do you do?...ok? What's your occupation? What do you do?...Só que na*
 44. *terceira pessoa a gente substitui o 'do' pelo quê?*
 45. LLL- *Does*
 46. T- *Does...remember?...So what do you do?...in the third person vai ficar como?...*
 47. M2- *What*
 48. T- *What*
 49. M1- *Does*
 50. T- *Does*
 51. M2- *He*
 52. T- *He*
 53. M2- *Do?*
 54. T- *Do?...num é?...What do you do? What does he do... If I want to be more*
 55. *specific...I want to know your father's work...como é que fica?...remember?*
 56. M1- *What does your father...*
 57. T- *What does*
 58. M1- *Father...your father...*
 59. T- *Your father...do...ok? Esse Segundo 'do' aí não fica 'does' por que? Porque*
 60. *não é auxiliar...é o verbo mesmo...só muda o auxiliar ok?...so what does your*
 61. *father do?...very good...*
 62. M1- *Ele não quer saber aqui...onde não?*
 63. T- *Não...school or work...mas você pode...você pode perguntar também...como*
 64. *é que a gente pergunta*
 65. M1- *Where*
 66. T- *Where*
 67. M1- *Does*
 68. T- *Does*
 69. M1- *Your father*
 70. T- *Your father*
 71. M1- *Work*
 72. T- *Work...ok?*

Vemos que o professor parte de uma frase já conhecida pelos alunos, “*What do you do?*”, para, em seguida, formar a estrutura para fazer a pergunta na terceira pessoa. Os alunos participam ativamente das instruções passadas pelo professor e demonstram compreensão do conteúdo apresentando.

O professor aborda, durante as instruções, os itens gramaticais, guiando os alunos na compreensão dos aspectos formais da língua necessários à resolução da atividade, enfocando, então, a *competência gramatical*. Notamos que, mesmo sem os alunos manifestarem a necessidade da explicação, ele apresenta a diferença entre os auxiliares *Do* e *Does* (linhas 43-46 e 59-61), demonstrando, assim, que o foco da atividade é na forma lingüística, e não na função comunicativa das sentenças apresentadas.

O professor B, de acordo com os papéis descritos por Silveira (1999:77), age como um informante dos itens lingüísticos a serem adquiridos pelos alunos, ao explicitar as regras de uso gramatical na língua-alvo; e como um organizador dos procedimentos e atividades em sala de aula, ao explicar como a atividade deve ser

executada, e ao sugerir o uso do quadro de dicas *Language Hints* como um recurso a mais que poderá ser utilizado pelos alunos, como vemos no trecho a seguir:

113. T- *Vamo lá? Ask and put the the the answers...[alunos começam a se organizar para fazer a atividade] é nome do pai...ó tem uma colinha lá embaixo viu? Tem uma colinha lá embaixo...*

Durante o desenvolvimento da atividade pelos alunos, que compreende o período entre as linhas 116 e 206 (ver Anexo III), o professor caminha entre eles, tirando dúvidas e verificando a interação dos alunos. Seleccionamos o trecho entre as linhas 159 e 183 para ilustrar:

160. T- *No no no...you have to say what does your father...aqui tá de maneira geral*
161. *your father your mother...*
162. M1- *Trabalha*
163. F2- *Aí aqui é you father gosta é...outdoors*
164. T- *outdoors é fora*
165. F2- *aí como é que fica a resposta?*
166. T- *he likes...he likes to go outdoors...ó 'out' é fora e 'door' porta*
167. F2- *fora da porta*
168. M1- *Does father ...he likes...*
169. T- *What does he like...what does he like to do in free time? ...*
170. M3- *Tá certo?*
171. T- *Sorry?...What's your father likes? What...he like to do?*
172. M3- *What does your father...*
173. T- *Aí é what does your father like to do?*
174. M1- *What does she do...what does he like to do in his free time?*
175. M3- *What does he...do in his free time?*
176. T- *Yes...because his is substituting your...ao invés de your free time...his free*
177. *time...certo?...mas como a gente não viu os pronomes ainda...pode colocar*
178. *também...what does he like to do?...*
179. M3- *In the free time...*
180. T- *In the free time...por que é que usou o to?...to do?...she do...Ok...mas pay*
181. *attention...'what do you do' e 'what do you like to do' is different....bora ver?*
182. *...it's what does he do in his free time?...se você perguntar 'what does he like*
183. *to do? Is a little different...o que ele faz e o que ele gosta de fazer...*

É possível perceber que, apesar dos aprendizes participarem ativamente das interações, eles têm dúvidas quanto à forma e uso de determinadas estruturas na língua inglesa. O professor, ao observar a atuação dos alunos, é questionado e fornece informações sobre o léxico e pontos gramaticais de maneira detalhada (linhas 164 e 173), focalizando, assim, a *competência gramatical*.

Quanto ao seu papel, notamos que o professor atua como informante e como analista. Silveira (1999:77) descreve o papel de analista como aquele que analisa as necessidades e interesses dos alunos, para tornar o ensino o mais significativo possível. É possível perceber que ele participa da interação com os alunos, observa as

suas necessidades e, então, tenta supri-las abordando os aspectos que são do interesse do grupo.

Durante o desenvolvimento da atividade pelos alunos, há um momento em que um dos alunos solicita esclarecimento sobre a pronúncia da palavra *forty*, utilizando duas formas de pronunciar a palavra, como vemos a seguir:

133. M3- *How old is he?*

134. T- *Forty?*

135. M2- *['fo:rti] ou ['fo:ti]?*

136. T- *American English...['fo:rti] ...British English...['fo:ti] ...[risos]*

Observamos que o professor B responde à M3, fazendo uma generalização, explicando que *['fo:rti]* refere-se à pronúncia do inglês americano, e *['fo:ti]* à pronúncia do inglês britânico. Acreditamos que esse poderia ser um momento em que o professor poderia fornecer outras informações sobre variações de pronúncia, e tentar desenvolver a competência sóciolingüística dos alunos.

O professor poderia, por exemplo, explicar que os dois tipos de pronúncia questionados pelo aluno M3 para a palavra *forty* referem-se às duas formas de pronunciar que são mais comumente descritas em dicionários, americanos e britânicos, e são referidas como GA (General American) e RP (Received Pronunciation). Isso não significa que todos os americanos e britânicos pronunciam daquela forma, e que há variações de pronúncia dentro dos países onde o inglês é falado como língua nativa (assim como há no Brasil).

Após o desenvolvimento da atividade pelos aprendizes, o professor B pede que cada um deles faça uma das perguntas apontadas na atividade a um colega, iniciando a correção do exercício, que compreende o trecho entre as linhas 207 e 267. Vejamos a seguir o início da correção:

207. T- *Pronto prestaram atenção?...Now let's see...Vamos bem rapidinho aqui pra*

208. *gente vai corrigir algumas coisas certo?...A ask D her father's name...*

209. M2- *What's your...what's your father's name?*

210. T- *Very good*

211. F2- *Rui*

212. T- *Hum?*

213. F2- *Rui*

214. T- *Very good but I want complete...*

215. F2- *My father's name is Rui...*

216. T- *Very good...D ask J his mother's age...*

217. F2- *How old is your mother?*

218. T- *Very good.*

219. M3- *My mother...my mother is X*

220. T- *My mother is?...Age...perguntou age not the name...*

221. M3- Ah tá...my mother is é....fifty-one years old

O professor B, ao corrigir a atividade, focaliza a *competência gramatical*. É possível visualizar no trecho mostrado que é dada uma ênfase a forma estrutural da língua, como no trecho entre as linhas 209-215, onde M2 (linha 209) pergunta a F2 o nome do pai dela. A aluna responde a pergunta dirigida a ela corretamente (linhas 211 e 213), mas o professor B não considera a resposta adequada, pois a mesma não utiliza a estrutura gramatical que ele está focalizando de maneira completa (linha 214), e pede que a aluna repita a sentença da maneira esperada por ele (linha 215).

Acreditamos que o professor B age como um informante dos itens lingüísticos (Silveira, 1999:77), enfatizando os aspectos gramaticais que devem ser adquiridos pelos alunos.

A Tabela VII, apresentada a seguir, sumariza as competências focalizadas pelos dois professores e os papéis assumidos durante a aplicação da Atividade 04, considerando as três etapas em que a atividade foi dividida: (1) instruções dadas pelo professor, (2) desenvolvimento da atividade pelos alunos e (3) correção da atividade.

Atividade 04 (Perguntas e respostas)	<u>Professor A</u>	<u>Professor B</u>
Competência	1. Gramatical e Discursiva 2. Gramatical 3. Gramatical	1. Gramatical 2. Gramatical 3. Gramatical
Papel do professor	1. Organizador e Informante 2. Observador 3. Analista e Informante	1. Organizador e Informante 2. Analista e Informante 3. Informante

Tabela VII: Competências focalizadas e papéis assumidos pelos professores na atividade 04

Como mostrado na Tabela VII, a competência gramatical é focalizada por ambos os professores em todas as etapas da aplicação da atividade 04. Na etapa de instrução, o professor A, além de focar a competência gramatical, focaliza, também, mesmo sem se aprofundar, a competência discursiva.

Assim como as atividades 01 e 02, a atividade 04 é do tipo *perguntas & respostas*, em que estruturas lingüísticas são focalizadas. É uma atividade caracterizada como pré-comunicativa, onde o aprendiz deve produzir estruturas lingüísticas de maneira adequada (Littlewood, 1981:09). Isso pode explicar, em parte, o foco na competência gramatical. Apesar desse foco, houve um momento na aula do professor B, durante o desenvolvimento da atividade pelos alunos, em que a competência sociolingüística poderia ter sido focalizada, mas isso não foi feito.

Os professores A e B atuam de forma semelhante enquanto dão instruções aos alunos: como organizadores da atividade, e como informantes dos aspectos lingüísticos que devem ser apresentados aos alunos. Enquanto a atividade é desenvolvida pelos alunos, os professores assumem papéis distintos. O professor A atua como um observador da interação entre os alunos, circulando entre eles. Já o professor B age como um analista e informante. Durante a correção da atividade, o professor A age como um analista e informante, enquanto que o professor B assume o papel de informante apenas, enfatizando os itens lingüísticos que devem ser utilizados pelos aprendizes.

Considerando as quatro atividades analisadas, quatro aspectos são relevantes para serem discutidos.

O primeiro diz respeito à relação entre as categorias em que as atividades estão inseridas e as competências focalizadas pelos professores. Como mencionado anteriormente, as atividades 01, 02 e 04 estão inseridas na categoria *perguntas & respostas* (Pattison, 1987, apud Nunan, 2006:30), e são também atividades pré-comunicativas e estruturais (Littlewood, 1981:17). A atividade 03, de acordo com as categorias propostas por Pattison (op.cit.), é do tipo *diálogos & dramatizações*, e é também uma atividade comunicativa (Littlewood, op.cit.), que têm como objetivo principal o desenvolvimento da habilidade comunicativa.

O fato das atividades 01, 02 e 04 serem consideradas pré-comunicativas e estruturais, pode, como mencionado anteriormente, explicar, em parte, a ênfase na competência gramatical, que é a mais focalizada pelos dois professores.

Acreditamos, no entanto, que como não se pode prever o que ocorrerá durante a aplicação de uma atividade, seria impossível determinar previamente que, pelo fato das atividades 01, 02 e 04 terem um foco na forma, a competência focalizada seria, obviamente, a gramatical. Cremos que durante a interação aluno-professor muitas questões podem ser suscitadas, podendo dar margem ao enfoque nas competências discursiva, estratégica e sociolingüística.

Isso pode ser evidenciado em momentos da aplicação das atividades, onde outras competências, além da gramatical, poderiam ter sido focalizadas. Um desses momentos ocorre nas instruções dadas pelo professor A na Atividade 04, onde ele poderia ter abordado com mais clareza aspectos da competência discursiva; um outro momento acontece no desenvolvimento da mesma atividade pelo professor B, que, ao ser questionado sobre a pronúncia de uma palavra, poderia ter focalizado a competência sociolingüística.

Contrapondo com a Atividade 03, que é comunicativa, e, que, de acordo com os autores do manual didático, as quatro competências devem surgir, observamos, por

exemplo, que o professor A enfoca apenas a competência gramatical, e de forma incipiente. O professor B, além da competência gramatical, aborda, de maneira bem elementar, aspectos da competência sociolingüística ou sociocultural, que, no nosso ponto de vista, parece ser a competência que deveria prevalecer na Atividade 03. Isso demonstra que o tipo de atividade não sinaliza as possíveis competências a serem focalizadas pelos professores.

O segundo aspecto relevante refere-se à relação entre as três etapas em que as atividades são divididas e os papéis assumidos pelos dois professores. É possível perceber que na fase de instrução, ambos os professores atuam como organizadores da atividade. O professor A, nas Atividades 02 e 04, além desse papel, age também como informante, enquanto que o professor B, em todas as atividades, durante a instrução, atua como um organizador e informante dos itens lingüísticos.

Por se tratar de uma etapa em que a maneira como a atividade deve ser executada é explicada aos alunos, compreendemos que os papéis assumidos pelos professores são compatíveis com o que se espera que os professores façam nessa fase da atividade.

Durante a fase de desenvolvimento das atividades pelos alunos, os professores atuam, na maioria das atividades, de maneira distinta. Na Atividade 01, o professor A atua como observador da interação, e o professor B como um animador. Na Atividade 02, o professor A não desempenha nenhum papel comunicativo, enquanto que o professor B age como um observador e informante. Na Atividade 03 os professores A e B atuam como observador e informante, e o professor A age também como um animador. Na Atividade 04, enquanto que o professor A assume o papel de observador, o professor B atua como um analista e um informante.

Vemos que, embora alternados, os papéis assumidos pelos professores durante o desenvolvimento das atividades pelos alunos são os de observador, informante, analista e animador. Durante essa etapa, o tempo de fala do aluno deve ser maior que o do professor. Assim, os papéis assumidos pelos professores são, no nosso ponto de vista, adequados, e exemplificam a maneira como um professor comunicativo deve agir durante esta fase, atentando para a interação, respondendo aos questionamentos feitos pelos alunos.

Um outro papel que poderia ter sido assumido pelos professores durante o desenvolvimento das atividades é o de coordenador das discussões e de debates simulados. Nenhum dos dois professores age como um coordenador, em nenhuma das quatro atividades. Isso pode ser explicado pelo fato de que, dentre as atividades selecionadas, nenhuma delas provoca uma discussão ou debate. Um outro fato é que

as turmas são de nível inicial, e os aprendizes não têm conhecimento da língua para realizarem debates.

Durante a etapa de correção, os professores também agem de maneiras distintas na maioria das atividades. Na Atividade 01, ao corrigir o exercício, ambos os professores atuam como informante, e o professor A age também como analista. Na Atividade 02, o professor A não assume nenhum dos papéis, pois não corrige a atividade, enquanto que o professor B atua como um analista e um informante. Na Atividade 03 o professor A atua como organizador, enquanto que o professor B age como um animador e informante. Por último, na Atividade 04, ambos os professores atuam como informantes, e o professor A age também como um analista.

Podemos observar que os papéis assumidos pelos professores durante a correção da atividade foram os de informante, analista, organizador e animador. Todos os papéis já tinham sido assumidos pelos professores nas etapas anteriores da atividade. O papel de analista é um dos papéis que, possivelmente, seria assumido na fase de desenvolvimento e correção da atividade, uma vez que envolve uma retomada pelo professor dos equívocos cometidos pelos alunos. Com relação aos papéis de informante, organizador e animador, são papéis que podem ser utilizados em qualquer das três etapas apresentadas.

O terceiro aspecto que consideramos como relevante é a relação entre as competências focalizadas e os papéis que os professores assumem. Dentre os papéis assumidos pelos professores durante a aplicação da atividade, o mais freqüente é o de informante. Uma vez que a competência mais enfocada por ambos os professores é a gramatical, entendemos que pode haver uma relação entre essa competência e o papel de informante que o professor assume. Tendo em vista que a competência gramatical, de acordo com Savignon (2001:17), tenciona desenvolver no aprendiz o domínio do código lingüístico, a habilidade em reconhecer a estrutura léxica, morfológica, sintática e fonológica da língua, e fazer uso dessas formas para interpretar e formar palavras e sentenças, é possível visualizar a relação dessa competência com o papel de informante de itens lingüísticos descrito por Silveira (1999:77), pois para focalizar a competência gramatical o professor necessita dar informações aos alunos sobre a estrutura lingüística como um todo.

Finalmente, o quarto aspecto diz respeito ao fato de que não há, durante a aplicação das 04 atividades de produção oral, a inclusão de atividades desvinculadas do livro didático utilizado pelos professores, para o desenvolvimento das competências. Apenas o professor B, antes do início da aplicação da atividade de produção oral na Atividade 03, leva os alunos para uma sala com computadores, para que eles façam um cadastro em uma agência de relacionamentos americana. No

entanto, o professor B não aproveita a oportunidade para falar sobre agências de relacionamentos na cultura americana, e desenvolver, nos alunos, a competência sociolingüística ou sociocultural. A inclusão de atividades desvinculadas do livro didático pode ser uma alternativa, como mostram os exercícios propostos por Juppe Jr. (1997), Sook Lee & McChesney (2000) e Handford (2002), para o desenvolvimento da competência sociolingüística ou sociocultural, e Mariani (1994:09), para o desenvolvimento da competência estratégica.

4.2 Experiência de ensino com a abordagem comunicativa

Nesta seção, focalizaremos o terceiro objetivo da nossa pesquisa, que é investigar se a experiência de ensino com a abordagem comunicativa dos dois professores influencia suas práticas, especificamente aquelas relativas à aplicação das competências e ao papel assumido pelo professor. Utilizaremos os dados obtidos nas entrevistas, e faremos referência aos dados mostrados e analisados no primeiro momento desta análise.

A fim de respondermos ao nosso objetivo, abordaremos três aspectos, que, no nosso ponto de vista, estão incluídos na experiência de ensino com a abordagem comunicativa dos dois professores: (1) tempo de ensino com a abordagem comunicativa em turmas de nível inicial; (2) treinamento recebido pelos dois professores na escola de idiomas; e (3) conhecimento sobre a abordagem comunicativa que os professores têm, especificamente sobre a competência comunicativa e o papel do professor.

4.2.1 Tempo de ensino com a abordagem comunicativa em turmas de nível inicial

Como mencionado na metodologia (ver p.44), quando iniciamos as gravações das aulas, o professor A estava há apenas três meses na escola. Ele nunca havia trabalhado com a abordagem comunicativa, e lecionava em uma turma de nível inicial com essa abordagem pela primeira vez, já que era recém-contratado. Antes de ministrar aulas na escola de idiomas onde a pesquisa foi realizada, o professor A já havia ensinado inglês em cursinhos pré-vestibulares e escolas de nível regular.

O professor B, como também já mencionado na metodologia, lecionava há sete anos na escola de idiomas em que observamos as aulas. Ele já havia lecionado em turmas de nível inicial por cinco vezes.

Como podemos observar, o tempo de ensino dos dois professores com a abordagem comunicativa em turmas de nível inicial é diferente: professor A, três meses; professor B, cinco semestres com turmas de nível inicial, incluindo sete anos com a abordagem comunicativa.

Considerando as competências focalizadas pelos dois professores durante a aplicação das quatro atividades de produção oral, percebemos que não houve diferença entre os dois professores no enfoque dado às competências, uma vez que ambos priorizam a competência gramatical, e, poucas vezes, a discursiva, apenas pelo professor A, e a sociolingüística, apenas pelo professor B. Quando há momentos em que outras competências, como a sociolingüística e estratégica, poderiam ser focalizadas, isso não é feito.

Com relação aos papéis assumidos, é possível afirmar que são semelhantes, apesar de ter havido algumas diferenças entre os papéis assumidos em determinadas etapas da aplicação das atividades. Uma vez que as competências focalizadas pelos dois professores e os papéis assumidos são semelhantes na aplicação das atividades, podemos sugerir que a diferença de tempo de ensino com a abordagem comunicativa em nível inicial dos dois professores não influencia suas práticas.

O fato de o professor B já ter ensinado em níveis iniciais por cinco semestres, pode, talvez, explicar algumas modificações que ele faz em alguns exercícios. Isso acontece, por exemplo, na atividade 03, quando ele acrescenta uma etapa extra-classe, em que os alunos devem fazer um cadastro em uma agência de namoros virtual usando a internet.

4.2.2 Treinamento recebido pelos dois professores na escola

Para assumir a turma em que as gravações foram feitas, o professor A precisou passar por um treinamento de 01 mês, de 40 horas-aula. Ao discorrer sobre esse treinamento oferecido pela escola, o professor A afirma que as quatro habilidades lingüísticas - compreensão e produção oral, escrita e leitura - são trabalhadas, na teoria e na prática, separadamente, e sem a priorização de nenhuma delas. O treinamento é descrito da seguinte maneira por ele:

“Vemos separadamente como trabalhar todas as habilidades. O ‘listening’, o ‘speaking’, o ‘writing’ e o ‘reading’. No treinamento inclusive, eles fazem por habilidades, né? Vai separando por habilidades, é... do mesmo jeito no prática, a gente tem de dar aulas separado por habilidades, e ...as reuniões semanais também. Às vezes focava uma habilidade específica, como trabalhar uma atividade de listening...coisas do tipo. Então, sempre fazia uma certa distinção.”

É possível observar que, de acordo com a descrição fornecida pelo professor A, no treinamento há uma preocupação em focalizar as quatro habilidades, e em como os professores devem trabalhar as atividades do livro, de acordo com as habilidades. Os professores devem dar aulas para o grupo, focalizando uma habilidade.

O professor A enfatiza a importância do treinamento, afirmando que, para ele, o manual do professor não auxilia tanto em suas aulas quanto o treinamento inicial. O professor afirma que, ao ingressar na escola, leu o manual do professor completamente, uma vez que foi solicitado a fazer isso. Ele diz ter sido orientado a utilizar o manual como um guia, mas, após o início das aulas, deixou o mesmo *“um pouco de lado”*.

O professor A faz o seguinte comentário, ao atribuir maior importância ao treinamento oferecido pela escola do que ao manual didático:

“Então... para mim o treinamento foi muito mais importante. Me ajudou mais. Também K, a coordenadora vivia sempre assistindo minhas aulas e eu sempre procurava ela para conversar. Vivia sempre com dúvidas, com aquela turma. Não tinha muita certeza como agir com eles, porque alunos de nível intermediário é melhor de se trabalhar, você fala inglês o tempo todo ...gostava mais”.

É possível observar que o professor A afirma ter sentido dificuldades em trabalhar com a abordagem comunicativa na turma em que observamos as aulas, já que era de nível inicial, e ele não poderia utilizar o inglês o tempo todo.

Em nenhum momento da entrevista, o professor A afirmou ter trabalhado ou estudado aspectos da competência comunicativa e do papel assumido pelo professor na abordagem comunicativa durante o treinamento inicial. O enfoque no treinamento parece ter sido, então, segundo o professor A, em como trabalhar as atividades do livro, de acordo com as habilidades, sem enfoque, pelo menos teórico, no desenvolvimento da competência comunicativa, que é o objetivo da abordagem comunicativa.

O professor B fez o treinamento de 40 horas ao ingressar na escola e, desde então, participa de um treinamento de dois dias que acontece antes do início de cada semestre letivo.

Ao descrever os treinamentos que a escola oferece, o professor B descreve-os como 'workshops', onde a teoria e a prática são trabalhadas juntas. Ele afirma que nesses treinamentos são lidos textos de autores que discorrem sobre a abordagem comunicativa e sobre o sócio-construtivismo, uma vez que, segundo o professor B, pode-se fazer uma relação entre a abordagem comunicativa e o sócio-construtivismo. Dentre os autores citados por ele estão Savignon, Piaget, Vigotsky e Bakhtin. Vejamos uns trechos em que o professor B descreve o treinamento:

“É no estilo 'workshop'. Tem a parte teórica, o embasamento teórico, tem ...tem o uso de artigos, de autores, mas a gente sempre engloba o professor também”

“Tudo é embasado aqui. Baseado no ...na verdade é aquela história, a abordagem comunicativa, ela pega vários aspectos até de outros métodos e une nele né? Então, autores tipo Savignon, o próprio Baktin, Piaget, Vigotsky, a gente sempre tá utilizando...porque é aquela história do ...sócioconstrutivismo com a abordagem comunicativa estão bem relacionados, né?”

É possível identificar a diferença presente na descrição dos treinamentos feita pelos professores A e B. O professor B afirma que é dispensada uma atenção igualitária às partes teórica e prática, citando inclusive autores que são lidos pelos professores durante o período de treinamento, enquanto que o professor A não cita nenhum desses autores citados pelo professor B, e nem menciona a abordagem comunicativa.

Ao falar sobre o manual do professor, o professor B diz que os professores não são obrigados a seguir o manual. Ele afirma tê-lo lido, mas ressalta que o papel do manual é de apenas sugerir maneiras de se aplicar a atividade, como mostrado a seguir:

“se o professor tem uma idéia melhor de fazer aquela mesma atividade não é obrigado a seguir o coisa não, desde que mantenham os objetivos que a atividade propõe. Os objetivos pedagógicos você tem que manter, mas o...a maneira de dar a atividade, vai depender da criatividade do professor”.

Assim como o professor A, o professor B, em nenhum momento da entrevista, afirmou ter trabalhado ou estudado aspectos da competência comunicativa e papel assumido pelo professor na abordagem comunicativa durante o treinamento inicial. Ele apenas mencionou o nome de autores lidos, dentre eles Savignon, que discorre sobre a abordagem comunicativa, mas não mencionou os aspectos da abordagem comunicativa discutidos e sugeridos para serem trabalhados em sala de aula.

Considerando a informação dada pelos dois professores, podemos sugerir que o treinamento recebido pelos mesmos influencia suas práticas no que diz respeito a aplicação das competências, uma vez que, como as competências não são abordadas no treinamento, elas não são enfocadas nas aulas. Com relação aos papéis assumidos pelos professores, podemos concluir que o treinamento não afeta suas práticas, uma vez que, apesar de não serem abordados no treinamento, os professores assumem esses papéis. Isso pode ser explicado, talvez, pelo fato de que os papéis previstos pela abordagem comunicativa podem ser assumidos pelo professor de forma espontânea e inconsciente, sem, necessariamente, o professor ter sido treinado para assumir esses papéis de forma consciente.

4.2.3 Conhecimento sobre a abordagem comunicativa

Ao ser questionado sobre o que seria a abordagem comunicativa, o professor A define-a da seguinte maneira:

“Pra mim a abordagem comunicativa é trazer a realidade do dia-a-dia dos alunos para dentro da sala-de-aula. Tornar a aula o mais real possível.”

Para esse professor, a utilização da abordagem comunicativa também está relacionada com a utilização de jogos, brincadeiras e trabalhos em grupos. Para ele, o professor precisa fazer com que a aula seja movimentada, como vemos na sua declaração:

“Quando eu preparava a aula, eu pensava mais era na movimentação da aula, era fazer uma aula diferente da outra, era tirar um pouco do que tava do livro, às vezes fazer do mesmo jeito que tá no livro, mas de maneiras diferentes. Era mais tentando motivar realmente os alunos”.

Quanto ao conhecimento sobre a competência comunicativa, o professor A se posiciona da seguinte maneira:

“Não... não que me lembre. Nada dessas coisas de teoria... eu sou péssima para lembrar das coisas. Tenho uma memória horrível”.

Ao ser questionado sobre os papéis que o professor deve assumir na abordagem comunicativa, o professor A acredita que o professor deve agir como “um

coordenador, um orientador na sala-de-aula. Ele que vai ajudar os alunos com atividades, coordenando, guiando mesmo”.

Como mostram os trechos, o professor A não tem conhecimento sobre a competência comunicativa. Quanto aos papéis assumidos, vemos que o professor A menciona dois papéis. Apesar de mencionar apenas dois, ele assume vários outros sugeridos por Silveira (1999:77). Talvez isso ocorra, como já mencionado, pelo fato de que os papéis previstos pela abordagem comunicativa podem ser assumidos pelo professor de forma espontânea e inconsciente, sem, necessariamente, o professor ter conhecimento teórico sobre esse aspecto.

Um aspecto relevante a ser considerado é que a concepção que o professor A tem da abordagem comunicativa pode refletir suas aulas, que, com exceção da atividade 02, são movimentadas e dinâmicas.

Ao ser questionado sobre a abordagem comunicativa, o professor B afirma o seguinte:

“[ser comunicativo é] tornar a aula relevante pra o aluno, então fazer com que o que seja dado faça parte do, do, do ambiente do aluno (...) é tornar o inglês relevante, até pra ele ver que o que ele tá vendo ali vai poder ser usado no seu dia a dia”.

A partir desse excerto, percebemos que, assim como o professor A, o professor B relaciona à abordagem comunicativa com a realidade do aluno, com o seu dia a dia. Isso pode sugerir que essa é uma orientação dada pela escola, uma vez que ambos a mencionam.

Quanto à competência comunicativa, o professor B declara já ter lido textos teóricos sobre o assunto e citou as quatro competências:

“eu acho que você deve, deve ter as quatro competências bem, bem é...bem desenvolvidas pra poder realmente haver comunicação, é, no caso, a gramatical, discursiva, a sociolingüística e a...estratégica, né?”

Ao comentar sobre as competências, o professor B afirma que o trabalho com as mesmas em sala de aula é condicionado ao nível da turma, e acredita não ser possível trabalhar as quatro competências da mesma maneira em turmas de nível inicial, como mostra o trecho a seguir: *“eu acho que as quatro devem ser abordadas em níveis diferentes dependendo do, do nível da turma”.*

Ao ser questionado sobre quais competências focaliza em aulas de nível inicial, o professor B afirma que enfoca a discursiva e a gramatical, e acredita não ser possível trabalhar com aspectos da competência sociolingüística, como formalidade,

pois o nível lingüístico dos alunos não permite. Para o professor B, os alunos: “... *não têm a idéia ainda de formalidade, até porque não é a hora ainda, né? Formalidade vem depois, a gente vai ver outras nuances do que aprendeu.*” Uma vez que o foco na competência sociolingüística dada pelo professor B é incipiente, apenas na atividade 03, podemos sugerir que sua crença de que alunos de nível inicial não têm nível lingüístico para aprender aspectos dessa competência pode influenciar a sua prática⁸.

Podemos perceber que, diferentemente do professor A, o professor B conhece as quatro competências que compõem a competência comunicativa. O fato do professor B acreditar que não é adequado trabalhar com a competência sociolingüística em níveis iniciais, pode, como mencionado, ser uma das razões que explica a falta de enfoque dessa competência nas atividades analisadas. Uma outra razão que pode explicar a falta de enfoque na competência sociolingüística pelo professor A e B nas atividades 01, 02 e 04, pode ser, como mencionado anteriormente, o fato dessas atividades serem do tipo *perguntas & respostas*, em que estruturas lingüísticas são focalizadas, e, conseqüentemente, há o foco na competência gramatical.

Com relação aos papéis assumidos pelo professor em sala de aula, o professor B cita mediador e facilitador, lembrando, posteriormente, que o “*dinamismo, empatia também, bom relacionamento do professor com a turma*” auxiliam na interação entre os aprendizes, fazendo com que eles utilizem à língua comunicativamente. Assim como o professor A, o professor B menciona dois papéis. Apesar de mencionar apenas dois, ele assume vários outros sugeridos por Silveira (1999:77). Talvez isso aconteça, como mencionado anteriormente, pelo fato de que os papéis previstos pela abordagem comunicativa podem ser assumidos pelo professor de forma espontânea e inconsciente, sem, necessariamente, o professor ter conhecimento teórico sobre esse aspecto.

Retomando o nosso terceiro objetivo, consideramos que os dados obtidos sugerem que a experiência de ensino com a abordagem comunicativa pode ter influenciado naquela situação específica, mais o professor B do que o professor A, principalmente devido ao conhecimento que ele tem sobre as competências, e a sua crença de que todas as competências não devem ser focalizadas em turmas de nível inicial.

⁸ Apesar do professor B ter mencionado, de maneira superficial, uma de suas crenças, não é parte do nosso objetivo investigar crenças. Esse é um tema complexo, que teria que ser investigado em um outro estudo.

Apresentamos neste capítulo a análise e discussão dos dados. No primeiro momento, os dados que respondem ao primeiro e segundo objetivos foram analisados e discutidos. Com relação ao enfoque dado pelos professores às competências, a análise dos dados sugere que a competência gramatical é a mais focalizada pelos professores, seguida da competência discursiva e sociolingüística de forma incipiente. Quanto aos papéis assumidos pelos dois professores, a análise mostra que os professores assumem a maior parte dos papéis previstos pela abordagem comunicativa.

No segundo momento da análise, os dados que respondem ao terceiro objetivo foram analisados. Os resultados sugerem que a experiência de ensino com a abordagem comunicativa pode influenciar mais o professor B do que o professor A, principalmente devido ao conhecimento que ele tem sobre as competências, e a sua crença de que todas as competências não devem ser focalizadas em turmas de nível inicial.

Apresentaremos, no capítulo seguinte, as considerações finais do presente estudo.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de nossa pesquisa, tivemos como propósito investigativo descrever como as atividades de produção oral de um livro didático, que segue a abordagem comunicativa, são aplicadas por dois professores de inglês de uma escola de idiomas, com alunos de nível inicial.

Esses dois professores tinham as seguintes características: (1) lecionavam em turmas de nível inicial e utilizavam o mesmo livro didático; (2) tinham tempo de ensino com a abordagem comunicativa diferentes; (3) participavam dos treinamentos oferecidos pela escola; (4) tinham experiência com a língua inglesa no exterior; e (5) estavam concluindo o curso de Licenciatura em Letras, habilitação língua inglesa.

Selecionamos 04 atividades de produção oral para análise, e comparamos as maneiras como os dois professores aplicam essas atividades, considerando como marco norteador os três objetivos específicos por nós propostos e retomados a seguir.

Inicialmente, dando enfoque ao nosso primeiro objetivo específico, identificamos, dentre as competências que compõem a competência comunicativa, quais as mais focalizadas pelos professores, durante a aplicação das atividades de produção oral.

A análise da aplicação das atividades indica que a competência gramatical é utilizada primordialmente pelos dois professores nas 04 atividades. Eles utilizam-na para apontar os aspectos estruturais da língua inglesa. Isso pode ser notado nos momentos em que os professores explicam a regra gramatical necessária para fazer perguntas na língua-alvo, ao destacarem a maneira adequada de pronunciar determinadas palavras em inglês, ou fornecer informações sobre o léxico, dentre outros exemplos.

A competência discursiva é focalizada durante as instruções dadas pelo professor A na atividade 04 de maneira incipiente.

A competência estratégica não é utilizada por nenhum dos dois professores durante a aplicação das atividades de produção oral. Apontamos que, em um momento da Atividade 02, o professor B poderia ter abordado aspectos dessa competência. Já a competência sociolingüística foi enfocada apenas uma vez pelo professor B durante a aplicação da Atividade 03, de maneira superficial.

O segundo objetivo específico deste estudo verifica se, e de que forma, os dois professores assumem os papéis previstos para o professor pela abordagem comunicativa.

A análise dos dados mostra que os dois professores desempenham majoritariamente o papel de informante. Ao utilizar a terminologia gramatical, eles

informam as maneiras de aplicar as regras estruturais da língua na comunicação, facilitando o entendimento dos seus alunos da instrução gramatical. Além do papel de informante, os professores agem também como organizadores, observadores, analistas e como animadores. Portanto, com exceção do papel de coordenador, os professores A e B assumem todos os outros papéis propostos por Silveira (1997).

Quanto ao terceiro objetivo deste estudo, que é investigar se a experiência de ensino com a abordagem comunicativa dos dois professores influencia suas práticas, especificamente aquelas relativas à aplicação das competências e ao papel assumido pelo professor, percebemos que a experiência de ensino com a abordagem comunicativa pode influenciar mais o professor B do que o professor A, principalmente devido ao conhecimento que ele tem sobre as competências, e a sua crença de que a competência sociolingüística não deve ser focalizada em turmas de nível inicial.

Considerando as competências focalizadas pelos dois professores durante a aplicação das 04 atividades, acreditamos ser possível afirmar que os professores A e B não estão sendo totalmente comunicativos. Uma vez que o objetivo da competência comunicativa é o desenvolvimento, pelo aprendiz, da competência comunicativa, incluindo suas 04 competências, os professores ao agirem majoritariamente como informantes de itens lingüísticos, e focalizarem a competência gramatical, estão desconsiderando as outras três dimensões da competência comunicativa, não sendo, portanto, comunicativos em sua totalidade.

Um ponto que nos chama a atenção é que a escola onde as gravações foram feitas é uma escola particular de línguas, que tem uma preocupação com a atuação de seus professores, com a aplicação da abordagem comunicativa em sala de aula pelos mesmos, e fornece um treinamento específico quando o professor ingressa na mesma. Ainda assim, pelo menos na análise da aplicação das 04 atividades aplicadas por dois professores, a competência comunicativa, que é o objetivo da abordagem comunicativa, não foi desenvolvida de maneira completa.

Uma possível razão que pode explicar a falta de enfoque nas quatro competências que compõem a competência comunicativa é que a escola de línguas onde as gravações foram feitas pode considerar que o desenvolvimento dessas competências com alunos de nível inicial não deve ser feito, assim como considera o professor A. Isso pode ser observado através das entrevistas, uma vez que os professores não mencionam a inclusão das competências nos treinamentos. Uma outra razão é a dificuldade de entendimento das competências por parte dos professores, já que são poucos os textos que descrevem atividades em que as competências, além da gramatical, podem ser desenvolvidas em sala de aula; a maioria traz os conceitos, mas não especificam suas aplicações.

Uma das limitações deste estudo é o fato das aulas terem sido gravadas apenas em áudio, uma vez que o ideal teria sido a gravação em vídeo, por se tratar da análise de atividades de expressão oral, que podem ter o apoio de gestos e mímicas por parte do professor. No entanto, a escola não permitiu a gravação em vídeo, argumentando que seria uma prática inibitória para alunos e professores. Consideramos que essa limitação não compromete nossa análise, nem os resultados encontrados, tendo em vista que, ao observar as aplicações das atividades por parte dos professores, fazíamos anotações de campo úteis para a análise dos dados.

Apesar dessa limitação, esperamos que nosso estudo sirva de incentivo à reflexão da prática pedagógica dos professores de línguas estrangeiras que seguem a abordagem comunicativa, especificamente a um maior aprofundamento teórico e prático sobre a competência comunicativa e suas quatro dimensões, uma vez que, de acordo com os resultados obtidos neste estudo, esse é o aspecto da abordagem comunicativa que não é demonstrado por completo nas aulas dos dois professores.

Uma sugestão para futuras pesquisas é a investigação da aplicação da competência comunicativa pelo professor que segue a abordagem comunicativa em turmas de nível avançado, a fim de se investigar se as quatro competências são focalizadas.

6. Referências bibliográficas

ALLWRIGHT, Dick. **The Death of a method**. Plenary paper for the SGAV Conference, Carleton University, Ottawa. May, 1990.

_____ & BAILEY, Kathleen. **Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers**. New York: Cambridge University Press, 1991.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

_____. **Linguística Aplicada-Ensino de Línguas & Comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2ª edição, 2007.

Almeida Filho, JCP & Barbirato, Rita C. "Ambientes Comunicativos para Aprender Língua Estrangeira". In **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas: Editora da Unicamp, (vol. 36): 23-42, Jul. /Dez. 2000.

ALPETKIN, Cem. Towards intercultural communicative competence in ELT. **ELT Journal**. Vol. 56/1, January 2002.

BOHN, Hilário. Avaliação de materiais. In: BOHN,H.I.;VANDRESEN,P. (org.) **Tópicos de Linguística Aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 292-313.

BROWN, Gillian & YULE, George. **Teaching the spoken language**. Cambridge University Press, 1994.

BURLISON, Miriam. **What is Language Competence?** Disponível em <http://missouristate.edu/lrc/28453.htm>. Acessado em 18/02/2008.

BYGATE, Martin. **Speaking**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

CANÇADO, Márcia. Um estudo da pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, n. 23, p. 55-69, jan/jun. 1994.

CELCE-MURCIA, Marianne. Language Teaching Approaches: An Overview. In: CELCE-MURCIA, Marianne. (Ed.) **Teaching English as a Second or Foreign Language**. Third Edition. Boston, MA: Heinle & Heinle, 2001. p. 03-11.

CORACINI, Maria José. **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

COSTA, Elizabeth Britto da. **Desvelamento da natureza da abordagem vigente numa situação de ensino médio de língua estrangeira (inglês) contraposta ao livro didático adotado**. 2003, 91f. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada. UNB. Brasília, DF.2003.

COSTA, Marcelo Baccarin. **Globetrotter: Inglês para ensino médio**. São Paulo, SP: Macmillan, 2002.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e Coerência textuais**. São Paulo, SP: Editora Ática, 2ª edição, 1993.

HANDFORD, Mike. Developing Sociocultural Competence in the ESL Classroom. In: Nottingham Linguistic Circular 17, 2002. Disponível em: <http://www.nottingham.ac.uk/english/nlc/handford.pdf>. Acessado em 24/12/2007.

KOPROWSKI, Mark. **The power of strategic competence and the need for a focus on form.** Disponível em [http:// www.cels.bham.ac.uk/resources/essays/markk1.pdf](http://www.cels.bham.ac.uk/resources/essays/markk1.pdf). Acessado em: 02/01/2008.

JUPPE Jr. **Developing Sociolinguistic Competence Through Aural/Oral communication Course Activities**, 1997. Disponível em: <http://www.tsukuba-g.ac.jp/library/kiyou/97/Robert.pdf>. Acessado em 18/02/2008.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2004, pp. 121-136.

LAZARATON, Anne. Teaching Oral Skills. In: CELCE-MURCIA, Marianne. (Ed.) **Teaching English as a Second or Foreign Language**. Third Edition. Boston, MA: Heinle & Heinle, 2001. p. 103-115.

LITTLEWOOD, William. **Communicative Language Teaching**. Cambridge University Press, 1981.

MARIANI, Luciano. Developing strategic competence: towards autonomy in oral interaction. In: **Perspectives, a Journal of TESOL-Italy** - Volume XX, Number 1, June 1994.

MENEGAZZO, R.E & XAVIER, R.P. Do método à autonomia do fazer crítico. **Trabalhos de Lingüística Aplicada**, v.4, nº1, p.117-154, 2004.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: A linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, Vol.10, nº2, 1994. p.329-338.

MOREIRA, H. e CALEFFE, L. G. **Metodologia da Pesquisa para o Professor Pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NEVES, M. S. Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática em sala de aula. In V. L. M. PAIVA (Org.). **Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e Experiências**. Campinas: Pontes, 1997.

NUNAN, David. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge University Press, 2003.

_____. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge University Press, 2006.

PUENTE, Juan C. Vegas. Different Views on Sociocultural Competence. In: Issue, September 1997. Disponível em: <http://www.wilstapley.com/LCS/articles/jp.htm>. Acessado em: 17/12/2007.

RACILAN, Marcos. **Leitura Comunicativa? A abordagem Comunicativa nos livros didáticos de Leitura Instrumental em Língua Inglesa**. 2005, 137p. Dissertação em Lingüística Aplicada ao ensino de Línguas Estrangeiras. UFMG, Belo Horizonte – MG, 2005.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

RICH, Sarn. **Exploring Strategic Competence**. Disponível em: http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/strat1_sarn.htm. Acessado em: 17/12/2007.

RICHARDS, Jack & RODGERS, Theodore. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge University Press, 2004.

SAVIGNON, Sandra. Communicative Language Teaching: State of art. **TESOL Quartely**, vol.25. Nº 2, Summer 1991.

_____. Communicative Language Teaching for the Twenty-First Century. In: CELCE-MURCIA, Marianne. (Ed.) **Teaching English as a Second or Foreign Language**. Third Edition. Boston, MA: Heinle & Heinle, 2001. p. 13-27.

_____. Communicative Language Teaching: Strategies and Goals. In: HINKEL, Eli. (Ed.) **Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning**. Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates Incorporated, 2005. p. 635 – 649.

_____. Beyond communicative language teaching: What's ahead? **Journal of Pragmatics**, Vol. 39, Issue 1, January 2007, p. 207-220.

SILVEIRA, Maria Inês Matoso. **Línguas Estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió- São Paulo: Edições Catavento, 1999.

SIMÕES, Luciana Cabrini. **Autenticidade e a Abordagem comunicativa: Reflexões sobre a sala de aula de língua inglesa**. 2004, 123 p. Dissertação em Estudos da Linguagem. UEL, Londrina – PR, 2004.

SOOK LEE, Jin & BEVERLEY McChesney. Discourse rating tasks: a teacher tool for developing sociocultural competence. **ELT Journal Volume**. Vol.54. nº2, Oxford University Press: April 2000.

WIDDOWSON, H.G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Campinas, SP: Pontes, 1991. Tradução de José Carlos P. de Almeida Filho.

ANEXOS

ANEXO I

ATIVIDADES DE PRODUÇÃO ORAL

Atividade 01

Focus on Language 3

Task
Go around the class and find someone who

Student's Name _____

plays an extreme sport.
doesn't watch movies on DVD.
gets up early every Sunday.
studies another language.
doesn't eat red meat.
downloads music on the Internet.

Atividade 02

Focus on Language 3

Task
Talk to a partner and complete the chart. Find out what you have in common and what is different.

Partner's name	What my partner			
	loves to do	likes to do	doesn't like to do	hates to do
on weekdays				
on weekends				
on vacation				

Language Hints
What do you love/like/hate to do on _____?
I love/like/hate/don't like to _____

Atividade 03

Choose a situation and role play it with a partner.

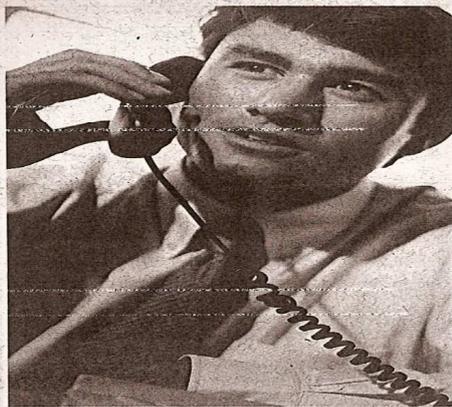
Situation 1

Student A

You are interested in someone at school/work. Talk to your best friend about this person's personality and yours. Discuss if you have things in common or not.

Student B

Your best friend talks to you about someone s/he's interested in. Discuss if they have things in common or not.



Situation 2

Student A

You want to find your ideal mate and decide to join a matchmaking agency. Talk to the agent. Answer his/her questions.

Student B

You work at a matchmaking agency. Ask your client questions and fill in the form. Then suggest a profile of an ideal mate.

Endless Love

Matchmaking

Agency

Name

Occupation

Date of birth

Personal characteristics

Free time activities

Ideal mate's personal characteristics

Atividade 04

**Focus on
Language 1**

Task 1

Interview your partner about his/her family and complete the chart.

	Name	Age	Work/School	2 things he/she likes to do	2 things he/she doesn't like to do
--	------	-----	-------------	-----------------------------	------------------------------------

father

mother

sister(s)

brother(s)

wife/husband

children

Language Hints

- Do you have any brothers and sisters?
- What's your father's/mother's/wife's/husband's name?
- What are their names?
- How old is he/she?
- Where does he/she work/go to school?
- What does he/she do in his/her free time?
- He/she likes to _____.
- He/she doesn't like to _____.

ANEXO II

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Anexo II

Roteiro da entrevista

1. Qual a sua formação? Que tipo de formação você tem?
2. Esta formação contribui para sua prática aqui? Como?
3. Quais disciplinas você estudou que lhe auxiliam aqui?
4. Na sua formação você estudou métodos e abordagens de ensino? Quais? Foi priorizado algum método ou abordagem?
5. Você recebe algum tipo de treinamento? Como é? Eles auxiliam na sua prática?
6. O treinamento focaliza mais a teoria ou a prática?
7. Nesse treinamento vocês distinguem todas as habilidades? Tem um treinamento específico para cada uma delas?
8. Você lê o manual do professor? Segue-o? Acha relevante?
9. Qual seria a contribuição do manual então já que vocês têm um treinamento?
10. Com exceção do material fornecido pela escola, você lê textos sobre a abordagem comunicativa? Quais autores?
11. O que é língua para você?
12. Qual a sua concepção de ensino de línguas?
13. Qual sua concepção de aprendizagem?
14. Qual o papel do professor no ensino de línguas?
15. O que é a Abordagem Comunicativa para você? Que termos (estratégias, conceitos) sobre a Abordagem Comunicativa você conhece?
16. Você se considera um professor comunicativo? Quais ações em sua aula você definiria como comunicativas?
17. Você sempre ensinou línguas seguindo a teoria da Abordagem Comunicativa? Você acredita que o ensino comunicativo de línguas funciona? É a maneira ideal para que a aprendizagem possa se desenvolver?
18. Dentro da Abordagem Comunicativa, você tem consciência de como a produção oral deve ser trabalhada?
19. Você já ouviu falar na Competência Comunicativa? Você tem idéia de qual competência você utiliza mais em suas aulas ao trabalhar com a produção oral?
20. Você acredita ser possível trabalhar todas as competências em uma turma de nível inicial?
21. Quais seriam as atividades de produção oral no livro? Você poderia destacar algumas?
22. Você trabalha a produção oral utilizando situações reais de aprendizagem? Utiliza material extra?
23. Você já leu alguma coisa sobre tarefas comunicativas? Você aplica as atividades baseadas em tarefas em sala de aula de nível inicial?
24. Você costuma identificar a necessidade de seus alunos ao dar aulas ou você segue o conteúdo programado pela escola para aquele nível? (considerando que a turma é bastante heterogênea)
25. Quantos anos você ensina este nível (CEP 1)?
26. A experiência ajuda? Como?
27. Você considera o livro do CEP 1 comunicativo?
28. Então se você acha que uma atividade não é totalmente comunicativa você modifica?
29. Como você identifica se a atividade de produção oral é comunicativa? Se está adequada?

ANEXO III

TRANSCRIÇÃO DAS AULAS

Anexo III

Atividade 01

Professor A

1. T- ...Page thirty-six everybody ... Take a look here, ok? ... You go ask your friend
2. these questions here, ok? ... So, find someone who "play an extreme sport ...
3. doesn't watch movies on DVD ... gets up early every Sunday, studies another
4. language ... doesn't eat red meat... downloads music in the internet"...ok? Dúvidas?
5. Any doubts?
- 6.. F1- X
7. T- Hum... aí vocês vão ask ok?Your friends ...mas num é só chegar e dizer ei o
8. primeiro? Tu o primeiro? No. Comé que eu vou fazer?
9. LLL- Do you play an extreme sport?
11. T- Ahn, ok.
12. F1- an extreme sport
13. T-So you ask and you write the name ... [Alunos levantam-se e fazem as
14. perguntas uns aos outros]
15. M1- Do you play an extreme sport? [Dirigindo-se a um colega]... É pra escrever é?
16. F1- [Dirige-se ao professor] É pra escrever o nome...?
17. T- yes.
18. M1- da pessoa?
19. T- yes.
- 20.. F1- Uau
- 21.. M1- J...
22. F1- if you X play an extreme sport... [Todos falam ao mesmo tempo]
23. M2- Do you play an extreme sport?...
24. M1- No.
25. F1- Professora ...R ...e comé teu nome? [risos dos alunos] Bota aí ... [alunos
26. sorriem e falam ao mesmo tempo] X.....
27. T-e ainda por cima eu aposto que não foi [alunos e o professor falam sobre um
28. outro assunto, não o solicitado no exercício]
29. LLL- XX [O professor circula entre os alunos observando-os]...
30. F1- [risos] Resposta muito boa professor. Eu perguntei ... se ele [referindo-se ao
31. aluno M1] estudava outra língua aí ele disse: yes, português. [risos]... [depois de
32. algum tempo o professor começa a corrigir o exercício]
33. T- Ok ... Do you play an extreme sport. Quem?
34. LLL- K...M..
35. T- K...M...
36. F1- R, J, K...
37. M2- Eu? ...
38. F1- É. [risos]
39. T- Eu?[olhando para o aluno M2 que falou] é meu nome... tá inventando... num
40. pode.....
41. LLL- XX ...
42. F1- coloquei na ordem diferente... foi mal...
43. LLL- ééé...
44. T- OK...Doesn't watch movies on DVD...
45. LLL- ninguém
46. T- Nobody ... ok. Gets up early every Sunday ...
47. LLL- M

48. T- M...
49. M2- M? Num parece...
50. T- Why?
51. F1- Por que? ... [risos]
52. T- Ahn. Who studies another language?...
53. F1- M...
54. T- What? [dirigindo-se a M]
55. F2- Espanhol ...Spanish ...
56. T- Spanish, right?
57. F3- Spanish?
58. T- Spanish ...
59. LLL- Spanish
60. T- Spanish ... great ... Who doesn't eat red meat? ... red meat ...
61. LLL-J...
62. T- Não come carne vermelha? [dirigi-se a J]...
63. M2- No.
64. T- é doente. [risos] ... Nunca? Nem assim final de semana?
65. M2- No ...Fish...
66. T- Ok... Just fish?... Who... Who downloads... [O professor pára e olha para
67. alunos que estão conversando]
68. F1- Como é que diz có-có em inglês hein?
69. M2- Có-có? [risos]
70. T- chicken...[alunos sorriem] ... chicken ...right do you download music on the
71. internet? ...who?
72. LLL- M, R, D...
73. M1- Eu? [risos dos alunos]
74. T- M...outro M... encontrou... [risos]
75. LLL- XX
76. T- Ok. ... Só pra ... explicar uma pergunta ... que W me fez, certo? ... é ... qual é
77. o verb ... nessa frase aqui?
78. LLL- am ...am...X
79. M4- No, am ... é o verb to be
80. T- o verbo é ...? Am ...num é? ... e aqui? ...
81. LLL- is
83. T- is. ... Como é que eu faço essa pergunta aqui? ... Se eu tiver essa resposta
84. como é...que eu pergunto?
85. LLL- Do you eat
86. T- Do you eat ...vegetables every day?... Ok.[Escreve no quadro] Do you eat ...
87. vegetables every day?Ok?... e aqui [mostra outra frase no quadro: I am a
88. student]...
89. M1- What do you do? ...
90. T- Are you X ... Are you a student? ... What do you do também tem essa resposta,
91. mas eu tava querendo essa primeiro... Are you a... student?... Yes, I am a student
92. ok?... Ahn...Por que aqui eu comecei com are ... [aponta para uma frase] e por que
93. aqui eu comecei com do? ... [aponta para outra frase]
94. F1- Por que ali tá uma afirmativa ... eu ... sou um estudante...
95. T- E aqui num é afirmativa não? [pergunta apontando para a outra frase]
96. F1- mas lá não tem o verbo to be...
97. T- Ahn... ok? Quando aqui... quando a gente usa... quando o verbo principal é o...
98. verbo to be ... na pergunta ele vai... ele vai ficar na pergunta... certo?...Pronto
99. você pode ver no livro mesmo...mas vamos ver aqui...nesse caso... quando o...
100. verbo principal não é o verbo to be ele tem que usar um auxiliar... pra fazer a ...
101. pergunta...certo?...é por isso que a gente usa o do...Do é o auxiliar...Então ...

102. qualquer outro verbo como play volleyball... eat vegetables...smoke...take the bus
103. ...todos esses que vocês estudaram... desde a aula passada até hoje... a gente
104. por conta disso... o verbo principal é outro verbo que não é o verbo...to be...
105. Ok? Entendeu agora? [dirige-se a W] ... Right... Ahn...Ok... A única pessoa dessa
106. sala ... que gets up early on Sunday... é?...

Professor B

01. T- Now open up your books... to page... thirty-six [Alunos procuram a página no
02. livro]
03. M1- É chato né? ...[enquanto procuram a página falam sobre pronúncia]
04. T- [risos]...But let me tell you a thing...você pode até dizer... não isso é besteira it's
05. not important...imagine você dizer isso aqui é uma CÁdera...invés de cadeira...
06. uma CÁdera... tá certo?...
07. M1- Não.
08. T- Então a mesma coisa...
09. LLL- XX
10. T- Intonation, pronunciation is very importan...
11. M2- E pra aprender meu amigo... O cabra ... só ouvindo
12. T- só ouvindo...only listening... Because...in English...sometimes...doesn't have
13. a rule....não tem uma regra...sometimes is only listening...
14. LLL- What page?
15. T- Ok? Page thirty-six.
16. M1- X quando tem...pronunciar a palavra toda errada ...
17. T- exatamente ...e dá pra notar. You know... dá pra notar... né?...All right, pay
18. attention...Here we have a table...ok?...Pay attention because...I'm going to
19. M1- me empresta o lapis aí [aluno se dirige ao outro pedindo um lápis]
20. T- only in English Sir...
21. M1- Pencil, pen alguma coisa assim [risos] É ...comé?...How can I say...
22. LLL- Can ...
23. M1- Can you lend me your pen?
24. T- So. So...Ok...All right... Pay attention...Here we have a table, right?...
25. [alunos conversam] Here we have a table right?
26. LLL- right.
27. T-All right...And here we have what...we have...activities... [aponta para o
28. exercício da pg. 36]
29. M3- Né X não?
30. T- Não...We have activities
31. M3- Aquele negócio...do
32. T- Ok? ... we have activities...first activity is... "play an extreme sport" ... What
33. does extreme sport means?...What extreme sport...does extreme sport?
34. M1- Esporte radical?
35. T- Yes. Give me an example of an extreme sport
36. M1- Skate
37. T- Skateboard...ok? Ah...rafting...Aquele da corredeira...ok? Moutain
38. climbing...Ah...
39. F1- Mountain bike
40. T- Mountain bike...ok? All those are extreme sports. Come in... [dirige-se a um
41. aluno que chega] next... "doesn't watch movies on DVD"...What's that?... remember
42. that is doesn't, so...doesn't watch movies on DVD...ok?[dirige-se a um aluno]
43. Do you watch movies on DVD? ...
44. M4- Yes.
45. T- Does anybody here...doesn't watch movies on DVD?...Everybody watch movies

46. *on DVD?...*
47. LLL- *Yes*
48. T- *Yes?*
49. LLL- *Yes*
50. T- *Ok... "gets up early every Sunday"...What do you understand by gets up?...*
51. F2- *Ô teacher eu num tô entendendo uma coisa*
52. T- *U é o seguinte*
53. F1- *acorda é?*
54. T- *ainda vou explicar o que você tem que fazer...gets up is...you're sleeping [faz*
55. *o gesto] ...*
56. F2- *dormir?*
57. T- *and than you wake up ...*
58. M3- *Acordar*
59. T- *Yes. So gets up is when you?...leave the bed ok?...So you wake up and?... get*
60. *up [faz o gesto de levantar com as mãos] All right?... "Studies another language"...*
61. *[dirige-se a uma aluna]... do you study another language?...*
62. F3- *Como?*
63. T- *do you study other language?*
64. F3- *No.*
65. T- *No? what are you doing here?*
66. F3- *ou... other?*
67. T- *Other, another.*
68. F3- *Outras línguas?*
69. T- *Yes. Do you study?*
70. F3- *fora o inglês?*
71. T- *No [risos] Fora o português.*
72. F3- *Fora o português.*
73. T- *Yes.*
74. M3- *Yes.*
75. T- *Yes ok?... "Doesn't eat red meat"...Eu acho isso um pecado...*
76. LLL- *Quem come carne vermelha?*
77. T- *Don't eat red meat...*
78. M1- *Não comer carne vermelha?*
79. T- *Yes...é um pecado*
80. LLL- *é um pecado...*
81. M1- *Eu também*
82. T- *Red meat is... perfect food... Perfect food is red meat... e pode dizer que é que*
83. *faz mal a vontade... eu num tô nem aí X... quero é morrer feliz [risos]... and the last*
84. *...downloads*
85. LLL- *[comentam sobre carne vermelha]*
86. T- *Superman pay attention [dirige-se a um aluno que está com uma camiseta do*
87. *superman]*
88. M1- *Ok.*
89. T- *Downloads music on the internet...*
90. M1- *I...yes.*
91. T- *everybody does that?...*
92. M1- *Yes.*
93. T- *Ok...These are activities right?...Comé que vai perguntar How am I going to*
94. *ask another person...if he does this...e aí?...Quem pode me dizer?... [Ninguém*
95. *fala nada] Vamos Let's suppose that the activity is... [escreve no quadro*
96. *enquanto fala] Watch...TV...Ok?...Pay attention... The activity is watch TV...*
97. *How can you check...if somebody...Watch TV?*
98. LLL- *Do you watch TV?*
99. T- *Just that. Do you... [escreve no quadro]...Do you watch TV? ...*
100. M1- *Yes I do.*

101. T- What's the answer of the person?... Yes? ...
102. LLL- No.
103. T- Or no... Ok?...Então comé que tem que fazer estas aqui? Number one... plays
104. an extreme sport...How are you going to ask?...
105. LLL- Do you play an extreme sport?
106. T- Play or plays?...
107. M4- plays
108. LLL-play
109. T- Play... Ok? Do you play an extreme sport?...Plays seria se fosse na?... third
110. person he, she ou it...Ok?...So do you play...an extreme sport?... Second...
111. M3- Doesn't watch movies
112. T- Comé que cê vai checar se uma pessoa...doesn't watch movies on DVD? Que
113. pergunta você faz?...
114. LLL- é ...
115. T- Não...
116. M1- Do you watch movies on DVD?
117. T- Mesma coisa... Do you watch movies on DVD?...Você vai saber se a pessoa
118. assiste ou não?...
119. LLL- Não vai
120. T- The person is going to say yes or no...All right? Gets up early every Sunday
121. ...How is the question?
122. M1- Do you gets up early
123. T- Get...up
124. M1- Get up
125. T- early
126. M1- early every Sunday
127. T- Ok? [um aluno pergunta baixinho a outro o que é get up. O professor escuta]
128. Get up?...Suppose you are sleeping ok?...Suppose this is my bed. [aponta para
129. uma cadeira]...my bed...sleeping First...I Wake up do like this [se espreguiça]
130. and get up [levanta]...All right?...This is get up
131. M1- Early? [risos]
132. T- hum-hum. Early... Early é early like...five o'clock in the morning...six o'clock
133. in the morning...this is early ok?...Ten o'clock? Not early...Right?
134. M1- cedo?
135. T- Yes... studies another language...How do you ask?...
136. M1- Do you study another language?
137. T- Do you study another language? Very good...doesn't eat red meat...How are
138. you going to ask?
139. LLL- Do you
140. M1- Do you eat red meat?
141. T- Do you eat red meat?...Downloads music on the internet?
142. LLL- Do you download music on the internet?
143. T- Very good. So...you have to ask people in the class...except Ana Maria forget
144. Ana Maria... [aponta para a pesquisadora] Ok?...She is...nobody[risos] All
145. right?...
146. Forget her...So...you are going to ask people in the class...about these topics
147. here. Só que...one topic for one person...
148. M1- Ok.
149. T- Everybody understood?...U?
150. F2- No.
151. T- No? What did you not understand?
152. F2- Tô voando. Entendi nada do que você explicou agora...
153. T- Nada?
154. F2- hum-hum
155. T- Nothing?

156. F2- Nothing
157. T- Deixa eu ver
158. M3- Downloads significa download é?
159. T- é...certo? Vamo ver aqui.
160. F2- Eu não entendi professor a forma comé que eu vou...comé que se diz que eu
161. vou para fazer lá
162. T- Vamo lá. What do we have here? We have activities... tem atividades ok?
163. F2- tá.
164. T-Certo...O que cê vai fazer?...You are going to ask people...about these activities
165. Então você vai perguntar se o quê?...if the students do this
166. F2- Sim mas...mas é de acordo com o que tem aqui?
167. T- Claro. Você vai perguntar isso aqui.
168. F2- Sim mas comé comé...que eu posso perguntar se...se play an extreme sport
169. Comé que eu posso?
170. T- Vamo lá. Presta atenção U...A atividade é essa watch TV... [aponta para o
171. quadro]Comé que eu pergunto?..
172. F2- Do you watch TV?
173. T- Do you watch TV? A atividade é play an extreme sport, comé que eu pergunto?
174. F2- Do you
175. T- Do you?
176. LLL- play
177. F2- plays
178. T- play an extreme sport?
179. F2- por que não plays?
180. T- Expliquei agorinha...Por que não? Por que não Plays? [dirige-se a turma]...
181. M1- Porque plays é só pra he, she ou it
182. T- He, she e it...Você vai perguntar com quê? Com?..
183. F2- you
184. T- You...depois a gente vai ver porque também isso não acontece...ok?De pé
185. só...One topic, one person only...Let's go...
186. M3- Precisa colocar aqui só [aponta para o livro]?
187. T- Just the answer...
188. M1- Um de cada?
189. T- Yes or No...the name of the person o nome da pessoa e yes or no... All right?
190. ...[O professor circula entre os alunos]...The name of the person and yes or no
191. Ok? Let's go [os alunos começam a fazer a atividade]...Does anybody here have
192. a led?...Does anybody have a led? Zero point five? [aponta para o lápis,os alunos
193. continuam fazendo o exercício]...Nobody?...Ninguém tem zero point five?
194. F2- Eu tenho... Deixa eu ver... Ah tenho...
195. T- Let's go...finish?
196. LLL- No [Os alunos ainda têm dúvidas sobre a resolução do exercício porque o
197. professor modificou um pouco o que foi pedido pelo livro.]
198. T- One topic for one person [Professor chama os alunos que estão meio parados,
199. incentivando-os a participar da atividade]...Ok pay attention here...A...Ah...
200.[dirge-se a uma aluna]...Can you...Can you lend me my book?...Thank you... A...
201. ask U
202. F2- ahn?
203. T- the first question
204. M3- É... Do you...XX
205. T- U...
206. M3- U...
207. T- Yes...so than she 'ask' you... [risos] Again...U
208. M3- Do you play an extreme sport?
209. F2- No I do.
210. T- No I do?...

211. F2- No...
212. T- No I don't.
213. M3- No I don't.
214. F2- No I don't...Eu tô afirmando...
215. T- No?...
216. M5- I don't
217. T- I don't
218. F2- No I don't é?
219. F1- tá negando
220. T- Yes
221. F2- ah...sim...
222. T- No I don't
223. F2- eu...eu...eu...tô negando
224. T- I know ...No...I...do...not...[escreve no quadro] No I...don't
225. F2- e I do é o quê? é ...
226. T- Se não você fala...não eu faço...[risos]
227. F2- Ahh
228. T- Ok?...No I' don't...Veja bem U
229. F2- Diga.
230. T- Ahh...U...Ask...D...second question...
231. F2- é...D...
232. T- D?
233. F2- Do you watch movies on DVD?...
234. F1- yes
235. T- yes?
236. F2- yes?
237. F1- I do
238. T- I do...very good...X...K...number three...
239. F3- Do you?...
240. T- Do you?
241. LLL- XX...[risos]
242. T- Go ahead...I need to listen...I need to listen to your voice ok? (risos) Go...
243. F1- Do you...isso é o quê?...get up?
244. T- do you get up?...
245. F1- get up é o quê?...é...levantar?
246. M4- No I don't.
247. T- No you don't?...ok...K ask F...number four...
248. F3- do you study another language?...
249. T- Do you...study...
250. F3- Do you study...another language?
251. M5- Yes I do
252. T- What language?
253. M5- English
254. T- Very good... F...ask W number five
255. M5- W... do you eat red meat?
256. M6- Yes I do...[risos]
257. T- By the way...Now...here...I'm hungry.
258. F2- Ahn...Levantar da cama...é 'get up' é?
259. T- Yes.
260. F2- e deitar?
261. T- lay down
262. F2-ahn?
263. P- lay down
264. F2- Comé que se escreve 'lay'? [risos dos alunos]
265. T- Vamos focar aqui U...Vamos focar aqui primeiro ok?Ah...M ask P number six

266. M1- P do you download music on the internet?
267. F3- Yes I do
268. T- Very good

Atividade 02

Professor A

01. T- Right...Go to page forty-eight...vocês vão write questions...you are going to write
02. these questions mas...no tempo que pratico...on weekdays...weekdays... quais
03. seriam os weekdays?
04. M1- Monday
05. T- Monday Tuesday
06. M1- Wednesday
07. T- Wednesday
08. M2- Thursday Friday
09. T- Thursday e Friday...So what do you love to do on week...weekdays? What do
10. you like to do on weekdays?Ok?...Porque we have a question here ok?..
11. Language Hints...[aponta para o quadro no livro]What do you love to do?...what do
12. you like to do on weekdays?...e assim por diante right?...weekend?
13. F1- What do you like to?
14. T- Weekend...Que dias são weekend?
15. M1- Saturday and Sunday
16. T- Saturday and Sunday...great...e vacation?...on vacation?
17. M1- January
18. T- January...acabou a school ok?
19. M1- December
20. T- January December e June...geralmente são os de vacation yes? Pelo menos na
21. escola né?...na universidade ninguém nunca sabe né?
22. M2- Pois é...
23. T- Na escola...
24. M2- XX
25. T- All right?Vacation é pra compensar...all right...[alunos começam a discutir sobre
26. o candidato a governador- é época de eleições] Ok...esqueçam...Vamos para o
27. exercício...[risos]...ó aqui num tem partner's name? Você vai colocar o nome... sua
28. colega vai colocar o nome de uma pessoa...
29. F2- Certo...
30. T- Ok? So for example R...ok? partner's name R...então você vai perguntar cada
31. um desses...em cada dia...ok?..
32. F2- Esses...
33. T- Weekdays...
34. F2- Ah...Sábado e Domingo...
35. T- No...Weekends o segundo...the second...partner's name....
36. F2- Sei... assim...os dias da semana normal...
37. T-Weekdays...
38. F2- É...aí finais de semana...
39. T- Ok?...So...como é que eu pergunto?...Right...ahn...go dancing...so...não
40. esquece...like...
41. LLL- What do you like to do on the?...
42. T- Ok...What do you like to do on the weekdays? Ok...hate...
43. M1- What do you hate to do on weekdays?
44. T- What do you hate to do on weekdays? ok...Love?
45. LLL- What do you love to do on weekdays?

46. T- Don't like?
47. LLL- What don't like to do on vacation?
48. T- On weekdays...vamos lá...com vacation lá ok?...com vacation? like...
49. LLL- What do you like to do on vacation?
50. T- On vacation ok? Love...
51. LLL- what do you love to do on vacation?
52. T- Don't like?
53. LLL- What don't like to do on vacation?
54. T- Entenderam...pra formar a pergunta?...Essa é a pergunta de acordo com cada
55. rodada que você está...a coluna e as linhas...pra fazer a pergunta ok?
56. M3- Essa primeira coluna aí...preenche...a própria pessoa ou...
57. T- A pessoa que você vai perguntar...todas elas...
58. M3- Porque aqui só tá fazendo referência da segunda coluna em diante né?
59. T- Não...não importa...you two...you two you two and you two...
60. M1- What?
61. T- Mais perguntas?...todos aqui sabem?...[os alunos começam a fazer o exercício
62. em duplas]
63. M3- What do you love...
64. F2- What do you like...love
65. F1- Que danado é X?
66. T- É um copo de cerveja deste tamanho [mostra com as mãos]...
67. M2- You don't smoke...you don't like...you don't go to parties...very good boy...
68. M3- What do you love to do in vacation? [todos falam ao mesmo tempo]
69. T- Movies is American...cinema is...
70. F3- Movies or films?
71. M2- What do you like to do on your vacation? [o professor está sentado na
72. banquinha enquanto os alunos fazem o exercício. Não circula entre eles]
73. F4- What...do you love...to do... on...vacation?...I love....I love....[risos]
74. F2- I...don't like...boliche...
75. M3- What do you love to do on your vacation?
76. M2- Essa daí você já fez...[risos]
77. M1- What do you like to do on vacation?
78. M4- Go fishing...
79. M1- I like...é....
80. F1- Play? [o professor se aproxima dos alunos]
81. T- Bowling...Don't like...
82. F2- Play bowling...
83. T- É...ok...o homework é aquele ali certo? House of English...unit four...focus on
84. language one...ok?...Vocês juntam pra mim essas coisinhas... [não corrige o
85. exercício]

Professor B

01. T- Ok...last class...what was the homework?...Lembra que eu pedi pra vocês
02. botarem um monte de activities?
03. M1- Eita...
04. T- That you like...that you love that you hate that you don't like...on vacation on the
05. weekdays and in the weekends...lembra?...
06. M1- Era esse aqui? [aponta para o exercício]
07. T- Yes...lembra?
08. M1- Quem fez?
09. F1- Ninguém fez...

10. T- Ninguém fez? E fez...
11. F2- Eu fiz...
12. T- U fez...serviço completo...Quem mais? How many...did? [risos]...foram
13. XX activities you need to...Vamos lá...A? ...A? ...
14. M2- Mas rapaz...[risos]
15. T- P?...também não...L? também não...D? Tá tentando fazer agora...tá
16. terminando...
17. F1- Fiz não...
18. T- A? no...K? no...very beautiful...
19. M2- É que a gente tava empenhado nesse negócio...aí...[refere-se a uma
20. apresentação do que eles fizeram anteriormente]
21. T- Um ponto participação extra pra U e pra E viu?
22. M1- Eita...[todos falam ao mesmo tempo]
23. T- No...U...e E...[escreve na caderneta]...So I want you to talk...mesmo quem não
24. fez vai ter que se 'virate'...certo? All right?...[risos] so what I want to do is...E you
25. complete in your book right?...Você completou aqui mesmo no seu livro não foi?
26. M3- Foi...
27. T- Seria pra você colocar o que outra pessoa fosse falar certo?...colocar no
28. seu...mas não tem problema não...Que é que vocês vão fazer? You have one
29. question and one answer here...tão vendo? [aponta]...Vamos ver a primeira...
30. What do you love like hate to do on?...pra que que nós vamos perguntar isso?...
31. pra o quê?
32. M3- Pra o que...
33. T- O que gosta o que odeia o que não gosta...tal...on weekdays on weekends e on
34. vacation ok? Who can give me an example?...Quem pode me dar um exemplo?
35. M1- E...
36. T- É...na pergunta...
37. F3- What do you love to on...to do on vacation?
38. T- Ahn...ok? você vai perguntar...e a pessoa vai responder...I love to? E vai dizer
39. o que você gosta certo? For example...L...não L já deu o exemplo né?...What do
40. you like to do on...on weekdays?
41. F- I like to sleep...
42. T- I like to sleep? Ok...M what do you love to do on vacation?...
43. M1- I love to sleep
44. T- I love to sleep
45. M1- and watch movies...
46. T- Dvd movies?
47. M1- Yes...
48. T- Ok very good...Então é isso que vocês vão fazer...a medida que vocês vão
49. perguntando vocês vão preenchendo aqui ok?...Agora eu pergunto...one of the
50. columns is doesn't like to do...como é que você vai perguntar o que é que o
51. pessoal não gosta de fazer?
52. M1- What do you hate?
53. LLL- What do you...
54. M3- O que não gosta de fazer?
55. M2- Não...é aquele don't like...
56. T- Você pode perguntar what you don't like to do?
57. LLL- Pode
58. T- Pode?... Agora seguindo esta ordem?
59. M4- Não
60. T- What don't you like to do...ok?
61. M4- Complicou cara...
62. T- Certo?...Você não fala what do you like to do?...What don't you like to
63. do...ok?...don't you like to do ok?...don't you like to do...ok?...o que houve? Ahn?
64. M1- Dor de cabeça

65. T- Então...vamos lá...interview....vou entrevistar aqui K...ok?vamo lá...[o professor
66. sai da sala e deixa os alunos fazendo a atividade]
67. M3- What do you love to do on weekdays?...Bora trabalhar?...[alguns alunos
68. conversam em português sobre outros assuntos]
69. M1- What do you love to do on weekdays...weekdays...weekdays...
70. M2- What do you like to do on weekdays?...
71. F3- I like...
72. M1- É só com uma pessoa...você coloca o nome da pessoa aqui e faz...
73. M4- Ah é?
74. M1- É...
75. M4- É né?...[risos]
76. M1- Vamo lá então...What do you like to do on weekends?
77. F1- I love go to school...I love watch TV...[todos falam ao mesmo tempo]
78. M2- Agora...What do you hate
79. F- É...I like to go...X [o professor retorna a sala]
80. M4- What do you like to do in [vo 'keɪʃən]?
81. T- Como é que se diz [və 'keɪʃən]...how do you spell a palavra?
82. M1- v-a-c-a-t...
83. T- How do you spell?
84. LLL- v-a-c-a-t-i-o-n
85. T- Ok?...Now you pronounce this?
86. LLL- [vo 'keɪʃən]
87. T- No [vo 'keɪʃən]... ?
88. M1- É não?
89. T- [və 'keɪʃən]...tem aí...va-cation...
90. M1- É... [və 'keɪʃən]...
91. T- Ok?... [və 'keɪʃən] ...
92. M2- What do you...what do you?...
93. T- How do you say? We saw this...finish?...Começou já?...[risos] [O professor
94. caminha entre os alunos]
95. F4- I love watch TV...
96. T- Did you receive my hot line? Receberam meu hot line?
97. M1- Yes
98. T- Receberam né?...
99. M- How do you spell eat?
100. T- [i:t]?... [i:t]...Você num é carioca pra tá chiando desse jeito...[i:t]...playing
101. video-game
102. T- Let's see?
103. LLL- No...
104. T- Did you some?...Num precisa ter completado não...mas fez algum?
105. M1- Ahan...What do you like to do on [vo 'keɪʃən]?
106. T- M...[vo 'keɪʃən] ?... [və 'keɪʃən]...[və 'keɪʃən] ...
107. M1- [və 'keɪʃən]... How can I say...[faz o gesto com as mãos de uma raquete]
108. T- Racket?
109. M1- Ahn?
110. T- Racket?...r-a-c-k...e-t...Who likes to play fresco ball? [risos]...
111. M2- Como é ficar hein?...Como é ficar em casa?
112. T- Stay...stay at home...
113. M2- Stay é?
114. T- É mas not...not...não outros ficares viu?
115. M2- Ficar de...ficar não?
116. M1- Ficar de namorar...

117. T- Num tem um verbo ficar mesmo não...mas tem o 'date'...'to date' é namorar
118. ou...
119. M1- Ah...
120. T- Seguinte...there is an expression...there is an expression...que é 'one night
121. stand'...one...night...stand...[escreve no quadro] case...
122. M1- Durante uma noite?
123. T- É...ficar uma noite e...deixar pra lá...
124. M1- Jamais [risos]
125. T- Como é?...One night stand...
126. M1- E acordar e falar quem é você? [risos]
127. T-That is similar...You can say case...date...or wanna a date...é a mesma coisa
128. de dizer...X...the verb is...I have a date today...é o verbo ficar...
129. M1- Ah tá...
130. M4- Quer dizer que 'date' é o verbo ficar...
131. T- Finish?
132. M1- Finish...
133. T- Let's see here...look! Ah...E choose a person and ask any of the combination
134. here...escolha a pessoa and ask any combination...qualquer combinação aqui...
135. M3- Ahan...
136. T- Let's go! Everybody pay attention...
137. M3- É...what do you love...weekends?
138. T- What do you love?...
139. LLL-To do...
140. T- To do
141. M3- To do
142. T- On weekends?
143. F1- I I I love...é...to eat...I don't drink coffee...
144. T- No no no...just one
145. F1- ah...
146. T- Just one...
147. F1- Computer...what do you...
148. T- What?...The X qual é?...I love to?
149. F1- I love to do
150. T- I love to?
151. F1- É o computer
152. T- Falta alguma coisa antes...
153. F1- Eu num já tinha dito?
154. T- Qual?
155. F1- I love...
156. T- I love?
157. M4- Mexer no computador...
158. F1- Ah tem que?...
159. T-Yes...I love to?
160. F1- Só botei love mermo...
161. T- Pay attention...If you say love have to have a verb...I love to?...
162. F1- Write in the computador?
163. T- Hum-hum...Vamos prestar atenção olhe...que verbo você acha que a gente
164. pode usar com computer?
165. M1- Trabalhar
166. F- Work
167. T- Work...use...
168. F1- Ah sim...
169. T- Fica...I love to?
170. F1- Use the computer
171. T- Use the computer ok?...Use...the...computer...[escreve no quadro] e

172. trabalhar no computador?...work in...in the computer ok?
173. M4- Ah sim...
174. T- Or X the computer ok?...J choose one...choose one person and one
175. combination...
176. M5- M...
177. T- All right...
178. M5- Ahn...Na seqüência?...
179. T- Não you can choose...
180. M5- Ah...what do you love to do on...X...
181. T- É o quê?
182. M5- Ah...what do you love to do on [vo 'keɪʃən]?
183. T- On what?
184. M5- [vo 'keɪʃən]
185. T- What?... [və 'keɪʃən] ...é [və 'keɪʃən]...
186. M2- I love to go to the farm
187. T- Go to the farm...ok...go to the farm...very good...Do you know what's farm?
188. Farmácia?...
189. M1- No
190. M2- Go to the farm...
191. M4- Fazenda...
192. T- Ok?...likes to go to the farm...A choose a person...
193. M1- F...What do you hate to do on...week...weekend days...weekend days?
194. T- Weekdays or weekend?
195. M1- Weekdays...
196. T- Weekdays...
197. M6- I hate to wake up early
198. T-Ok...
199. M6- Só chego atrasado na universidade...
200. T- early...P choose one person and one combination...
201. F3- É...What do you love to do on weekends?
202. T- Já foi...
203. F3- Ah já foi né?...é weekdays...
204. T- Weekdays...
205. F4- I love like to eat...
206. T- Or love or like...
207. F4- Love...
208. T- Love to eat ok?...You love to eat?...[risos] Ok...D...one person one
209. combination...
210. F2- É...é...what do you like to do on vacation?
211. M4- I like to...walk the dog...
212. T- Ok...ok...[risos] K...choose one person...one combination...
213. F5- U...
214. T- U...
215. F5- What do you...what do you like...
216. T- What do you like?..
217. F5- To do...
218. T- To do?
219. F5- in weekends?
220. T- The...ok? F...
221. M6- XX
222. T- E...
223. M3- É...What do you...hate to do on...vacation?...
224. M5- I don't like work
225. T- I hate?

226. M5- *Ou...I don't hate to work...*
 227. T- *Ok?...X ele perguntou o que é que você hate...*
 228. M5- *Sim mas aí no final disseram é feriado não pode trabalhar...*
 229. T- *Então...mas 'hate' é odiar...você disse eu não odeio...*
 230. M5- *Final de semana?... Eu odeio...I hate...*
 231. T- *Então I hate...*
 232. M5- *Ah tá...[risos]*
 233. T- *É aquela história...entre 'hate' e...lembra lá no início que a gente é usado na*
 234. *afirmativa... certo?...mas com sentido negativo...porque 'hate' é odiar...então the*
 235. *structure is affirmative...certo? então 'I hate*
 236. M5- *É...to...work...*
 237. T- *To work...ok?...Até por que XX...ok? any doubt here?...yes?...Any doubt?*
 238. M1- *Não...[risos]*
 239. T- *Dúvidas?...Yes?*
 240. LLL- *No...*
 241. T- *Ok....*

Atividade 03

Professor A

01. T- *Right...so stay in pairs ok? P and J...M and K...D and R...XX...You are looking*
 02. *for a boyfriend or a girlfriend ok? M is not married...She is single now [risos] Not*
 03. *married...P not married...M is not married ok? And you are looking for a boyfriend*
 04. *or a girlfriend ok? So you go to a...agency ok? Look here... [aponta para o livro]*
 05. *matchmaking agency...all right?...matchmaking agency*
 06. M1- *casamento...*
 07. T- *Yes...desperate...you are desperate...So one is the secretary and the other is*
 08. *looking for a boyfriend or a girlfriend ok? You have to fill in...What's your name?*
 09. *my name is tanranran tanranran...What's your*
 10. F-XX
 11. T- *Yes? Very good...*
 12. F1- *Vou me apresentar*
 13. T- *Ok...Vai lá...[os alunos começam a perguntar uns aos outros as informações*
 14. *solicitadas pelo exercício]*
 15. M1- *What's your name Paul? [risos]*
 16. F-eight...two...
 17. T- *Of course...X*
 18. F- *Nineteen twenty-six*
 19. F1- *I am sympathetic...*
 20. T- *I have no idea [risos. O professor caminha entre os alunos]*
 21. F1- *Sympathetic é?*
 22. T- *Sympathetic*
 23. F1- *e Idealistic*
 24. M1- *Where were you born?*
 25. M2- *I was born in X*
 26. F1- *What do you do in your free time?*
 27. F2- *I go to the...*
 28. T- *No say the first...no year...no year ok? Just month and day*
 29. F- *What page?*
 30. F- *Page fifty-one*
 31. F3- *O que é free time?*

32. T- Free time? For example not work...on Sunday you don't work...so it's free
33. time...understand?
34. F3- Yes yes
35. T- Vamos...[o professor tira dúvidas dos alunos e os incentiva a
36. terminar o exercício]
37. M2- Shy...
38. M1- Ah shy...shy né? [risos] Eu tava entendendo chata...
39. F1- Ahn faz D...Como é que se escreve D...? [os alunos conversam em duplas]
40. F2- D-e-u-s-i
41. T- Quem quem?...Yes...I'm waiting I still don't know...
42. F1- Ah não...num tô entendendo não...
43. F2- E o ano? Ninguém disse...
44. T- É...science fiction [dirige-se a M1]
45. F3- What...what are you like ? [dirige-se a M3]
46. F1- Nursery...Né P...Nursery?
47. T- É...
48. F1- What normal?
49. M3- Normal...
50. F1- [risos] Sai D...lazy? lazy...O que é lazy?
51. M3- Preguiçoso
52. F1- Humm...lazy...
53. M1- What do you do?
54. M4- I am a student.
55. F1- How do you spell lazy?
56. M3- L-a-z-y né? Lazy...
57. F1- Again...é...L-a
58. M3- L-a-z-y
59. F1- Valeu...
60. M2- What's your ideal mate like?
61. M4- My ideal mate is romantic
62. F1- I...I love...
63. M3- L-a-z-y
64. F1- Y
65. F2- I like to go to...
66. M1- My ideal mate is...
67. F1- Responde...
68. M2- As características?
69. T- Ahn...no What's the question P?
70. M2- [risos]
71. T- I want to listen now...You know...
72. F1- How do you spell sympathetic?
73. M3- S...
74. T- Ideal mate...
75. M2- What's you...your
76. T- Great...[algum tempo depois]Number one...intelligent...Ok...Ahn D...What's
77. your partner's name?
78. M3- X
79. T- Great...What's her occupation?
80. M3- She is a teacher
81. T- Teacher? Ok. Vamos lá...What's d birthday? When's D birthday?
82. F1- On April twenty-nine...
83. T- Great...
84. F1- É...nineteen nine-three
85. T- Ninety-three...Ahn...K When is M date of birth?
86. F2- Manager...

87. T- No...birthdate...When's her birthday?
88. F2- May...May...twenty-fifth...
89. T- Great...M What's K like?
90. F4- É... eu errei...inteligente
91. T- Intelligent? Ok...P what does your partner do in his free time?
92. M2- Read
93. T- J What's P ideal mate like?
94. M1- É...sympathetic...sympathetic XX
95. T- Great...so we finish unit four ok? House of English...[escreve no quadro o
96. exercício de casa]
97. F2- Ave Maria...

Professor B

01. T- All right. What do you understand by [escreve no quadro] matchmaker? Do you
02. have any idea what does matchmaker means? Don't open your book now ok?
03. Don't you have any idea? What does matchmaker mean?...No? No idea?...How
04. about matchmaking agency?
05. LLL- agência de viagens
06. T- Hum-hum...So matchmaking agency is an agency for relationships...Can be
07. marriages, but can be [incompreensível]can be girlfriend and boyfriend então it's
08. an agency responsible for relationships ok? So today you are going to participate
09. in one matchmaking agency ok?...For that, pra isso, eu não acho que vocês vão
10. querer colocar o e-mail de vocês certo?
11. M1- Colocar o quê?
12. T- Eu num vejo problema nenhum, mas tem gente que pode ser que num... fica
13. complicado, por exemplo, pode ser realmente que você receba um e-mail certo?
14. Mas no futuro num sei se num sei mas por enquanto hoje
15. M2- mas é na vera?
16. T- É. Mas é o seguinte, se você tiver problema você pode, eu tenho um e-mail que
17. é só para usar pra essas coisas de dar aula, de, de fazer cadastro em internet,
18. essas coisas. Eu tenho um e-mail só pra isso. Mas aí vocês eu num sei. Na
19. verdade eu...tenho três e-mails, um do trabalho, um pra qualquer coisa e um e-mail
20. pessoal... Viu? Então, esse eu uso justamente pra essas coisas. Então pra dar
21. essa aula eu já cadastrei pra mim ver como era, tal, e vocês...vão ter que cadastrar
22. um e-mail também.Se vocês não tiverem problema, vocês apagam daqui a uns
23. dias vocês podem cadastrar seu e-mail mesmo, é só questão de trabalho. É como
24. eu disse, se alguma pessoa realmente se interessar por vocês, vocês vão receber
25. um e-mail...O importante pra mim não é isso. O importante pra mim é vocês
26. fazerem o cadastro ok? Because when you do the profile, have many structures,
27. ok? Many structures that we saw, viu. Então é uma maneira da gente treinar e é
28. uma coisa real. É uma home page, from the United States about matchmaking
29. certo? Aí uma das coisas lá é justamente você cadastrar e-mail. Que que você
30. pode fazer se não, num quero usar meu e-mail pessoal não. Faz um e-mail bem
31. rápido aí da, sei lá google, bol, é de graça, faz só pra colocar lá. Ok? And I think,
32. eu não acho que o e-mail tem que ser correto não. Eu acho que é só pra, o e-mail
33. é justamente usado pra pessoa answering. Você pode inventar, você pode inventar
34. um e-mail. So when you get the e-mail that you, invent one. Invente que dá certo.
35. Ok? So the homepage is w-w-w dot machmaker dot com. Ok? So you are going to
36. the resource center, I don't know if we have sufficient computers for everybody... I
37. don't know if we have...but it depends, depending of the computers we have... two

38. people are going to use one computer. All right? So let's see how many computers
 39. have and then we answer...So we are going to get in this site here. And we are
 40. going to make a membership. Do you know membership? Você vai se tornar um
 41. member. É aquilo que eu disse, mas é free, for free, num tem nenhum vínculo. All
 42. right? Just get the community, and the first service is to put your information. You
 43. are going there, You are going to put your information, ok? Eu num vou dizer
 44. nada. Vocês vão ter que deduce, deduzir informações que precisam lá né? The
 45. majority of the information is cascade...Do you know the cascade information from
 46. internet?...Sabe aquele tipo de formulário cascata?Você clica e aparece um... um
 47. ...é some options there? The most of informations is about that...all right?...So we
 48. are going there and we are going to enjoy yourself...Quando terminar que vocês
 49. tiver lá já como um member vai aparecer alguns options...O que é que eu quero de
 50.vocês?...Quando você se inscrever lá...no matchmaking aí...e aparecer que tiver
 51.tudo finalizado aí eu quero que vocês escolham uma das pessoas lá...a pessoa
 52.pode ser...vocês vão ter que anotar o 'profile'...
 53. F1- Isso é verdade mesmo é?
 54. T- É...[risos]
 55. F1- É aquele de casamento que ele tava dizendo?
 56. T- Yes...[risos]
 57. F1- Oxente...pra quê?
 58. T- Pra quê?...Por que não?
 59. F2- Pra casar mulher [risos]
 60. T- Ok? Do you 'understood'?...Qual vai ser o final disso aí?...da atividade todinha?
 61. M3- Pegar o 'profile' da pessoa
 62. T- Você vai pegar o 'ideal mate'...remember ideal mate?...Remember that we
 63. saw?...Ideal mate? Que é 'ideal mate'?
 64. M1- É a pessoa...
 65. T- Is the person that has the ideal characteristics in your opinion...So a person that
 66. you think is going to be a good boyfriend or girlfriend ok? Então vocês vão procurar
 67. lá alguns cidadãos ou cidadãs...see their information and you have to know... I
 68. think that one... Não vá X foto não viu? Don't go only for the picture...
 69. M- XX [risos]
 70. T- Ahn? Também num vá pegar uma...[risos] Viu lá...Por que lá ó ... 'relationships'
 71....tem todo tipo de 'relationship' tem lá...men women...women women.... men
 72. men...vai que pega uma loiraça bem bonita lá pensando que ela é mulher...[risos]
 73. LLL- É...
 74. T- Be careful...[risos] See the informations...see the information of the person ok?
 75. I'm going to be there if you need any help just call to me ok? Let's go? We got a
 76. paper vocês vão ver...
 77. [o professor leva os alunos para a sala de computadores onde eles vão preencher
 78. um formulário de uma agência de namoros. Enquanto eles preenchem, o professor
 79. caminha entre eles observando e tirando dúvidas técnicas de como preencher as
 80. informações. Os alunos passam os quarenta minutos restantes da aula fazendo
 81. este exercício, e, no final, o professor pede como 'homework' que eles escrevam
 82. um parágrafo utilizando as informações que adquiriram sobre o par ideal].

Na aula seguinte

83. [Os alunos lêem as redações que fizeram em casa. É a primeira redação que eles
 84. fazem, e por conta disso, o professor tira dúvidas gramaticais. Após a leitura das
 85. redações o professor inicia a aplicação da atividade 03].
 86. T- Então é o seguinte... I want you to choose one person here...anybody...
 87. M1- M
 88. T- M ok? Go there...[aponta o lugar] A choose one of the three...

89. M2- Diga aí...

90. T- No choose...E P ou K [o aluno aponta] Então vai ser P ok?...We have two

91. situations...We have situation one and situation two ok? On page fifty...So I want

92. you analyze both situations e vocês vão me dizer o que a 'situation' tá pedindo...

93. não vou explicar nada certo? Eu quero que vocês analisem...discutam com o

94. 'partner' ok?And tell me what do you have to do...eu quero que vocês me digam

95. what do you have to do in each of the situations...entendeu?analise as duas e faça

96.só uma delas mas eu quero que analise as duas então discutam e vejam que é que

97.vocês acham que vão ter que fazer em cada 'situation' dessas aí ok?...Just one

98. thing...the content of the situation are almost the same...o conteúdo que vocês vão

99.perguntar e vão responder almost the same...o que vai mudar é o 'cenário' ok?O

100. cenário vai mudar...o ambiente vai mudar ok?Situation one is in the school

101. situation two is related to X...então analise a 'situation' e reflita o que é que você

102. tem que fazer...[os alunos começam a discutir entre em duplas as situações. O

103. professor caminha entre eles]Aqui é a 'situation one' e aqui é a 'situation two'

104. certo?Tá separado porque não é uma 'conversation'? São duas pessoas...

105. 'situation um'...X é mais ou menos assim...student A...student A you have to ask

106. the name...student B you have to answer your name...Só isso certo?...Então

107. você vai...tá entendendo aqui o que tem que fazer?[o professor continua

108. caminhando entre os alunos enquanto eles discutem]...They are very similar bem

109. parecida as duas...Ok?...Situation one...hein? Pay attention..."You are interested

110. in someone at school/work.Talk to your best friend about this person's personality

111. and yours. Discuss if you have things in common or not." Ok? Student B..."Your

112. best friend talks to you about someone s/he's interested in. Discuss if they have

113.things in common or not"...So what do you have to do in this situation?

114. M3- É...a pessoa tá interessada no trabalho...

115. T- No trabalho ou?

116. F- escola

117. T- Na escola...very good

118. M3- Aí ela fala com a melhor amiga sobre a personalidade da pessoa

119. T- Exatamente...só isso ok? E isso aqui student A vai ter que fazer né? e o que é

120. que student B vai ter fazer nessa mesma 'situation'?

121. M2- Conversar com o melhor amigo sobre alguém que tá interessado as coisas

122. em comum ou não...

123. T- Ok? So...one person is interested in another at school or work e vocês vão ter

124. que...uma pessoa vai ter que falar a personal characteristic pra o seu melhor

125. amigo certo?...Seu melhor amigo vai escutar e vai discutir se vocês combinam

126. ok? Por exemplo se você falar que a pessoa é ...ah...she is...she is shy e...já

127. bicho? Tu mora aonde?[um aluno tinha saído para buscar o livro em casa]

128. M4- lá perto do Iguatemi

129. T- D chegou X então...só do medo...[risos]...rapaz tu é doido? [risos]Tá ok...so

130. basically the situation is that ok? Então por exemplo você fala oh she is very shy

131. and your characteristic is communicative...vai dar certo?

132. M3- Não

133.T- Pode até ser que dê mas...not very...not very compatible num é muito

134. compatível não ok?...very shy person and a very communicative person certo?

135. Vai tá numa situação que você vai falar falar falar e ela nada ok?...Ok

136. situation two..."You want to find your ideal mate and decide to join a matchmaker

137. agency matchmaking agency" ok? What is a matchmaking agency?

138. LLL- casamento

139. T- Mulata né? [faz referência a alguém que um dos alunos se interessou no site

140. de relacionamentos] [risos]..."Talk to the agent. Answer his/her questions." The

141. difference is...matchmaking agency is a place ok? Is a place that you go there to

142. find people...not on-line como a gente fez aqui...is a place...There is an agency...

143. there is an office ok?Você vai lá se inscreve e eles tentam é...organize your

144. meeting...your date...ok?So essa situação é essa..."Student B You work at
145. matchmaking agency. Ask your client questions and fill in the form. Then suggest
146. a profile of an ideal mate." Então se vocês notaram o conteúdo da 'conversation'
147. é bem similar é bem parecido... não é? É bem parecido porque você vai give
148. your characteristic and...X to say what person you want...que tipo de pessoa
149. você quer...na situation two...é bem parecido na outra é o X
150. M2- É...a pessoa ideal é?
151. T- Ideal mate...yes...Ideal mate or ideal person ok?
152. LLL- Ok
153. T- É F...[aponta o aluno que chegou atrasado] fica aqui ok? Então é o seguinte
154. ...[risos] O que foi?
155. M1-XX
156. T- Não...como here we have three people a gente vai fazer o seguinte... you are
157. going to be the agent...o agente the person that works in a matchmaking agency
158. certo? K vai vir pra você e vai descrever certo? E E também só que você vai fazer
159. com que os dois...
160. M4- combinem
161. T- are compatible certo? Então que tipo de pergunta você pode fazer com ela?...
162. What's your personal characteristic? What's your ideal mate characteristic? Ok?
163. Essas coisas...Pode fazer perguntas pessoais mesmo...Where are you from?...
164. Where do you live?...Num vá perguntar what's your phone number porque não
165. vai interessar a você vai interessar a ele certo.[risos] So what's your ahn... what's
166. your sign?Pode perguntar também...então tente fazer o máximo de perguntas
167. possível...assim você vai fazer com E
168. M4- When is your birthday?
169. T- When is your birthday? Tente o máximo de coisas possível certo?
170. F1- XX
171. T- É...Pergunta a você mesmo...se você for pedir...se você for perguntar what's
172. your ideal mate characteristics aí você pode colocar aqui...certo?...Eu quero um
173. rapaz olhos azuis...corpo atlético e esse rapaz é E...[risos] Olha...veja bem ...how
174. can you ask the characteristics of another person? Não é? Como é a pergunta?
175. M2- O quê?
176. T- Repeat repeat...How can I ask personal characteristics of another person?...
177. What's?
178. M- Your ideal mate...
179. T- What's he or she like ok?What's he or she like?This your personal characteristic
180. ...right? E pra physical?...What does he or she look like? [escreve no quadro] tá
181. entendido? Ok?...So what's he or she like or what does he or she look like? This
182. for personal characteristics...this for...physical characteristics...So she is
183.beautiful or she is pretty...he is handsome...she is...ahn...what else?she is athletic
184.or...those are physical characteristics so...what does he or she look like ok?... dá
185. pra fazer agora?
186. M3- Dá
187. T- Dá ou não dá? No caso deles eles tem que fazer situation two...vocês podem
188. escolher ou one or two ok? No you don't need to write anything just to...talk eu
189. vou 189. pedir pra vocês fazer pra gente...
190. M2- Mas pode escrever...
191. T- Pode...Ok?Let's go?[os alunos começam a fazer o exercício]...complete
192. answer ok K?...Ó vou dá umas dicas aqui ó...He or she is American...a virgo...
193. pretty or handsome ok?Romantic...she is a doctor...all those use he or she is...all
194. right?...But he or she has? Dark hair...has athletic body ok? Blue eyes...beautiful
195.smile...que é isso? Beautiful smile?
196. M3- Sorriso bonito
197. T- Yes...beautiful smile e por aí vai ok? Let's go?...She has a Colgate smile [risos]
198. [Os alunos conversam entre eles e o professor vai de grupo em grupo tirando

199. *dúvidas] What...Are you what?*
200. *F2- Eu tô perguntando...*
201. *T- É porque esse aqui olhe...What's your ideal mate like?...Are you in a relation?*
202. *...Are you in...a...relationship?...Are you in a relationship? [olha para outro aluno]*
203. *mete a peia bicho...[risos]*
204. *M1- Como?*
205. *T- relationship*
206. *M1-Hello*
207. *M2- Hello*
208. *M1- I want girlfriend*
209. *M2- You?*
210. *M1- Hello...Good morning...I want a wife...[risos]*
211. *T- No...[risos] XX...relationship...relationship...*
212. *M1- É pra ficar preso aqui?...[aponta para o livro]*
213. *T- No no no no*
214. *M2- A gente pode mudar algumas coisas*
215. *T- Justamente...Não...vai pela ficha...ok? [passeia entre os alunos] finish?...in*
216. *your...in your...nesse caso é in your free time...*
217. *F- free time?*
218. *T- Free time? Você está sem work...study...it's free...[outro aluno lhe pergunta*
219. *algo] What?...Sorry?*
220. *M5- Aí bota em inglês é? Tem que botar em inglês?*
221. *T- Yes...of course...*
222. *LLL- Ahh...*
223. *M5- How do you say 'jogar futebol'?...soccer?*
224. *T- Soccer é futebol jogar é play how do you say 'jogar futebol'?...play?*
225. *M5- Soccer*
226. *T- How do you say 'jogar' volleyball?*
227. *M5- Play?*
228. *T- Play?...*
229. *M5-Volleyball*
230. *T- Volleyball...Humhum...*
231. *M2- X perguntar a personalidade*
232. *T- É você pode...what's your personality.Olha você tem que analisar os...seguinte*
233. *...o que é que você acha que seria importante nesse tipo de conversa...certo?*
234. *Você vai perguntar precisa perguntar sobre last name?...precisa?*
235. *M2- Não*
236. *T- Por exemplo nationality precisa?...dependendo do caso é claro que precisa...*
237. *personal characteristic precisa?*
238. *M1- Of course*
239. *T- Sign... precisa?*
240. *LLL- Precisa*
241. *T- Ok...Physical characteristics?...*
242. *LLL- XX*
243. *T- Ok? Finish?*
244. *LLL- No*
245. *T- Two minutes*
246. *M1- No...*
247. *T- Yes...*
248. *M1- Of course...[risos]*
249. *T- Two minutes...*
250. *M2- What do you do?*
251. *M3- What's your ideal mate like?...*
252. *M1- É pra responder é?*
253. *T- Êêêêêê*

254. M1- Que foi?
255. T- Hum...
256. M1- Perdão [risos]...
257. M5- What's your sign?
258. F2- Alto em inglês?
259. T- Hein?
260. F2- Alto?
261. T- Tall...T-a-l-l
262. M5- What's your sign?
263. T- Ok...X ok? A and A can you start?
264. M1- No
265. T- Yes
266. M1- No
267. T- Of course you can...
268. M1- Ainda falta três...
269. T- Right...everybody pay attention ok? X situation one or two?...Situation one
270. or two?
271. M1- Two
272. T- Two...Go ahead
273. M1- Ok...tamos aqui então...é pra dizer que tô chegando
274. M3- Oh my God
275. T- Oh my God...
276. M1- Tu quer ser quem na história?
277. M3- Comece...você não quer começar?
278. M1- No no no
279. T- A and A are you going to start today?
280. M3- vai vai vai...Ok...Hello Good evening
281. M1- I want a girlfriend [risos]
282. M3- Ok...Welcome to a matchmaking agency
283. T- Ok...
284. M3- Can you give some personal information?
285. T- Ok...
286. M3- What's your full name?
287. M1- My full name is A M V
288. M3- What do you do?
289. M1- I am a engineer
290. M3- When is your birthday?
291. M1- September seventh...
292. M3- É...What's your sign?
293. M1- I'm Virgo...[risos]
294. M3- What's your personal é...é...
295. M1- characteristics
296. M3- characteristics?
297. M1- Peraí...My eyes is...
298. T- How many eyes do you have? One or two?...[risos]
299. M1- É...
300. T- Hein? How many eyes do you have one or two?...My eyes are...
301. M1- Are é?...[risos]
302. T- Ok...então my eyes are?
303. M1- Brown
304. T- Brown...
305. M1- Brown ok....I don't have [risos]...hair...my hair is...I don't have hair
306. T- Ok
307. M1- I don't have athletic corpo
308. T- Body

309. M1- Athletic body...I am pinball
310. M3- *Aí complica...[risos] It's complicated...*
311. T- Good
312. M3- *What's your ideal mate personal characteristics?*
313. M1- *Ok...é...you can say is?*
314. T- She
315. M1- She?
316. T- *Mas aí what is? Qual é? Você tem já a característica da sua ideal mate*
317. M1- *Ah tá...*
318. T- *Você vai dizer o que já tem...você pode dizer she is...*
319. M1- *She is mulata...[risos]*
320. T- *Hummm...Mulata...[risos]*
321. M1- *Ok...She is red hair*
322. T- *She is?*
323. M1- *cabelo vermelho*
324. T- *She is or she has?*
325. M1- *She has...she has red hair*
326. T- *Ok...*
327. M1- *She has a...eyes blue eyes*
328. T- *She has what?*
329. M1- *Tô montando um monstro [risos]...blue eyes*
330. F- *Blue eyes*
331. T- *Blue eyes?*
332. M1- *É...*
333. T- *Mulata?*
334. M1- *Mulata cabelo vermelho olhos azuis...[risos] ih caramba...ok...one not*
335. *beautiful...pretty woman*
336. T- *Ok...Let me see...you have no hair...you are fat...you want a pretty woman*
337. *blue eyes ok? [risos]*
338. M1- *Ok*
339. M3- *what do you do in your free time?*
340. M1- *[risos] In free time é...*
341. T- *I practice extreme sports...*
342. M3- *xadrez...*
343. M1- *Extreme sports no...[risos] I play video game in...[risos]*
344. T- *Very good*
345. M3- *Ok...It's in my agenda and...[risos] talk to you...good luck for you...[risos]*
346. T- *Very good...taí... Let's see....*
347. M2- *Ei como é que diz ele combina com você?*
348. T- *You...arrange...arrange*
349. M2- *Como é?*
350. T- *Make an arrange...*
351. M2- *Arrange*
352. T- *Yes...Make an arrange*
353. M2- *Make arrange [risos]*
354. T- *Make an...make an arrangement é combinar pra...combinar to play... to free*
355. *time...to date...*
356. M2- *combinar assim...*
357. T- *Ah combinar?...é match...por isso que o nome é matchmaking...he's compatible*
358. M- *Como?*
359. T- *Compatible...match é combinar...é o elo...*
360. M2- *Então pra mim dizer assim ele combina com você*
361. T- *He matches you*
362. M2- *He matches*
363. T- *He matches yes... you....matchmaking é combinar...ok? Let's go...*

364. F- No...
365. T- No...com A...A Let's go...
366. M2- Peraí como é que diz mesmo?
367. T- He matches you
368. M2- He matches you?
369. F2- Hi
370. M2- Hi
371. F2- How are you?
372. M2- Fine thanks and you?
373. F2- Fiiiine
374. M2- Humm [risos]...
375. M1- Esse hum foi ótimo...[risos]
376. M2- É...Are you in a relationship?
377. F2- No but I need a love...he's Brazilian...go shopping...é...romantic...is a
378. beautiful smile...is tall
379. M2- He matches you
380. T- Matches you...
381. M2- Matches? Matches you...XX
382. T- Very good friend [risos]...ok ok...You three let's go?...
383. F1- Hi
384. M4- Hi...
385. F1- Are you fine?
386. M4- Just fine...I work... here?...eu trabalho aqui...
387. T- Ela chega na agência e você...eu trabalho aqui...[risos]...eu trabalho aqui
388. posso ajudar?...I work here
389. M4- I work here... é...[risos] What's your full name?
390. F1- My full name is K V da S
391. M4- Where do you live?
392. F1- I live here
393. M4- When's your birthday?
394. F1- my birthday is deze...
395. T- Ei pepepeperaí...in English what come first the date or the month?...the
396. month...seria como? November...
397. F1- November
398. T- Nineteenth
399. F1- Nineteenth
400. T- Não é isso? November nineteenth and the year
401. M4- What personal characteristics?
402. F1- Shy...sociable
403. T- Ok...Only? you are shy sociable and sympathetic
404. M4- what do you like to do in free times?
405. F1- Walk...travel...and watch movies...
406. M4- What...what what's your ideal mate characteristics...no ideal mate like né?
407. F1- eu quero dizer paciente
408. T- Patient
409. F1- Patient
410. M4- Agora o próximo...[risos] E...what's your full name?
411. M5- My full name is E XX
412. M4- Where do you live?
413. M5- Campina
414. M4- É...What do you do?
415. M5- I'm a X
416. M4- When is your birthday?
417. M5- É...twelve september
418. T- Ôôô

419. M5- No...September twelve
420. T- September twelfth
421. M5- É nineteen forty....
422. M4- What's your personal characteristics?
423. M5- É...características...Ahn...I am re...re....
424. T- Reliable
425. M5- Reliable...Ahn...características da pessoa é...I am tall
426. T- Very tall...[risos] Na verdade não se preocupe com physical characteristics
427. não... eu quero que vocês se preocupem com psychological...
428. M5- Tá... então tá bom....
429. M4- What do you do in your free time?
430. M5- I play boliche
431. T- Bowling
432. M5- Bowling
433. T- Yes?
434. M5- É...and dormir...[risos]
435. M4- What's your ideal mate like?
436. M5- She...she is shy...[risos]
437. T- Humm...
438. M5- É...independent...sympa...
439. T- Sympathetic
440. M4- She... matches you
441. T- She matches you...[risos]Vai...se o namorado dela descobre um negócio desses...vai...Ok?...So we finish we almost finish unit three ok? To finish let's see these
442. four questions here...What's your sign?...How do you answer?
443. M3- I'm Saggitarius
444. T- I'm a Saggitarius or I'm an Aquarius ok? So this is how we answer signs ok?...
445. When is your birthday?
446. M5- November...
447. T- When is your birthday?
448. LLL- XX
449. T- November..nineteenth...precisa colocar o year aí?
450. F- Não
451. T- Não...pay attention...is your birthday precisa que você diga a data ok?...When
452. were you born?...e aí?
453. F- Month...
454. T- Month e day e year...ok? So there's a difference when were you born and
455. what's your birthday ok? What's the difference...the difference é na resposta mas
456. o sentido é o mesmo ok? So what's your birthday?...My birthday is aí você diz o
457. month...date and the year...When were you born?...I was born on aí...Month day
458. e year... do mesmo jeito...ok? Aqui fica...I was...[escreve no quadro] born on....
459. porque on?
460. M1- Data
461. T- Porque uma data complete...é uma data completa ok? so...month date e aqui a
462. mesma coisa...[aponta para a outra pergunta] What's your birthday? My birthday
463. is month...
464. M1- What's your birthday?
465. T- Não...porque geralmente...é como eu expliquei...quando você usa o and entre
466. o past e o present dá uma idéia de de...é você quer saber quando é o seu
467. aniversário...quando é...é por isso que aqui é was...por que é what's your
468. birthdate? qual é o dia do seu nascimento?...ok? And for the last one...what do
469. you do in your free time?...Lembra que a gente fez o memory game e tal que
470. tinha algumas activities?
471. So what do you do in your free time?
472. M2- In my free...

473. T-You não precisa dizer in my free time I...não...What do you do in my free time?
 474. I surf in the internet...I play video game... I swim...Não isso mais não, né? Isso já
 475. foi...
 476. M1- Já?
 477. T- Já...swim já fui...[risos] So I study French in my free time...I travel... e por aí
 478. vai...ok? So this almost all unit three...tem outra coisa da unit three que a gente
 479. vai fazer na próxima aula...a gente vai fazer uma review de...Simple present que
 480. foi o...o grammar que a gente terminou agora na unit three...aliás four...three não
 481. four...certo? Então vou trazer um exercise só de Simple Present pra dar uma
 482. revisão geral e fechar esse assunto da unit four ok?

Atividade 04

Professor A

01. T- Right...Now I want you to ask your friends...ok? Go to page fifty-six right?..
 02. you have the family members...father mother sister brother wife husband children
 03. ...ok? Ahn...and we have the?Questions...name...como seria a pergunta?
 04. LLL- What's your name...father?
 05. T- No...What's your...
 06. M1- Father...
 07. F1- Name father
 08. T- What's your 'father' name?...Ok? What's your 'father' name...então dá uma
 09. olhadinha...
 10. M2- Father or father's?
 11. T- Father...
 12. M2- Father?
 13. T- Yes...dá uma olhadinha aqui no 'Language Hints'...tem aqui embaixo olha
 14. ...nesse quadradinho maior...What's your father's name?...What's your brother's
 15. name...ok?What's your 'husband' name?...e por aí vai ok?...é...age?...como é que
 16. eu pergunto?
 17. F2- How old is she?
 18. M2- How old is your mother?
 19. T- How old is she? How old is he? How old is your father?...Pra não repetir bota
 20. com 'he' ou 'she' right...Ahn...work or school...como é que eu pergunto?
 21. F1- Where does she work to ou...where does he work...where does to school
 22. where does [risos]
 23. T- Where does he work?...For example X...Where does he work?...que ele
 24. não vai pra school mas...por exemplo...Robert...Where does...ahn...he go to
 25. school?
 26. F1- Ou então pode trocar...or go to school...
 27. T- Ok...right...
 28. F1- Né?
 29. T- É...yes...two things he likes to do...
 30. M2- What does she like to do?
 31. T- What does she like to do ok?
 32. M2- She don't like...
 33. T- E por aí vai...
 34. F1- What does...do in free time né?

35. T- Yes...can be ok?...Então vocês têm o Language Hints pra ajudar vocês...all
36. right? so interview your friend and complete the chart...yes?
37. F1- Yes
38. T- Now?
39. LLL- No...[risos]
40. M3- What your name mother?
41. T- What' s your...mother... name?
42. F2- What's your mother?...name é só no final...
43. M1- What's your mother name?
44. M3- What's your mother name?...[risos]
45. M3- What's your father name? [os alunos fazem os exercícios em duplas]
46. M4- What's your mother...name?
47. F1- What's your sister name?
48. F2- What's your children...no...no...How old is father name?...ôh...How old is
49. father...é...
50. F3- É...fifty-eight...
51. F2- Fifty-eight...
52. T-Where does she work? [caminha entre os alunos]
53. F1- How old is your sister?...
54. M2- É...How old are you?
55. F2- R-o- [fala em português]
56. T- What?
57. F2- R- o- n...[passa a falar em inglês]
58. M4- É...How old she...is she?
59. F2- I am...a personal trainer...
60. F1- What does your mother do in free time?...
61. F2- She like to...have a big X and...
62. F1- Ah meu Deus que é que papai não gosta?...
63. T- Come on...
64. F1- He...he don't like ...play card...
65. M4- What do you...he in free time?
66. T- What?...
67. M4- É...what does he...do in free time?
68. T- Yes
69. F2- What your...What's your mother name?
70. LLL- B-i-n-...[risos]
71. M4- How old is your mother?
72. M1- My mother?...
73. F1- Where does mother work?...
74. F2- E-n-g-...
75. F1- Where does...
76. LLL- Where does she work? [duas alunas falam juntas]
77. M1- Lawyer
78. F1- Ahn?
79. M1- Lawyer...
80. F1- L-a-w-
81. T- w-y-e-r
82. F1- y-e-r...comerciante como é?...empresário ou comerciante...
83. T- I don't know...é...na verdade eu já vi essa palavra uma vez...é...
84. M2- Computer?...What does your father do in...free time?
85. M3- Como é rodeio?
86. T- Como?...
87. M3- Aquela coisa de Barretos...
88. T- What does...Rodeio?...No...don't know...[os alunos continuam fazendo a
89. atividade e conversam em duplas]...in English...[dirige-se a um aluno que está

90. falando em português com o colega]...one minute to finish...One two three
- 91 [grita para chamar a atenção dos alunos]...Vamo lá...All right M...D all
92. right...What...what...K's father's... name?
93. F1- Luís Carlos
94. T- Right...So present Luís Carlos to the class...
95. F1- Luís Carlos is the father...
96. T- P...controle aí...[aponta o ar condicionado]
97. F1-K...K father... Yes?...K's father...
98. F- K ou K's?
99. F1- K's... Yes?...Naelsa...
100. T- No...just father...how old is he?
101. F1- Fifty eight years...old
102. T- Old...great...
103. F1- He re...reti...
104. T- Re...
105. F1- Ahn?
106. T- Retired...
107. F1- Retired
108. T- Great...
109. F2- Não é porque ele é parado viu?...ele é aposentado...[risos]
110. T- E o que é que tem a ver com parado? [risos]
111. F2- Eu ouvi quando disse parado...
112. M4- Aposentado é tired?
113. LLL- Retired...[risos]
114. T- Retired...two things he likes to do?...é...he likes to have a... picture...
115. F1- He doesn't like to do...to go...to play cards
116. T- Great...ahn...M talk ...no not M...D talk about J's mother...
117. F- M ficou com a cara...
118. M2- She are...fifty-two years old... she is a dentist...she likes to dance and listen
119. music...
120. T- Ahan...
121. M2- She don't like to XX
122. T- D...W...Right...Ahn V...does D have any brother or sister? [aponta para um
123. aluno e menciona outro]
124. F3- D?...
125. M4- W...
126. T- W...
127. F3- doctor...
128. T- She is a doctor...ok? Likes or don't like...?
129. LLL- Likes
130. T- Então...she likes to...
131. F3- She likes to...
132. T-Ahn?
133. F3- É...como é que eu pergunto...
134. T- Get up...
135. F1- Get up o quê?
136. M1- Early
137. T- Five in the morning...six in the morning...early yeah?
138. F3- Yeah...
139. T- Right...K talk about...Does...does M have any brother and sister?
140. F2- M father...no George...
141. T-No...brother and four sisters...
142. M2- Brothers and sisters né?
143. F2- Daniel Silva...brother...é...twenty-nine
144. T- He is twenty-nine...ok...

145. F2-X...Law...
146. T- Ah...he is a lawyer yes?
147. F2- He is lawyer...lawyer...
148. M4- Lawyer
149. F2- Lawyer...
150. T- He's a lawyer
151. F2- É...he likes go to play
152. F4- O que é 'lawyer'?
153. T- Lawyer? é... Algum 'lawyer' famoso aqui em Campina?
154. F1- Vital do Rego
155. T- É...
156. F2- Não...
157. F1- Doutora Gilvânia...é...como é o nome dele?...
158. M1- Tribunal... Promotor...yes?
159. F1- Deixa eu ver...
160. T- All right forget famous lawyer...ok...what does he like to do?
161. F2- Like go to play soccer...é...
162. T- To play soccer ok...
163. F2- She doesn't like to...be at home...
164. T- Be at home...ok...
165. M1- O quê?
166. T- Ahn...
167. F2- Be at home
168. T- Right... Does D have any brother or sister?
169. M1- Yes...brothers um...
170. T- Ok...just one...W?...
171. M1- She is...é...she has twenty years old...
172. T- She is twenty years old
173. M1- Twenty years old...é...she is instrument...
174. T- Uhum...
175. M1- Ahn...she likes to paint and draw
176. T- Uhum...
177. M1- And she doesn't like to go shopping and early...very early...
178. T- Very early...great...Right...who is missing?
179. F4- M...
180. T- Yes...
181. M4- W...talk about...
182. T- Does...does V have any brothers and sisters? [risos]
183. M4- V's brother...Albert...é...he has twenty-four year...years old...
184. T- He is...remember...quando a gente for falar de de 'age'...eu digo 'I am...twenty
185. years old...no caso 'he is...' certo? [escreve no quadro]
186. M4- he is?
187. T- É...não coloca igual a português não...em português a gente diz...se for
188. traduzir a gente vai dizer 'have' mas em inglês a gente diz 'is'...'is' do verbo to be
189. ok?
190. M4- years old...
191. T- Ok...
192. M4- He is manager...é...he likes listen to music and wash the X...he doesn't like
193. watch movies and X
194. T- and X...ahn M...what about P's wife?
195. F4- P...P...
196. T- Wife...
197. F4- Wife...
198. T- É...Yeah...what's her name?
199. F4- Maria né?

200. F2- Mary... Mary Help...[risos]...Maria do Socorro...
201. F4- Mary Help
202. T- Mary Help...[risos] ok...how old is she?
203. F1- Ou...Help Mary...num é ao contrário? [risos]
204. F4- É...thirty-six...
205. T- Hum?
206. F4- She is thirty-six years old...
207. T- Great...
208. M4- Thirty-six?
209. F4- Thirty-six...
210. T- Ela vai matar P quando chegar em casa de noite...[risos]
211. F4- Mary help né?...É...she work...
212. T- Doesn't work?...
213. F4- No...she she work...
214. T- Where?
215. F4- Manager...
216. T- She is a manager...
217. F4- She is a manager...
218. T- Ok...K...[chama a atenção de uma aluna que está conversando]...
219. F4- Ahn...she like to go dancing
220. T- Hum?
221. F4- She like to go to the movies...
222. T- XX
223. F4- Ahn...she don't like... to play soccer...
224. T- Ahn...P what about M's husband?...esse ficou faltando?...tá what about M's
225. father?
226. F- Ele fez também...
227. T- Ah ele fez?...então comece logo...
228. M3- É...por favor...me ajudem... [risos] é...she is Júnior...
229. T- He is Júnior
230. M3- He is Júnior
231. T- Great...
232. M3- É... he...XX
233. T- Great...
234. M3- He do work in party
235. T- Ah... he works at parties
236. M3- At party...
237. T- Ok...
238. M3- É...he cook
239. T- O primeiro disse como?
240. M1- Cook
241. T- Cook...ok...X é o quê?...brothers and sisters...
242. F- É junto não...
243. T- All right?...Eita...homework...como homework now...não hoje eu vou dar uma
244. folga na 'house'
245. LLL- Ah...
246. T- Quem não me entregou...quem não me entregou o 'resource book' é pra me
247. entregar e quem tá atrasado na 'house' a 'unit three' e a 'unit four' é pra terminar
248. tudo...o 'homework' é fazer aquela arvorezinha genealógica...right?...

Professor B

01. T- Look...I want you to ask informations about the family... all right?...information
02. about the family...ok? Junte aí primeiro eu vou explicar para...não ter dúvida [os
03. alunos estão se dividindo em grupos]
04. M1- Vem pra cá...
05. T- All right...antes de começar...everybody pay attention....If I want to know the
06. name... how can I ask?
07. M1- What's your name?
08. T- Ahn?
09. M1- What's your name?
10. T- What's your name ok?...but if I want to know your father's name...how can I
11. ask?
12. LLL- What's your...
13. T- What's your...[escreve no quadro]
14. LLL- father
15. T- father's name ok?...If I want to know your...brother's name?
16. LLL- What's your brother's name?
17. T- What's your brother's name?...ok? Age?...Como é que eu pergunto a 'age'?
18. M1- How old...
19. T- How old?...Ahn?
20. M1- How old...
21. T- How old?...
22. M1- your...your father...
23. T- How old are you?
24. M1- Are you...
25. T- Ok?...How old are you?...But if I want to know your father's age?....
26. M1- How old...your father...name
27. T- Ahn...name a gente já viu...I want to know the age...
28. LLL- How old...
29. T- your father...
30. LLL- How old is father?
31. T- How old is?
32. LLL- Your father
33. T- Your father ok?...How old is...your father...How old is your sister... age?
34. M2- How old is...
35. T- How old is ...your sister? very good...
36. M1- Num pergunta a idade com 'age' não?
37. T- Não...'age' é o que você quer saber...entendeu? the question tem que vir...how
38. old is? your sister...how old is your husband? Ok so on...ok?...school and work?
- 39....se eu quero saber a 'profession occupation' como é que eu pergunto lembram?...
40. M2- What's your occupation?
41. T- What's your occupation? Or there is another one...
42. M1- What do you do?
43. T- What do you do?...ok? What's your occupation? What do you do?...Só que na
44. terceira pessoa a gente substitui o 'do' pelo quê?
45. LLL- Does
46. T- Does...remember?...So what do you do?...in the third person vai ficar como?...
47. M2- What
48. T- What
49. M1- Does
50. T- Does
51. M2-He
52. T- He
53. M2- Do?
54. T- Do?...num é?...What do you do? What does he do... If I want to be more
55. specific...I want to know your father's work...como é que fica?...remember?

56. M1- What does your father...
57. T- What does
58. M1- Father...your father...
59. T- Your father...do...ok? Esse Segundo 'do' aí não fica 'does' por que? Porque
60. não é auxiliar...é o verbo mesmo...só muda o auxiliar ok?...so what does your
61. father do?...very good...
62. M1- Ele não quer saber aqui...onde não?
63. T- Não...school or work...mas você pode...você pode perguntar também...como
64. é que a gente pergunta
65. M1- Where
66. T- Where
67. M1- Does
68. T- Does
69. M1- Your father
70. T- Your father
71. M1- Work
72. T- Work...ok? Então pronto...Ah...P ask A if he likes pizza...
73. F1- What?
74. T- Yes...Ask A if he likes pizza...Você vai perguntar a ele se ele gosta...
75. F1- É...what do you...não...
76. T- É pra fazer isso...yes...
77. F1- He likes de pizza?
78. T- você tá perguntando a ele direto então....
79. M2- Are you?
80. M1- Do you like?
81. F1- Do you like...he like...
82. M1- You like
83. T- Não não não....he não...
84. M1- Do you
85. F1- Não...é...do you like...é...pizza?
86. M1- I love pizza.
87. T- Ok...so you ask the rest to the person...do you like pizza ok?... mas se eu
88. quiser perguntar se o pai de A gosta de pizza como é que faz?...A...
89. F- Your father
90. T- Ahn?
91. M1- Does
92. LLL- You father
93. F1- Like pizza?
94. T- Ok...like or likes?
95. LLL- likes
96. T- No...like...porque like?
97. F1- Por que na terceira pessoa
98. T-Ahn...no...you use 'does' already...so...Does your father like pizza?...ok? e...é
99. isso...então vocês vão mudar pra...preencher essa 'table' aqui certo?...então você
100. vai perguntar tudo sobre father mother sister brother wife or husband se forem
101. married ok?...se não forem...children se tiver children....alguém aqui tem filho?
102. LLL- No
103. M2- Que eu saiba não [risos]
104. T- X tem filho?
105. F- No.
106. T- No?...A num sabe né?...até agora num apareceu não né? pode ficar
107. tranquilo....F também num apareceu nenhum ainda não?...
108. M2- ô...
109. T- Então you are going to ask about father mother sister brother ok?...
110. M3- Quem tem namorada pergunta da namorada

111. T- Ok?
112. LLL- Ok...
113. T- Vamo lá? Ask and put the the the answers...[alunos começam a se organizar
114. para fazer a atividade] é nome do pai...ó tem uma colinha lá embaixo viu? Tem
115. uma colinha lá embaixo...
116. M3- do you have brothers and sisters?
117. M1- What's your father's name?
118. T- Go...
119. M1- É...
120. F1- What's your father name?
121. M1- How old...how old?
122. M3- What's your father name?...father's name? [todos falam ao mesmo tempo- os
123. alunos estão divididos em duplas]
124. M2- My father is Aldo.
125. T- How old...é how old is?...
126. T- Que parada é essa meu amigo?...como é que eu vou responder pra ela...o
127. nome de meu pai is...my 'pai' name?...[risos] esse é o nome do pai?...[risos] my
128. father's name is...
129. M2- Ah...my father's name is...Aldo...
130. T- Aldo? [professor caminha entre os alunos]
131. M2- Aldo...
132. T- Forty?
133. M3- How old is he?
134. T- Forty?
135. M2- ['fo:rti] ou ['fo:ti]?
136. T- American English...['fo:rti] ...British English... ['fo:ti]...[risos]
137. M4- What does...he do?
138. M2- He work...aposentado?
139. T- Retired...sim falar nisso olha dia trinta eu não venho dar aula certo? Quem vai
140. dar aula vai ser...vou falar com outro professor...eu marquei um médico e o único
141. horário que ele tinha era seis e meia...com certeza eu num vou tá aqui sete horas
142. ...é por ordem de chegada...então num adianta eu chegar...não eu vou tentar...
143. não...então tá marcado...já falei com outro professor eu vou preparar a aula
144. todinha e ele só vem aqui só pra...dar a aula...tá bom? Certo?...dia trinta...de hoje
145. à oito...
146. M2- Isso aqui tá errado...
147. T- What?
148. M2- What does...
149. T- What does he do? e Where does?...
150. M2- Where?
151. T- What do you do?
152. F1- I am a student
153. T- Student... What does he do?...he is...ok?
154. M1- He does...
155. T- yes...another answer...finish?
156. M2- Espera home...Where does your father work?
157. F2- Professor venha aqui...
158. T- Professor? [risos]
159. F2- Como é isso aqui?
160. T- No no no...you have to say what does your father...aqui tá de maneira geral
161. your father your mother...
162. M1- Trabalha
163. F2- Aí aqui é you father gosta é...outdoors
164. T- outdoors é fora
165. F2- aí como é que fica a resposta?

166. T- he likes...he likes to go outdoors...ó 'out' é fora e 'door' porta
167. F2- fora da porta
168. M1- Does father ...he likes...
169. T- What does he like...what does he like to do in free time? ...
170. M3- Tá certo?
171. T-Sorry?...What's your father likes? What...he like to do?
172. M3- What does your father...
173. T-Aí é what does your father like to do?
174. M1- What does she do...what does he like to do in his free time?
175. M3- What does he...do in his free time?
176. T- Yes...because his is substituting your...ao invés de your free time...his free
177. time...certo?...mas como a gente não viu os pronomes ainda...pode colocar
178. também...what does he like to do?...
179. M3- In the free time...
180. T- In the free time...por que é que usou o to?...to do?...she do...Ok...mas pay
181. attention... 'what do you do' e 'what do you like to do' is different...bora ver?
182. ...it's what does he do in his free time?...se você perguntar 'what does he like
183. to do? Is a little different...o que ele faz e o que ele gosta de fazer...
184. M1- What...
185. T- Cinco minutos...certo...finish?...
186. LLL- No
187. T- Como é que a gente vai fazer [alunos falam ao mesmo tempo e o professor
188. começa a caminhar entre os alunos divulgando notas e resultados de
189. participações em sala de aula]
190. F2- Como é...ah... andar à cavalo?
191. T- Ride a horse [fala enquanto entrega as notas do alunos e faz comentários, um
192. a um]
193. F1- professor como é namorar?
194. T-Ahn?
195. F1- Namorar
196. T- Date
197. M1- What does she do?...é...aquele de occupation qual é?...
198. T- What his occupation?
199. M1- Como é?
200. T- What's your occupation? Diretamente...or What's his occupation?...eu não
201. expliquei isso ainda não...
202. M1- esse negócio de...
203. T- Não...
204. M1- Primeiro o...
205. T- Yes...
206. M2- What does he like to do?...
207. T- Pronto prestaram atenção?...Now let's see...Vamos bem rapidinho aqui pra
208. gente vai corrigir algumas coisas certo?...A ask D her father's name...
209. M2- What's your...what's your father's name?
210. T- Very good
211. F2- Rui
212. T- Hum?
213. F2- Rui
214. T- Very good but I want complete...
215. F2- My father's name is Rui...
216. T- Very good...D ask J his mother's age...
217. F2- How old is your mother?
218. T- Very good.
219. M3- My mother...my mother is X
220. T- My mother is?...Age...perguntou age not the name...

221. M3- Ah tá...my mother is é....fifty-one years old
222. T- Very good... J ask F his sister's...school...work não...she 'don't' work she...[a
223. irmã desse aluno estuda nesta mesma sala de aula]
224. F2- Oxi...
225. M3- É...where does...
226. T- Você trabalha?
227. M3- É...where does...your sister's...work?
228. T- Study
229. M3- Ah é 'study' é?
230. T- Ela não trabalha então...study
231. M3- Ah tá...
232. T- She is lazy
233. M3- Where does [risos]...where does your sister school?...study?...study...
234. T- Study ok?
235. M4- In UEpeba [fazendo um trocadilho com a Universidade Estadual da Paraíba]
236. T- UEpeba o quê?...eu estudo lá também...[risos] ok?...UEPB ok? What...what
237. course do you do?
238. M4- Journalism...
239. T- Journalism...vai ser colega de trabalho de J né?
240. M3- Eu já dei umas dicas
241. T- Ahn?
242. M3- Já dei umas dicas pra ela assistir ao filme Cavaleiros do Zodíaco...[risos]
243. T- F ask K about her brother's likes...
244. M4- É...é...What...what does é...your brother like...
245. T- To do?
246. F3- work...
247. T- Work?...two things two things...work? work...one more thing...A shut up...
248. F3- E...study
249. T- Study?...ok very good. K...ask L her mother's name...
250. F3- What's your my name...mother's
251. T- Ei what's your...what's the question?...what's your mother's...name ok?
252. F4- My mother
253. T- Where's the verb?...the verb...mother's name...
254. F4- My mother name...
255. T- Ahn? Fale com fé...
256. F4- is Maria do Carmo
257. T- Very good. Quem tá faltando?...L ask P...do you have a sister?
258. F1- No
259. T- Brothers? [a aluna balança a cabeça confirmando]...her brother's age...
260. F4- How old...your brother?
261. F1- My brother is...twenty-four years old
262. T- Very good. P ask M his mother's work...
263. F1- Where does...she work?
264. T- Company? What company?...
265. F5- Chesf
266. T- Chesf? Good. Alguma dúvida aqui?
267. LLL- No...
268. T- O 'homework' de vocês vai ser o seguinte...vocês vão trazer na próxima aula
269. as 'questions'...eu quero as perguntas bem feitas certo?...Porque a gente vai
270. não refazer isso aqui mas eu vou fazer isso pra lá e pra cá de novo...vai ser a
271. primeira coisa da próxima aula...então eu quero que vocês dêem uma olhadinha
272. bem direitinho nas perguntas certo? Não deu tempo fazer isso aqui mas na
273. próxima aula...mas traga as perguntas na 'tip of the tongue' ok? Pergunta e
274. resposta...ok?...bye-bye...see you next class.