

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

ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO ORAL EM AULAS DE
LÍNGUA INGLESA: O LIVRO DIDÁTICO E O PROFESSOR

Virgínia Souza Falcão Diniz

Campina Grande – PB, Agosto de 2014

Virgínia Souza Falcão Diniz

ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO ORAL EM AULAS DE
LÍNGUA INGLESA: O LIVRO DIDÁTICO E O PROFESSOR

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em 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: Profa. Dra. Neide de Fátima Cesar Cruz

2014

FOLHA DE AVALIAÇÃO

Profa. Dra. Neide de Fátima Cesar Cruz
(Orientadora)

Profa. Dra. Daniela Gomes de Araújo da Nóbrega – UEPB
(Examinadora)

Profa. Dra. Josilene Pinheiro Mariz – UFCG
(Examinadora)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, em primeiro lugar, ao Deus todo poderoso que me permitiu chegar onde estou. Dedico também a minhas filhas, que foram o meu incentivo diário para continuar lutando.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus Todo Poderoso que me deu a oportunidade de fazer esse Mestrado e sempre esteve comigo me dando força e me amparando para que eu pudesse finalizar essa dissertação.

A minha orientadora, Neide, que teve muita paciência comigo ao longo desses dois anos e meio.

A minha mãe, Eluzimar, que lutou incansavelmente, apesar das dificuldades encontradas, para que eu e meu irmão tivéssemos uma educação de qualidade e chegássemos onde estamos agora. E mesmo já estando um pouco cansada sempre cuidou das minhas filhas para que eu pudesse estudar.

Ao meu pai, Teodósio, que sempre me ajudou, sem medir esforços, em qualquer coisa que eu precisasse.

Ao meu irmão Miguel que desde cedo me incentivou a procurar o melhor para a minha vida em todos os sentidos. Por isso sempre me incentivou a continuar os estudos.

Ao meu esposo, Diogo, que sempre soube os momentos de me elogiar, me incentivar e puxar a minha orelha para que eu fizesse um bom trabalho.

A minha sogra Cleide que sempre esteve disponível para me ajudar quando eu precisava de tempo para estudar, nunca disse um não, mesmo sendo tanto ou mais atarefado do que eu.

Ao meu sogro Wilton que me incentivou desde sempre a estudar e durante o período do Mestrado sempre me deu o suporte necessário para que eu não parasse o curso.

A todos os meus professores do Mestrado –Edmilson Luiz Rafael, Maria Auxiliadora Bezerra, Aloisio, Sinara e Josilene – por sempre terem tido paciência e terem me incentivado.

A Josilene Mariz e Daniela Nóbrega por terem lido e dado contribuições tão importantes na fase da qualificação.

As professoras que concordaram em participar da pesquisa – sem ela não haveria concluído essa pesquisa.

Aos meu familiares, tias, tios, primas e primos que sempre torceram por mim.

LISTA DE ABREVIATURAS

CO – Compreensão Oral

EA – Estratégias de Aprendizagem

LI – Língua Inglesa

LD – Livro didático

LE – Língua Estrangeira

MP – Manual do professor

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Subdivisão das estratégias diretas	44
Quadro 02 – Subdivisão das estratégias indiretas	48
Quadro 03 – Estratégias de Aprendizagem instigadas pelo Livro Didático nas atividades 01, 02 e 03 da unidade 04.....	68
Quadro 04 – Estratégias de Aprendizagem instigadas pelo LD nas atividades 01, 02, 03 e 04 da unidade 06	73
Quadro 05 – Estratégias de Aprendizagem focadas pela professora A nas atividades 01, 02 e 03 da unidade 04.....	79
Quadro 06– Estratégias de Aprendizagem focadas pela professora B nas atividades 01, 02 e 03 da unidade 04.....	85
Quadro 07 – Estratégias de Aprendizagem instigadas na atividade de preparação (01) da unidade 04 pelo Livro Didático e pelas professoras A e B.....	85
Quadro 08 – Estratégias de Aprendizagem instigadas na atividade de performance (02) da unidade 04 pelo Livro Didático e pelas professoras A e B.....	87
Quadro 09 – Estratégias de Aprendizagem instigadas na atividade de checagem (03) da unidade 04 pelo Livro Didático e pelas professoras A e B.....	88
Quadro 10 – Estratégias de Aprendizagem focadas pela professora A nas atividades 01, 02, 03 e 04 da unidade 06.....	96
Quadro 11 – Estratégias de Aprendizagem focadas pela professora B nas atividades 01, 02, 03 e 04 da unidade 06.....	102
Quadro 12 – Estratégias de Aprendizagem instigadas na atividade de preparação (01 e 02) da unidade 06 pelo Livro Didático e pelas professoras A e B.....	102
Quadro 13 – Estratégias de Aprendizagem instigadas na atividade de performance (03) da unidade 06 pelo Livro Didático e pelas professoras A e B.....	104
Quadro 14 – Estratégias de Aprendizagem instigadas na atividade de checagem (04) da unidade 06 pelo Livro Didático e pelas professoras A e B.....	105

LISTA DE NORMAS PARA A TRANSCRIÇÃO

(Baseado em CASTILHO e PETI, 1986)

() = incompreensão de palavras

(hipótese) = hipótese do que se ouviu

MAISCÚLAS = entonação enfática

::: = prolongamento de vogal ou consoante

? = interrogação

... = qualquer pausa

((minúscula)) = comentário descritivo do transcritor

{ = superposição, simultaneidade de vozes

PA: Professora A

PB: Professora B

E: entrevistadora

O: observadora

Sumário

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1	19
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
1.1. Livro didático de língua estrangeira	20
1.1.1. Histórico do LD de língua estrangeira	20
1.1.2. O papel do LD no ensino de uma língua estrangeira	23
1.1.3. O formato das atividades no LD analisado	26
1.2. Compreensão Oral	28
1.2.1. Complexidade da CO.....	29
1.2.2. Fatores que afetam a CO	31
1.2.3. Processos cognitivos envolvidos na CO.....	32
1.2.4. Importância da CO no processo de aprendizado de línguas	34
1.2.5. Ensino de CO.....	36
1.3. Estratégias de aprendizagem	40
1.3.1. Definições.....	41
1.3.2. Tipologias de estratégias	44
1.3.3. Relevância do uso das estratégias de aprendizagem	53
CAPITULO 2	57
METODOLOGIA	57
2.1. Tipologia da pesquisa	57
2.2 . Contexto da coleta de dados	58
2.3. Participantes da pesquisa	59
2.4. Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados	60
2.4.1 Gravação em áudio	60
2.4.2 Entrevista semiestruturada	60
2.4.3 Notas de campo	61
2.5. Descrição do material didático	61
CAPITULO 3	65
Análise de dados	65
3.1. Estratégias de aprendizagem instigadas pelo LD em estudo	66
3.1.1. Atividades de CO da unidade 04 do LD.....	66
3.1.2. Atividades de CO da unidade 06 do LD.....	70

3.2. Estratégias de aprendizagem focadas pelas professoras	76
3.2.1 Estratégias de aprendizagem focadas pela professora A na unidade 04..	76
3.2.2. Estratégias de aprendizagem focadas pela professora B na unidade 04.	82
3.2.3. Estratégias de aprendizagem focadas pela professora A na unidade 06.	91
3.2.3. Estratégias de aprendizagem focadas pela professora B na unidade 06.	99
REFERÊNCIAS	112
ANEXOS	115

RESUMO

A presente pesquisa qualitativa de base etnográfica e bibliográfica (ANDRÉ, 2003; BORTONI – RICARDO, 2008; GIL, 2010) tem os seguintes objetivos específicos: (1) identificar que EA estão implícitas nas tarefas de CO de um LD que está inserido na AC e (2) investigar quais EA são focalizadas por duas professoras ao aplicarem as atividades de CO do LD em questão. Neste estudo, abordaremos aspectos teóricos relacionados ao LD de LI (DIAS e CRISTOVÃO, 2009), à CO (NUNAN, 2003; ROST, 1990; VANDERGRIFT, 1999; ALMEIDA FILHO e EL-DASH, 2002) e EA (OXFORD, 1990; FIELD, 1998; FIGLIOLINI, 2004; GRIFFITHS e PARR, 2011; PAIVA, 1998; RENANDYA e FARREL, 2011; VILAÇA, 2010). O contexto desta pesquisa é uma escola de idiomas da cidade de Campina Grande. Observamos aula em duas turmas de inglês para alunos iniciantes, cada uma delas com um professor diferente. Como instrumentos de coleta de dados utilizamos gravação em áudio das aulas, notas de campos e entrevistas semi-estruturadas. Desse modo, analisamos dois grupos de atividades de CO do LD (CEP 1, CLA, 2005) para identificar as EA presentes, de maneira explícita ou implícita, nessas atividades. Em seguida, analisamos as aulas das duas professoras aplicando essas atividades para investigar quais EA elas focaram. Os resultados obtidos nos mostram que o LD incentivou o uso das estratégias de memória, cognitivas, compensatórias, metacognitivas e sociais. Em relação às EA focadas pelas professoras, foi possível perceber que elas focaram as mesmas estratégias instigadas pelo LD.

Palavras-chave: Compreensão oral, Estratégias de Aprendizagem, Livro didático.

ABSTRACT

The present ethnographic and bibliographic qualitative research (ANDRÉ, 2003; BORTONI – RICARDO, 2008; GIL, 2010) has the following specific objectives: (1) to identify what learning strategies are implicit in the listening activities of an English textbook, that is based on the Communicative approach and (2) to investigate what learning strategies are focused by two teachers when they apply these listening activities. In this study, we approach theories related to English textbooks (DIAS e CRISTOVÃO, 2009), to LC (NUNAN, 2003; ROST, 1990; VANDERGRIFT, 1999; ALMEIDA FILHO e EL-DASH, 2002) and to learning strategies (OXFORD, 1990; FIELD, 1998; FIGLIOLINI, 2004; GRIFFITHS e PARR, 2011; PAIVA, 1998; RENANDYA e FARREL, 2011; VILAÇA, 2010). The context of this research is a language school in the city of Campina Grande. We have observed classes in two groups of English for beginners. As instruments for data collection we have audio-recorded the classes, field notes and semi-structured interviews. So, we have analysed two groups of listening activities from the English textbook (CEP 1, CLA, 2005) in order to identify the learning strategies, presented in an implicit or explicit manner in those activities. After that, we have analysed the classes of these teachers applying the activities in order to investigate the strategies these teachers focus. The results indicated that the English textbook focused on cognitive, memory, compensatory and metacognitive strategies. Related to the teachers, it was possible to see that they have focused the same strategies as the English textbook.

Key words: Listening comprehension, learning strategies, textbook.

INTRODUÇÃO

A habilidade de Compreensão Oral (doravante CO) é muito importante para o processo de aprendizado de uma língua estrangeira. No entanto, nem sempre essa importância foi percebida por alunos, professores e estudiosos da área de aprendizagem de línguas. Nos cursos de línguas estrangeiras que têm como base o método áudio lingual, existem muitas atividades de escuta, porém elas são vistas apenas como modelo do “falar corretamente” que os alunos devem seguir (VANDERGRIFT, 2004, p. 3).

Nos dias atuais, todavia, a habilidade de CO já é reconhecida como uma habilidade ativa e que tem um papel importante no aprendizado de uma língua estrangeira, por esse motivo merece ser focalizada como uma habilidade a ser aprendida (VANDERGRIFT, op. cit. p, 3).

A importância da habilidade de CO se deve a alguns fatores, dentre eles, Dunkel (1991) e Feyten (1991) apontam quatro principais: (1) cognitivo: é a maneira

natural de se aprender uma língua; (2) eficácia: quando o aprendiz se preocupa em escutar a língua mais do que falar, originando mais espaço na memória de curta duração para o mesmo se concentrar no significado do que escuta, além disso, os alunos escutam apenas os bons exemplos originados de professores e gravações; (3) utilidade: algumas pesquisas mostram que em uma situação de comunicação real nós passamos a maior parte do tempo escutando (RIVERS em GILMAN e MOODY, 1984, p. 331); e (4) psicológico: quando a pressão de falar a língua alvo desde cedo é retirada, e o aprendiz pode relaxar e internalizar algumas regras que darão mais segurança no momento da comunicação.

Embora a importância da habilidade de CO para o aprendizado de uma língua estrangeira seja inegável, é comum escutar alunos reclamarem de que é difícil, em muitos casos, compreender textos orais na língua alvo. Essa dificuldade se deve ao fato de que o aprendiz precisa distinguir quais sons estão sendo produzidos, perceber o vocabulário e estruturas usadas e, assim, interpretar o que está sendo falado naquele momento (VANDERGRIFT, 1999) em pouco tempo. Além de ter que processar esses elementos, o aprendiz também precisa entender o contexto sócio histórico da conversa oral para que possa (re) contruir o sentido do que ouviu (ALMEIDA FILHO e EL-DASH, 2002).

A literatura em CO nos mostra que o ensino de EA pode contribuir para um melhor aprendizado dessa habilidade. Um estudo de Figliolini (2004) com aprendizes de inglês de idades variadas, mas todos no nível iniciante, sugeriu que o ensino explícito de EA ajudou os aprendizes que apresentavam dificuldades de CO a melhorarem o seu desempenho nessa habilidade. Já Griffiths e Parr (2001) afirmam que, segundo a teoria das estratégias de aprendizagem, quando algumas características dos aprendizes são semelhantes, como idade, condição social e motivação, a diferença no sucesso do aprendizado de cada um pode ser atribuída às variadas EA que cada um emprega.

Um outro estudo muito importante na área de EA é o de Rubin (1975). Essa autora investigou algumas características de aprendizes bem sucedidos com o intuito de oferecer as estratégias usadas por esses aprendizes aos aprendizes menos competentes. Através dos resultados obtidos, ela percebeu que os alunos bem sucedidos usam estratégias sociais, afetivas, cognitivas e metacognitivas (VILAÇA, 2010, p. 25).

A consciência dessas estratégias também é muito importante para o aprendiz. Segundo Nunan (1999, pp. 171-172):

“Conhecimento de estratégias é importante porque quanto mais consciência você tem do que está fazendo, se você está consciente do processo implícito ao aprendizado que você está envolvido, então o aprendizado será mais eficaz.”¹

Quando o aprendiz tem certeza do motivo pelo qual ele está aprendendo uma língua estrangeira e entende como esse processo acontece, o aprendizado será muito mais significativo e eficaz. As EA, nesse contexto, podem ajudar o aprendiz a direcionar seu aprendizado dependendo do seu objetivo.

Tomando como base a importância que a habilidade de CO pode exercer no aprendizado de línguas, a dificuldade que muitos aprendizes sentem ao escutar um texto oral e que as EA podem ajudar os aprendizes a desenvolverem a habilidade de CO, nosso estudo investiga as EA focalizadas por um Livro didático (LD) e por duas professoras de Inglês Língua Estrangeira (ILE). O LD analisado foi produzido para ser utilizado em contexto de ensino baseado na Abordagem Comunicativa (AC) e as professoras dão aula em uma escola de idiomas que também se baseia nesta abordagem. Nosso estudo visa responder as seguintes perguntas:

1. Que estratégias de CO estão implícitas nas tarefas de CO de um LD usado em uma escola de idiomas que se apoia na AC?

¹Knowledge of strategies is important, because the greater awareness you have of what you are doing, if you are conscious of the processes underlying the learning that you are involved in, then learning will be more effective.

2. Quais EA são focalizadas por duas professoras ao aplicarem as atividades de CO do LD supracitado?

Desse modo, nossa pesquisa tem os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

Identificar as estratégias de aprendizagem que vem sendo utilizadas em um LD e por duas professoras que dão aula com base na Abordagem Comunicativa.

Objetivos específicos:

1. Identificar que EA estão implícitas nas tarefas de CO de um LD que está inserido na AC.
2. Investigar quais EA são focalizadas por duas professoras ao aplicarem as atividades de CO do LD em questão.

Para uma melhor organização desse trabalho, ele será dividido em três capítulos, além da presente Introdução e das Considerações Finais. O primeiro capítulo é destinado à Fundamentação Teórica. Nele trataremos aspectos teóricos relacionados ao LD, à habilidade de CO e a Estratégias de Aprendizagem. Em relação ao LD descreveremos um histórico do desenvolvimento do LD de LE, falaremos do papel que o LD tem no ensino de uma LE e apresentaremos o formato das atividades contidas no LD a ser analisado. Já em relação à habilidade de CO mostramos os motivos pelo qual ela é reconhecidamente uma habilidade complexa, os fatores que afetam a CO, os processos cognitivos envolvidos nessa habilidade, a importância que ela exerce no aprendizado de línguas e algumas considerações sobre o ensino da CO nos dias de hoje. No que concerne às Estratégias de Aprendizagem trataremos algumas definições presentes na literatura, em seguida mostraremos algumas tipologias de estratégias existentes e, por fim apresentamos o resultado de algumas pesquisas que sugerem a importância do uso de EA para o aprendizado de uma língua estrangeira.

O segundo capítulo é destinado à Metodologia da pesquisa e esclareceremos a tipologia dessa pesquisa, o contexto de coleta de dados, os participantes da pesquisa, os instrumentos e os procedimentos para a coleta dos dados e uma descrição do material didático.

Por fim, o terceiro capítulo é dedicado à Análise dos dados, no qual analisaremos as atividades de CO do LD de LI, procurando investigar as EA que estão implícitas nessas atividades. Também analisaremos quais EA as duas professoras investigadas focalizam ao aplicar as atividades de CO do LD.

Ainda traremos nas nossas considerações finais os resultados iniciais da pesquisa, as suas limitações e sugestões para pesquisas futuras acerca do tema.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo está dividido em três seções para melhor explicar o embasamento teórico do nosso estudo. Na primeira seção mostraremos algumas questões relacionadas ao Livro Didático de língua estrangeira; na segunda seção apresentaremos algumas informações sobre a habilidade de Compreensão oral no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira; e na terceira seção descreveremos aspectos relacionados a Estratégias de Aprendizagem.

A primeira seção está dividida em subseções que abordam a história do Livro didático (LD), o papel que o LD tem no ensino de uma língua estrangeira e o formato das atividades do LD analisado. A segunda seção também dividida em subseções traz informações acerca da complexidade da habilidade de CO, os processos cognitivos envolvidos no processo de compreensão oral e alguns aspectos a respeito do ensino dessa habilidade no contexto de aprendizado de uma língua estrangeira. Por fim, a

terceira seção visa apresentar algumas definições de estratégias de aprendizagem, os tipos de estratégias que existem e a relevância do seu uso para o aprendizado de uma língua estrangeira.

1.1. Livro didático de língua estrangeira

O livro didático (LD) é um item quase indispensável para os cursos de línguas estrangeiras, seja em universidades, escolas de ensino básico ou cursos de línguas. E eles tem um papel fundamental para o desenvolvimento dos cursos de língua em geral. Por esse motivo, é importante trazer algumas informações acerca desse material.

No presente capítulo descreveremos um histórico do LD de língua estrangeira no Brasil, em seguida discorreremos sobre o papel que ele exerce no ensino de uma LE e, por fim, apresentaremos o formato das atividades presentes no LD que analisaremos para a presente pesquisa.

1.1.1. Histórico do LD de língua estrangeira

Nos dias atuais, é muito comum encontrar um aprendiz de línguas (seja segunda língua ou língua estrangeira) com um livro didático à mão, até porque a grande maioria dos cursos exige um livro para ser usado em sala de aula e em casa e, quando o livro não é exigido são usadas apostilas ou atividades fotocopiadas de livros. No entanto, nem sempre foi assim. Em primeiro lugar porque até o século XIX os livros eram muito escasso e em segundo lugar porque existiam estudiosos que defendiam que a sala de aula era lugar para se escutar, então os livros deveriam ser proibido em sala de aula (KELLY, 1969 apud DIAS et al., 2009).

Até essa época, o que se chama de livro didático hoje eram as gramáticas e o que se entendia por língua era a estrutura gramatical (DIAS et al., 2009, p. 19). O objetivo de aprender uma língua estrangeira era para ler e interpretar textos com o auxílio de

dicionários, por isso as aulas eram baseadas em gramática e em tradução. Cada lição do livro didático continha no máximo dois pontos gramaticais, uma lista de vocabulário e exemplos para o aluno traduzir.

No Brasil, um dos primeiros livros didáticos de inglês foi publicado em 1880, *A gramática da língua inglesa* de Frederico Fitzgerald. Este livro apresentava listas de palavras com a sua tradução, conjugações verbais e exercícios de tradução e versão. Outro livro é *The English Gymnasial Grammar* cuja primeira edição é de 1936. Muito parecido com o anterior, este livro inova ao trazer transcrições fonéticas nas listas de vocabulário e trazer frases para o aprendiz corrigir. Baseado no que os dois livros trazem é possível inferir que a língua ainda é considerada um conjunto de regras gramaticais, no entanto, passa a incluir também a dimensão fonológica (DIAS et al., 2009, p. 24).

Já em Coimbra, em 1930, o padre Julio Albino Pinheiro publica um livro inovador para a época intitulado de *An English method* (Um método inglês). A inovação está no fato de o autor incluir a língua como comunicação e como meio de interações sociais. Além disso, para ajudar os aprendizes a serem mais autônomos, o autor traz transcrições fonéticas com os símbolos da Associação Internacional de Fonética. Outra inovação do livro é trazer algumas dicas sobre interações conversacionais e atividades de escrita de cartas sociais e comerciais (DIAS et al., op. cit.). As transcrições fonéticas deste livro vinham gravadas em um disco, que inaugura no Brasil o uso do material gravado.

Em relação ao uso de material gravado, ou seja, material para escuta, foco da nossa pesquisa, é interessante mencionar que os primeiros materiais gravados surgiram em 1901 na Europa. Esses materiais foram lançados pela empresa Linguaphone, fundada por Jacques Roston. O fundador da Linguaphone reconheceu o potencial do cilindro fonográfico de lata inventado por Thomas Edison e depois aperfeiçoado por Alexander Graham Bell para o aprendizado de línguas. A empresa oferecia cursos que combinava fala de nativos com textos ilustrados e observações sobre vocabulário e

gramática. A empresa existe até hoje e continua a oferecer cursos de várias línguas pela internet.

No final da década de 30 surge outros livros que começam a dar foco a língua falada. Um exemplo é o *Essential English for foreign students* (Inglês essencial para alunos estrangeiros) cujo objetivo era “o ensino sólido tanto do inglês falado como do escrito” (DIAS et al., 2009, p. 28-29). Segundo o autor desta livro o conhecimento da língua falada é que a base da aprendizagem de línguas. Este material também inovou ao trazer algumas produções textuais, nas quais os alunos deveriam escrever narrativas baseadas em uma sequência de imagens.

Depois deste livro veio uma coleção chamada *New Concept English* (Novo conceito inglês) de L.G. Alexander que era baseado em uma abordagem áudio-oral e o autor afirmava que não se ensina a língua ao aprendiz informando sobre ela, mas sim ensinando-o a usar e o uso, para Alexander, significava repetição de estruturas (DIAS et al., 2009, p. 31).

Mais na frente, em 1973, é lançada uma outra coleção chamada *New horizons in English* (Novos horizontes em Inglês). Na introdução do primeiro livro, os autores afirmam que “o objetivos de todas as aulas de inglês para falantes de outras línguas deveria ser o uso da língua em situações cotidianas” (MELGREN e WALKER, 1973 apud DIAS et al., 2009, p. 34 e 35). A coleção defende o uso significativo da língua, o trabalho em pares e já falam em funções da linguagem, o que é já uma introdução da abordagem comunicativa.

Na década de 70 também surge uma preocupação de escolas e escritores de livros com as necessidades dos aprendizes, assim livros voltados para públicos específicos começam a surgir. Vale mencionar a série *English for careers* (Inglês para carreiras) cujos livros eram voltados para carreiras diferentes como inglês para a indústria de petróleo, programação de computadores em inglês, entre outros.

Já em 1977, Brian Abbs e Ingrid Freebairn lançam a série *Strategies* (Estratégias) baseada na abordagem funcional, cujo conceito de língua é de língua como comunicação. Neste livro é possível perceber a mudança de foco do ensino de línguas baseado no sistema de regras para ser baseado no língua para a comunicação. Ele também inova ao trazer variações linguísticas, o uso da entonação como recurso linguístico para a produção de sentido e material autêntico.

Da década de 70 até os dias de hoje os livros didáticos foram evoluindo, uma vez a maioria deles vê a língua para a comunicação e suas atividades tem o objetivo de preparar os aprendizes para situações de uso real da língua, por isso muitos deles incluem material autêntico e outras maneiras de o aprendiz praticar a língua que está aprendendo. Algumas coleções possuem páginas na internet que oferecem atividades extras, curiosidades sobre a língua e links para vídeos reais da língua alvo. No entanto, as atividades estruturais ainda se fazem presentes.

1.1.2. O papel do LD no ensino de uma língua estrangeira

Como já foi dito anteriormente, o LD é um item presente na maioria das instituições de ensino do Brasil, seja esta instituição uma escola de idiomas, uma escola de nível básico ou mesmo uma universidade ou faculdade. Além da forte presença em sala de aula, baseado na nossa experiência como professora, é possível sugerir que é o LD que determina, em muitos casos, quais conteúdos serão ministrados, em que ordem e o tempo que o professor deve empregar para trabalhar cada conteúdo.

Corroborando com esta afirmação Diniz, Stradiotti e Scaramucci (2009) afirmam que:

“...Em outros casos, embora não seja seguido ‘fielmente’ [o LD], serve como principal referencial do curso, tanto para o docente quanto para seus alunos. O LD acaba, assim, afetando, ou mesmo determinando – o planejamento, os objetivos da aprendizagem, as competências a serem priorizadas, os conteúdos a serem trabalhados e os tipos de atividades a

serem propostas”. (DINIZ, STRADIOTTI e SCARAMUCCI, 2009 apud DIAS et al., 2009, p. 265)

Quem já teve a oportunidade de dar aulas em escolas de idiomas, percebe que todo o curso é baseado em um LD. E, embora o professor possa escolher quais são as atividades mais significativas do LD para o grupo que ele tem, no geral, o conteúdo, a ordem do conteúdo e até mesmo as atividades que devem ser usadas são determinadas pelo LD.

Baseando-se nas informações expostas, é possível sugerir que o LD é de extrema importância para o ensino de uma LE, até porque, “muitas vezes, é ele o único referencial do professor em sua ação pedagógica (CRISTIVÃO, 2006 apud DIAS et. al., 2009, p. 236).

O fato de o LD se tornar um guia para o professor de LE não significa dizer que é uma prática totalmente prejudicial ou totalmente positiva para o processo de aprendizagem. Por outro lado, se faz necessária uma reflexão por parte do professor para adequar o LD adotado às necessidades dos seus alunos. A esse respeito Xavier e Urio (2006) afirmam que:

“Embora considerados instrumentos importantes no auxílio do trabalho docente, os livros didáticos devem ser repensados e reavaliados, pois, por melhor que possam parecer, não atendem às demandas que emergem das necessidades de aprendizagem de cada contexto de ensino” (XAVIER e URIO, 2006 apud DIAS et. al., 2009, p. 266).

Um LD, geralmente, é pensado para atender as necessidades de, pelo menos, a maioria dos aprendizes. No entanto, vários são os fatores que podem interferir nesse aprendizado. Dentre eles podemos citar a motivação, o tempo disponível para estudar, o lugar onde se está estudando e as características pessoais do aprendiz. Portanto, não é possível que um mesmo LD atenda a necessidade de um aprendiz que precisa aprender a língua estrangeira em um curto período de tempo para melhorar seu salário e ao

mesmo tempo a necessidade de outro aprendiz que se identifica com a língua estrangeira e não tem preocupação com o tempo para aprender. Por esse motivo é que Xavier e Urío (2006) falam em “repensar” e “reavaliar” o LD dependendo da situação que o professor tem.

A esse respeito, Ur (1995) sugere que existem algumas vantagens e desvantagens em se adotar um LD. Algumas das vantagens são: 1) oferecer a professores e alunos uma visão do processo de ensino e aprendizagem para que eles possam saber de onde partem e onde vão chegar; 2) ser planejado de modo a desenvolver as diferentes competências de maneira gradativa; 3) apresentar textos e tarefas adequados para a maior parte dos alunos; 4) ser um material relativamente barato para os alunos; 5) ser prático e conveniente, já que é compacto, organizado e fácil de ser transportado; 6) poder funcionar como um guia para professores com pouca experiência ou conhecimento e; 7) dar autonomia ao aluno, já que este pode aprender, revisar ou adiantar pontos dependendo do seu interesse ou necessidade.

As desvantagens, segundo Ur (op. cit.) são as seguintes: 1) todos os LDs são, por natureza, inadequados de algum modo, pois cada aluno tem um nível de proficiência específico, interesses, necessidades e estratégias de aprendizagem próprios, por isso, é impossível que um único LD acolha essa heterogeneidade; 2) o LD pode limitar o professor, inibir sua iniciativa e criatividade, o que pode interferir negativamente na motivação do aluno.

Levando em consideração o fato de que um LD não pode ser adequados para todas as necessidades, como aponta Xavier e Urío (2006) e as vantagens e desvantagens apontadas por Ur (2005) é possível inferir, mais uma vez, que, cabe ao professor perceber as necessidades de seu grupo e assim adequar o LD à sua realidade.

No processo de “repensar” e “reavaliar” o LD para adequar à sua realidade, o professor deve procurar analisar as concepções de língua, linguagem e língua estrangeira que estão implícitas no LD. Sem entender estas concepções talvez o

professor não consiga realizar o seu trabalho de forma consciente, isto é, ele pode aplicar as atividades sugeridas pelo LD, mas sem entender o motivo e, por isso, o aprendiz também não entenda o motivo de tal atividade, podendo prejudicar o seu aprendizado. Todavia, é necessário, em primeiro lugar, que o professor tenha conhecimento de suas próprias concepções para não adotar um LD que vá de encontro as suas crenças.

Por necessitar avaliar o LD, é importante que o professor, desde seu processo de formação, “tenha a oportunidade de questionar sua própria concepção de materiais didáticos, que é respaldada, conseqüentemente, pelas concepções de língua/linguagem/língua estrangeira” (OLIVEIRA e FURTOSO, 2009 apud DIAS et. al., 2009, p. 237).

1.1.3. O formato das atividades no LD analisado

De acordo com Almeida Filho (1997 apud DIAS et. al., 2009, p. 236), todo material tem de maneira implícita as concepções teórico-metodológica do autor. No LD analisado nessa pesquisa não é diferente. O que é diferente de alguns LDs é que este livro traz em seu prefácio informações teóricas sobre as concepções que dão base a todas as atividades presentes no LD.

Além disso, a comissão de Linguística Aplicada que desenvolveu o livro forneceu aos professores um artigo explicando toda a base teórica do LD. Temos, então, informações sobre a visão de língua, de ensino e aprendizagem, de ensino e aprendizagem de língua estrangeira e de formação continuada de professores.

Segundo o material fornecido pelo Centro de Linguística Aplicada (2005), a língua está dentro de uma perspectiva socioconstrutivista. Nesse contexto, a língua é heterogênea e composta por variantes socioculturais. Além disso, ela é considerada “viva, inscrita na história, se transforma ao longo do tempo e varia de acordo com fatores sociais e culturais” (CLA, 2005, p. 2).

Em relação à visão de ensino e aprendizagem, acredita-se que o conhecimento não é apenas transmitido, mas construído na e através da interação. Por essa razão, aprender uma língua estrangeira significa apropriar-se das práticas de comunicação e desenvolver aptidões interpretativas e de construção de significados (CLA, op. cit., p. 3).

No que concerne à visão de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, afirma-se que o material está dentro da abordagem comunicativa, pela qual a língua “é comunicação contextualizada e sua aprendizagem se dá através do desenvolvimento da Competência Comunicativa” (CLA, op. cit., p. 5).

Com base nos pressupostos teóricos apresentados, o currículo é se baseia em tarefas, “no qual o conteúdo é organizado em atividades comunicativas e dos itens linguísticos que os alunos precisam para dar conta dessas tarefas.” (CLA, op. cit., p. 7). Essa abordagem é guiada pelos seguintes princípios: 1. Todas as tarefas têm um objetivo; 2. Este objetivo não é necessariamente um objetivo de comunicação, mas deve contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa; 3. Os procedimentos de sala de aula devem envolver os alunos em atividades de análise crítica, dramatização e comunicação autêntica; 4. Os resultados esperados devem ser verificados ao final de cada tarefa e; 5. Os procedimentos de avaliação devem ser consistentes com a abordagem centrada em tarefas.

Com o intuito de respeitar esses princípios, especialmente o de que todas as tarefas têm que ter um objetivo, as tarefas são divididas em três fases: preparação, performance e checagem.

A fase de preparação, segundo o Teacher Education Program (2009) (Programa de Educação do professor), serve para preparar o aluno para uma prática mais aprofundada através do aumento da confiança e do fornecimento da língua necessária para a realização da tarefa e também de modelos. Também podemos dizer que essa fase serve para contextualizar a tarefa, fazer os alunos perceberem o objetivo. Desse modo, o professor tem um papel mais ativo nessa fase.

Já a fase de performance dá aos alunos a oportunidade de correr mais riscos e experimentar a língua de maneira mais independente do professor. Assim, nessa fase, os alunos irão trabalhar no seu próprio ritmo para realizar a tarefa, seja individualmente ou em grupos. O professor deve agir mais como um observador ou um supervisor.

Por fim, a fase da checagem, serve para ajudar os alunos a se tornarem mais conscientes do seu processo e avaliar o seu desenvolvimento. Desse modo, nessa fase, o professor verifica os resultados de aprendizado e ajuda os alunos a perceberem o quanto aprenderam com aquela tarefa.

1.2. Compreensão Oral

Para ser capaz de se comunicar com eficácia em uma língua, o indivíduo precisa manipular as quatro habilidades: fala, escuta, escrita e leitura. No entanto, as habilidades não recebem a mesma atenção no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com a metodologia de ensino usada, uma habilidade é mais focada que outra. Por exemplo, no método baseado na gramática e tradução, as principais atividades são ensinar a gramática e fazer traduções. Desse modo, o foco está nas habilidades de leitura e escrita. No entanto, a escrita se resumia a escrever frases curtas contendo estruturas gramaticais específicas ou a tradução de textos literários. Já o método áudio-lingual tinha como base exercícios de repetição e substituição e o aprendizado era visto como a formação de hábitos através de estímulo, resposta e reforço. O foco é na habilidade da fala. (GRIFFITHS e PARR, 2001).

Como é possível perceber, não há um foco direto na habilidade de escuta, que é imprescindível para o sucesso da comunicação. Nas subseções seguintes traremos algumas informações sobre CO que consideramos relevantes para a presente pesquisa.

Dentre elas está o motivo pelo qual ela é uma habilidade ativa e complexa, os fatores que afetam a CO, os processos cognitivos envolvidos no processo de CO, a importância que essa habilidade tem no aprendizado de línguas, e algumas considerações acerca do ensino dessa habilidade nos dias atuais.

1.2.1. Complexidade da CO

A habilidade de CO foi vista por muito tempo como uma habilidade passiva, que servia apenas como modelo para o aprendiz usar corretamente a língua na fala, escutar para repetir (VANDERGRIFT, 2004, p.3). Além disso, acreditava-se que essa habilidade não requeria esforço algum por parte do aprendiz, apenas escutar a mensagem já seria o suficiente para decodificá-la e apreender o seu sentido. No entanto, essa crença está sendo substituída, pois os estudos mais atuais já mostram que ela requer, na verdade, um grande esforço mental do indivíduo. Segundo Vandergrift, a habilidade de escuta é:

“um processo ativo no qual o ouvinte deve discriminar entre sons, entender vocabulário e estruturas gramaticais, interpretar sílabas fortes e entonação, reter o que foi guardado assim como o contexto sociocultural da fala” (VANDERGRIFT, 1999, p. 168).²

Percebemos com essa afirmação que escutar uma conversa não inclui apenas decodificar as palavras e as estruturas gramaticais de forma linear, mas principalmente (re) construir o significado do que foi dito e para isso é preciso entender também aspectos socioculturais, o que requer esforço do ouvinte. Além disso, ao escutar uma conversa oral, o ouvinte não tem a possibilidade de voltar o que foi dito para confirmar sua interpretação, como acontece na habilidade de leitura. Isso acaba sobrecarregando a memória do ouvinte (RIDGWAY, 2000, p. 181).

²“It is a complex, active process in which the listener must discriminate between sounds, understand vocabulary and grammatical structures, interpret stress and intonation, retain what was gathered in all of the above, and interpret it within the immediate as well as the larger sociocultural context of the utterance.”

A complexidade da habilidade de CO também é destacada por Ridgway quando afirma que escutar uma conversa oral em língua estrangeira é uma atividade com alto grau de dificuldade, por isso requer total atenção do aprendiz (RIDGWAY, 2000, p. 180). Almeida Filho e El-Dash também defendem que compreender um texto oral não é apenas reconhecer palavras ou ideias isoladas, mas que é “um processo de (re)construir sentidos a partir do discurso falado ou escrito” (ALMEIDA FILHO e EL-DASH, 2002, p.1) e para (re) construir esse sentido é preciso trabalhar o insumo (op. cit., p. 17) e esse processo requer muito esforço mental do aprendiz.

Colaborando com a ideia de que compreender é um processo de construção e não mera decodificação dos sinais linguísticos, Rost afirma que as pessoas não recebem conhecimento e sim o constroem, por isso Rost entende a comunicação verbal como um processo de construção (ROST, 1990, p.3).

Por ser um processo tão complexo, o ensino da habilidade de compreensão oral dentro da língua estrangeira requer muito cuidado, especialmente no início, pois o aprendiz não está apto a fazer tudo de uma vez, perceber o vocabulário e as estruturas gramaticais já requer um esforço mental muito grande, então não há muito espaço para se preocupar com aspectos mais complexos. (ALMEIDA FILHO e EL-DASH, 2002, p. 10).

Com base no que foi exposto até aqui, é possível inferir que não é fácil entender como funciona essa habilidade e nem ensinar, já que ela inclui processos cognitivos desconhecidos, mas existem meios pelos quais o professor pode ajudar o aprendiz a adquirir essa habilidade de maneira mais satisfatória, como afirmam Almeida Filho e El-Dash (2002). Para isso, dentre as ações que o professor pode empregar está a conscientização dos fatores que influenciam na compreensão de uma conversa oral, pois assim o aprendiz terá mais condições para perceber onde está a dificuldade de compreensão e procurar meios para superá-las. No tópico seguinte veremos quais são os fatores que influenciam a CO.

1.2.2. Fatores que afetam a CO

Vários são os fatores que podem facilitar ou dificultar o processo de CO. Segundo Almeida Filho e El-Dash, a natureza do texto, a identidade dos falantes, a tarefa a ser desenvolvida e os interesses dos alunos em relação ao tópico são fatores que interferem diretamente a CO (ALMEIDA FILHO e EL-DASH, 2002, p.10).

Dentre os fatores citados anteriormente, o interesse dos alunos em relação ao tópico do texto oral é particularmente importante, pois mesmo na nossa língua materna quando não nos interessamos por um tópico, temos a tendência de não prestar atenção e, conseqüentemente, não entendemos bem o que está sendo falado. Um tópico que não nos interesse na língua estrangeira, no qual a língua já é uma barreira, será ainda mais difícil de ser compreendido. Além disso, quando o tópico é conhecido pelo aluno ele tem um ponto para apoiar a sua compreensão e a compreensão nesse momento lhe dará um senso de satisfação e ele poderá se sentir mais motivado nas próximas atividades (ALMEIDA FILHO e EL-DASH, 2002, p. 19).

Além dos fatores já citados, um estudo de Brown e Yule (1983) aponta que existem quatro fatores que dificultam a compreensão oral: o falante (quantos falantes existem? Quão rápido eles falam? Que tipos de sotaques eles têm?); o ouvinte (qual o papel do ouvinte – receptor ou participante? Que nível de resposta é solicitado? Quão interessado está o ouvinte no assunto?); o conteúdo (quão complexa é a gramática, o vocabulário e a estrutura da informação?); suporte (o quanto de suporte é fornecido em termos de figuras, diagramas outros recursos visuais?). (BROWN e YULE, 1983 apud NUNAN, 1999).

Um outro estudo desenvolvido por Watson e Smeltezer (1984) sugere que alguns fatores internos aos ouvintes como atenção, motivação, interesse e conhecimento sobre o tópico tem uma grande influência no sucesso da CO (WATSON e SMELTEZER, 1984 apud NUNAN, 1999, p. 207). Em um estudo feito por Nunan (1997), os resultados apontam que os alunos têm mais dificuldades de construir o significado do que ouviram

quando é necessário fazer inferências ao invés de apenas determinar o que foi dito direto do texto oral. Outro fator que dificulta a CO, apontado por um estudo de El-Dash, é a falta de informações sobre o contexto, o apoio visual dos movimentos labiais e gestos extralinguísticos (EL – DASH, 1993).

É possível perceber pelas informações nos parágrafos anteriores que vários são os fatores extralinguísticos que interferem no sucesso da CO. Esse fato comprova que a CO não é um simples processo de decodificação, como se pensava há alguns anos atrás.

No entanto, os fatores linguísticos também influenciam diretamente a CO. Siegel e Siegel (2013) afirmam que as dificuldades de escuta são originados nas fases de percepção e análise. Nesse artigo eles comentam um estudo de Goh (2000), que diz que um dos maiores problemas para a compreensão oral, citados pelos próprios alunos, são a incapacidade de reconhecer as formas faladas das palavras que eles já conhecem e a dificuldade de separar o fluxo da fala em pedaços viáveis (SIEGEL e SIEGEL, 2013, p. 5).

Com base nas informações mencionadas anteriormente, é possível inferir que existem dificuldades de dois níveis: o de reconhecimento de palavras e o de questões extralinguísticas. Relativos a esses dois níveis temos os dois processos cognitivos envolvidos na compreensão oral que são *bottom-up* e *top down*, respectivamente. No tópico seguinte veremos algumas informações a respeito desses dois processos.

1.2.3. Processos cognitivos envolvidos na CO

No ensino da habilidade de CO existem dois processos cognitivos que ajudam a (re) construir o significado do que está sendo falado, o *bottom – up* e o *top – down*. O primeiro vê a compreensão oral como um processo de decodificação de sons de maneira linear em que as partes menores (fonemas, morfemas, palavras, etc.) são unidos para construir a mensagem. O segundo processo sugere que o ouvinte reconstrói o significado

emitido pelo falante através de pistas linguísticas e também de conhecimento prévio da situação, ou seja, não é um processo linear (NUNAN, 1999, ps. 200 e 201).

Em relação ao ensino desses dois processos existem estudiosos que defendem uma ênfase maior no processo de *bottom-up*, já que acreditam que as maiores dificuldades dos alunos é a de reconhecer as palavras. Entre eles se encontra Ridgway (2000), Siegel (2012), Renandya e Farrel (2011) e Renadya (2012). Outros estudiosos acreditam que a ênfase no processo de *top-down* através do ensino de estratégias pode ajudar mais os alunos, dentre eles estão Nunan (1999), Vandergrift (1999), Cross (2012) e Figliolini (2004).

Siegel e Siegel (2013), por exemplo, acreditam que as maiores dificuldades dos alunos está no nível da percepção (reconhecer fonemas, palavras, estruturas gramaticais, etc.), por esse motivo atividades baseadas no processo de *top – down* não são suficientes para ajudar os alunos a compreender uma conversa oral, devendo-se dar uma maior ênfase às atividades de *bottom-up*.

Por outro lado, Lund (1991) afirma que alunos iniciantes mal conseguem perceber e reconhecer palavras isoladas, ou seja, “os tijolos linguísticos são inacessíveis” (LUND, 1991, apud ALMEIDA FILHO e EL-DASH, 2002, p. 11), assim os alunos usam mais o processo de *top-down* para (re)construir o significado do que escutou.

Colaborando com essa ideia, Figliolini (2004), baseada em um estudo feito com alunos de nível iniciante, afirma que o trabalho mais focado no processo de *top-down* ajuda os alunos a desenvolverem a habilidade de CO, pois o aluno iniciante não tem um amplo vocabulário e ao tentar entender palavra por palavra (processo de *bottom-up*) ele perde tempo e pode perder outras partes importantes da conversa oral e, conseqüentemente, não conseguir reconstruir o significado daquilo que escutou.

Além disso, existem situações em que apenas entender as palavras não é suficiente para compreender o que foi dito. No seguinte diálogo, percebemos a veracidade da afirmação:

Denise: *Jack está vindo jantar hoje à noite.*

Jim: *Eu havia planejado servir cordeiro.*

Denise: *Bem, você terá que repensar esse plano.*³

No diálogo acima não adianta perceber e entender cada palavra, se o ouvinte não souber que Jack é vegetariano não compreenderá bem o significado do diálogo. Com esse exemplo, Nunan (1999) sugere que ao desenvolver materiais de CO não basta apenas ensinar o processo de *bottom-up*, mas também incentivar os alunos a usar o que eles já sabem para compreender o que escutaram (NUNAN, 1999, p.203).

Diante das informações apresentadas até aqui, acreditamos que um aluno iniciante pode se beneficiar do trabalho com estratégias para desenvolver a habilidade de compreensão oral. Quando se dá ênfase ao processo de *bottom-up*, o aluno precisa procurar entender palavra por palavra para construir o significado do que é emitido pelo falante, já que é um processo linear. No entanto, entendemos que o aluno iniciante não tem conhecimento suficiente de vocabulário e estruturas gramaticais para conseguir entender palavras isoladas na conversa oral, por isso ao tentar entender o que ainda não conhece ele pode acabar se frustrando e se desmotivando. Por outro lado, quando é dada ênfase ao processo de *top-down*, o aluno é ensinado a levarem consideração outras pistas, além da linguística, para reconstruir o significado do que está escutando, o que pode ajudá-lo a compreender melhor e assim ficar mais motivado. Isso não significa dizer que ao dar ênfase a um processo o outro deva ser excluído, na verdade os dois são importantes para o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral e por isso os dois devem ser ensinados.

1.2.4. Importância da CO no processo de aprendizado de línguas

³**Denise:** *Jack's coming to dinner tonight.*

Jim: *I'd planned to serve lamb.*

Denise: *Well, you'll have to rethink that one.* (NUNAN, 1999, p. 202)

A habilidade de compreensão oral é muito importante para o processo de aprendizado de uma língua estrangeira, especialmente nos estágios iniciais de aprendizagem, pois segundo Rost (1994 apud NUNAN, 1999, p. 200) é a compreensão oral que oferece insumo para o aprendiz e que sem o entendimento no nível certo o aprendizado não pode começar. Rost também apresenta três razões para uma ênfase em CO no processo de aprendizado de uma língua estrangeira. A primeira razão é que a linguagem falada oferece um meio de interação para o aprendiz; a segunda é que a língua falada autêntica apresenta um desafio para o aprendiz tentar entender a língua como é falada por um nativo; e a terceira é que os exercícios de escuta oferecem ao professor um meio de chamar a atenção do aluno para novas formas (vocabulário, gramática, novas padrões de interação) na língua.

Outros autores que defendem uma ênfase na habilidade de compreensão oral para o ensino de línguas são Dunkel (1991) e Feyton (1991). De acordo com esses autores essa importância se deve a quatro fatores principais: (1) questão cognitiva: é a maneira natural de se aprender uma língua – isso não significa dizer que o aluno só tenha que escutar e não produzir nada, mas na vida real percebemos que o usuário da língua escuta muito as pessoas falando ao seu redor para então produzir recortes dessa língua; (2) questão de eficiência: quando o aprendiz se preocupa em escutar a língua mais do que falar sobra mais espaço na memória de curta duração para se concentrar no significado, além disso, os alunos escutam apenas os bons exemplos originados de professores e gravações; (3) questão da utilidade: algumas pesquisas mostraram que em uma situação de comunicação real nós passamos a maior parte do tempo escutando (RIVERS em GILMAN e MOODY, 1984, p. 331); (4) questão psicológica: quando a pressão de falar a língua alvo desde cedo é retirada, o aprendiz pode relaxar e focar em internalizar algumas regras que dará mais segurança na hora de se comunicar.

Em relação à questão de eficiência é possível inferir que, para os autores, quando o aluno fala e comete erros pode induzir o seu colega de classe a cometer erros também. No entanto, essa premissa é passível de crítica pela literatura, tanto por estudiosos mais antigos como mais recente, visto que algumas pesquisas nos mostram que quando o aluno comete erros ele está fazendo hipóteses de como a língua é usada e reflete uma tentativa de organizar o insumo linguístico (CORDER, 1967 apud GRIFFITHS e PARR, 2001, p. 248) por isso, dependendo da maneira que é abordado pelo professor e pelo próprio aluno, o erro pode ajudar o aluno a entender o funcionamento da língua alvo e assim usá-la corretamente (CEP 1, 2005).

O que percebemos com as afirmações feitas até aqui é que a habilidade de CO tem um papel muito importante no aprendizado de uma língua estrangeira, já que, como vimos, ela oferece insumo para o aprendiz desenvolver a proficiência na fala, entre outras razões.

1.2.5. Ensino de CO

A habilidade de CO, como já descrito anteriormente, é uma habilidade complexa, que requer muita atenção do aluno e que tem grande importância para o aprendizado da língua estrangeira. Por esse motivo, é necessário muito cuidado ao preparar e aplicar as atividades de CO para que elas possam realmente ajudar a desenvolver essa habilidade nos alunos. No entanto, ao observarmos a maneira pela qual os livros didáticos abordam as atividades de CO, percebemos que elas servem mais como teste de retenção de detalhes do que um procedimento que ajuda os alunos a aperfeiçoarem a habilidade de CO, ou seja, o que vemos nos Livros Didáticos é que a CO é, na maioria das vezes testada e não ensinada (ALMEIDA FILHO e EL-DASH, 2002; MEIRELES, 2013).

Por trás dessa ideia de testar a CO ao invés de ensinar está a crença de que a exposição contínua a conversas orais vai instaurar nos alunos a capacidade de depreender o sentido dessas conversas (ALMEIDA FILHO e EL-DASH, 2002, p.2).

Ridgway (2000) parece compartilhar dessa ideia quando afirma que “a prática é a coisa mais importante. Quanto mais escuta melhor e as subhabilidades vão tomar conta de si mesmas à medida que se tornam automatizadas⁴ (RIDGWAY, 2000, p.183).

Entretanto, essa prática de apenas testar a CO dos alunos tem se mostrado uma prática superficial e questionável para desenvolver essa habilidade, pois, como já vimos, a CO envolve muito mais do que apenas a decodificação de palavras (ALMEIDA FILHO e EL-DASH, 2002, p. 4). Muitos fatores extralinguísticos influenciam a CO.

Além de só testar a CO dos alunos, o que percebemos nos LDs é que as amostras de linguagem oral oferecidas aos alunos são modelos exatos de estruturas gramaticais que servem como exemplo para os alunos falarem corretamente, o que retoma o modelo antigo, já citado anteriormente, de que a linguagem oral serve como modelo para a fala. No entanto, esses modelos de fala são considerados superficiais e irrelevantes para os alunos. (ALMEIDA FILHO e EL-DASH, 2002, p.17).

Como a linguagem oferecida é um modelo do que é gramaticalmente correto e não amostras do uso real da língua, o aluno, ao escutar uma conversa oral autêntica, seja em uma conversa com um falante nativo ou filmes, programas de televisão e rádio, sente muita dificuldade em compreender, pois a “língua falada na velocidade normal sofre assimilações, elisões e outras modificações da forma ‘padrão’ que complicam o reconhecimento das unidades linguísticas” (ROST, 1991 apud ALMEIDA FILHO e EL-DASH, 2002, p.18).

Em relação ao uso de material autêntico nas atividades de CO, Nunan (1990) apresenta duas razões para justificar o uso desse material até mesmo para alunos iniciantes. Em primeiro lugar está o fato de que os materiais não autênticos contêm mais características do texto escrito do que do falado como as hesitações, repetições e pouca negociação de significado que ajudam na compreensão. Em segundo lugar está o fato de que o material autêntico pode ser mais variado e motivar mais os alunos. Além disso, o

⁴Practice is the most important thing. The more listening the better, and the subskills will take care of themselves as they become automatized.

mesmo autor afirma que o uso de material autêntico ajuda a trazer o conteúdo para a vida real e faz o aprendizado mais significativo (NUNAN, 1999, p. 212).

Pode-se pensar, no entanto, que esse material autêntico é de difícil compreensão para alunos iniciantes, mas quando se simplifica a tarefa e não o insumo, os alunos sentem que estão compreendendo uma conversa natural, sentindo uma satisfação pelo sucesso e, conseqüentemente, mais motivado para aprender a língua-alvo. Um exemplo de simplificação de tarefa é dada por Almeida Filho e El-Dash(2002). Os autores afirmam que reconhecer onde a conversa está ocorrendo, o número de pessoas presentes na conversa dá a oportunidade de o aluno interagir com um material autêntico sem ter a necessidade de compreender tudo (ALMEIDA FILHO e EL-DASH, 2002, p.19).

Além de simplificar as tarefas e não o insumo, existem outras maneiras de ajudar os alunos a superarem as suas dificuldades. Um estudo de Spada (1990 apud NUNAN, 1999) mostrou que os alunos sentiram menos dificuldades em atividades de compreensão oral nas quais eles tinham acesso a uma atividade prévia acerca do texto oral e podiam parar a conversa quando fosse necessário. Pode-se pensar que essa não é uma forma natural de compreender a língua, o que é verdade. No entanto, sabemos que em uma interação real existem outros fatores que ajudam o ouvinte a compreender o que se fala, tais como gestos, pausas, repetições e hesitações, fatores que muitas vezes não estão presentes no contexto pedagógico.

Já Nunan (1999) aponta que um curso que pretenda ajudar os alunos a desenvolverem a habilidade de CO deve ter as seguintes características: os objetivos da escuta devem ser explícitos, ou seja, os alunos devem saber para quê e porque estão escutando; os materiais devem ser baseados em uma variedade de materiais autênticos; tarefas de construção de esquemas devem preceder as atividades de escuta; estratégias para uma escuta eficaz devem ser incorporadas aos materiais; os alunos devem ter oportunidades de progressivamente estruturar sua habilidade de escuta, para isso ele

deve escutar a mesma conversa algumas vezes e trabalhar com conversas cada vez mais desafiadoras; as tarefas devem dar oportunidades de para o aluno exercer um papel ativo no seu aprendizado; e o conteúdo deve ser personalizado.

O material didático que conseguir apresentar pelo menos a maioria dessas características, se não todas, dará ao aluno a oportunidade de realmente desenvolver a habilidade de CO, visto que o uso do material autêntico e o incentivo a exercer um papel ativo na atividade torna o processo mais significativo e aprendemos aquilo que é mais significativo. Além disso, o trabalho explícito com estratégias para desenvolver a habilidade de CO faz com que o aluno se torne mais consciente do seu próprio processo de aprendizagem e, conseqüentemente mais ativo também. O envolvimento do aluno favorecerá o desenvolvimento da aprendizagem. Por fim, é importante mencionar que um material personalizado para as necessidades dos alunos fará com que eles fiquem mais interessados e, conseqüentemente, mais abertos ao aprendizado.

Acerca do ensino da habilidade de CO, Rost (1990) afirma que é preciso saber como funciona o processo de construção de conhecimento para então propor princípios de abordagens de textos orais e de tarefas. Com esses princípios em mente e conhecendo os objetivos do aluno é que podemos propor um método adequado para trabalhar as atividades de CO.

Com base nessa informação, é possível afirmar que não há um sistema fechado de aprendizado, uma ordem sequencial de aprendizado ou uma única maneira de se trabalhar as atividades de CO para que os alunos possam desenvolver essa habilidade. Desse modo, a maneira de se trabalhar as atividades de CO dependerá muito dos alunos envolvidos no processo, das suas necessidades, objetivos e estilo de aprendizagem.

Em relação ao fato de não haver uma única maneira para se desenvolver a habilidade de CO, Rost afirma que:

“Aprender a escutar é um processo contínuo da tentativa do ouvinte de aumentar a sua capacidade de interpretar e responder a eventos linguísticos. O processo de desenvolvimento é contínuo no sentido de

que todo ato de entendimento alarga a habilidade de entender.”⁵ (ROST, 1990, p.155).

É possível inferir que, como todo aprendizado, o processo de desenvolvimento da habilidade de CO nunca está acabado, a cada conversa oral que escutamos encontramos um ponto de dificuldade que, se solucionarmos naquele momento, além de nos ajudar a compreender a conversa em questão também nos ajudará a ter menos dificuldade em uma outra conversa e assim por diante. Por isso é um processo contínuo.

O fato de o aprendizado ser contínuo nos confirma a ideia de que quando um aluno tem uma dificuldade ao escutar uma conversa oral ele deve procurar solucionar naquele momento, visto que essa dificuldade pode gerar problemas também em outros eventos de escuta, prejudicando o desenvolvimento da CO.

1.3. Estratégias de aprendizagem

Uma das maneiras de desenvolver a habilidade de CO é usando Estratégias de aprendizagem (EA). As pesquisas na área do uso de EA para o ensino/aprendizagem de línguas começaram na década de 60 do século XX, mais especificamente em 1966 com o estudo de Aaron Caros, denominado de *The Method of Inference in Foreign Language Study* (O método de inferência no estudo de línguas estrangeiras). A partir de então, diferentes autores apresentaram estudos sobre o uso de EA. Dentre eles podemos citar Rubin (1975), que procurou identificar as estratégias utilizadas por alunos bem sucedidos no seu artigo *What the “good language learner” can teach us* (O que o “bom aprendiz” pode nos ensinar).

Neste trabalho, a autora apresenta sete características de um bom aprendiz, que são as seguintes: faz inferências, ou seja, busca entender coisas que estão além do conhecimento presente; é interessado em aprender, está disposto a interagir, mesmo sabendo que enfrentará obstáculos e dificuldades, como a limitação do vocabulário; não

⁵Learning to listen is a continuous process of the listener’s attempt to interpret and respond to language events. The developmental process is continual in the sense that every act of understanding widens the ability to understand.

é inibido; presta atenção aos padrões da língua; pratica o que aprende; monitora a sua fala e a dos outros e está atento ao significado e não apenas a gramática (apud VILAÇA, 2005, p.25).

Este estudo motivou outros na área, como, por exemplo, Wong-Fillmore (1976), Tarone (1983), Naiman et al (1978), Bialystok (1981), Cohen & Aphek (1981), Wenden (1985), Chamot & O'Malley (1987), Politzer & McGroarty (1985), dentre outros (FIGLIOLINI, 2004, p. 111).

Esse capítulo tem, então, o objetivo de esclarecer alguns pontos relativo à definição de EA, os tipos de estratégias que podem ser usadas para o aprendizado de uma língua estrangeira e também trazer os resultados de algumas pesquisas cujo foco são as EA, especialmente pesquisas que investigam o uso de EA para desenvolver a habilidade de CO.

1.3.1. Definições

A palavra ESTRATÉGIA vem do Grego *strategia* e significa a arte da guerra, envolvendo o gerenciamento das tropas, navios ou aviões em uma campanha planejada. As características implícitas das estratégias são planejamento, competição, manipulação consciente e movimento em direção a um objetivo (OXFORD, 1990, p. 7).

No campo da educação, as estratégias perdem a característica da competitividade e passam a ser caracterizadas como um plano, um passo ou uma ação consciente em direção a um objetivo, sendo chamada de Estratégia de Aprendizagem (EA) (OXFORD, op.cit. p.7).

Por sua vez, Pozo (2002), afirma que EA são procedimentos aplicados de maneira controlada dentro de um planejamento cujo objetivo final é alcançar uma meta. Na área de ensino de línguas, temos a definição de Oxford (1990). Segundo a autora:

“Estratégias de aprendizagem são passos tomados por alunos para melhorar seu próprio aprendizado. Estratégias são especialmente importantes para o aprendizado de línguas porque elas são ferramentas para um envolvimento ativo e auto direcionado, que é essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa.” (OXFORD, 1990, p.1)⁶.

Tomando como base essa definição, a autora nos mostra algumas características das EA, a saber: contribuem para o objetivo principal, a competência comunicativa; permite que os alunos se tornem mais auto direcionados; expande o papel do professor; são orientadas por problemas; são ações específicas tomadas pelos aprendizes; envolve muitos aspectos dos aprendizes, não só o cognitivo; dá suporte ao aprendizado, tanto direta quanto indiretamente; nem sempre são observáveis; geralmente são conscientes; podem ser ensinadas; são flexíveis; são influenciáveis por uma variedade de fatores.

Partindo dessas características, é possível inferir que, para Oxford (op. cit.), o principal objetivo do uso das estratégias de aprendizagem é o desenvolvimento da competência comunicativa, ou seja, elas ajudam os alunos a aprenderem a se comunicar nas mais diversas situações utilizando a Língua Estrangeira (LE). Além disso, quando a autora afirma que uma das características é permitir que os alunos se tornem mais auto direcionados, ela deixa implícito que o uso dessas EA permite que o aprendiz se torne mais autônomo, assumindo responsabilidades pelo seu aprendizado e diminuindo a dependência do professor (VILAÇA, 2010).

Além do fator autonomia, a flexibilidade também é uma característica que nos chama a atenção. Ser flexível, nesse caso, significa que as estratégias usadas para facilitar o processo de aprendizagem nem sempre serão as mesmas e tampouco aparecerão em uma mesma ordem. A escolha de uma determinada EA vai depender do tipo de tarefa a ser realizada e também da característica e do estilo de aprendizagem do

⁶Learning strategies are steps taken by students to enhance their own learning. Strategies are specially important for language learning because they are tools for active, self-direct involvement, which is essential for developing communicative competence.

aprendiz. Em relação a esse tópico, Rubin (1987, p.15 apud ARAÚJO-SILVA, 2006) afirma que “haverá vários caminhos para o sucesso, dependendo do estilo individual de aprendizagem”.

A definição de Oxford (1990) é apenas uma das que encontramos na literatura. Cohen, Weaver e LI (1996), por exemplo, defendem a ideia de que EA são “passos ou ações selecionados pelos aprendizes para melhorar a aprendizagem ou o uso da língua ou ambos. (...), são pensamentos e comportamentos conscientes que os alunos utilizam para facilitar as tarefas de aprendizagem e personalizar o processo de aprendizagem da língua.” (apud PAIVA, 1998, p.1).

Já para Wenden (1987a apud FIGLIOLINI, 2004, p.112) as EA são “comportamentos de aprendizagem de língua nos quais os alunos se engajam para aprender e regular a aprendizagem de LE”. A autora também lista algumas características relativas aos comportamentos de aprendizagem de LE que são as seguintes: estratégias se referem a ações ou técnicas específicas; algumas dessas ações podem ser observadas (por exemplo, fazer perguntas), enquanto outras não (por exemplo, fazer uma comparação mental); estratégias são voltadas para resolução de problemas; estratégias são comportamentos de aprendizagem de LE que contribuem de maneira direta ou indireta para a aprendizagem; as EA podem ser usadas de forma consciente, inconsciente ou automática e por fim as EA são comportamentos passíveis de mudança.

As definições e características de EA apresentadas até aqui são bem semelhantes e comungam a ideia de que estratégias são passos, ações ou comportamentos que os aprendizes podem utilizar para alcançar um objetivo, seja esse objetivo conseguir uma formação acadêmica ou aprender a se comunicar em uma língua estrangeira, que é onde nossa pesquisa se enquadra.

Ao compararmos as características apresentadas por Oxford (1990) e Wenden (1987), percebemos que elas se comunicam entre si. Elas se diferenciam no fato de que

Oxford pensa no uso de EA com o objetivo principal de desenvolver a competência comunicativa enquanto que Wenden as considera de maneira mais geral para o aprendizado da língua. Outro ponto de divergência é que Oxford considera as estratégias como sendo geralmente conscientes e Wenden sugere que elas podem ser conscientes, inconscientes ou automáticas.

Em relação ao fato de as EA serem conscientes ou inconscientes, concordamos com Wenden, pois como professora percebo que os alunos utilizam estratégias para desenvolver o aprendizado da língua e algumas vezes não sabem que estão utilizando-as, ou seja, essas estratégias são inconscientes ou já foram automatizadas por esses alunos, como sugere Wenden.

As definições até aqui apresentadas dizem respeito ao que os alunos fazem com o intuito de aprenderem a língua estrangeira. No entanto, nosso foco de pesquisa são duas professoras e não alunos. Por esse motivo, formulamos uma definição que se adequa melhor a esse contexto tomando como base todas as definições apresentadas aqui. Nesse caso, consideramos estratégias de aprendizagem as dicas, os conselhos, as ações ou os direcionamentos que os professores sugerem aos seus alunos com o intuito de ajudá-los a desenvolver a habilidade de CO e se tornarem mais autônomos.

1.3.2. Tipologias de estratégias

Assim como as definições são variadas, também são os tipos de estratégias e não poderia ser de outra maneira, pois de acordo com Oxford (1990), não há consenso em relação ao modo como as EA deveriam ser definidas ou categorizadas, muito menos se um dia será possível criar uma hierarquia científica de estratégias. Consideramos, no entanto, que uma classificação dessas estratégias pode ajudar professores e alunos a utilizarem essas EA de maneira mais eficaz. Por esse motivo, a partir de agora traremos algumas das classificações presentes na literatura, apresentadas por autores distintos. No entanto, é importante deixar claro que essas classificações não são definitivas.

O'Malley & Chamot (1990 apud VANDERGRIFT 1990, p. 170) classificam as EA da seguinte forma: estratégias metacognitivas - supervisionam, regulam ou direcionam o processo de aprendizado da língua, envolvem pensar sobre o processo de aprendizado e inclui as estratégias de planejar, monitorar e avaliar; estratégias cognitivas - manipulam o material a ser aprendido ou aplica uma técnica específica para a tarefa de aprendizado e; estratégias sócio afetivas - se materializam quando aprendizes cooperam entre si, fazem perguntas de esclarecimento aos professores ou aplicam uma técnica específica para baixar o nível de ansiedade.

Já Oxford (1990) divide as estratégias de aprendizagem em duas categorias mais amplas: estratégias diretas e estratégias indiretas. Essa classificação de Oxford nos servirá de base para a análise dos dados coletados. Por esse motivo, apresentaremos, a seguir, essa classificação de maneira mais detalhada.

Oxford (1990) categoriza sessenta e duas estratégias diferentes divididas em duas classes maiores. As estratégias diretas e as estratégias indiretas. Vejamos a seguir a descrição da classe das estratégias diretas, as estratégias pertencentes a essa classe e exemplos.

As estratégias diretas são comparadas a um ator no palco de teatro, pois lidam diretamente com a língua em situações variadas. Elas são subdivididas em: estratégias de memória, cognitivas e compensatórias. As estratégias de memória têm a função de relembrar e armazenar informação nova. Esses tipos de estratégias refletem princípios simples como organizar coisas em ordem e fazer associações e revisões. As estratégias cognitivas, por sua vez, têm a função de manipular ou transformar a língua alvo. Para se chegar a uma proficiência na língua alvo é necessário muita prática e esses tipos de estratégias ajudam nessa prática. E as estratégias compensatórias ajudam os aprendizes a usar a língua alvo, tanto no que concerne a compreensão oral e textual como produção oral e escrita, mesmo tendo algumas limitações no conhecimento dessa língua, usando uma variedade de pistas dadas pelo contexto da situação.

Vejamos no quadro abaixo alguns exemplos das estratégias da classe das diretas.⁷

Quadro 01 – subdivisão das estratégias diretas

Estratégias diretas		
Memória	Cognitiva	Compensatória
Agrupar – criar ligações mentais	Repetir - praticar	Usar outras pistas que não a linguística – deduzir inteligente em escuta e leitura
Representar sons na memória – aplicar imagens	Buscar a ideia de maneira rápida – receber e mandar mensagens	Usar postas linguísticas – deduzir inteligentemente em escuta e leitura
Usar imagens – aplicar imagens e sons	Reconhecer e usar fórmulas e padrões - praticar	
Colocar palavras nova em um contexto – criar ligações mentais	Destacar e fazer anotações – criar estrutura para insumo e produção linguística	

Fonte: Oxford, 1990, p. 18.

De acordo com Oxford (op. cit.), as estratégias de memória, de um modo geral, envolvem agrupar diferentes tipos de materiais (OXFORD, 1990, p. 40), assim a associação é uma característica recorrente nas estratégias de memória. Alguns exemplos das estratégias de memória são agrupar, usar imagens, representar sons na memória e colocar palavras novas em um contexto. A primeira estratégia se materializa quando os aprendizes classificam itens da língua em unidades mais significativas, reduzindo o número de elementos diferentes. Esses grupos podem ser baseados em tipos de palavras (verbos, substantivos, adjetivos, etc.) ou por tópicos (palavras sobre clima, partes de uma casa, etc.). Em uma atividade de CO podemos usar essa estratégia, por exemplo, quando escutamos uma conversa oral sobre computadores e anotamos as palavras relacionadas a esse tema⁸.

⁷ Optamos por descrever apenas alguns exemplos das estratégias da classe das diretas, visto que das 62 estratégias citadas por Oxford, apenas 13 foram observadas na análise dos dados.

⁸ Nos exemplos do uso das estratégias, buscamos exemplos relacionados à habilidade de CO, embora a autora traga exemplos de todas as habilidades. Além disso, buscaremos outros exemplos, visto que os exemplos trazidos por Oxford envolvem outras línguas que não o português brasileiro.

A estratégia de colocar palavras novas em um contexto envolve usar uma palavra nova, ainda não fixada na memória, em um contexto relevante para o aprendiz, desse modo ele lembrará mais facilmente dessa palavra. Por exemplo, em uma conversa oral, o aprendiz escuta a palavra *endeavour* (esforço), aprende o seu significado e a usa no seguinte contexto para lembrar *Endeavour is necessary to learn a new language* (esforço é necessário para aprender uma língua nova).

A estratégia de usar imagens se concretiza quando o aprendiz relaciona informação nova a conceitos na memória através de imagens, como a figura de um objeto ou a representação mental das letras de uma determinada palavra. Essa estratégia ajuda a lembrar de palavras abstratas ao associá-las com um símbolo visual ou a figura de um objeto concreto. Um exemplo do uso dessa estratégia é quando o aprendiz escuta *white seagulls* (gaivotas brancas) e então mentaliza esses pássaros voando no céu.

Por fim, nesse grupo, temos a estratégia de representar sons na memória. Essa estratégia está relacionada a lembrar a nova informação da língua-alvo de acordo com o som. Essa associação sonora pode ser ligar o som da palavra nova com o som de outra palavra em qualquer outra língua, desde que faça sentido para o aprendiz, usar a soletração fonética ou rimas. Essa última técnica é a mais conhecida (Oxford, 1990, p.63). Um exemplo do uso dessa estratégia é quando o aprendiz faz rimas aleatórias para lembrar palavras, tais como *goat* (bode), *coat* (casaco), *boat* (barco) e *float* (flutuar). No entanto, a rima não é a única técnica nessa estratégia. Um outro exemplo é quando o aprendiz escuta a palavra *family* e liga com o som da palavra “família” do português, que por serem cognatas têm o mesmo significado.

As estratégias pertencentes ao grupo das cognitivas têm a função de “manipulação ou transformação da língua alvo pelo aprendiz. Estratégias cognitivas são

tipicamente as estratégias mais populares com os aprendizes de língua”⁹ (OXFORD, 1990, p. 43).

Nesse subgrupo, alguns exemplos de estratégias são: repetir, buscar a ideia geral de maneira rápida, reconhecer e usar fórmulas e padrões e destacar e fazer anotações. A estratégia de repetir consiste em dizer ou fazer algo várias vezes como escutar uma passagem oral repetidamente ou imitar um falante nativo (OXFORD, 1990, p.45). Um exemplo mais prático do uso dessa estratégia é quando um aprendiz escuta uma música que gosta na língua alvo algumas vezes e repete palavras ou expressões que ele sente dificuldade.

As estratégias de reconhecer e usar frases prontas consiste no uso de frases prontas como *Hello, how are you?* (Olá, como vai?) ou frases semi - prontas, que podem ser completas com outras palavras, tais como *I don't know how to ...* (eu não sei), que podem ser completada com *drive* (dirigir), *cook* (cozinhar), etc. O uso dessas frases ajuda os aprendizes a ter mais confiança, aumenta o entendimento e a fluência (OXFORD, 1990, p. 72).

A estratégia de buscar a ideia geral de maneira rápida envolve o uso de duas técnicas para entender o que ouviu ou o que leu: a técnica de uma leitura/escuta rápida para determinar a ideia principal do que leu ou ouviu e a técnica de uma leitura/escuta mais detalhada para buscar informações específicas. Ao usar essas técnicas, o uso de perguntas prévias pode ajudar o aprendiz a realizar a tarefa (OXFORD, 1990, p. 46). Um exemplo é quando um aprendiz escuta uma entrevista em um programa de televisão na língua alvo e tenta entender a ideia principal da entrevista ou quando um aprendiz assiste a um filme e tenta entender a idade, o nome e a profissão dos personagens principais.

As estratégias de destacar e fazer anotações diz respeito a anotar a ideia principal ou pontos específicos que podem ser feitas de maneira aleatórias ou

⁹Manipulation or transformation of the target language by the learner. Cognitive strategies are typically found to be the most popular strategies with language learners.

organizadas, da maneira que o aprendiz achar melhor. As anotações podem ser feitas na língua alvo, na língua materna ou misturar as duas (OXFORD, 1990, p.86). Um exemplo dessa estratégia é quando um aprendiz escuta um programa de televisão sobre o meio ambiente e anota quais são os principais problemas ambientais mencionados pelo apresentador.

A estratégia de destacar consiste em usar várias formas para destacar uma informação considerada importante como sublinhar ou colorir (OXFORD, 1990, p. 47). Essa estratégia pode ser usada em conjunto com fazer anotações ou sumarizar. Um exemplo é quando aprendiz faz um resumo escrito de um trecho que ouviu e sublinha as palavras novas para memorizar.

No grupo das estratégias compensatórias, podemos citar dois exemplos: usar pistas linguísticas e usar outras pistas que não a linguística, todas duas pertencentes ao subgrupo de deduzir inteligentemente em escuta e leitura. A estratégia de usar pistas linguísticas para entender o que foi escutado ou escrito consiste em usar conhecimentos linguísticos (seja da língua materna ou de outras línguas) para entender a mensagem. Nesse caso, o conhecimento de sufixos, prefixos e ordem das palavras pode ajudar muito os aprendizes (OXFORD, 1990, p. 90). Um exemplo é quando um aprendiz escuta uma conversa e entende as seguintes palavras *classmate* (colega de sala), *school* (escola), *teacher* (professor (a)) e *new* (novo (a)), então o aprendiz deduz que a conversa é sobre um aluno novo na escola.

Já a estratégia de usar outras pistas consiste em procurar outros indícios, que não linguísticos, para entender o que foi escutado ou lido. Essas pistas podem vir do conhecimento do contexto, situação, estrutura do texto, relações pessoais ou tópico (OXFORD, 1990, p. 49-50). Um exemplo do uso dessa estratégia é quando um aprendiz presta atenção a como um falante se dirige ao outro na conversa, pois *Dear husband* (querido marido) ou *dear friend* (querido amigo) vai indicar intimidade, já *Sir Manager* (Senhor gerente) indica um grau de formalidade. Com o conhecimento desse contexto e

de algumas palavras no texto o aprendiz terá menos dificuldades para compreender a mensagem.

A outra classe de estratégias citadas por Oxford (1990) é a classe das estratégias indiretas. Segundo a autora, essas estratégias são como o diretor da peça, que organiza, guia, verifica, corrige e encoraja os atores, assim como assegura que os atores trabalhem de forma cooperativa uns com os outros. Essa classe é subdividida em: estratégias metacognitivas, afetivas e sociais. As estratégias metacognitivas coordenam o processo de aprendizagem, pois fornecem maneiras para o aprendiz regular o seu próprio processo de aprendizagem. As estratégias afetivas regulam as emoções, uma vez que elas influenciam diretamente no sucesso ou falha do aprendizado de uma língua, por isso, aprender a controlar essas emoções é essencial. E as estratégias sociais estão relacionadas a aprender com os outros. A língua envolve comunicação com outras pessoas, por isso esse tipo de estratégia é muito importante para o aprendizado.

Vejamos no quadro abaixo alguns exemplos das estratégias presentes nessa classe:

Quadro 02 – subdivisão das estratégias diretas

Estratégias indiretas		
Metacognitiva	Social	Afetiva
Prestar atenção – centrar o aprendizado	Cooperar com o colega – cooperar com o outro	Usar música – baixar a ansiedade
Auto – monitoração		
Auto - avaliação		

Fonte: dados da pesquisa

No grupo das estratégias metacognitivas, como exemplo podemos citar a estratégia de prestar atenção, do subgrupo de centrar o aprendizado. Ela é usada quando o aprendiz decide focar na tarefa em questão, sem deixar que as distrações do ambiente o atrapalhem ou mesmo quando esse aprendiz decide focar a sua atenção para algum ponto específico da linguagem ou da situação (OXFORD, 1990, p. 138). Por

exemplo, um aprendiz de inglês está aprendendo as formas do passado e ao escutar a história de vida de um ator famoso ele decide que prestará atenção às formas verbais usadas, assim perceberá quais verbos tem o passado terminado em –ed e quais são irregulares.

Embora os aprendizes não falem ou usem muito essas estratégias, elas são muito importantes para o aprendizado de uma língua (seja segunda língua ou estrangeira). Ao aprender uma nova língua, os aprendizes sempre têm medo de cometer erros, mas eles sempre acontecem. Nesse caso, a estratégia de auto monitoração pode ajudar a perceber esses erros e aprender com eles para não cometê-los mais. Além disso, os aprendizes tendem a supervalorizar ou diminuir sua proficiência e quando uma auto avaliação é feita existe a tendência de ver de forma mais realista a proficiência (OXFORD, 1990, p. 137). Essas são algumas das vantagens de se usar as estratégias metacognitivas.

Também importante para o aprendizado de línguas é uso das estratégias afetivas, que dizem respeito às emoções, atitudes e motivação do aprendiz. Os fatores afetivos como ansiedade, medo de cometer erros e falta de motivação tem um grande impacto no sucesso ou falha no aprendizado de uma nova língua. Assim sendo, quando o aprendiz consegue, de alguma forma, detectar esses fatores e pensar neles de maneira consciente ele consegue desenvolver suas habilidades de maneira mais rápida e mais eficiente.

Como exemplo de estratégias afetivas temos escutar música. Essa estratégia de escutar música como uma maneira de relaxar é usada por aqueles que gostam de música e então, antes de, por exemplo, ir a aula de língua, o aprendiz escuta alguns minutos de música para que fique mais aberto ao aprendizado da língua.

Relacionado ao fato de que os aprendizes também podem aprender entre si estão as estratégias sociais, que envolvem muita cooperação, seja ela entre aprendizes, entre aprendizes e professores ou aprendizes e falantes mais proficientes.

De acordo com Oxford (1990), a cooperação no processo de ensino e aprendizado de línguas tem os seguintes efeitos: melhor auto estima, mais respeito por professores e pela disciplina, maior uso de estratégias cognitivas, diminuição de preconceito, mais motivação e mais oportunidades de prática, entre outros. Por esse motivo consideramos importante o uso de estratégias sociais. Como exemplo de estratégias sociais podemos citar a estratégia de cooperar com colegas. Essa estratégia está relacionada a trabalhar junto com um colega (ou mais de um) para alcançar um objetivo em comum (OXFORD, 1990, p. 171). Um exemplo do uso dessa estratégia é quando dois colegas, que estudam inglês em nível avançado, conversam por telefone usando a língua alvo oferecendo oportunidade de prática de fala e de escuta para os dois (OXFORD, op. cit.).

É possível perceber que essa classificação de Oxford é bem abrangente e detalhada (há 62 estratégias divididas em 6 subgrupos), partindo de estratégias que ajudam a memorizar vocabulário novo a estratégias que ajudam a desenvolver a comunicação e também algumas que ajudam a controlar a ansiedade para aprender com sucesso a língua estrangeira. No entanto, é importante deixar claro que essas EA não são estanques, isto é, não se usa uma de cada vez ou o uso de uma exclui outra. Na verdade, elas se correlacionam e cooperam para o aprendizado da língua. Por exemplo, é possível tentar encaixar palavras novas em um determinado contexto, o que é considerado uma estratégia de memória e em seguida verificar se estão corretas as suas inferências, que é considerada uma estratégia metacognitiva.

Além disso, o aprendiz não precisa usar todas, até porque, dependendo do estilo de aprendizado e da motivação dos aprendizes, algumas estratégias serão mais úteis que outras. cremos, no entanto, que a conscientização da existência dessas estratégias ajuda os aprendizes a se tornarem mais confiantes e mais autônomos no aprendizado.

Podemos perceber também que as categorias de estratégias apresentadas por Oxford (1990) são englobadas na classificação de O'Malley e Chamot (1990) de maneira geral. Por exemplo, O'Malley e Chamot (1990) afirmam que as estratégias cognitivas

manipulam o material a ser aprendido. Com essa definição, é possível sugerir que as estratégias de memória, cognitivas e compensatórias de Oxford se adequam à definição de estratégias cognitivas de O'Malley e Chamot, pois elas lidam com a língua em si. Desse modo, embora Oxford prefira colocar as estratégias de memória em um grupo diferente, consideramos que elas são bem próximas das estratégias cognitivas.

Em relação ao uso dessas estratégias, percebemos, através dos exemplos oferecidos por Oxford (1990), que o uso das estratégias diretas é bem mais explícito já que lidam diretamente com a língua e ajudam os alunos a realizarem as tarefas de linguagem propostas. Já o uso das estratégias indiretas fica mais implícito, pois o aluno pode utilizar muitas estratégias sem que ninguém perceba como as estratégias de se auto avaliar e prestar atenção. Por outro lado é possível perceber as estratégias sociais, já que para pô-las em prática, geralmente, é necessário a conversa com outro.

1.3.3. Relevância do uso das estratégias de aprendizagem

Em relação à relevância do uso de estratégias para o aprendizado de uma língua estrangeira, alguns resultados de pesquisas mostram que seu uso pode interferir de forma positiva no aprendizado de línguas. Uma dessas pesquisas é a de Vandergriff (1999). Essa pesquisa revela que o uso de estratégias pode ser efetivo nos estágios iniciais de aprendizagem. Além disso, estudos de Rubin (1975), Cohen (1998), Pozo (2002) e Oxford (1990, 2002, 2003a) apontam que o grau de sucesso de um aprendiz depende do uso de EA usadas por esse aprendiz.

Outro autor que defende o uso de EA é Nunan. Segundo esse autor, usar EA faz com que os aprendizes se tornem mais eficazes, pois terão oportunidade de focar e refletir sobre seu processo de aprendizagem (NUNAN, 1999).

Quando focalizamos as EA para o desenvolvimento da habilidade de CO, o próprio Nunan (op. cit.) afirma que elas ajudam os aprendizes a serem ouvintes

melhores. Já Vandergrift (1999, p.170) afirma que EA podem ajudar os alunos a capitem melhor o insumo recebido e a aprimorar o desempenho nas tarefas de CO.

Diante da percepção de que o uso de EA pode ajudar os alunos a aprimorar a habilidade de CO, Vandergrift traz uma pesquisa de O'Malley & Chamot mostrando que um grupo de alunos de nível intermediário que receberam instrução para as tarefas de compreensão oral usando estratégias metacognitivas, cognitivas e sócio-afetivas tiveram um resultado melhor do que alunos que não receberam instrução baseada em estratégias. Partindo desses resultados, os autores chegaram a seguinte conclusão:

“(...) instruções baseadas em estratégias poderiam ser efetivas para melhorar o aprendizado inicial, e que os professores poderiam fazer mais do que simplesmente proporcionar input compreensivo ao juntar instrução baseada em aprendizado de estratégias com as tarefas de compreensão oral.” (O'MALLEY & CHAMOT, 1990 apud VANDERGRIFT, 1999, p. 170-171)¹⁰.

Em outra pesquisa, Thompson & Rubin (1996) investigaram os efeitos do uso de estratégias metacognitivas e cognitivas em alunos universitários aprendendo Russo. Depois de dois anos de treinamento foi feito um teste e os resultados mostraram que o grupo que recebeu instruções em estratégias teve um melhor resultado do que alunos que não tiveram esse treinamento (VANDERGRIFT, 1999).

Percebemos, assim, que diversos autores defendem que o uso de EA ajuda a desenvolver a habilidade de CO e a autonomia do aprendiz (COTTERALL, 2000; GRIFFITHS & PARR, 2001; CHAMOT, 2005; CARDOSO, 2005; PAIVA, 2005 e SILVA, 2006). No entanto, não é consenso entre os estudiosos da área de compreensão oral que o uso de EA pode melhorar o desempenho dos aprendizes.

Em um de seus artigos, Ridgway faz um paralelo entre as habilidades de leitura e compreensão e, embora mostre que há diferenças entre as duas, reforça que se aprende a compreender interações orais ao praticar e que essa habilidade já requer um

¹⁰(...) strategy instruction could be effective in enhancing initial learning, and that teachers could do more than simply provide comprehensible input by pairing learning strategy instruction with listening tasks.

alto grau de esforço do aluno, instruí-los por meio de estratégias seria apenas sobrecarregá-lo (RIDGWAY, 2000).

Além de o aluno ficar sobrecarregado com o treino do uso de estratégias, Renandya & Farrel (op.cit., p. 55) afirmam que é um grande peso para os professores, pois para que um professor esteja habilitado para treinar os alunos no uso de EA, esse professor precisa saber: teorias e princípios por trás do treinamento de estratégias; como selecionar as estratégias que os alunos precisam aprender e a ordem em que essas estratégias devem ser ensinadas.

Em um outro artigo, Renandya (2012) explicita cinco motivos pelos quais ele considera que o uso de EA para desenvolver a habilidade de CO não funciona com alunos iniciantes, a saber: as pesquisas na área não são fortes o suficiente para provar que o trabalho com EA realmente dê resultados positivos; requer muito esforço do professor; nem professores e nem alunos estão convencidos de que o trabalho com EA possa ajudar os alunos a superarem as dificuldades; os alunos iniciantes não sabem como aproveitar bem as EA e, por fim, Renandya afirma que os alunos não precisam de instrução acerca de EA, pois já aprenderam na língua materna.

No entanto, Jeremy Cross (2012) escreve uma resposta para esse artigo e rebate todos os argumentos de Renandya. Em relação ao primeiro argumento, Cross afirma que as pesquisas apresentadas por Renandya tratam do trabalho com estratégias em geral e não estratégias de CO especificamente, além do fato de essas pesquisas não serem tão recentes. Em relação ao segundo ponto, Cross argumenta que qualquer tipo de metodologia demanda esforço do professor e que ele é capaz de adquirir conhecimento para fazer esse trabalho. No que se refere à visão de professores e alunos, o autor afirma que o comentário de alguns não é razão suficiente para excluir o trabalho com estratégias. Em relação ao quarto argumento, Cross deixa claro a sua visão de que não se deve esperar até que o aluno chegue a um certo nível para ajudá-los a compreender melhor o texto oral. Por fim, em relação ao quinto argumento, Cross

acredita que as estratégias aprendidas na língua materna não são automaticamente transferidas para a LE, portanto, essas estratégias precisam sim ser ensinadas.

Concordamos com os argumentos usados por Cross, pois parecem bem mais fundamentados, já que usam pesquisas mais recentes e é tão radical em suas afirmações. Também podemos afirmar, baseando-nos em nossa experiência em sala de aula, que os argumentos usados por Cross estão mais próximos da nossa realidade

Outro autor que não concorda totalmente com o trabalho baseado em EA é Blyth (2012, p. 238). Esse autor questiona o uso de EA como metodologia de ensino pelo fato de que os alunos só as usam quando a capacidade de compreensão oral falha momentaneamente, assim sendo, usar EA como metodologia de aprendizagem seria assumir que a capacidade de compreensão oral dos alunos sempre falha. No entanto, entendemos que o uso de EA ajuda a desenvolver a habilidade de CO não porque ela falhe, mas porque ela requer muito esforço do aprendiz.

Além disso, mesmo Oxford (1990, p. 16), que é uma defensora do uso de EA, afirma que qualquer sistema de EA é apenas uma proposta que deve ser testada em atividades práticas em sala de aula e através de pesquisas.

Percebemos, então, que não há consenso entre os autores da área de compreensão oral acerca da relevância de ensinar aos alunos as EA, e sim um conflito no qual algumas pesquisas comprovam que o uso de EA melhorou o desempenho dos alunos enquanto outras revelam que alunos que não foram instruídos para usar EA tiveram melhor desempenho em determinadas tarefas. Diante desse quadro conflituoso, Blyth (2012) conclui que mais pesquisa na área é necessária.

CAPITULO 2

METODOLOGIA

O presente capítulo será dividido nos seguintes tópicos: (1) tipologia da pesquisa, (2) contexto da coleta de dados, (3) descrição do livro didático, (4) participantes da pesquisa e (5) instrumentos e procedimentos para a coleta de dados.

2.1. Tipologia da pesquisa

De acordo com André (2003, p.27), a pesquisa etnográfica foi desenvolvida pelos estudiosos da área de Antropologia com o intuito de estudar culturas e sociedades. Para tanto, o pesquisador necessita conviver por um longo período de tempo com determinada sociedade e como instrumento de coleta de dados o autor utiliza a observação de eventos, pessoas e situações em seu ambiente natural.

Esse tipo de pesquisa vem sendo bastante utilizada na área de educação. No entanto, para os pesquisadores dessa área, o foco não é o estudo de culturas, mas sim o processo de aprendizagem. Além disso, nas pesquisas ligadas à educação não é necessário alguns requisitos da etnografia como a longa permanência na sociedade a ser estudada. Por esse motivo, utilizamos uma adaptação da etnografia e nossa pesquisa é denominada de base etnográfica.

André (op. cit., p. 28-29) traz algumas características da pesquisa de base etnográfica na área da educação, a saber: usa como instrumentos a observação participante, entrevista e análise de documentos; focaliza o processo e não o produto; preocupa-se com o significado, tenta retratar a visão dos participantes; envolve um trabalho de campo, ou seja, observa os fatos em seu ambiente natural; e busca a descoberta de novos conceitos, novas formas de entender a realidade.

A presente pesquisa é considerada de base etnográfica pelo fato de um dos instrumentos de coleta de dados ser a observação das aulas das professoras por um determinado período de tempo, o que caracteriza foco no processo. No entanto, é importante esclarecer que a nossa observação não foi participante.

Além de ser de base etnográfica, ela também é guiada pelo paradigma qualitativo-interpretativista. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p.34), esse tipo de pesquisa procura entender e interpretar os fenômenos sociais. O que pretendemos com esta pesquisa é entender o trabalho com estratégias de CO realizado pelas professoras participantes da pesquisa. Para tanto, como um dos instrumentos, utilizaremos a entrevista para complementar a interpretação feita nos dados das aulas observadas.

2.2 . Contexto da coleta de dados

A coleta de dados para a nossa pesquisa ocorreu entre março e julho de 2013. O local escolhido foi uma escola de idiomas da cidade de Campina Grande, que é uma franquia com atual sede em Campinas, no estado de São Paulo. A metodologia utilizada pela escola é a Abordagem Comunicativa.

A escola já está em Campina Grande há 40anos e no semestre em que a coleta de dados ocorreu tinha aproximadamente 1.600 alunos matriculados, entre crianças de 6 anos até adultos de 70 anos. Esses alunos estão divididos entre os cursos de Inglês, Espanhol e Francês. Todavia, a grande maioria faz cursos de inglês.

Observamos aulas em duas turmas de inglês para iniciantes, ou seja, o primeiro estágio do curso. Os critério de escolha dessas turmas foram a disponibilidade do horário e a aceitação das professoras em colaborar com a pesquisa.

As aulas na primeira turma (doravante turma A) aconteciam apenas nos sábados pela manhã e tinham duração de duas horas, sem intervalo. A turma, inicialmente, era

composta por 17 alunos na faixa etária de 13 até 63 anos. No final do semestre letivo de 2013.1 restaram 15 alunos.

As aulas na segunda turma (doravante turma B) aconteciam nas quartas-feiras à tarde e também tinham duração de duas horas, com um intervalo de 15 minutos. Essa turma começou com 15 alunos, mas, por problemas de horário por parte de alguns alunos, a turma terminou o semestre letivo com 10 participantes. Nela, a faixa etária variou entre 14 e 55 anos.

2.3. Participantes da pesquisa

A nossa pesquisa contou com a participação de duas professoras da escola já citada. A professora da turma A será designada aqui como professora A e a professora da turma B como professora B.

No período em que coletamos os dados a Professora A já trabalhava na escola há quatro anos. Ela também possuía graduação em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e já havia feito cursos de especialização e disciplinas como aluna especial no Programa de Pós Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Também já havia participado de alguns encontros e congressos na área de ensino de línguas estrangeiras, inclusive alguns oferecidos pela sede da escola e realizados em São Paulo. Além dessa experiência acadêmica e profissional, ela teve a oportunidade de morar um ano nos Estados Unidos e estudar por esse período em uma escola americana.

Já a professora B trabalhava na escola há 12 anos. Ela possuía graduação em Psicologia pela UEPB e especialização na área de Psicopedagogia pela mesma instituição. Até a época da coleta de dados, a professora não mencionou ter participado de nenhum encontro na área.

2.4. Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados

Para coletarmos os dados para esta pesquisa utilizamos três instrumentos diferentes, a saber: 1. Gravação em áudio das aulas das duas professoras; 2. Entrevista semi-estruturada e 3. Notas de campos.

2.4.1 Gravação em áudio

Para a nossa pesquisa observamos as aulas de duas professoras e optamos por gravar em áudio as aulas observadas, pois assim é possível ter uma melhor compreensão da situação pesquisada. Além disso, essas gravações constituem-se em uma das nossas principais fontes de coleta de dados.

Foram gravadas sete aulas de cada professora, totalizando catorze horas de aulas gravadas para cada uma.

2.4.2 Entrevista semiestruturada

As entrevistas podem ser classificadas de acordo com o grau de formalidade das mesmas. Sendo assim, as entrevistas podem ser estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas. As primeiras são as mais formais, e os entrevistadores têm maior controle de como ocorrerá a entrevista, pois ele tem uma lista de perguntas pré-determinadas e a ordem em que elas devem ser feitas. Nas entrevistas semiestruturadas, embora o entrevistador não saiba a direção que a entrevista vai seguir, ele tem uma ideia geral, visto que alguns tópicos que guiarão o processo já foram determinados. Por fim, na entrevista não estruturada, o que guia o processo são as respostas do entrevistado e o entrevistador não tem nenhum controle sobre o direcionamento da entrevista (NUNAN, 2003, p. 149).

As entrevistas semiestruturadas têm algumas vantagens em relação às outras duas. Primeiro, ela oferece certo grau de poder ao entrevistado; segundo, dá flexibilidade

ao entrevistador e, por fim, dá acesso privilegiado a vida das pessoas. (NUNAN, op. cit., p.150).

Visto que as entrevistas realizadas nesta pesquisa têm o intuito de detalhar e esclarecer alguns detalhes das informações coletadas na observação das aulas e que para isso nós já tínhamos alguns tópicos predefinidos e algumas perguntas que nos guiaram durante a entrevista, podemos afirmar que a entrevista aqui realizada foi a semiestruturada.

2.4.3 Notas de campo

Nas pesquisas de base etnográfica, as notas de campo são um importante instrumento para a coleta de dados. Tendo, então, conhecimento da importância desse instrumento, ao passo que gravávamos as aulas, também fazíamos as notas de campos. Essas notas não contemplaram apenas questões ligadas às tarefas de CO, mas também ao contexto envolvido nessas tarefas.

Com o uso desses três instrumentos, é possível fazer uma triangulação dos dados para verificar se os resultados obtidos são semelhantes e, assim, garantir a validade interna dos resultados obtidos (GIL, op. cit., p.131). Essa triangulação também nos permitirá explorar as várias questões relativas ao nosso tema de pesquisa.

2.5. Descrição do material didático

O treinamento para os professores da escola e o material didático são guiados pela Abordagem Comunicativa. Na sede nacional dessa escola havia um centro de linguística, onde foi produzido o material didático de alguns dos cursos de inglês, a saber: os cursos para crianças entre 9 e 12 anos, o curso para iniciantes acima de 13 anos e também o curso intermediário. Os livros para os cursos de crianças entre 6 e 8 anos, para alunos de nível avançado e também para os cursos de Espanhol e Francês são importados.

Com o intuito de explicitar as bases teóricas que orientam a formulação dos livros didáticos e também direcionar o professor em sala de aula, os componentes desse centro de Linguística produziram um documento teórico que esclarece as visões de língua, de ensino e aprendizagem, ensino e aprendizagem de língua estrangeira e de preparação de professores.

O material citado esclarece para os interessados que um dos objetivos dos cursos da escola, dentre outros, é “desenvolver as estratégias de aprendizagem dos alunos e sua habilidade de pensar criticamente” (FILOSOFIA EDUCACIONAL,p.2). Mais à frente, quando traz a visão de ensino e aprendizagem, o autor afirma que memorização e repetição podem ser estratégias de aprendizagem. Por fim, ao tratar da visão de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, os autores explicam o motivo de a escola usar a Abordagem Comunicativa e trazem algumas características dessa Abordagem.

De acordo com essa abordagem aprender significa desenvolver a Competência Comunicativa, que é composto por quatro dimensões (op. cit., p. 6), que são: gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica. A primeira diz respeito a usar a língua corretamente nos seus aspectos sintáticos, morfológicos, lexicais e fonológicos. A segunda está ligada a usar a língua adequadamente em função do contexto. A competência discursiva habilita o falante a entender e produzir textos coerentes. Por fim, a competência estratégica ajuda o falante a compensar o domínio imperfeito de determinados aspectos linguísticos através de outros recursos.

O Livro Didático (doravante LD) que as professoras usaram em sala de aula foi o do primeiro estágio para iniciantes acima de 13 anos de idade. Essa coleção é composta por Student's book (Livro do Aluno) e Resource Book (Livro de Recurso), que é o livro de atividades, e para o professor há o Teacher's Book (Livro do Professor).

Na primeira página do livro do aluno há uma tabela com o conteúdo de cada unidade. Essa tabela apresenta o tema da unidade e para cada uma delas os gêneros

textuais¹¹, os objetivos comunicativos, o trabalho com a língua e a família lexical trabalhada. Além disso, há uma lista de estratégias que os alunos podem usar no processo de aprendizagem. Essa lista de estratégias não está separada por cada unidade como os outros temas, todas as estratégias podem ser usadas independentemente da unidade.

Pelas informações contidas no documento teórico, no LD e no Manual do Professor (doravante MP), é possível perceber que o curso incentiva o desenvolvimento e o uso de Estratégias de Aprendizagem.

Cada uma das seis unidades é indicada por temas e cada unidade tem seções com objetivos diferentes, são elas:

- *Opening* (abertura): tem o propósito de oferecer atividades livres que lidam com vários aspectos da língua. Não se enquadra necessariamente na sequência organizacional da unidade¹²;
- *Conversation/Reading Scenes* (Cenas de conversa ou de leitura): tem o propósito de apresentar situações da vida real em que a comunicação aconteça. A intenção é fazer o aluno entender o contexto da conversa. Além disso, ao lidar com funções e expoentes comunicativos, o aluno desenvolverá a habilidade de leitura ou escuta, dependendo da unidade;
- *Focus on Language* (Foco na Linguagem): oferece prática da linguagem vista na seção anterior de maneira significativa;
- *Vocabulary Build-up* (construção de vocabulário): o objetivo é fornecer amplo vocabulário para ajudar os alunos a aumentar o campo lexical dentro de um tópico;

¹¹ Utilizamos aqui o termo gênero textual. No entanto, o livro pesquisado afirma que embora esteja consciente da diferença entre os termos gênero e tipo, prefere utilizar o termo tipo para simplificar para os alunos. (Manual do professor, CEP 1, p. 11).

¹² Dados retirados do Manual do professor do livro CEP 1, nas páginas 12 e 13. As traduções foram feitas pela autora.

- *Language Awareness* (Conscientização da língua): o objetivo é fazer os alunos refletirem sobre as regras da língua e através de interações com colegas formulem hipóteses de como a língua funciona para um aspecto gramatical em particular; é a Gramática indutiva.¹³;
- *Focus on Communication* (Foco na Comunicação): os alunos se empenham em interação social e realizam tarefas comunicativas pré-determinadas

Todas as unidades do LD apresentam *Opening*, *Conversation/Reading Scenes*, *Focus on Language* e *Focus on Communication*. O que varia, então, é o *Vocabulary Build-up* e o *Language Awareness*. O primeiro está presente em todas as unidades exceto nas unidades 1 e 4. Já o segundo só não está presente na unidade 1. Vale salientar que apenas na unidade 5 temos o *Reading Scenes*, ou seja, um texto para iniciar a unidade, todas as outras unidades apresentam uma conversa oral nessa seção.

O MP é igualmente dividido nas seis unidades do Livro do aluno. Para cada seção anteriormente descrita, ele traz o objetivo da tarefa e que habilidades serão trabalhadas. Em algumas tarefas indica que estratégias o professor deve procurar desenvolver nos alunos para a realização da mesma. Além disso, O MP traz sugestões de como trabalhar a tarefa em questão.

Uma reflexão sobre alguns aspectos teóricos do processo de ensino/aprendizagem de línguas também está presente no MP, junto com algumas tarefas que os professores são incentivados a responder com seus colegas de trabalho.

¹³ Grifo da autora

CAPITULO 3

Análise de dados

Neste capítulo traremos a análise dos dados coletados, visando responder às nossas duas perguntas de pesquisa: (1) que estratégias de aprendizagem o LD procura instigar nos alunos através das atividades de CO? (2) que estratégias de aprendizagem duas professoras focalizam ao aplicar essas atividades em sala de aula?

Para isso, o presente capítulo será dividido em duas partes. Na primeira parte faremos uma descrição das atividades do LD, verificando se a atividade se baseia em uma conversa autêntica ou se é produzida com fins pedagógicos. Também verificaremos se a atividade se enquadra em preparação, performance ou checagem (ver Fundamentação teórica, p. 21). Nessa mesma seção analisaremos quais as EA o LD procura instigar nos alunos através dessas atividades.

Para tanto nos basearemos no formato da atividade e aquilo que ela pede do aluno, que está implícito no enunciado da questão. Procederemos dessa maneira, porque percebemos que o enunciado direciona o aluno à forma como ele deverá realizar a atividade proposta e, nesse direcionamento, está implícito algumas estratégias que o aluno pode usar para realizar a atividade de maneira mais eficaz. Com essa análise responderemos à nossa primeira pergunta de pesquisa.

Na segunda parte descreveremos a maneira como as duas professoras trabalharam as atividades do LD e procuraremos verificar quais EA as duas professoras focalizam e, desse modo, responderemos à nossa segunda pergunta de pesquisa.

A nomenclatura das estratégias que usaremos para analisar os dados, como já foi mencionado anteriormente, será baseada na tipologia de Oxford (1990), descrita na fundamentação teórica (pp.39-65)

3.1. Estratégias de aprendizagem instigadas pelo LD em estudo

3.1.1. Atividades de CO da unidade 04 do LD

O primeiro grupo de atividades de CO¹⁴ que foram trabalhadas pelas professoras A e B, analisadas nessa pesquisa, se encontra na unidade quatro do LD para iniciantes, na seção intitulada *Opening* (abertura). O objetivo dessa seção é oferecer atividades livres que lidam com vários aspectos da língua.

Ela é dividida em três atividades. A primeira traz dois quadros (ver Anexo A1), cada quadro contém sete palavras diferentes, a saber: *smile* (sorriso), *play* (brincar), *confess* (confessar), *star* (estrela), *clear* (claro), *high* (alto), *hair* (cabelo), *style* (estilo), *there* (ali), *are* (está), *ear* (orelha), *guess* (deduzir), *sky* (céu), *say* (dizer). O enunciado pede que em pares, os alunos escolham uma palavra de cada quadro e forme pares que rimem. Para essa atividade, o MP sugere que se peça aos alunos que repitam as palavras com o objetivo de mostrar a eles como se pronuncia cada uma delas.

Percebemos que essa primeira atividade se enquadra em uma atividade de preparação, visto que ela fornece a linguagem necessária para completar a segunda atividade e não necessita da conversa oral para ser realizada, portanto precede a conversa, fornecendo as palavras que os aprendizes escutarão nela, assim, supõe-se que os aprendizes conseguirão identificar e entender essas palavras mais facilmente.

¹⁴ Esse grupo de atividades foram, na verdade, o quarto grupo trabalhado no curso, pois encontra-se na unidade quatro. No entanto, foi o primeiro grupo de atividades a ser analisado.

Nessa atividade, uma das estratégias implícitas é a EA de representar sons na memória, inserida no subgrupo de aplicar imagens e sons das estratégias de memória da classe das diretas. Essa estratégia é caracterizada por fazer uma associação de sons e uma das suas manifestações mais conhecidas é a de rimas. Na atividade, o LD incentiva o aluno a desenvolver essa estratégia, pois o próprio enunciado requer que ele faça essa associação dos sons. Se o enunciado não pedisse isso do aluno e pedisse apenas para memorizar a lista de palavras é provável que ele esquecesse mais facilmente. O par com sons parecidos é mais fácil de ser lembrado do que palavras soltas, visto que esse conjunto é mais significativo. Já que os pares formam um conjunto significativo, podemos inferir que a estratégia de agrupar, inserida no subgrupo de criar ligações mentais das estratégias de memória da classe das estratégias diretas também está implícita nessa atividade, pois agrupa as palavras com sons semelhantes.

Outro tipo de estratégia implícita nessa mesma atividade é a de repetir, inserida no subgrupo de praticar das estratégias cognitivas da classe direta. Para saber quais palavras rimam entre si, o aluno precisa repeti-las e ver quais palavras tem o som parecido. Com essa repetição, o aluno vai memorizando o som dessas palavras e assim quando as escutar, na canção que vem em seguida, será mais fácil reconhecê-las, o que o ajuda bastante a realizar a atividade seguinte, confirmando assim que essa atividade é de preparação.

A segunda atividade (cf. anexo A2) contém uma música e os alunos devem escutá-la e completar os espaços em branco com as palavras trabalhadas na atividade anterior. No entanto, existem dois espaços em branco para completar e cujas palavras não estão presentes na lista anterior que são *cool* (legal) e *moon* (lua). O MP pede que se discuta o tópico principal da música, o seu título e o que os alunos sabem sobre o cantor antes de ouvi-la. Também pede que se indique que as palavras *'cause* (porque), *dunno* (não sei) e *Sag* (sagitário) são abreviações para *because*, *don't know* e

Saggitarius, respectivamente, e que essas abreviações são comuns na fala e em canções, indicando informalidade.

Como a atividade é baseada em uma canção podemos dizer que ela é baseada em um material autêntico que contém linguagem informal, contém elisões e a fala está no ritmo normal, diferente de materiais não autênticos.

Já com base na descrição da atividade, percebemos que com ela o aluno terá a oportunidade de experimentar a língua de forma mais independente, ele precisa fazer a atividade sem a ajuda do professor. Por esse motivo, ela pode ser classificada como uma atividade de performance.

Na segunda atividade, como vimos anteriormente, o aluno terá a oportunidade de escutar a canção e colocar as palavras apresentadas no exercício anterior no lugar adequado de acordo com o que ouviu. Aqui, o aluno pode mobilizar algumas estratégias para fazer a tarefa com eficácia e assim aprender mais a Língua Inglesa (LI). Uma dessas estratégias é colocar palavras em um contexto significativo, inserida no subgrupo de criar ligações mentais das estratégias de memória da classe das diretas. De acordo com Oxford (1990), quando a palavra nova é colocada em um contexto fica mais fácil de ser lembrada. Nessa atividade, embora o aluno coloque as palavras no lugar com base na música e não escolha ele mesmo, ele está tendo a oportunidade de ver essas palavras em um contexto significativo, o que ajudará, como já foi dito, a memorizar e lembrar dessas palavras e o seu significado mais à frente.

Outra estratégia implícita é de repetir, inserida no subgrupo de praticar das estratégias cognitivas da classe das diretas. Nesse caso, o aluno escuta a canção algumas vezes. Essa repetição ajuda o aluno a perceber como a LI é falada (seja nos aspectos de pronúncia ou de entonação) e isso lhe dará base e segurança no momento em que usar a língua para se comunicar. Esta estratégia também estava presente no exercício de preparação, quando os alunos precisavam repetir as palavras para perceber quais sons eram parecidos. Embora seja um modo diferente de repetição, a recorrência

dessa estratégia indica que, mesmo que não pareça criativa em um primeiro olhar essa estratégia tem um papel importante no aprendizado, visto que, na maioria das vezes, ela envolve um certo grau de entendimento significativo (OXFORD, 1990, p. 70).

Ainda nessa atividade, percebemos as estratégias de fazer anotações e destacar, inserida no subgrupo de criar estrutura para insumo e produção linguística das estratégias cognitivas da classe das diretas. Enquanto o aluno escuta, ele pode fazer anotações do que compreendeu, ou seja, colocar as palavras que ele acredita ter escutado no lugar certo, que é o objetivo final do exercício. Encontramos também a estratégia de usar outras pistas, inserida no subgrupo de deduzir inteligentemente das estratégias compensatórias da classe das diretas. Nesse exercício, geralmente existem dois espaços em branco, próximos uns aos outros para serem completados com as palavras previamente trabalhadas. Como os alunos já sabem que palavras rimam eles podem saber que quando escuta por exemplo *play* a próxima palavra deve ser *say*, já que esta é seu par, mesmo que não tenha escutado bem a segunda palavra. Nesse caso, os alunos usam o contexto da música para completar a atividade, visto que ao longo de toda a atividade, as palavras estão dispostas de modo que o par de rimas sempre está perto uma da outra.

Por fim, a terceira atividade (cf. anexo A3) pede para que em pares, os alunos sublinhem os signos mencionados na música e perguntem quais são os outros signos em inglês. O MP sugere que o professor ajude os alunos com a pronúncia dos signos aos quais eles não estão familiarizados. Essa atividade pode ser considerada como uma atividade de checagem, pois o aluno precisa focar nos itens novos aprendidos no exercício anterior, mostrando assim o que aprendeu nela.

Nessa atividade podemos perceber que a estratégia de destacar, inserida no subgrupo de criar estrutura para insumo e produção linguística das estratégias compensatórias da classe das diretas, está presente no próprio enunciado (Com um parceiro, descubra quais signos são mencionados na canção e os sublinhe. Quais são os

outros signos em inglês?). Com ela o aluno vai destacar o que é mais importante naquele momento para tentar lembrar, depois, que, nesse caso, são os signos. Outra estratégia é a de agrupar, inserida no subgrupo de criar ligações mentais das estratégias de memória da classe das diretas. Aqui o aluno deve citar os signos, ou seja, ele agrupa um conjunto de palavras em uma mesma categoria, reduzindo assim o número de palavras desconexas (OXFORD, 1990, p. 40).

O quadro a seguir resume as EA que o LD procura instigar nos alunos na atividade acima descrita:

Quadro 03 – EA instigadas pelo LD nas atividades 01, 02 e 03 da unidade 4

Preparação	Performance	Checagem
Representar sons na memória – aplicar imagens e sons – memória - direta	Colocar palavras em um contexto – criar ligações mentais – memória - direta	Destacar – criar insumo estrutura para insumo e produção linguística – compensatória – direta
Agrupar – criar ligações mentais – memória - direta	Repetir – praticar – cognitiva - direta	Agrupar – criar ligações mentais – memória - direta
Repetir – praticar – cognitiva - direta	Fazer anotações e destacar – criar estrutura para insumo e produção linguística – compensatória - direta	
	Usar outras pistas – deduzir inteligentemente – compensatória - direta	

Fonte: dados da pesquisa

3.1.2. Atividades de CO da unidade 06 do LD

O segundo grupo de atividades de CO¹⁵ trabalhado pelas professoras A e B se encontra na unidade seis do livro didático para iniciante, na seção intitulada de *Conversation Scenes* (Cenas de conversa). O objetivo dessa seção é apresentar situações da vida real em que a comunicação aconteça. Essa seção também tem o propósito de ajudar os alunos a desenvolverem a habilidade de escuta.

¹⁵ Esse grupo de atividades é, na verdade, o sexto grupo de atividades trabalhado no curso, pois encontra-se na unidade seis. No entanto, é o segundo grupo de atividades que analisamos na nossa pesquisa.

Nesse grupo encontramos quatro atividades. A primeira delas (cf. anexo A4) traz alguns recortes de propagandas relacionadas a atividades de lazer, tais como um musical, um DVD e um show de comédia. O enunciado pede para que o aluno, em pares, olhe rapidamente esses recortes e responda se eles são propaganda de produtos, sugestões de atividades para serem feitas dentro de casa ou propaganda de entretenimento. Em seguida, traz a pergunta *How do you know?* (como você sabe?) com algumas opções de resposta para o aluno como *layout* (diagramação), *key words* (palavras-chave) ou *pictures* (figuras).

É importante mencionar que essa primeira atividade leva o aluno a refletir sobre que elementos pode ajuda-los a responder a pergunta anterior (sobre o gênero dos recortes de revistas). O LD aponta que a diagramação, as palavras chaves ou figuras podem dar uma ideia sobre a qual gênero cada recorte pertence. Essa reflexão ajuda o aluno a entender que se ele prestar atenção a esses elementos em outros textos, em outras situações, ele pode chegar a uma compreensão coerente do texto, mesmo sem a ajuda do professor. Essa é uma iniciativa de levar os alunos a refletirem sobre estratégias de aprendizagem e como elas podem ajudar na compreensão tanto de textos escritos como orais. Consideramos essa iniciativa positiva para o desenvolvimento da habilidade de CO.A segunda atividade solicita que o aluno olhe para os recortes e associe a uma das opções de entretenimento que se encontra na segunda coluna. Nessa mesma atividade o aluno é questionado acerca da diferença que existe entre o recorte quatro (capa do vídeo do filme *Titanic*) e os outros três (show de comédia, um musical e um documentário).

Essas duas atividades podem ser consideradas como atividade de preparação já que contextualizam a conversa que será ouvida em seguida e, ajuda os alunos a se prepararem para o vocabulário que encontrará na conversa seguinte.

Ao analisarmos os enunciados e a maneira que essas duas atividades de preparação estão dispostas no LD, percebemos que algumas EA estão sendo instigadas para que o aluno realize as atividades. Uma dessas estratégias é a de cooperar com o colega, inserida no subgrupo de cooperar com os outros das estratégias sociais da classe das indiretas. Essa estratégia está relacionada a trabalhar com um companheiro para, juntos, atingir um propósito que, nesse caso, é responder as perguntas propostas pelo LD. O enunciado já pede, no início, para que essas perguntas sejam respondidas com um parceiro (com um parceiro). Podemos inferir, então, que o LD entende que, trabalhando com um colega, o aluno terá a oportunidade de realizar a atividade com mais segurança, visto que o colega pode esclarecer dúvidas que ele venha a ter.

Outra estratégia que percebemos pelo enunciado da primeira atividade é a EA de buscar a ideia geral de maneira rápida que está no subgrupo de receber e mandar mensagens das estratégias cognitivas da classe das diretas (olhe rapidamente esses recortes de revista). Essa estratégia está relacionada ao aluno procurar no texto (seja escrito ou oral) apenas a ideia principal, que, na atividade em questão, é saber que gêneros eles estão representando. Ao desenvolver essa estratégia, o aluno pode entender que ao escutar a conversa que virá em seguida (ou qualquer outra conversa em outros contextos) não é necessário entender todas as palavras, mas apenas aquilo que for relevante da conversa. E isso é o que acontecem situações reais de conversa. Nós escutamos apenas uma vez o que o nosso interlocutor fala e prestamos atenção apenas naquilo que nos interessa. Caso não tenhamos compreendido o que foi falado pedimos para que o interlocutor repita ou fale mais devagar.

Ainda nessa atividade um, é possível perceber que o LD instiga a EA de usar imagens do subgrupo de aplicar imagens e sons das estratégias de memória da classe das diretas. Essa EA prevê que o aprendiz use uma imagem para associar a uma palavra ou expressão nova. Nessa atividade, especificamente, O LD sinaliza que o aluno pode

usar imagens (*layout* – diagramação e *pictures* – figuras) para analisar os textos e encontrar a resposta certa.

Outra EA instigada pelo LD na atividade 01 é estratégia de usar pistas linguísticas do subgrupo de deduzir inteligentemente em escuta e leitura das estratégias compensatórias da classe das diretas. Nessa estratégia, o aluno pode usar o conhecimento linguístico da língua alvo da língua materna para deduzir o significado de uma palavra ou o assunto de uma passagem escrita ou falada. No caso da atividade 01, o LD sugere que prestar atenção em *key words* (palavras-chave) pode ajuda-los a chegar na resposta certa.

Já na atividade dois, que também é de preparação, podemos perceber a estratégia de usar imagens que está no subgrupo de aplicar imagens e sons das estratégias de memória da classe das diretas. Nessa estratégia o aluno pode relacionar uma palavra nova a uma imagem. Na atividade dois (cf. anexo A5), o aluno deve associar o número do recorte de revista da atividade um ao nome do gênero que ele está representando. Com essa associação, quando o aluno encontrar, por exemplo, a palavra *comedy show* (show de comédia), ele associa a figura apresentada na atividade um e assim ficará mais fácil lembrar o seu significado.

A terceira atividade (cf. anexo A5) pede para que os alunos escutem uma conversa pelo telefone entre duas pessoas e responda cinco perguntas acerca da conversa. Dentre essas cinco perguntas duas são de múltipla escolha, na qual apenas uma das respostas é a correta. Outras duas o aluno deve escrever a resposta certa e outra questão o aluno deverá enumerar as propagandas na ordem que elas aparecem na conversa.

Consideramos essa atividade de performance, visto que nesse momento o aluno deverá procurar as respostas independente do professor. É um momento em que o aluno

procura desenvolver sua autonomia. E, o professor, por sua vez, deve respeitar esse momento e deixar que o aluno faça as suas próprias escolhas.

Nessa atividade, ao analisarmos o seu enunciado e o tipo de perguntas apresentadas, percebemos que uma das estratégias que o LD procura instigar nos alunos é, mais uma vez, a EA de buscar a ideia geral de maneira rápida que se encontra no subgrupo de mandar e receber mensagens das estratégias cognitivas da classe das diretas. Nesse caso, diferente da atividade um, o aluno deverá escutar a conversa e procurar por alguns detalhes, ou seja, procurar a resposta para cada uma das perguntas propostas.

Outra estratégia que podemos perceber nessa atividade três é a EA de prestar atenção que está inserida no subgrupo de centrar o aprendizado das estratégias metacognitivas da classe das indiretas. De acordo com Oxford (1990), esse tipo de estratégia envolve dois modos diferentes: atenção direcionada e atenção seletiva. A primeira é quando o aluno deixa de lado as distrações e presta atenção à tarefa. A segunda, por sua vez, é quando o aluno decide, antecipadamente, prestar atenção a alguns detalhes. Na atividade três, o aluno tem cinco perguntas para responder, então, ele pode lê-las, antes de escutar a conversa, e, assim, direcionar sua atenção para o tema dessas perguntas. Direcionando sua atenção apenas para essas perguntas o aluno terá mais chances de responde-las corretamente e, conseqüentemente terão a sensação de que foram bem sucedidos e que foi possível desenvolver a habilidade de CO.

A atividade quatro, desse grupo de atividades, pede que o aluno escute mais uma vez a conversa e preste a atenção na linguagem usada. O aluno deverá, então, marcar, dentre as alternativas apresentadas, aquela que ele escuta na conversa. Aqui, o MP pede para que o professor deixe claro para seus alunos que todas as opções são possíveis, que são corretas, no entanto, apenas uma delas é mencionada na conversa e deve ser marcada. Nessa atividade, o aluno tem a oportunidade de tomar consciência das

estruturas linguísticas que foram usadas na conversa e ver qual a função dessa estrutura dentro da conversa. Por esse motivo, podemos dizer que a atividade quatro é uma atividade de checagem.

Analisando o formato da atividade e o enunciado dela, podemos perceber que uma das estratégias implícitas é, mais uma vez, a EA de prestar atenção do subgrupo de centras o aprendizado das estratégias metacognitivas da classe das indiretas. Novamente, os alunos devem deixar as distrações de lado e prestar atenção nas estruturas usadas durante a conversa para aprender a função que ela exerce em uma conversa.

Outra estratégia que, implicitamente, está sendo instigada pelo LD é EA de repetir do subgrupo de praticar das estratégias cognitivas da classe das diretas. Essa estratégia consiste, no caso da CO, em escutar uma conversa (seja uma canção, um programa de televisão ou rádio, ou um trecho de conversa, etc) algumas vezes para que o ouvinte se familiarize com a conversa, podendo focar na pronúncia, no vocabulário usado ou nas estruturas empregadas. Desse modo, cada vez que o ouvinte escuta a conversa mais facilidade ele vai tendo para compreendê-la.

O quadro abaixo sintetiza as estratégias que foram implicitamente instigadas pelo LD nesse segundo grupo de atividades de CO analisadas nessa pesquisa:

Quadro 04 – EA instigadas pelo LD nas atividades 01, 02, 03 e 04 da unidade 06 do LD

Preparação	Performance	Checagem
Cooperar com o colega – cooperar com o outro – social – indireta	Buscar a ideia geral de maneira rápida – receber e mandar mensagem – cognitiva – direta	Prestar atenção – centrar o aprendizado – metacognitiva – indireta
Buscar a ideia geral de maneira rápida – receber e mandar mensagens – cognitiva – direta	Prestar atenção – centrar o aprendizado – metacognitiva – indireta	Repetir – praticar – cognitiva – direta
Usar imagens – aplicar imagens e sons – memória – direta		

Usar pistas linguísticas – deduzir inteligentemente em escuta e leitura – compensatória - direta		
--	--	--

Fonte: dados da pesquisa

3.2. Estratégias de aprendizagem focadas pelas professoras

Nessa seção, traremos trechos das aulas¹⁶ das professoras pesquisadas, na qual elas aplicaram a tarefa de CO descrita na seção anterior e procuramos analisar quais EA são focadas por essas professoras ao trabalharem a atividade. Para isso, faremos a descrição de como as professoras trabalharam cada atividade e, em seguida, mostraremos as EA focadas por essas professoras. Para exemplificar traremos trechos das transcrições das aulas e, quando necessário, trechos das entrevistas realizadas com as professoras para nos ajudar a entender melhor o trabalho com as EA.

3.2.1 Estratégias de aprendizagem focadas pela professora Ana unidade 04

Para trabalhar a primeira atividade, que é de preparação, a professora divide a turma em dois grupos e entrega a cada grupo pedaços de papel com as palavras apresentadas no quadro da atividade. Ela pede então para que os alunos coloquem as palavras que rimam uma do lado da outra e faz um exemplo com eles. Depois, os alunos discutem entre si para responder a atividade. Quando eles terminam, a professora verifica suas respostas. Para essa checagem, ela diz uma palavra do primeiro quadro e os alunos devem dizer a palavra do outro quadro que rima com a primeira.

Baseando-nos no modo como a professora trabalhou essa atividade percebemos que uma das EA focalizada é a estratégias de representar sons na memória, inserida no subgrupo de aplicar imagens e sons das estratégias de memória da classe das diretas.

¹⁶ Nesse capítulo apresentaremos apenas o trecho da aula que focaliza a estratégia identificada. A transcrição da aula completa se encontra nos anexos C.

Como a própria atividade solicita, os alunos devem fazer associações entre as palavras com sons semelhantes, o que se torna um grupo de palavras mais significativo e, conseqüentemente, mais facilmente lembrado pelo aluno. Para fazer essas associações, está implícito que é necessário que o aluno represente (ou diga mentalmente) esses sons na mente, por isso consideramos que a professora também focou essa estratégia de representar sons na memória, vejamos no trecho a seguir (mais especificamente da linha cinco a linha oito):

1. Professora A: fa::ir... compa::re... they rhy-me... ok?... the sound is Similar... yeah?...
2. very good... so... what I would like you to do - - one two three one two three - - good I am
3. going to divide you in two groups... ok? so... I know you don't like Antonio... you don't
4. like... this (way) because it's cold... but I want you Pedro and César to work on those
5. chairs and you three here... what we are going to do?... **I am going to give you words...**
6. **ok?... and you have to put them... side by side... and you have to find... the words**
7. **that rhyme... for example... smile... does it rhyme with guess?... smi::le gue::es...**
8. **rhyme?**
9. A5: no
10. Professora A: no... so you have to find which word among these ones rhyme to each other
11. and hang them on the wall... understand?... all right... so... I am going to give you
12. Marcelo Pedro and César you put there... ok? ... and... you three you put here... so I am
13. going to give you a tape...ok?... and I am going to give you... a tape... hang them on this
14. blue wall...ok? let's go... put them on the wall... I want you to find the words that rhyme...
15. no it's not to create a poem it's just to get the words that rhyme

Pelo trecho apresentado, percebemos que a professora questiona os alunos sobre quais palavras rimam, repetindo as palavras, mostrando, assim, aos alunos como eles podem proceder para realizar a atividade e, conseqüentemente levando-os a repetir as palavras e agrupá-las, como já mencionamos.

Também é possível perceber nesse mesmo trecho a estratégia de cooperar com o colega, pertencente ao subgrupo de cooperar com outros das estratégias sociais da classe das indiretas. O incentivo do uso dessa estratégia é de iniciativa da professora, pois nem no enunciado do LD e nem no MP se faz menção de os alunos trabalharem em grupo.

Ao aplicar essa atividade, depreendemos que a professora focou a estratégia compensatória de deduzir inteligentemente usando pistas linguísticas da classe das diretas. Ela incentivou que os alunos usassem como base a língua materna, pois quando

ela termina de corrigir o exercício, questiona com os alunos o que são palavras cognatas e quais as palavras cognatas no exercício. Com essa atitude, a professora está levando os alunos a usar o conhecimento da língua materna para ajudar na compreensão da língua alvo, que é uma das características da EA de deduzir inteligentemente. Nesse caso, os alunos percebem que algumas das palavras apresentadas na atividade já são conhecidas por eles, pois é similar ao português. Vejamos no trecho a seguir:

16. As: moon
17. Professora A: very good...my question is... in these words... are there... any... **word that**
18. **is cognate?... among these words are the any who... which is cognate?...**
19. **confe:::ss... ok**
20. A2: style
21. Professora A: style... so we just have confess and style... confess and style they are
22. cognate words... what is a cognate word?
23. A2: they are similar
24. Professora A: they are similar...
25. A1: português
26. Professora A: to portuguese... and when we translate... the... the meaning is the same...
27. ok?... for example confess... it's a cognate... style... also because (we use) this word and
28. what... intelligent is... another cognate word – do you remember anyone?
29. A1: important
30. Professora A: banana... important... famous... difficult... they are COgnate words... ok?

Neste trecho, podemos perceber que a professora não simplesmente diz o que são palavras cognatas, mas questiona de seus alunos, procurando valorizar o conhecimento prévio do aluno e mostrando que esse conhecimento pode ajudar no aprendizado da nova língua, o que é importante para a sua motivação.

Essa estratégia, como já mostrado na seção anterior, não é uma das que o LD procura instigar nos alunos, ela é de iniciativa da professoraA. A inserção tanto de atividades como de estratégias diferentes das indicadas pelo LD pela professora A é normal, visto que na entrevista ela nos diz que não segue à risca as instruções dadas pelo LD, mas que olha o objetivo geral e os procedimentos para realização da atividade. E para alcançar esse objetivo geral, ela procura atividades adequadas com base nas suas experiências anteriores, nas conversas com colegas e em sites especializados como mostra o trecho da entrevista realizado com a professora A:

PA: CEP 1...o manual DO professor... na verdade... ele não traz... eh... tudo pronto pra você fazer... na verdade ele dá algumas sugestões de atividades... então às vezes as sugestões são interessantes eu uso... mas eu vejo mais qual é o OBjetivo da tarefa... já que o livro trabalha com tarefas e:... se o objetivo é... ele se comunicar e fazer tal atividade... então eu tento fazer uma aula pra que haja... pra que esse objetivo possa ser alcançado ... **leio o manual mas não sigo à risca**

Já no exercício dois, a professora A (cf. anexo A2) toca a canção e pede para que os alunos completem a música com as palavras já vistas. Ela repete a música pela segunda vez para que os alunos tenham mais uma oportunidade de escutar as palavras. Nessa segunda vez, ela vai parando para que os alunos confirmem suas respostas.

Nesse exercício, percebemos que uma das EA focadas é a de repetir, inserida no subgrupo de praticar das estratégias cognitivas da classe das diretas. No exercício em questão, a professora toca a canção mais de uma vez e os alunos repetem o som das palavras que eles não tem muita segurança, como no trecho a seguir:

31. Professora A: good... excellent... now... yes what's your question Antonio¹⁷?
32. A6: não é stail é style?
33. Professora A: style... staile... style
34. A6: style

Ao mesmo tempo em que a professora explica o que os alunos devem fazer na atividade, ela está incentivando o uso da estratégia de colocar palavras novas em um contexto, inserida no subgrupo de criar ligações mentais das estratégias de memória da classe das diretas, como a própria questão já pede. Vejamos no trecho a seguir:

35. Professora A: banana... important... famous... difficult... they are COgnate words... ok?
36. so what do I want you to do now?... THEse words... I put a poem here... but we are going
37. to use these words not in a poem but... in a so::ng ok?... I would like you to open your
38. student's book on page thirty one... page forty one... so... the activity is task two... we are
39. going to listen because the number one we did ok?... there is only one pair of words that is
40. not in your book which is cool and moon... cool and moon... are not here so if you want
41. you can add here **but you are going to use all those words to complete this song...**

¹⁷ Todos os nomes apresentados nas transcrições são fictícios para preservar a identidade dos sujeitos.

42. can I play the song?

Quando o aluno insere as palavras que aprendeu na atividade anterior nos espaços em branco presentes na letra da canção, essas palavras ganham significado e desse modo é mais fácil que o aluno lembre tanto do som, visto que escutou na música, quanto do significado dela, por isso a importância dessa estratégia.

Além dessa estratégia, percebemos mais uma vez o foco na EA de deduzir inteligentemente usando outras pistas das estratégias compensatória da classe das diretas, pois quando a professora toca a canção pela segunda vez, ela lembra aos alunos que como as palavras rimam, quando eles escutarem, por exemplo *say* (dizer), mesmo que eles não escutem a palavra seguinte saberão que esta será *play* (brincar) já que rima com a primeira, como mostra o trecho a seguir:

43. Professora A: ok... I will repeat the song ok?... remember... **in the song... the words...**
 44. **just like the poem... they rhyme ok? play say... so if you hear say you put play ok?**
 45. **they rhyme in the song too... so** let's listen one more time

Outra EA focada pela professora nesse exercício é EA de cooperar com o colega do subgrupo de cooperar com outros das estratégias sociais da classe das indiretas. Nesse caso, a professora solicita que os alunos comparem suas respostas com um colega para que discutam o porquê daquela resposta e assim um ajude o outro a aprender melhor, como mostra o trecho a seguir:

46. Professora A: ok? **can you check the answer with someone next to you?... Maria and**
 47. **César... Sérgio and Antonio**

Por fim, no exercício três, a professora A pede que os alunos sublinhem os signos mencionados na música e depois pergunta quais são os outros signos que existem.

Nesse exercício, o foco da professora é a EA de destacar do subgrupo de criar estrutura para insumo e produção linguística das estratégias cognitivas da classe das diretas, nesse caso sublinhar as palavras importantes. Para esse exercício é importante os signos, por isso ela pede para que os alunos sublinhem todos os signos mencionados na música, como sugere o trecho a seguir:

48. Professora A: yes just the abbreviation... what do you do on page forty one? ... **when you**
 49. **see this sign you need to UNDERline ()... can you underline the signs in the song?**
 50. A6: ()
 51. Professora A: every time they are mentioned
 52. A1: esse sag... {é de sagitário
 53. Professora A: sag... yes it's a... contraction... an abbreviation... () you... so we have
 54. only five here
 55. A9: they are on the board
 56. Professora A: and in the song there are only five... what are the other signs?

Nesse trecho a professora direciona os alunos a usarem a estratégia cognitiva de marcar como é solicitado pelo LD, ela não foca nenhuma outra estratégia por conta própria.

Vejamos no quadro a seguir um resumo das EA focadas pela professora ao aplicar essa atividade.

Quadro 05 – estratégias de aprendizagem focadas pela professora A nas atividades 01, 02 e 03 da unidade 04

Preparação	Performance	Checagem
Representar sons na memória – aplicar sons e imagens – memória - direta	Repetir – praticar – cognitiva - direta	Destacar – criar estrutura para insumo e produção linguística – compensatória – direta
Agrupar – criar ligações mentais – memória - direta	Deduzir inteligentemente usando outras pistas (não pistas linguísticas) – compensatória - direta	
Cooperar com o colega – cooperar com o outro – social - indireta	Cooperar com o colega - cooperar com o outro – social - indireta	
Deduzir inteligentemente usando pistas linguísticas – compensatória - direta	Colocar palavras novas em um contexto – criar ligações mentais – memória - direta	

Fonte: dados da pesquisa

3.2.2. Estratégias de aprendizagem focadas pela professora B na unidade 04

Para trabalhar a primeira atividade (cf. anexo A1), que é de preparação, a professora B pede aos alunos que em seus pares (eles já estavam em pares determinados desde a atividade anterior) analisem as palavras apresentadas nos quadros e façam uma associação das palavras que rimam e faz um exemplo com eles perguntando quais palavras rimam com *smile* e *play*, pergunta que os alunos respondem com *style* e *say*, respectivamente. Depois dessa instrução, a professora dá um tempo para que eles respondam e então os alunos discutem e realizam a atividade.

Para checar as respostas dos alunos, a professora B vai perguntando que palavra rima com qual, sempre usando uma palavra do primeiro quadro e os alunos respondendo com uma palavra do segundo quadro.

Com base na maneira que a professora direcionou os alunos para a realização da atividade, podemos perceber que uma das EA focadas é a de cooperar com o colega, inserida no subgrupo de cooperar com o outro das estratégias sociais da classe das indiretas. Vejamos no trecho a seguir:

1. Professor B: Eu tô só assim, mostrando o que a gente aPRENdeu... na unit three/ diz/ é/
2. Tamara¹⁸ tá certa... a gente aprendeu esses tópicos, ok?/ now we are going to learn THIs
3. , yes? Look, o que é que a gente vai aprender?... learn a so::ng and analyze words and
4. so::unds/ DIScuss people's personal characteristics/ find out about days of BIRth/ star
5. signs/ discuss horoscopes and talk about likes, dislikes and fre::e time activities, ok? So
6. , people, **in your pairs**, I would like you to analyze these words from here and here and
7. make ah:: ... **a matching ... for example which word from here rhymes with ...**
8. **sty::le?... we have smile that rhymes with... style/what rhymes with...play?**
9. A2: say
10. Professora B: yes, **do it in your groups**, ok?
11. A2: ok

¹⁸ Tamara, assim como outros nomes próprios encontrados ao longo da transcrição são nomes fictícios dados pela pesquisadora para os alunos.

Percebemos pelos trechos destacados que a professora B reforça que os alunos devem realizar a atividade em grupos e não sozinhos. Com essa atitude ela demonstra acreditar que o trabalho em equipe pode enriquecer o aprendizado da língua através da troca de conhecimento, ou seja, um aluno que tem uma certeza maior acerca da resposta certa pode tirar a dúvida de outro e nesse momento todos aprendem mais e melhor.

Nesse mesmo trecho da aula, percebemos um incentivo a outra estratégia, a de agrupar, inserida no subgrupo de criar ligações mentais das estratégias de memória da classe das diretas. Ao usar essa estratégia o aluno classifica palavras diversas de acordo com uma única categoria para diminuir o número de elementos diferentes. Nesse caso, a professora está instigando os alunos a agruparem as palavras de acordo com os sons parecidos quando ela pede para que eles associem as palavras dos quadros e faz o exemplo com eles, como está destacado no trecho anterior.

Para fazer esse agrupamento de palavras com sons semelhantes, o aluno deve representar os sons na memória, ou seja, os alunos falam as palavras (seja alto ou mentalmente) para perceber o som dessas palavras e afirmar com certeza quais delas têm o som semelhante. Desse modo, os alunos estão fazendo uma associação baseada no som das palavras.

O fato de que dentro de uma mesma instrução de atividade percebemos duas estratégias diferentes, nos confirma que o uso dessas estratégias não é isolado. Na verdade, para a realização de uma mesma atividade, podemos usar diversas estratégias ao mesmo tempo.

Depois de verificada as respostas dos alunos na atividade um e de tirar as dúvidas em relação ao significado das palavras, a professora B segue para a atividade dois (ver anexo A2), que é de performance, na qual os alunos terão a oportunidade de usar o vocabulário visto anteriormente dentro do contexto da canção e de experimentar a língua de maneira mais independente.

Para realizar essa atividade, ela avisa aos alunos que eles escutarão a música e completarão os espaços em branco com as palavras da atividade anterior. No entanto, ela os incentiva a apenas escutarem a canção na primeira vez que ela for tocada e só na segunda vez completarem os espaços em branco. Em seguida, a professora B toca a música e os alunos escutam e tentam completar os espaços em branco. Na primeira vez a música é tocada sem pausa e na segunda, ela vai parando a cada espaço em branco que está para ser preenchido e, ao mesmo tempo verificando as respostas certas dos alunos.

Ao trabalhar a atividade dessa maneira, é possível depreender que uma das EA focadas pela professora B é a de colocar palavras novas em um contexto, inserida no subgrupo de criar ligações mentais das estratégias de memória da classe das diretas. Quando o aluno usa essa estratégia, ele associa a palavra nova a um contexto, no caso da atividade o contexto da música, desse modo a palavra fará mais sentido para o aluno e, provavelmente, será lembrada por ele de maneira mais fácil. O incentivo ao uso dessa estratégia já está implícito no enunciado da atividade e percebemos que a professora está focando-a no trecho a seguir que está em destaque:

12. Professora B: there... as you can see people... in English... ah:: we have... many words
13. that rhyme () that have a different ENDing/ it's not like Portuguese... ok? that... ah::... I
14. have a a word that... ahn... to rhyme with another word I have the same ENDing/ in
15. English no in English it's different, ok?... **look now we are going to listen to a SONG and**
16. **you are going to fill in the blanks... what we are going to do? You are going to**
17. **comPLETE... fill in the blank with these words... these words where ((aqui, pelo**
18. **context seria were, mas a pronúncia saiu mais próxima de where)) taken from the**
19. **song, ok? foram tiradas da música essas palavras... and you are going to**
20. **complete... first time just listen and you... () you like to do this**

Outra estratégia que podemos perceber através do modo como a professora B direciona a atividade é a de repetir, inserida no subgrupo de praticar das estratégias cognitivas da classe das diretas. Na atividade, percebemos que a professora B toca a canção mais de uma vez para que os alunos tenham a oportunidade de escutar a música e ter segurança do que está escutando e também perceber como as palavras são faladas

em um fluxo contínuo, já que sabemos que ao serem pronunciadas em uma produção natural, as palavras se juntam e fica mais difícil de ser percebida pelos aprendizes. Esse foco dado pela professora B pode ser percebido através do seguinte trecho:

21. Professora B: people tell me... so tell me DID you fill in the blanks or just PAId attention?
22. ... in the song? ... yes? the song? **we are going to repeat of Course...** now ah:: **I am**
23. **going to put the song again step by step slowly so you can complete,** ok?
24. A2: ok
25. Professora B: let's go

Outra estratégia focada pela professora B é a de deduzir inteligentemente usando outras pistas das estratégias compensatórias da classe das diretas. Como mostrado na descrição da atividade dois, os alunos devem completar os espaços em branco utilizando as palavras apresentadas na atividade um e, na disposição da canção percebemos que o conjunto das palavras que rimam estão sempre uma perto da outra. Desse modo, ao escutar a primeira palavra, o aluno já sabe automaticamente qual é a segunda, mesmo que não a escute. Sabendo disso, no trecho a seguir a professora B sinaliza essa informação e incentiva os alunos a usar esse contexto da música para fazer a atividade de maneira eficaz, vejamos no trecho destacado a seguir:

26. A2: sky
27. A5: **sky high**
28. Professora B: good... **you know that it rhymes so:: you first put ah:: put a word and**
29. **after... the other that rhymes with the first...** so let's go

Depois que todos os espaços em branco foram preenchidos e checados pela professora B, ela segue para a atividade três (cf. anexo A3), que é a de checagem. Nessa atividade, a professora pergunta aos alunos qual o assunto da música para checar se realmente os alunos entenderam a música. Um dos alunos afirma que a música fala sobre signos. A partir da afirmação dos alunos ela pergunta quais signos estão presentes na música, e depois que os alunos apontam esses signos ela introduz a pergunta sobre signos *what's your sign?* (qual o seu signo?). A própria professora responde essa pergunta e depois faz essa pergunta a outros alunos.

Aqui, é possível inferir que uma das EA que a professora procura instigar nos alunos é a de agrupar, inserida no subgrupo de criar ligações mentais das estratégias de memória da classe das diretas (ver Fundamentação teórica, p. 41). Essa estratégia pode ser percebida no seguinte trecho:

30. Professora B: about Signs... yes Fátima... **can you recognize any sign in this song?...**
31. let's see... **what are the signs here?...** she speaks...
32. A2: scorio
33. Professora B: scorio
34. A2: sag
35. Professora B: sag
36. A3: leo
37. Professora B: let's see here...()
38. A5: ()
39. A2: leo

No momento em que a professora B pergunta aos alunos quais signos estão presentes na canção, ela os incentiva os a agruparem um conjunto de palavras em uma única categoria e assim diminuir o número de palavras desconexas, para que elas sejam mais facilmente lembradas pelos alunos.

Quando a professora B pergunta aos alunos sobre o signo deles, ela está mais uma vez incentivando os alunos a utilizarem a estratégia de colocar a palavra nova em um contexto, inserida no subgrupo de criar ligações mentais das estratégias de memória da classe das diretas, pois além de agrupar esses signos em uma mesma categoria de acordo com o tópico, eles estão tendo a oportunidade de ver qual o contexto de uso dessas palavras. Desse modo, ficará ainda mais fácil de lembrar quais são os signos no inglês. Nesse mesmo momento, a professora B está apontando aos alunos uma pergunta pré-formada que eles podem usar, a saber: *what's your sign?* (qual o seu signo). Com isso, ela está mostrando, mesmo sem falar explicitamente sobre ela, a estratégia de reconhecer e usar fórmulas e padrões, inseridas no subgrupo de praticar das estratégias cognitivas da classe das diretas. O uso dessas fórmulas e padrões aumenta a possibilidade de o aluno entender e se comunicar mais na língua-alvo, que nesse caso é o inglês.

O quadro a seguir resume as estratégias que a professora B procura instigar nos seus alunos ao aplicar essa atividade:

Quadro 06 – estratégias de aprendizagem focadas pela professora B nas atividades 01, 02 e 03 da unidade 04

Preparação	Performance	Checagem
Cooperar com o colega - cooperar com o outro – social - indireta	Colocar palavras novas em um contexto – criar ligações mentais – memória - direta	Agrupar – criar ligações mentais – memória – direta
Agrupar – criar ligações mentais – memória - direta	Repetir – praticar – cognitiva - direta	Colocar palavras novas em um contexto – criar ligações mentais – memória – direta
Representar sons na memória – aplicar imagens e sons – memória - direta	Deduzir inteligentemente usando outras pistas – Deduzir inteligentemente em escuta e leitura- compensatória - direta	Reconhecer e usar fórmulas e padrões – praticar – cognitiva - direta

Fonte: dados da pesquisa

Para visualizar e entender melhor a distribuição das EA que estão sendo instigadas tanto pelo LD como pelas professoras, nas atividades de CO da unidade 04 do LD analisadas, faremos um quadro comparativo das estratégias instigadas pelo LD, pela professora A e pela professora B em cada uma das atividades desse grupo. O quadro a seguir traz as estratégias incentivadas na atividade de preparação:

Quadro 07 – Estratégias de aprendizagem na atividade de preparação (atividade 01) da unidade 04

LD	Professora A	Professora B
Representar sons na memória - usar imagens e	Representar sons na memória - usar imagens e	Cooperar com o colega - cooperar com o outro –

sons – memória - direta	sons – memória - direta	social - indireta
Agrupar – criar ligações mentais – memória - direta	Agrupar – criar ligações mentais – memória - direta	Agrupar – criar ligações mentais – memória - direta
Repetir – praticar – cognitiva - direta	Cooperar com o colega-cooperar com o outro – social - indireta	Representar sons na memória – aplicar imagens e sons – memória - direta
	Deduzir inteligentemente usando pistas linguísticas – Deduzir inteligentemente em escuta e leitura-compensatória - direta	

Fonte: dados da pesquisa

Na atividade 1 (cf. anexo A1), é possível perceber que as estratégias de memória correspondem a metade das estratégias instigadas e a outra metade é dividida entre as estratégias cognitivas, compensatórias e sociais. Como descrito na fundamentação teórica, a função das estratégias de memória é armazenar informação nova e depois recuperá-la quando for necessária e como o objetivo da atividade é exatamente fazer com que os alunos aprendam o vocabulário novo para então fazer a atividade dois, a predominância desse tipo de estratégia poderia ser esperada.

Outra informação que nos chama a atenção é que as duas professoras instigaram os alunos a realizar essa atividade em grupo, quando o LD não sugere esse trabalho. O uso dessa estratégia pelas duas professoras reflete a visão de ensino e aprendizagem da escola. O documento teórico que a escola oferece aos professores afirma que o conhecimento é “construído na e através da interação” (CLA, 2005), por esse motivo as atividades em grupo são tão importantes. Corroborando com essa visão a professora A menciona, durante entrevista realizada com a mesma, a importância de um aluno que entende melhor um assunto se unir a um que não entenda tão bem e um ajude o outro, como mostra o trecho em destaque a seguir:

PA: é... é interessante porque... o que me chama atenção na verdade é porque o material... do professor... o livro... ele... fala... na verdade os objetivos de cada tarefa logo no início... num é... um language awareness qual é a função... um:: ... um focus on communication focus on language qual é a função daquilo então ele traz a::: como eu posso dizer...função das tarefas antes eh:::... além disso ele traz toda aquela questão da metodologia mesmo do Yázigi... traz a questão da accountability que é uma coisa que... eu particularmente não:: era muito:::... como eu posso dizer... alerta eu não tinha noção consciência disso... às vezes a gente fazia por intuição... eu digo isso

em outras escolas mas aqui não a gente realmente tem que ter a questão das três fases... e o livro em alguns momentos ele... sugere que... tal atividade seria interessante antes da tarefa pra... contextualizar... preparar e depois pra fazer o accountability então eu vejo a questão da... da:: visão Yázigi... que eles também tratam a questão da comunicação... abordagem comunicativa e do **construtivismo que querendo ou não... a questão de você lincar agrupar pessoas de diferentes... aliás que tão no mesmo estágio mas que tão um pouco mais... é... acima no nível... num sei... dá pra entender?**

E: dá

PA: **que são mais tem mais habilidade tem mais facilidade pra fazer a tarefa... e você juntar com o mais fraco pra que... essa interação ocorra e que seja bem sucedida neh? ()**

Vejamos agora no quadro a seguir quais foram as estratégias instigadas na atividade de performance:

Quadro 08 – Estratégias de aprendizagem na atividade de performance (atividade 02) da unidade 04

LD	Professora A	Professora B
Colocar palavras novas em um contexto – criar ligações mentais – memória - direta	Repetir – praticar – cognitiva - direta	Colocar palavras novas em um contexto – criar ligações mentais – memória - direta
Fazer anotações e destacar – criar estrutura para insumo e produção linguística – cognitiva - direta	Deduzir inteligentemente usando outras pistas que não a linguística – deduzir inteligentemente em escuta e leitura - compensatória - direta	Repetir – praticar – cognitiva - direta
Repetir – praticar – cognitiva - direta	Cooperar com o colega - cooperar com o outro – social - indireta	Deduzir inteligentemente usando outras pistas que não a linguística – deduzir inteligentemente em escuta e leitura - compensatória - direta
Deduzir inteligentemente usando outras pistas que não a linguística – deduzir inteligentemente em escuta e leitura - compensatória - direta	Colocar palavras novas em um contexto – criar ligações mentais – memória - direta	

Fonte: dados da pesquisa

Com base nas estratégias que foram instigadas na atividade dois (ver anexo A2) de performance percebemos que a distribuição das estratégias foi equilibrada, estando presente estratégias de memória, cognitiva, compensatória e social.

Também é possível perceber que as duas professoras instigaram o uso da maior parte das estratégias que estavam implícitas no enunciado da questão, a saber: colocar palavras novas em um contexto, já que é objetivo final da tarefa; repetir, já que as duas professoras tocaram a música pelo menos duas vezes para que os alunos tivessem mais chance de completar a atividade com sucesso e deduzir inteligentemente usando outras pistas que não a linguística, que é colocar as palavras que rimam pertos uma da outra. Consideramos que o foco dado pelas professoras às mesmas estratégias instigadas pelo LD ocorre porque a própria estrutura e o direcionamento da questão pede o uso dessas estratégias.

Na atividade dois (cf. anexo A2) apenas a professora A incentivou o uso da estratégia social de cooperar com outro, pois nem o LD nem a professora B o fez, o que confirma a crença dessa professora de que o trabalho em grupo ajuda a melhorar o aprendizado.

Finalmente, a seguir temos o quadro com as estratégias instigadas na atividade de checagem:

Quadro 09 – Estratégias de aprendizagem na atividade de checagem (atividade 03) da unidade 04

LD	Professora A	Professora B
Destacar – criar estrutura para insumo e produção linguística – cognitiva – direta	Destacar – criar estrutura para insumo e produção linguística – cognitiva – direta	Agrupar – criar ligações mentais – memória - direta
Agrupar – criar ligações mentais – memória - direta		Colocar palavras novas em um contexto – criar ligações mentais – memória - direta
		Reconhecer e usar fórmulas e padrões – praticar – cognitiva - direta

Fonte: dados da pesquisa

Na atividade três (cf. anexo A3), como podemos ver pelo quadro, houve uma predominância das estratégias de memória, pois o seu objetivo era fixar o vocabulário de

signos aprendidos na canção e também aumentar esse vocabulário, acrescentando os signos que não estavam presentes na música.

Percebemos também que apenas a professora B focou em estratégias diferentes das que estavam implícitas no enunciado da questão. Ela mostrou aos alunos uma pergunta pré-construída e para dar resposta a essa pergunta os alunos deveriam usar as palavras aprendidas na música. Esse modo de trabalhar ajuda os alunos a usarem as palavras em um contexto significativo e assim memorizar de maneira mais rápida e eficaz o vocabulário apresentado.

O objetivo final das três atividades era apenas um, o de aprender o vocabulário relativo a signos. Perceberemos então que o objetivo maior era de armazenar e relembrar esse vocabulário, que é uma das maiores funções das estratégias de memória. Por esse motivo, percebemos que ao trabalhar as três atividades há a predominância exatamente das estratégias de memória.

3.2.3. Estratégias de aprendizagem focadas pela professora A na unidade 06

Para trabalhar as duas atividades de preparação, propostas pelo LD na unidade 06 (cf. anexo A4 e A5), a professora pede para que os alunos, em pares, respondam a atividade 01, dizer o que os recortes de revista apresentados representam. Em seguida, ela checa a resposta com eles e passa para a atividade 02. Nessa atividade, os alunos devem associar o número do recorte da página anterior ao gênero que eles pertencem. É no momento de conferir essas respostas que a professora A questiona seus alunos acerca do que os ajudou a dar a resposta. Ao passo que os alunos dão a resposta, ela pergunta se o *layout* (diagramação), *key words* (palavras chave) e *pictures* (figuras) os ajudaram a chegar na resposta. A professora A também vai explicando o que cada um desses elementos é.

Os alunos devem, então, marcar na atividade 01 os elementos que os ajudaram a responder a atividade.

Ao analisar a maneira como a professora A deu as instruções para a realização das atividades 01 e 02 e como ela conduziu a discussão no momento da verificação da atividade, podemos perceber o incentivo do uso de algumas EA.

Uma dessas EA é a de usar pistas linguísticas do subgrupo de deduzir inteligentemente em escuta e leitura das estratégias compensatórias da classe das diretas. Vejamos no trecho a seguir:

1. PA: what are museums? museu da (película branca)... ah... how do you know this
2. a musical?...how
3. do you know? O que que o texto traz que faz você identificar que é um
4. musical?... o texto traz...
5. A1: palace... Broadway
6. PA: BROADway... ok...so... can we say... that what help us here to identify
7. were...**key words**...
8. **palavras chaves** yes or no?
9. A2: yes
10. PA: então vamo marcar aqui... **key words**
11. A2: palavras chaves
12. PA: yeah key words
13. A3: (ajudou) a entender
14. PA: han han... what helped here... to understand...**key words**... number three...
15. ah::
16. number three

Percebemos que a professora A, como o LD sugere, vai questionando os alunos acerca de quais elementos os ajudam a chegar a resposta certa. Nesse trecho, especificamente, a professora A sinaliza para o uso de palavras chave, ou seja, ela mostra que o foco em uma palavra que o aluno conheça pode dar pistas do tópico central do recorte apresentado na atividade. Nesse caso, a palavra chave seria *Broadway*, que está relacionada a uma avenida em Nova Iorque, onde se encontram vários teatros, que, geralmente, apresentam musicais, por esse motivo o recorte número dois representa um musical. É possível perceber que o aluno chegou a resposta certa da atividade sem necessariamente entender todas as palavras presentes no recorte, uma palavra chave foi

suficiente para responder a pergunta. A palavra-chave é, assim, uma pista linguística que ajuda a compreender o texto

Outra EA que a professora procura incentivar nos seus alunos nas duas atividades de preparação é EA de usar imagens do subgrupo de aplicar imagens e sons das estratégias de memória da classe das diretas.

Na atividade 02 ela pergunta aos alunos se as imagens e diagramação ajudaram a identificar o gênero do recorte, como mostra o trecho a seguir:

17. PA: a video... ok... let's go back... here... how do you know... do you think the
18. layout helped you
19. to understand what is... what are these... magazine clippings?... yes or no?
20. A1: layout?
21. PA: layout... so let's mark layout... yes the layout... ah... pictures... did the pictures
22. help you to
23. understand the layout?... yes or no guys?
24. As: yes

Pelo trecho apresentado, a professora A pergunta se a diagramação e as figuras ajudam a identificar o gênero dos recortes apresentados na atividade 01. Com esse questionamento, a professora sinaliza para os seus alunos que, em outras situações de escuta ou leitura, os alunos devem prestar atenção a esses elementos e provavelmente vão ter pistas do significado daquilo que estão lendo ou escutando. Em relação a situações de escuta, a diagramação e figuras podem ser as imagens de um vídeo ou filme que podem dar pistas do que está sendo falado. Assim, é possível afirmar que a discussão direcionada pela professora A ajuda os alunos a desenvolver a estratégias de usar imagens para ajudar na compreensão de passagens orais de modo geral.

Para trabalhar a atividade 03, que é de performance, a professora explica que os alunos escutarão uma conversa entre duas pessoas. Em seguida, ela lê as cinco perguntas junto com os alunos, lendo, inclusive, as alternativas explicando o que os alunos devem responder em cada uma delas. Terminada a leitura dessas questões, a professora A toca o áudio da conversa sem interrupções. Quando a conversa termina ela

pergunta aos alunos se eles querem ouvir mais uma vez e então ela toca o áudio pela segunda vez.

Após a segunda escuta, ela pede aos alunos que comparem suas respostas para conferir se eles chegaram a mesma resposta. Após aproximadamente um minuto discutindo, a professora A toca o áudio da conversa pela terceira vez e fala para os alunos que é uma boa ideia escutar de novo. Por fim, a professora A verifica, junto com os alunos, as respostas das cinco questões propostas pelo LD.

Com base na maneira que a professora conduziu a realização da atividade 03, podemos observar o incentivo a algumas estratégias. Uma dessas estratégias é a de buscar a ideia geral de maneira rápida do subgrupo de receber e mandar mensagem das estratégias de memória da classe das diretas. No entanto, é importante esclarecer que essa estratégia envolve duas técnicas. Uma é a de procurar a ideia geral de maneira rápida e a outra é procurar detalhes específicos, que sejam do interesse do ouvinte ou do leitor. Nessa atividade, a professora procura desenvolver a segunda técnica. Vejamos no trecho abaixo:

1. PA: ok... I am sorry... ok... let's take a look in the questions... ok?... number one...
2. why is Hank
3. calling Vanessa?... just to say hello... to ask about last weekend or to ask her out?...
4. let's see...
5. number two... which ads are mentioned in the conversation? number them in the
6. correct order...
7. what do you have to do in question number two? ...order... number one two three
8. four... so... for
9. example... if you listen... Titaninc... if they say... ah let's watch Titanic... so in the
10. number... the name Titanic you put number one... and in the conversation what are
11. they going to talk about the
12. second thing?... is it comedy cellar? Beauty and the beast? Message to love? I want
13. you to number
14. what they say... do you understand?... yes or no?... então me diga A6... o que é
15. que é pra fazer?
16. A6: numerar... numerar... em ordem
17. PA: em ordem?
18. A6: ()
19. PA: ah very good... number three does Vanessa want to see Message to love?...
20. yes::: why?...
21. no:::... why not?... ok?... you have to tell me... if she goes why she goes if she
22. doesn't want to go
23. why not... number four why does Hank suggest going to a comedy show?... because

24. he loves
25. comedy... because he thinks it is something light or because he doesn't want to see
26. a musical... I
27. don't know... let's listen and mark and number five... what do Hank and Vanessa...
28. finally decide
29. to do?... ok?... I will repeat... I will go repeat... ok?

Ao longo de todo o trecho, a professora lê com os alunos as perguntas que eles deverão responder com base na conversa que escutarão em seguida. Com essa atitude, a professora está mostrando aos alunos que eles não precisam procurar entender todos os detalhes da conversa, devem focar sua atenção nos trechos que estão sendo citados nas perguntas propostas. Nesse caso, a estratégia focada é a de procurar detalhes específicos. Essa estratégia pode levar o aluno a perceber que, ao escutar uma conversa, ele só precisa prestar atenção naquilo que lhe interessa, que é o que acontece em qualquer episódio de comunicação independente da língua usada.

Ao propor que os alunos prestem atenção apenas nos tópicos das perguntas, a professora A também pode estar ajudando a manter a motivação do aluno. Quando ele percebe que entendeu o que foi solicitado, ele sente que compreendeu boa parte da conversa e a sensação de sucesso pode leva-lo a acreditar mais em si, acreditar que está aprendendo e buscar meios para desenvolver ainda mais a sua habilidade de escuta.

Outra estratégia que podemos perceber ao analisar a aula da professora A é a EA de repetir que pertence ao subgrupo de praticar das estratégias cognitivas da classe das diretas. Essa estratégia consiste em o aluno escutar uma passagem algumas vezes para compreender o que escutou. A professora A toca o áudio da conversa algumas vezes e afirma que essa repetição é importante. Vejamos nos trechos a seguir:

30. PA: (check)... **can I repeat**
31. A3: yes
- [A professora toca o CD do áudio pela segunda vez]**
32. PA: can you check the answers with the people in your group? to see if you have
33. the same
34. questions and answers correct... one minute to check and then I will **play again** to
35. discuss ()...
36. can you try to speak in English?... let's go... **can I play one more time** or not? is it

37. good... I think it

38. **is a good idea to... listen one more time**

[A professora toca o CD de áudio pela terceira vez]

Em todos os trechos em destaque, a professora A sinaliza para a repetição da conversa e na linha 37 ela afirma para os seus alunos que é uma boa ideia repetir a conversa. Através dessa fala, podemos perceber que a professora A acredita que escutar uma conversa apenas uma vez não é o suficiente. Escutar mais de uma vez ajuda o aluno a compreender melhor. À medida que o aluno escuta a conversa mais vezes, ele vai se familiarizando com o vocabulário, com as estruturas linguísticas e também com a pronúncia e entonação usada pelo falante. A familiarização com todos esses elementos ajuda na compreensão da conversa.

Nesse mesmo trecho, na linha 32, é possível perceber que a professora A incentiva o uso da EA de cooperar com o colega do subgrupo de cooperar com o outro das estratégias sociais da classe das indiretas. Ela pede para que os alunos comparem, entre si, as respostas para as perguntas propostas pelo LD. Ao pedir que os alunos trabalhem em grupo, a professora A demonstra que considera importante os alunos trabalharem juntos, ela acredita que eles podem aprender um com o outro. E realmente foi possível perceber que, durante o momento de discussão entre os alunos, eles chagavam a tirar dúvidas um dos outros.

Por fim, outra EA que encontramos durante a realização da atividade de performance é a EA de usar outras pistas que não a linguística do subgrupo de deduzir inteligentemente em escuta e leitura das estratégias compensatórias da classe das diretas. Vejamos o trecho da fala da professora A que nos mostra o incentivo a essa estratégia:

39. PA: (ela) tá muito afim... () mas ele tá muito afim da menina né?... vamo combinar...

40. ele tá

41. **fazendo... sem querer... e ela num tá nem aí... a verdade é essa... ok... so**

42. number

43. one

44. A3: (fala) I'd love to

45. PA: **é... ele faz... su:::re... aentonação da voz... su::re su::re...I'd love to... né?**

- 46. ok?...
- 47. so tell me
- 48. number one... why is Hank calling Vanessa?... just to say hello?

Na linha 41, a professora afirma que o rapaz está fazendo o que a menina pediu (cf. anexo A5) e na linha 45 ela diz que percebe essa informação não por palavras ditas pelo rapaz na conversa, mas pela entonação que ele usa ao aceitar o convite. Com esse comentário, a professora A pode levar os alunos a entender que, em alguns momentos, não basta entender as palavras usadas em uma conversa, mas entender a entonação usada pelo falante pode revelar muito mais do significado dessa conversa. O incentivo ao uso dessa estratégia é particularmente importante para o desenvolvimento da habilidade de CO, já que a entonação pode ajudar na compreensão de uma conversa.

Por fim, para trabalhar a atividade 04, que é de performance, ela dá alguns minutos para que os alunos leiam as alternativas oferecidas na atividade em questão e, em seguida, toca o áudio sem interrupções duas vezes. Por fim, a professora A vai verificando com os alunos a resposta de cada uma das perguntas.

Ao analisar o modo como ela trabalhou essa atividade, percebemos que a professora A incentivou o uso de duas EA. Uma delas é a segunda técnica de buscar a ideia geral de maneira rápida do subgrupo de receber e mandar mensagem das estratégias cognitivas da classe das diretas, ou seja, procurar detalhes específicos da conversa. Vejamos o trecho a seguir:

- 49. PA: to watch Titanic... together... porque a pergunta é o que eles dois... então... to
- 50. watch Titanic...
- 51. together... all right... now... **I want you to focus on the LANGUAGE they used in**
- 52. **the conversation...**
- 53. how?... if you go to page seventy now...if you go to page seventy... I am going to
- 54. have time to
- 55. answer resource... so... on page seventy... I want you to do this
[A professora toca o CD de áudio e pára no início]
- 56. PA: **I am going to give you one minute to read the questions... the**
- 57. **alternatives... yeah... because...**
- 58. the answers you hear is not in the same order... ok?... is in different order... **so I**
- 59. **am going to give**
- 60. **you two minutes to read all the options... read... and then I play... if you**

61. remember something you

62. can mark também... ok? two minutes to read... ()... can I play?

Em todos os trechos em destaque, a professora sinaliza para que os alunos leiam as alternativas das perguntas propostas para que, quando eles escutarem a conversa mais uma vez, eles foquem apenas naquelas alternativas, não se distraiam com outras informações, pois o foco é apenas encontrar a estrutura usada pelos falantes para expressar determinadas funções, como aceitar o convite.

A outra estratégia que encontramos é a de repetir do subgrupo de praticar das estratégias cognitivas da classe das diretas. A professora, mais uma vez, repete o áudio da conversa para que os alunos se familiarizem com a conversa e assim tenha mais segurança para responder as perguntas. Vejamos no trecho abaixo:

63. PA: ok... I know some you didn't answer everything **I will repeat one more time...**

64. ok?

[A professor toca o áudio de CD mais uma vez]

Vejamos no quadro a seguir, um resumo das EA que foram incentivadas pela professora A ao trabalhar as atividades 01, 02, 03 e 04 de CO da unidade 06 do LD:

Quadro 10 – estratégias de aprendizagem focadas pela professora A nas atividades 01, 02, 03 e 04 de CO da unidade 06

Preparação	Performance	Checgem
Usar pistas linguísticas – deduzir inteligentemente em escuta e leitura – compensatória – direta	Buscar a ideia geral de maneira rápida – receber e mandar mensagens – cognitiva - direta	Buscar a ideia geral de maneira rápida – receber e mandar mensagens – cognitiva – direta
Usar imagens – aplicar imagens e sons – memória – direta	Repetir – praticar – cognitiva - direta	Repetir – praticar – cognitiva – direta
	Cooperar com o colega – cooperar com o outro – social - indireta	
	Usar outras pistas que não a linguística – deduzir inteligentemente em escuta e leitura – compensatória - direta	

Fonte: dados da pesquisa

É possível perceber que a maioria das EA incentivadas pela professora A são as mesmas estratégias que o LD implicitamente instiga. No entanto, é importante ressaltar que o LD não incentiva a estratégia de usar outras pistas que não a linguística (cf. quadro 12) e a professora A o faz. É interessante porque o uso dessa estratégia para o desenvolvimento da habilidade de CO é muito importante. Ao ouvir uma conversa, seja ela na língua nativa do ouvinte ou em uma língua estrangeira, existem outros recursos, além das palavras, para ajudar na compreensão. Como exemplos temos a entonação e os gestos corporais. Nessa atividade, a professora A sugere que os alunos prestem atenção exatamente a entonação usada pelo falante, mostrando que esse fator ajuda-os na (re) construção do sentido.

Essa atitude da professora A condiz com o que ela afirmou na entrevista quando questionada acerca do uso de EA com os seus alunos, quando ela afirmou que não mostra ponto a ponto, ou seja, não fala explicitamente de todas as estratégias, mas que, ao trabalhar as atividades de CO acaba trabalhando algumas EA. Vejamos o trecho da entrevista da professora A que revela essa informação:

E: você considera que você usa e fala explicitamente sobre elas com seus alunos?

PA: eu não diria que eu vou ponto a ponto mas eu... de alguma forma eu acabo mencionando elas... né?... de alguma forma... por exemplo... posso ver?

3.2.3. Estratégias de aprendizagem focadas pela professora B na unidade 06

Para trabalhar as atividades 01 e 02 de CO da unidade 06 do LD, que são atividades de preparação, a professora B pediu para que os alunos continuassem em pares, visto que na atividade anterior eles haviam trabalhado em grupos. A professora Questionou os alunos acerca do significado de *magazine clippings* (recorte de revista) e explicou aos alunos que era um recorte de revista que é recortado porque foi considerado muito interessante.

Em seguida, a professora B pede que os alunos analisem os recortes e respondam a primeira pergunta (cf. anexo A4) e os alunos respondem, já associando a

atividade 02, na qual os alunos tem que associar o número do recorte ao gênero que ele representa, como uma comédia de show. Depois de associar os quatro recortes aos seus respectivos gêneros, a professora B pergunta qual a diferença entre os recortes 1, 2, 3 e o 4. A própria professora responde que o quatro (vídeo do Titanic) é uma atividade para ser feita e em casa enquanto que os outros três são para ser feitos fora de casa (ir ao cinema ou ir ao teatro).

Para trabalhar a atividade 03, que é de performance, a professora pede para que os alunos escutem a conversa entre Vanessa e Hank. Anteriormente, no entanto, ela lê as perguntas e as alternativas junto com os alunos. A professora B, então, toca o áudio duas vezes sem interrupções. Quando essa última escuta é finalizada, ela inicia a discussão das respostas e, toca alguns trechos para confirmar as respostas às perguntas.

Já para trabalhar a atividade 04, que é de checagem, ela pede para que os alunos foquem na linguagem utilizada e toca o áudio mais uma vez. Depois de tocar uma vez sem interrupções, ela vai tocando alguns trechos para confirmar as respostas.

Ao analisar os procedimentos aplicados pela professora B para trabalhar as atividades de CO da unidade 06 podemos perceber o incentivo ao uso de algumas EA. Nas atividades de preparação, por exemplo, a professora B incentiva o uso da estratégia de cooperar com o colega do subgrupo de cooperar com o outro das estratégias sociais da classe das indiretas. Vejamos no trecho a seguir:

1. PB: so... we are going to listen to a conversation **I would like you to (keep)**
2. **yourselves in pairs...**
3. ok?... pa::ge sixty eight... oh oh A1... are you doing pair with O?
4. A1: oi
5. PB: are you doing a pair with O?
6. A1: colar sempre é bom né professora?
7. PB: do a pair... please... a trio... so... **we will have a trio...** A2 A1 and A3... so...
8. people.... conver...
9. Page sixty eight... ok?

Nos trechos em destaque, percebemos a professora incentivando os alunos a realizarem a tarefa em pares e em trios. Procedendo dessa maneira, a professora B demonstra considerar importante que os alunos ajudem um ao outro, que eles têm condições de aprender entre si mais do que ao realizar a atividade sozinhos.

Essa atitude de trabalhar em grupo da professora B é confirmada quando, em sua entrevista, ela afirma considerar muito importante esse trabalho em grupo, pois, segundo a professora, os alunos podem aprender mais com eles mesmos do que com o professor. Ela acredita que o professor dev conduzir, guiar o trabalho, mas o trabalho em grupo é muito importante. Vejamos no trecho a seguir:

PB: oh... eu gosto muito de botar eles pra trabalhar em grupo por causa da questão da interação... porque eu acho que eles aprendem de repente... Mais com eles mesmos com a vivência deles do que com o professor... o professor ele tem que conduzir... ele tem é... propiciar aquele environment aquele... aquelas coisas.... mas eu acredito muito no trabalho em grupo... sabe... acredito bastante... é... eles se dispõem a discutir uma... uma situação... um aprende com o outro e... aí assim... aí o professor interfere menos... sabe E.... o professor ele não vai tá é... ele fica mais assim... assessorando e eles produzindo

É interessante que, ao dizer que o professor interfere menos, a professora B deixa transparecer que no processo de aprendizado de uma língua é importante que o aluno fale mais e o professor menos. Consideramos importante que, realmente o professor fale menos, porque, na maioria dos casos, o único momento que o aprendiz tem para praticar a língua que está aprendendo é a sala de aula.

Outras duas estratégias que podemos perceber a professora B incentivando, durante a realização da atividade de preparação, é a EA de usar imagens do subgrupo de aplicar sons e imagens das estratégias de memória da classe das diretas e EA de usar pistas linguísticas do subgrupo de deduzir inteligentemente em escuta e em leitura das estratégias compensatórias da classe das diretas. Vejamos no trecho a seguir:

1. yes... how... entertainment ads... and tell me... A3... how you know?... how do you
2. know that
3. A: ()
4. PB: you have these questions in your book... look... how do you know... como você
5. sabe... que

6. eles são entertainment ads?... because of the **layout** because of **key words**
7. pictures what?...
8. A: **pictures**
9. **A: and layouts**
10. **PB: pictures and layouts**... ok... so... people task two... look at the clippings again...
11. what does
12. each one advertise?... for example... clipping number one is about...
13. A: a comedy show

É importante frisar, nesse caso, que, a professora B apenas menciona que esses elementos podem ajudar na compreensão do texto, pois é uma pergunta suscitada pelo texto. Ela não tem a iniciativa de detalhar, de discutir de maneira mais ampla como esses elementos podem ajudar na compreensão de textos escritos ou orais. Consideramos esse um ponto negativo. A professora poderia ter aproveitado que o LD suscita essas perguntas e ter levado os alunos a refletirem sobre o uso dessas estratégias. Acreditamos que uma discussão assim poderia ajudar os alunos a desenvolver a habilidade de CO de maneira geral, não apenas para aquela atividade.

Já na atividade de performance, foi possível perceber o incentivo de duas EA. A primeira é EA de repetir do subgrupo de praticar das estratégias cognitivas da classe das diretas. No caso da atividade em questão, a professora B toca o áudio da conversa algumas vezes para que os alunos tenham certeza da resposta correta para as perguntas do livro.

Outra estratégia é EA de buscar a ideia geral de maneira rápida do subgrupo de receber e mandar mensagens das estratégias cognitivas da classe das diretas. Nessa atividade, em particular, a técnica que a professora usa é a de ajudar os alunos a identificarem os pontos específicos que eles deverão buscar entender ao escutar a conversa e ao invés de tentar entender todas as palavras. Vejamos no trecho a seguir um exemplo dessas duas estratégias:

10. ok?... so::: listen to the conversation and answer these questions... question number
11. one... why is Hank calling Vanessa... just to say hello... to ask about last
12. weekendor... to invite her out... we are going to listen this... number two which
13. ads... advertisement... propaganda are mentioned in the conversation... number

14. them in the correct order... what is number one what is number two mentioned in
15. the conversation... ok?... four... não three... does Vanessa want to see message
16. to love? les?no? why why not?... ok?... why does Hank suggest going to a comedy
17. show? because... he loves comedies... he thinks it's SOMETHing light... he doesn't
18. want to see a musical... and five what do Hank and Vanessa finally decide to do...
19. so let's listen
20. [A professora toca o CD de áudio]
21. PB: so... would you like to listen again?... again... let's listen again
[A professor toca um trecho do áudio]
22. PB: so... number one... why is Hank calling Vanessa?

É possível notar que das linhas 10 a 18, a professora B lê as perguntas e as respostas das questões do LD, com essa atitude ela direciona os alunos a escutarem apenas o que é solicitado nas perguntas.

Já nas linhas 19 e 21 a professora B aponta para a repetição do áudio, no qual os alunos deverão escutar a conversa para responder as perguntas.

Para trabalhar a atividade 04, que é de checagem, percebemos que a professora B procura incentivar, mais uma vez, o uso das duas estratégias já trabalhadas na atividade anterior: buscar a ideia geral de maneira rápida do subgrupo de receber e mandar mensagem das estratégias cognitivas da classe das diretas e a estratégia de repetir do subgrupo de praticar das estratégias cognitivas da classe das diretas.

O exemplo de incentivo ao uso da primeira estratégia é quando a professora pede para que os alunos prestem atenção apenas na linguagem usada, não mais na compreensão do assunto. Além disso, a professora lê a primeira pergunta para os alunos.

Vejamos o trecho a seguir:

23. PB: so:: a cara dele... listen again and pay attention to the language used ok... what
24. kind of language do they use?... for example number one how does Hank make
25. his first invitation?... gente olha só não está na ordem certo... as perguntas... elas
26. não estão na ordem... so let's listen

Já um exemplo de incentivo ao uso da estratégia de repetir, podemos perceber ao decorrer da atividade, já que a professora B vai tocando trechos do áudio para que os alunos respondam as perguntas, como mostra o trecho a seguir:

- [A professora toca um trecho do áudio]
27. PB: number one
28. A4: how about
29. A5: do you like
30. A1: to the movies
31. PB: would you like (an invitation) to go to the movies... ok?... let's listen
[A professora toca um trecho do áudio]
32. PB: number five... how does Hank ask Vanessa about her preferences?... do you
33. like jazz? what is your favorite kind of music? or... what kind of music do you like?
34. A2: (do you like jazz)
35. PB: let's see
36. A1: e a dois ela falou ()
[A professora toca um trecho do áudio]
37. PB: is its () number five
[A professora toca um trecho do áudio]
38. PB: what?
39. A5: what kind of music do you like?
40. PB: yes... asking about preferences
[A professora toca um trecho do áudio]
41. PB: number two
42. A: I don't think it is a good idea
43. PB: yes..(I don't think it's a good idea)... yeah
[A professora toca um trecho do áudio]

É possível perceber que a cada questão proposta pelo LD, a professora B toca o áudio referente à pergunta solicitada. Dessa maneira, os alunos focam apenas na resposta para a pergunta.

Vejamos no quadro abaixo um resumo das EA focadas pela professora B no grupo de atividades de CO da unidade 06 do LD:

Quadro 11 – estratégias de aprendizagem focadas pela professora B nas atividades 01, 02, 03 e 04 de CO da unidade 06

Preparação	Performance	Checagem
Usar pistas linguísticas – deduzir inteligentemente em escuta e leitura – compensatória – direta	Buscar a ideia geral de maneira rápida – receber e mandar mensagens – cognitiva - direta	Buscar a ideia geral de maneira rápida – receber e mandar mensagens – cognitiva – direta
Usar imagens – aplicar imagens e sons – memória - direta	Repetir – praticar – cognitiva - direta	Repetir – praticar – cognitiva – direta
Cooperar com o colega – cooperar com o outro – social - indireta		

Fonte: dados da pesquisa

O quadro abaixo compara as estratégias de aprendizagem instigadas pelo LD nas atividades de preparação (atividades 01 e 02) da unidade 06 e as EA focadas pelas professoras A e B ao trabalharem essas atividades com seus alunos:

Quadro 12 – Estratégias de aprendizagem na atividade de preparação (atividades 01 e 02) da unidade 06

LD	Professora A	Professora B
Cooperar com o colega – cooperar com o outro – social - indireta	Usar pistas linguísticas – deduzir inteligentemente em escuta e leitura – compensatória - direta	Cooperar com o colega - cooperar com o outro – social - indireta
Buscar a ideia geral de maneira rápida – receber e mandar mensagens – cognitiva - direta	Usar imagens – aplicar imagens e sons – memória - direta	Usar imagens – aplicar imagens e sons – memória - direta
Usar imagens – aplicar imagens e sons – memória - direta		Usar pistas linguísticas – deduzir inteligentemente em escuta e leitura – compensatória - direta
Usar pistas linguísticas – deduzir inteligentemente em escuta e leitura – compensatória - direta		

Fonte: dados da pesquisa

Através do quadro acima é possível perceber que as EA instigadas implicitamente pelo LD e as EA focadas pelas professoras não foram muito diferentes entre si. Duas EA são usadas tanto pelo LD como pelas duas professoras (usar pistas linguísticas e usar imagens). Essa recorrência pode ter acontecido pelo fato de a atividade 1 é baseada em figuras e porque questiona se o uso de palavras-chave pode ajudar na compreensão do que as figuras apresentadas representam (cf. anexo A5).

Já a estratégia de cooperar com o colega só aparece sendo instigada pelo LD e pela professora B. O LD incentiva explicitamente o uso dessa EA no seu enunciado (em pares) e professora confirma, ao trabalhar a atividade 01, que os alunos devem responder em pares ou em trios. Essa professora, pelas anotações feitas durante as observações das aulas sempre procurava incentivar seus alunos a trabalharem em grupo

e, como já visto através de um trecho da entrevista dessa professora (cf. pág. 98), ela considera o trabalho em grupo muito importante para o processo de aprendizado.

Por fim, a EA de buscar a ideia geral de maneira rápida só está sendo instigada de maneira explícita pelo LD. No entanto, é possível inferir que para realizar a atividade, que é para olhar as figuras e dizer o que elas são (propaganda de produtos, sugestões para atividades internas ou propagandas de entretenimento), o aluno terá que usar esta estratégia, mesmo porque o tempo dado pelas duas professoras não é tão longo. Ou seja, o aluno tem pouco tempo para analisar as figuras e entendê-las para ser possível responder a pergunta.

Essas foram as estratégias instigadas nas duas atividades de preparação da unidade 06. Vejamos no quadro abaixo, as estratégias instigadas na atividade de performance:

Quadro 13 – Estratégias de aprendizagem na atividade de performance (atividade 03) da unidade 06

LD	Professora A	Professora B
Prestar atenção – centrar o aprendizado – metacognitiva - indireta	Usar outras pistas que não linguísticas – deduzir inteligentemente em escuta e leitura – compensatória - direta	Buscar a ideia geral de maneira rápida – receber e mandar mensagens – cognitiva - direta
Buscar a ideia geral de maneira rápida – receber e mandar mensagens – cognitiva - direta	Buscar a ideia geral de maneira rápida – receber e mandar mensagens – cognitiva - direta	Repetir – praticar – cognitiva - direta
	Cooperar com o colega - cooperar com o outro – social - indireta	

	Repetir – praticar – cognitiva - direta	
--	--	--

Fonte: dados da pesquisa

Pelo quadro acima, é possível perceber que enquanto o LD incentiva apenas o uso de duas estratégias (buscar a ideia geral e prestar atenção) as duas professoras analisadas incentivaram a estratégias de repetir para que o aluno tenha a oportunidade de compreender melhor o que escutou e, assim, responder com mais segurança as perguntas acerca da compreensão do diálogo.

Além disso, é possível perceber que a professora A sinaliza para a importância de prestar atenção a entonação em uma conversa, pois ela pode ajudar a compreender o que está sendo dito. Com essa atitude, ela está incentivando o uso da estratégia de usar outras pistas que não a linguística.

Por fim, na atividade de checagem, foi possível perceber que a estratégia de repetir foi incentivada tanto pelo LD como pelas duas professoras. Já a estratégia de prestar atenção foi incentivada apenas pelo LD. E a estratégia de buscar a ideia de maneira rápida foi incentivada pelas duas professoras. Vejamos o quadro abaixo:

Quadro 14 – Estratégias de aprendizagem na atividade de checagem (atividade 04) da unidade 06

LD	Professora A	Professora B
Prestar atenção – centrar o aprendizado – metacognitiva - indireta	Repetir – praticar – cognitiva - direta	Buscar a ideia geral de maneira rápida – receber e mandar mensagens – cognitiva - direta
Repetir – praticar – cognitiva - direta	Buscar a ideia geral de maneira rápida – receber e mandar mensagens – cognitiva - direta	Repetir – praticar – cognitiva - direta

Fonte: dados da pesquisa

Com base nos quadros comparativos (relativos às atividades de CO da unidade 06), é possível afirmar que, nessas atividades, o trabalho com estratégias entre o LD e as professoras é muito próximo, ou seja, as estratégias incentivadas pelo LD e pelas professoras são muito parecidas.

Esse fato sinaliza que as professoras, de maneira geral, seguem as sugestões do LD e inovam pouco. Por outro lado, quando essas professoras inovam, foi possível perceber que a professora A, por exemplo, procura incentivar seus alunos a prestarem atenção a algumas pistas linguísticas e não linguísticas. Já a professora B procura incentivar seus alunos a usarem a estratégia de cooperar com o colega.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa descrita nessa dissertação foi conduzida com base em dois objetivos: (1) identificar que EA estão implícitas nas tarefas de CO de um LD que está inserido na AC e (2) investigar quais EA são focalizadas por duas professoras ao aplicarem as atividades de CO do LD em questão.

Para a realização da pesquisa contamos com a participação de duas professoras de LI de uma escola de idiomas da cidade de Campina Grande.

Ao analisarmos a maneira como as professoras trabalharam essas atividades de CO também dividimos as atividades em preparação, performance e checagem, uma vez que as aulas analisadas focalizam estas atividades. Para essa dissertação analisamos duas atividades do LD e quatro aulas, sendo duas aulas de cada professora.

Em relação ao nosso primeiro objetivo específico, pudemos constatar que o LD focalizou estratégias que estavam inseridas nos grupos de estratégias de memória, cognitiva e compensatória, que fazem parte do grande grupo das estratégias diretas, ou seja, estratégias que envolvem diretamente a língua alvo (OXFORD, 1990, p. 37). Também encontramos estratégias sociais e metacognitivas, que fazem parte do grupo das estratégias indiretas. No entanto, ao analisarmos dois grupos de atividades de CO (atividades das unidades 04 e 06) não encontramos, em nenhum momento, o incentivo a estratégias afetivas, que estão ligadas a controlar nossas emoções ao aprender uma língua estrangeira, tais como a ansiedade.

Ainda no que se refere ao nosso primeiro objetivo específico, foi possível perceber que o incentivo ao uso de estratégias dependeu do enfoque da atividade que estava sendo trabalhada. Na atividade da unidade 04, por exemplo, o foco foi principalmente nas estratégias de memória e cognitiva. Como a atividade em questão envolve o aprendizado e o uso de novo vocabulário, podemos afirmar que as EA focalizadas pelo LD podem ser consideradas adequadas, visto que as estratégias de memória têm a função de armazenar e relembrar informação nova (ver Fundamentação Teórica, p.38).

Já nas atividades de CO da unidade 06, o foco foi nas estratégias cognitivas. Essa atividade envolvia ler um texto e depois escutar uma conversa na qual os textos seriam mencionados e os alunos deveriam responder perguntas sobre elas. Pelo fato de o aluno ter que escutar a conversa e verificar sua compreensão, podemos dizer que o incentivo às estratégias cognitivas foi coerente.

Em relação ao nosso segundo objetivo, percebemos que a professora A focalizou as estratégias inseridas no grupo das cognitivas, de memória, social e compensatória. No entanto, as estratégias cognitivas foram as mais usadas. Ao analisar as duas atividades, percebemos que a professora A incentivou em sete momentos o uso de estratégias cognitivas, em quatro momentos estratégias compensatórias, cinco momentos de memória e 3 momentos estratégias sociais. É interessante perceber que a professora A incentiva os alunos a usarem estratégias sociais e compensatórias quando o LD não o faz. Consideramos essa atitude muito positiva, pois ajuda os alunos a encontrarem mais elementos que possam ajudar na CO.

Já a professora B, ao trabalhar as mesmas atividades, também focaliza o uso das estratégias sociais, de memória, cognitiva e compensatória. Ela, diferentemente da professora A, focaliza mais as estratégias de memória, já que, das 17 (dezesete) estratégias que identificamos nas atividades descrita anteriormente, 7 (sete) são estratégias de memória. Essa professora também focalizou a estratégia social, quando o LD não o faz.

Quando comparamos as EA focalizadas pelo LD e pelas professoras participantes da pesquisa, é possível perceber que elas focalizam as mesmas estratégias focalizadas pelo LD. No entanto, as duas professoras focalizam a estratégia social de cooperar com o outro, quando o LD não o faz.

Diante da análise feita, consideramos que tanto o LD quanto as professoras participantes da pesquisa poderiam explorar melhor o tema de estratégias de aprendizagem. Em primeiro lugar porque das 62 estratégias elencadas por Oxford (1990), encontramos apenas 14 delas ao analisarmos dois grupos de atividades de CO. Em segundo lugar porque consideramos que uma conversa com os alunos sobre o que são estratégias e que estratégias podem ser usadas para compreender melhor conversas em

uma língua estrangeira pode ter um efeito positivo no desenvolvimento da habilidade de CO.

Podemos perceber, também, que, embora tenha sido possível identificar nos dados analisados que as professoras, ao instigarem nos alunos o uso de EA, em nenhum momento elas revelaram de forma explícita o que tencionavam fazer. Elas não levam os alunos a refletirem sobre o uso de EA e como as mesmas podem ajudar no desenvolvimento da habilidade de CO, muito embora, em entrevista, as duas professoras afirmaram acreditar que um trabalho explícito com EA pode ajudar seus alunos.

A nossa pesquisa teve algumas limitações. Estas estão relacionadas ao número pequeno de participantes, já que observamos as aulas de apenas duas professoras quando a escola possuía aproximadamente vinte e cinco professoras. O fato de termos observado aulas em apenas uma escola também constitui uma limitação.

Em relação à contribuição, podemos dizer que nossa pesquisa contribui para a área da formação de professores. Essa contribuição se dá pelo fato de que, como já foi sugerido anteriormente, as EA podem ajudar os alunos no processo de aprendizado da língua estrangeira, portanto, se faz necessário que o professor entenda mais sobre o assunto e a presente pesquisa traz uma visão de como um LD e duas professoras estão trabalhando as EA

Partindo dos dados e da análise dos mesmos, podemos sugerir, como pesquisas futuras, a investigação do impacto que o trabalho mais explícito (levando os alunos a discutirem sobre que estratégias podem usar para realizar determinadas atividades) com as EA pode ter no desenvolvimento da habilidade de CO.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 2003.

ARAÚJO-SILVA, Gisvaldo B. Estratégias de aprendizagem na aula de língua estrangeira: um estudo com formandos em Letras. 2006, 133 p. Dissertação (Pós graduação em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

CEP 1, Communicative English Program 1. São Paulo: Melting Color Gráfica e Editora Ltda, 2005.

DIAS, Renildes e CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

DIRETORIA DE SERVIÇOS PEDAGÓGICOS. *Yázigi Internexus: Filosofia educacional e o ensino de língua estrangeira*.

FIELD, J. Skills and strategies: towards a new methodology for listening. *ELT Journal*. Oxford, volume 52/2, p. 110-118, April 1998.

FIGLIOLINI, M. C. R. A utilização de estratégias de aprendizagem de compreensão oral em LE no curso de Letras. IN: CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs). *Pesquisa em Linguística Aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRIFFITHS, Carol & PARR, Judy M. Language-learning strategies: theory and perception. *ELT Journal*. Oxford, volume 55/3, p. 247-254, July 2011.

LESSARD – CLOUSTON, M. Language Learning Strategies: an overview for L2 teachers. IN: *Essays in Languages and Literatures*, 8, at Kwansei Gakuin University, December, 1997.

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

OXFORD. Rebecca L. *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House Publishers, 1990.

PAIVA, V.L.M.O. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. IN: *Letras e Letras*. V. 14, n 1, jan-jul 1998, p. 73-88.

RENANDYA, W. A. & FARREL, T.S.C. 'Teacher, the tape is too fast!' Extensive listening in ELT. *ELT Journal*. Oxford, volume 65/1, p.52-59, January 2011.

RIDGWAY. T. Listening strategies – I beg your pardon? *ELT Journal*. Oxford, volume 54/2, p.179-185, April 2000.

VANDERGRIFT. L. Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies. *ELT Journal*. Oxford, volume 53/3, p. 168-176, July 1999.

VILAÇA, Márcio L. C. Pesquisas em estratégias de aprendizagem: um panorama. *Revista do curso de Letras UNIABEU*. Nilópolis, v. I, número 1, Jan-Abr 2010.

ANEXOS

**ANEXO A – Atividades de CO do LD
trabalhadas pelas professoras A e B**

ANEXO A1

Atividade 01 da unidade 04

✕ Opening

Stars on Earth

► Task 1

In pairs, pick one word in each box and form pairs that rhyme.

~~smile~~

play

confess *Confession*

star *stella*

clear *clerical*

high *alto*

hair *scholar*

~~style~~

there

are

ear

guess

sky

say

Example: smile - style

Atividade 02 da unidade 04

Task 2
 Listen to the song and complete with the words in Task 1. Some may be repeated.
 Then sing along and have fun!

WHAT'S YOUR SIGN?
 (Des'ree)

What's your sign?
 Do you know?
 Let me guess:
 You're Scorpio.
 What's your rising?
 Where's your moon?
 Scorpios are pretty cool.
 See, I'm a Sag,
 So they _____
 I'm a butterfly,
 I like to _____
 I'm always aiming into the _____
 I point my arrows extremely _____

Chorus:
 'Cause everyone has a sign,
 Whether supernatural or divine.
 Believe or not, if you're so inclined.
 'Cause in this great big universe,
 We're the stars on earth.
 See the man over _____?
 He's a Leo, check his _____
 Virgo eyes, Aries _____
 I like the Leo, check his _____
 When the night is good
 and _____
 I hear a whisper in my _____
 If you follow the
 northern _____
 You will always know
 just where you _____

Repeat Chorus
 We are stars.
 We are stars.
 We are stars.
 'Cause in this great big universe,
 We're the stars on earth, yeah.
 We're the stars on earth, yeah.
 We're the stars on earth, yeah.
 'Cause in this great big universe,
 You believe me.
 You believe me.
 You believe me.
 You believe me.

'Cause in this great big universe,
 We're the stars on earth.
 Let me _____
 I dunno, I do _____
 What's your rising?
 Where's your _____?
 I dunno, but you're
 still _____

Repeat Chorus
 We are stars.
 We are stars.
 We are stars.
 'Cause in this great big universe,
 We're the stars on earth, yeah.
 We're the stars on earth, yeah.
 We're the stars on earth, yeah.
 'Cause in this great big universe,
 You believe me.
 You believe me.
 You believe me.
 You believe me.

Repeat Chorus
 We are stars.
 We are stars.
 We are stars.
 We are stars.

Atividade 03 da unidade 04

 **Task 3**

With a partner, find out what star signs are mentioned in the song and underline them.
What are the other signs in English?

ANEXO A4

Atividade 01 da unidade 06



Conversation Scenes

individual social organizado com o grupo com o professor

Task 1

With a partner, have a quick look at these magazine clippings. They are all

- advertisements for products. *Varia*
- suggestions of indoor activities. *number e mandar mensagens*
- entertainment ads. *Buscar a ideia geral de manuseio no texto*

Language Hints

I think the clippings are... because there is a...
 I guess clipping.../this one is a...
 I know because of...
 Clipping... has/doesn't have...
 It says here...
 There is/are...

Preparação

How do you know?

- layouts. *Exemplos de layout*
- key words. *palavras chave*
- pictures. *imagens*
- other: _____

15TH SMASH YEAR

"BEST COMEDY ROOM IN TOWN"

NY POST

"When the top comics are in New York they always appear at the Comedy Cellar."

COMEDY CELLAR

7 NIGHTS A WEEK!
 AMERICA'S TOP COMICS!
 (CALL FOR CURRENT LINE-UP)

Great Food & Drinks @ Great Prices
 Cover \$5 wklys • \$10 wknds

RESERVATIONS & INFORMATION
(212) 254-3480

The Heart of Greenwich Village
 117 MacDougal Street
 (Btw. W. 3rd & Bleecker)

2

New York's Best Souvenir Is A Beauty.

Disney's **BEAUTY AND THE BEAST**

THE INTERNATIONAL SENSATION

3 Palace Theatre • Broadway at 47th Street
 (212) 307-4100

3

THE DOORS
JIMI HENDRIX
THE WHO

★★★★★

"Incandescent Musical Performances! HENDRIX & THE DOORS at the Height of their Powers!"

"SENSATIONAL!"

"Mesmerizes! A Who's Who of '60s Rockers—all in peak form!"

MESSAGE TO LOVE

the isle of wight festival

FILM FORUM

4

TITANIC

LEONARDO DICAPRIO KATE WINSLET

Memoria associada

ANEXO A5

Atividades 02 e 03 da unidade 06

Task 2

Look at the clippings again. What does each one advertise?

Clipping		
1	is about a	[2] musical.
2		[4] comedy show.
3		[3] documentary on the 60s.
4		[] museum.
		[1] video.

There is a basic difference between clipping 4 and the others. What is it?

Task 3

Now listen to a phone conversation between Vanessa and Hank and answer the questions.

1 Why is Hank calling Vanessa?

- Just to say hello.
- To ask about last weekend.
- To invite her out.

2 Which ads are mentioned in the conversation? Number them in the correct order.

- Comedy Cellar
- Titanic
- Beauty and the Beast
- Message to Love

3 Does Vanessa want to see Message to Love? Why (not)?

4 Why does Hank suggest going to a comedy show?

- Because
- he loves comedies.
 - he thinks it's something light.
 - he doesn't want to see a musical.

5 What do Hank and Vanessa finally decide to do?

ANEXO A6

Atividade 04 da unidade 06

Task 4

Listen again and pay attention to the language used.

1 How does Hank make his first invitation?

- How about going to the movies?
 Would you like to go to the movies?
 Let's go to the movies.

2 How does Vanessa decline Hank's invitation to see a comedy show?

- Sorry, Hank, but I can't.
 I don't think it's a good idea.
 Thanks, Hank, but no.

3 How does Vanessa make her final suggestion?

- How about seeing it together on Friday night?
 Why don't we see it together on Friday night?
 We could see it together on Friday night.

4 And how does Hank answer her?

- That would be fun.
 Sure, sure, I'd love to.
 That's a great idea!

5 How does Hank ask Vanessa about her preferences?

- Do you like jazz?
 What's your favorite kind of music?
 What kind of music do you like?

6 What does Vanessa say about Titanic?

- It's my favorite movie of all time.
 It's one of my favorites.
 It's a little slow.



**ANEXO B – Transcrição das aulas em que
as atividades de CO foram aplicadas
pelas professoras A e B**

ANEXO B1

Professora A – aplicação das atividades 01, 02 e 03 da unidade 04

1. Professora A: guys pay attention... I have something... a message on the board...
2. what kind of message is there?... it's for tomorrow... so if you want to impress
3. your mother...
4. A1: mom's day
5. Professora A: ye:::s () if you want to ex im express... impress your mother...
6. MOM I can speak in English... so you write this message to your mom... let me
7. read for you... "the need is always THERE for someone sweet and
8. fa:::ir...thankfully for me... that's my (mummy) who I love without compare"...
9. ohhhh... what kind... what kind of text is this?... is it an email?
10. A2: no
11. A1: isso é um bilhete
12. Professora A: is it a note?... do you think it's a note?
13. A3: no
14. A4: () num sei falar Professora A: ok... but what kind of message is that?... you
15. said it's not an email... I don't think it's a note...let me read... again... "the ne:::ed
16. is always there for someone swe:::et and fa:::ir...{ thankfully
17. A1:
um poem
18. for me that's my MUMMY who I love without compare"... is what... Marcelo?
19. A1: a poem
20. Professora A: how do you know it's a poem?... it's a poem BUT how do you know
21. it's a poem?
22. A1: poem de amor
23. Professora A: ok... but what are the characteristics of a poem?
24. A4: rima
25. Professora A: ahhh... because they rhyme... yes?... because the words... pay
attention...the:::re
26. A1: fa:::ir
27. Professora A: fa:::ir... compa:::re... they rhy-me... ok?... the sound is Similar...
yeah?... very good... so... what I would like you to do - - one two three one two
three - - good I am going to divide you in two groups... ok? so... I know you don't
like Antonio... you don't like... this (way) because it's cold... but I want you Pedro
and César to work on those chairs and you three here... what we are going to
do?... I am going to give you words... ok?... and you have to put them... side by
side... and you have to find... the words that rhyme... for example... smile... does
it rhyme with guess?... smi:::le gue:::es... rhyme?
28. A5: no
29. Professora A: no... so you have to find which word among these ones rhyme to
each other and hang them on the wall... understand?... all right... so... I am going
to give you Marcelo Pedro and César you put there... ok? ... and... you three you
put here... so I am going to give you a tape...ok?... and I am going to give you... a
tape... hang them on this blue wall...ok? let's go... put them on the wall... I want

- you to find the words that rhyme... no it's not to create a poem it's just to get the words that rhyme
30. A1: say...confess
 31. As: ((discutem as palavras que rimam))
 32. A1: play... say
 33. As: ((discutem as palavras que rimam))
 34. Professora A: don't forget to hang them on the wall
 35. A2: é pra ()
 36. Professora A: yes
 37. ((alunos e professor comentam sobre a visita de um casal de Americanos que estão visitando a escola))
 38. Professora A: do you need more tape?
 39. A2: ()
 40. Professora A: do you need more tape? There is one under the desk
 41. ((professora e observadora conversando sobre a aula seguinte))
 42. Professora A: I don't know if you are right... are you correct?... are your answers correct?... are you are you sure?
 43. A1: correct
 44. Professora A: really? let's see let's check...
 45. A1: () tá errado?
 46. Professora A: I don't know... I want you to be su::re about what you did
 47. A2: start unit four...
 48. Professora A: today
 49. A2: tá como a sequência... de de cima pra baixo ou {de
 50. A1: um desses dois... vai ganhar
 51. A2: é de cima pra baixo é?... que vocês estão botando?... é de cima pra baixo? assim... a rima
 52. ok... so... I am going to ask you the word and you give me... the answer...ok?... so... which word rhymes with smile?
 53. A2: style
 54. A1: não, é sTYle
 55. Professora A: style... did you put style?... yes... that's correct...no no no don't open your books now... now let me ask one more... which word matches or rhymes... he:::ilo
 56. A1: a palavrinha
 57. A2: tem que pedir
 58. A1: a palavrinha
 59. A6: may I come in?
 60. Professora A: su::re magic word...Maria did you receive the resource book?... hi guys
 61. A6: good morning
 62. Professora A: good morni::ng... so you have just arrived... I... let me just explain I put a... poem... for mother's day... so if you want to write to your mother tomorrow and impress her...in English that's a good thing to do... and we discovered that this is a poem because there are words that rhyme... and I gave words for the class so they put them together and now I am just checking ok? so which word matches with play?... no book now no books please

63. A1: say
64. Professora A: say... ok... which word matches with CONFess?
65. A2: guess
66. Professora A: yes... which one... and star?
67. A2: star?
68. A1: eh::
69. A2: star... hair
70. Professora A: star... hair?
71. A6: are
72. Professora A: no... star?... are... ok? can you change?
73. A2: quem errou foi nós.... erramos
74. Professora A: ok... star?... no
75. A6: no?
76. Professora A: star?... are
77. A1: a:::re
78. A6: a:::re
79. A1: mas o o o o there num rima com...
80. A2: com are
81. A6: qualquer dos dois?
82. Professora A: no...
83. A7: star are
84. Professora A: thank you ()
85. A6: isso aqui eu boto onde?
86. Professora A: hum?
87. A6: isso aqui eu boto onde?
88. Professora A: under hair
89. A6: tá bom
90. A1: there... eh
91. Professora A: let's see... so... star are... clear
92. A2: ear
93. A6: ear
94. Professora A: ok... high?
95. A6: sky
96. A2: high sky
97. Professora A: ok... hair
98. A2: there
99. A6: there
100. Professora A: and cool?
101. As: moon
102. Professora A: very good...my question is... in these words... are there... any... word that is cognate?... among these words are the any who... which is cognate?... confe:::ss... ok
103. A2: style
104. Professora A: style... so we just have confess and style... confess and style they are cognate words... what is a cognate word?
105. A2: they are similar
106. Professora A: they are similar...

107. A1: português
108. Professora A: to portuguese... and when we translate... the... the meaning is the same... ok?... for example confess... it's a cognate... style... also because (we use) this word and what... intelligent is... another cognate word – do you remember anyone?
109. A1: important
110. Professora A: banana... important... famous... difficult... they are COgnate words... ok? so what do I want you to do now?... THEse words... I put a poem here... but we are going to use these words not in a poem but... in a so::ng ok?... I would like you to open your student's book on page thirty one... page forty one... so... the activity is task two... we are going to listen because the number one we did ok?... there is only one pair of words that is not in your book which is cool and moon... cool and moon... are not here so if you want you can add here but you are going to use all those words to complete this song... can I play the song?
111. A2: () botar meus trço aqui
112. Professora A: () juntar os troço... can I play?... do you have a pencil?... so...() ah ok. Pablo do you have a pencil?... you need a pencil... good...Severino where is your pencil?... so I am going to start play ok?
113. ((Música tocando))
114. A2: fizesse alguma?
115. A1: ()
116. Professora A: yes?
117. A7: repeat
118. Professora A: ok... I will repeat the song ok?... remember... in the song... the words... just like the poem... they rhyme ok? play say... so if you hear say you put play ok? they rhyme in the song too... so let's listen one more time
119. ((Música tocando))
120. Professora A: ok? can you check the answer with someone next to you?... Maria and César... Sérgio and Antonio
121. A8: eu num tô
122. Professora A: Sérgio and Antônio... ok? you three because {()
123. A2: eu fiz só as duas primeiras
124. Professora A: double... one minute to check
125. ((alunos discutem entre si as respostas))
126. Professora A: ok...so tell me...(the first part)... ah... what is your... scorio... what's you rising? Where's your moon? Scorpions are pretty cool... see I am a s::ag so they
127. A2: say
128. A1: say
129. Professora A: it's correct... so they say... I am a butterfly... I like to
130. As: play
131. Professora A: ah:: I am always aiming into the
132. As: sky
133. Professora A: very good... I point my arrows extremely
134. As: high

135. Professora A: so was correct Antonio ou César?... Antonio ok... so... see the man over
136. A1: here
137. Professora A: there
138. A7: there
139. Professora A: over there... he's a leo check his
140. As: hair
141. Professora A: ok... check his hair... virgo eyes aires
142. As: ()
143. Professora A: smile
144. A1: style
145. Professora A: smile... I like the leo check his... s::
146. As:style
147. A7: então não é smile é smaiu
148. Professora A: smil:::e... smile não... smil:::e... ok? ah... style... when the night is good and
149. A1: clear
150. Professora A: clear... I... hear the... a whisper in my
151. A1: ear
152. Professora A: ah... if you follow the northern
153. A1: {star
154. A7: star
155. Professora A: you will always know just where you
156. A7: {are
157. A1: are
158. Professora A: great... ah... cause in this great big universe we are the stars on Earth... let me
159. A1: guess
160. Professora A: o-k... let me guess I don't know I do
161. As: confess
162. Professora A: what's your rising... where is your
163. A1: moon
164. Professora A: mo:::n... yes... mo:::on... I don't know but you are still
165. As: cool
166. Professora A: good... excellent... now... yes what's your question Antonio?
167. A6: não é stail é style?
168. Professora A: style... staille... style
169. A6: style
170. Professora A: sorry for desapointing you... ok... it's because we apotuguesa the the words in English... but the correct pronunciation is style...right... now... we used - - stay there in the song stay there in the song - - there are some questions I need to ask you... so Célio the correct answers are here so you check ok?... you were out... so guys... in this song they talk about... some words and also about STar signs... the title of the question is what is your sign? and in the song there are some signs... can you tell me the signs?... they mention
171. A6: escorpião

172. Professora A: in English please
173. A6: scorpio
174. Professora A: ah... ok thank you... scorpio... what else?
175. A1: aries... {taurus
176. Professora A: aries
177. A2: gemini
178. Professora A: gemini:::?... there? In the song?
179. A6: leo
180. Professora A: leo... taurus in the song?
181. A1: áh é na song
182. Professora A: no taurus in the song... aries yes scorpio...aries... virgo... what else?... leo... () leo and?... there is one more... there are five... mentioned... in the song... in the beginning of the song... Sag... which sign... which sign is sag?... Sagittarius ok?... so what do you have to do Marcelo... on page forty one?
183. A6: sag é só uma abreviação
184. Professora A: yes just the abbreviation... what do you do on page forty one? ... when you see this sign you need to UNDERline ()... can you underline the signs in the song?
185. A6: ()
186. Professora A: every time they are mentioned
187. A1: esse sag... {é de sagitário
188. Professora A: sag... yes it's a... contraction... an abbreviation... () you... so we have only five here
189. A9: they are on the board
190. Professora A: and in the song there are only five... what are the other signs?
191. A6: ()
192. Professora A: taurus...(taurus is there)
193. A6: libra
194. Professora A: libra
195. A6: aquarius... pisces
196. Professora A: pisces... yes... so very good

ANEXO B2

Professora B – aplicação das atividades 01, 02 e 03 da unidade 04

1. Professor B: today we are going to sta::rt unit fo::ur ... shiny, shiny people
2. A1: {professora
3. A1: a gente não tá entendendo ()
4. Professor B: Eu tô só assim, mostrando o que a gente aPRENdeu... na unit three/ diz/ é/ Tamara¹⁹ tá certa... a gente aprendeu esses tópicos, ok?/ now we are going to learn THIs, yes? Look, o que é que a gente vai aprender?... learn a so::ng and analyze words and so::unds/ DIScuss people's personal characteristics/ find out about days of BIRth/ star signs/ discuss horoscopes and talk about likes, dislikes and fre::e time activities, ok? so, people, in your pairs, I would like you to analyze these words from here and here and make ah:: ... a matching ... for example which word from here rhymes with ... sty::le?... we have smile that rhymes with... style/what rhymes with...play?
5. A2: say
6. Professora B: yes, do it in your groups, ok?
7. A2: ok
8. Professora B: I am going to () a video here
9. As: (...) ((alunos fazendo a tarefa designada pelo professor))
10. Ok::?... I send you a hotline... ok? with the the new time of a new class... so:: ... ah:: what rhymes with -- eu ia escrever (ali), meu Deus do céu, Antônio ia me MAtar --... ah:: what rhymes with smi::le?
11. A2: smile... eh:: style
12. Professora B: sty::le... what rhymes with play?
13. A3, A4: say
14. Professora B: what rhymes with... conFEss?
15. A2, A3: guess
16. Professora B: and with... star::?
17. A2, A3: are
18. and with... ah::... cle::ar?
19. A3, A4: ear
20. Professora B: with high?
21. A2: sky
22. Professora B: and with hair?
23. A5: there
24. Professora B: there... as you can see people... in English... ah:: we have... many words that rhyme () that have a different ENDing/ it's not like Portuguese... ok? that... ah::... I have a a word that... ahn... to rhyme with another word I have the

¹⁹ Tamara, assim como outros nomes próprios encontrados ao longo da transcrição são nomes fictícios dados pela pesquisadora para os alunos.

- same ENDing/ in English no in English it's different, ok?... look now we are going to listen to a SONG and you are going to fill in the blanks... what we are going to do? You are going to COMPLETE... fill in the blank with these words... these words where ((aqui, pelo context seria were, mas a pronúncia saiu mais próxima de where)) taken from the song, ok? foram tiradas da música essas palavras... and you are going to complete... first time just listen and you... () you like to do this
25. Música What's your sign tocando
 26. Professora B: people tell me... so tell me DID you fill in the blanks or just PAId attention? ... in the song? ... yes? the song? we are going to repeat of Course... now ah:: I am going to put the song again step by step slowly so you can complete, ok?
 27. A2: ok
 28. Professora B: let's go
 29. *What's your sign? Do you know? Let me guess: you're scorpio what's your rising? Where's you moon? Scorpios are pretty cool see I'm a sag so they say I'm a butterfly I like to play*
 30. Professora B: so::
 31. A3, A5: say play
 32. Professora B: yes:: ... s::ay
 33. A3: and play
 34. Professora B: and play... very good
 35. I'm always aiming into the sky I point my arrows extremely high
 36. Professra B: what?
 37. A2: sky
 38. A5: sky high
 39. Professora B: good... you know that it rhymes so:: you first put ah:: put a word and after... the other that rhymes with the first... so let's go
 40. 'cause everyone has a sign, whether supernatural or divine believe or not, if you are so inclined. 'cause in this great big universe, we're the stars on earth. see the man over there? he's a leo, check his hair
 41. Professora B: see the man over...
 42. A2, A3, A5: there
 43. Professora B: there... he's a leo... check his...
 44. A3: (guess)
 45. Professora B: hair
 46. A2, A3: hair
 47. Virgo eyes, aries smile. I like the leo, check his style when
 48. Professora B: so::
 49. A2: smile?
 50. Professora B: ah::?
 51. A3: smile e style
 52. Professora B: yes... sMIle
 53. A3: smile e style
 54. Professora B: style
 55. the night is good and clear I hear a whisper in my ear
 56. A5: ear
 57. Professora B: when the night...

58. A2: clear clear
59. Professora B: good and CLear::...
60. e ear
61. Professora B: I hear a whisper in my... ear... ear
62. If you follow the northern star, you will always know just where you are
63. A2: star
64. Professora B: star are
65. A2: é star?
66. Professora B: star::... are... ah:: if you follow the northern star:: yes: you will always know just where you are
67. 'cause everyone has a sign, whether supernatural or divine. Believe or not, if you are so inclined. 'cause in this great big universe, we're the stars on earth. We are the stars du yeah we are stars du du yeah we are stars. 'cause in this great big universe, we're the stars on earth. Let me guess. I dunno, I do confess
68. Professora B: let...
69. A2: guess and confess
70. A6: guess
71. Professora B: guess...
72. A2: e confess
73. Professora B: and confess... and now guys? Because I still have two blank spaces... let's try to guess... the words are not in the bo::ok... but we can guess let's go
74. What's your rising? Where's your moon?
75. A2: moon
76. Professora B: mo::on... yes... good... where's your mo::on? Do you understand moon?
77. A2: não
78. A7: lua
79. Professora B: yes... at at night we can see the moon... and to finish
80. I dunno, but you're so cool
81. Professora B: you're... you're still
82. A2: cool
83. Professora B: co::ol... cool is the same of ni::ce... that's nice...that's cool... ok people so... after...
84. A2: I don't understand cool
85. Professora B: co::ol? nice... that's nice... do you understand now?... yes? the same of nice
86. A2: pode ser tranquilo?
87. Professora B: no... legal
88. A2: legal
89. A7: legal
90. A8: teacher
91. Professora B: yes...what?... yes, it's VEry cold this room... people ... ah ok you listened to the song you analyzed... ah::... the song and tell me ... what are this song talking about?
92. A2: about... signs

93. Professora B: about Signs... yes Fátima... can you recognize any sign in this song?... let's see... what are the signs here?... she speaks...
94. A2: scorpio
95. Professora B: scorpio
96. A2: sag
97. Professora B: sag
98. A3: leo
99. Professora B: let's see here...()
100. A5: ()
101. A2: leo
102. Professora B: ahaha... we have... scorpio it's a sign... sag... leo... aries... what else?... virgo... () so... tell me... ah:: Pedro what's your sign?... what's your... what's your...
103. A2: seu signo
104. A8: ()
105. Professora B: look... I myself... I am an aries and you? What is your sign?
106. A8: Taurus... Taurus
107. Professora B: yes... ok... let's go back to our class and see some signs... we are going to check some signs... ok?... let's come back

ANEXO B3

Professora A – aplicação das atividades 01, 02 e 03 da unidade 06

25. A1: (é aqui?)
26. PA: so what I want you to do... I want you to sit together... these are ENTertainments ads ok?...
27. similar to the ones you have in the book... entertainment ads... so I want you to find your
28. PARTner...see who has the same picture as you and sit together... let's go... leva seu todo o seu
29. material... ok... que você vai precisar dele
30. As: ()
31. PA: { I decided to choose... I told them... I am going to pick up the most important activities and do
32. in class
33. O: you did that in the eight o'clock?
34. PA: ah?
35. O: at the eight o'clock you did like this and
36. PA: no I did () I had the chance to do unit 6... and I had time to go to house of english... but this
37. O: yeah
38. As: ()
39. PA: yes... não:::... você recebeu o guia... da unidade 5?... então... o que é que tá dizendo lá?...
40. que é pra você fazer perguntas sobre ele... how old is he?... é só as perguntas... tem assim oh...
41. write complete questions... ok?... so what do I want you to do... pay attention... everybody please
42. open your resource books on page twenty nine... twenty nine... how do you spell that? is it like that?
43. O: as far as I know yes... it is PA
44. PA: yes... thank you... como A5?
45. A5: não... escuta... peraí... eu? se eu fosse jovem hoje... pra mim é mais fácil estudar hoje... a
46. minha vida é mais difícil porque tudo era mais difícil... porque hoje tem internet tem tudo... mas
47. pra mim a questão é que eu só gosto de tirar nota boa eu fico doida... () eu não
48. sossego... sabe como é? eu preferia que a prova fosse assim vamo fazer prova hoje... entendeu?
49. PA: hum
50. A5: e você se ferra logo de uma vez

51. As: risos
52. A5: () vai se ferrando um pouquinho todo dia
53. PA: é em doses homeopáticas... né? () são vocês quatro... é isso? ...ok... ()... ok... listen...
54. guys... pay attention... () magazine and... do you remember the reading from the test is based on
55. a... an advertisement
56. O: yeah yeah
57. PA: so... what I want you to do... in your groups... is to answer these two questions... the first
58. question... what does your leaflet...your paper... advertise?... is it a casino? a restaurant? a
59. hospital?... and question number two... how do you know? is it because of the pictures? key
60. words...what are the key words?... ok?... I am going to give you to five to ten minutes... você não
61. precisa responder... você tem espaçozinho aí... quando eu coleí eu não coleí cobrindo todo... você
62. pode virar e responder na própria página do resource... essas duas questões?... ok?... five to ten
63. minutes let's go... () flight attendant
64. O: ah... you told me ()... and then you are going to do that and what else did you decide
65. PA: and I am going back to the book... so I am coming here... to do the listening... BU::T I want you
66. to look... what I am planning to do first with them... ok? ... so what I want you to look is to...I am
67. going to skip this and I want them to prepare... based on this language hints... a dialogue... inviting
68. them to go to... one of these places... so we can come here... good... now... there is a guy
69. inviting a girl to do something and then I go back to the listening
70. As: ()
71. PA: () you have no idea
72. As: ()
73. PA: let's go let's answer
74. O: PA do you know who () is?
75. PA: hum hum
76. O: he passed... he
77. PA: I saw on facebook... Maria... from here did the test too... but... of course... she didn't pass
78. there was only one vacancy...tell me YOU... you group... tell me is it a ...is it an advertisement for
79. a hospital?... a language school?... what is that?
80. A: a restaurant
81. PA: ah::: how do you know it's a restaurant?
82. A6: ()

83. PA: oh... deixa eu só dizer uma coisa... não se preocupem (com o tempo) com palavras que vocês
84. não sabem... o que você pode responder essas duas questões está aí... ok?...don't worry right now
85. A4: a clube
86. PA: a club? how do you know it's a club?
87. A: ()
88. PA: (isn't that a street?)
89. A: ()
90. PA: da próxima vez que eu dê CEP 1 eu vou fazer isso na unidade seis... começar lá do fim
91. pra voltar
92. A6: how do you know a gente coloca
93. PA: no... how do you know?
94. A6: how do you know? ... (coloca we did)
95. PA: email... you can put pictures... pictures... key words... what are the key words?...
96. leaflet... it's panfleto
97. A5: () por isso que () a gente tem que saber
98. PA: this is a leaflet... a propaganda... finished?
99. A6: no
100. A5: deixa eu contar uma coisa engraçada a vocês... lá nos Estados Unidos () quando eles
101. distribuem esses panfletos... na mesma hora se aquela área não começar a ligar pra
102. aquela... pra aquele restaurante... eles... eles ficam loucos... quando você entrega...
103. imediatamente... (americano é imediatista) na mesma hora eles começam a querer saber o
104. que é () aí o caba da... eu tenho {uma amiga que uma vez... na hora que ela distribui
105. naquela área... se aquela área não começar a ligar ()
106. PA: what's the key word?... do you understand?... aqui
107. oh
108. A: aí as respostas
109. PA: where are the people?... finished?... two minutes ok?
110. As: ()
111. PA: finished guys?... yes or no?... yes?... ok?... so... tell me... A6 A7 and A8 what does your
112. leaflet advertise?
113. A6: a restaurant
114. PA: and how do you know it's a restaurant?
115. A6: (email)
116. PA: tá
117. A6: ()
118. PA: () what's the email? can you tell us what is the email?...
119. ok... what else?... what about

120. A3 A9 A4 and A10... what does your leaflet advertise?

.....

Como trabalhou a atividade de performance (começando em 41 e 30 segundos a até 1h 06 minutos e 43 segundos)

65. PA: so what are we going to do now?... we are going to listen... ok?... to a guy inviting a girl to go
66. out... so please open your student's book on page sixty nine
67. As: ()
68. PA: so long... ok... so guys... on task three... this is what you have to do... student's book page
69. sixty nine
 [A professora coloca o CD do áudio pela primeira vez]
70. PA: ok... I am sorry... ok... let's take a look in the questions... ok?... number one... why is Hank
71. calling Vanessa?... just to say hello... to ask about last weekend or to ask her out?... let's see...
72. number two... which ads are mentioned in the conversation? number them in the correct order...
73. what do you have to do in question number two? ...order... number one two three four... so... for
74. example... if you listen... Titaninc... if they say... ah let's watch Titanic... so in the number... the
75. name Titanic you put number one... and in the conversation what are they going to talk about the
76. second thing?... is it comedy cellar? Beauty and the beast? Message to love? I want you to number
77. what they say... do you understand?... yes or no?... então me diga A6... o que é que é pra fazer?
78. A6: numerar... numerar... em ordem
79. PA: em ordem?
80. A6: ()
81. PA: ah very good... number three does Vanessa want to see Message to love?... yes::: why?...
82. no:::... why not?... ok?... you have to tell me... if she goes why she goes if she doesn't want to go
83. why not... number four why does Hank suggest going to a comedy show?... because he loves
84. comedy... because he thinks it is something light or because he doesn't want to see a musical... I
85. don't know... let's listen and mark and number five... what do Hank and Vanessa... finally decide
86. to do?... ok?... I will repeat... I will go repeat... ok?
 [A professora toca o CD do áudio]
87. PA: (check)... can I repeat

88. A3: yes
[A professora toca o CD do áudio pela segunda vez]
89. PA: can you check the answers with the people in your group? to see if you have the same
90. questions and answers correct... one minute to check and then I will play again to discuss ()...
91. can you try to speak in English?... let's go... can I play one more time or not? is it good... I think it
92. is a good idea to... listen one more time
[A professora toca o CD de áudio pela terceira vez]
93. PA: (ela) tá muito afim... () mas ele tá muito afim da menina né?... vamo combinar... ele tá
94. fazendo... sem querer... e ela num tá nem aí... a verdade é essa... ok... so number one
95. A3: (fala) I'd love to
96. PA: é... ele faz... su::re... a entonação da voz... su::re su::re...I'd love to... né? ok?... so tell me
97. number one... why is Hank calling Vanessa?... just to say hello?
98. A: ()
99. PA: no... to invite... her out... yes... invite her out... let's go... to go to a place
100. A6: (o seu tá certo)
101. PA: now... which are... which what is the sequence... that they say?
102. A6: três
103. PA: I am sorry?
104. A3: three four two one
105. A6: four two one
106. PA: three four two one... ok... that is the sequence... now... does Vanessa want to see Message to
107. love?... yes or no?
108. A3: no
109. A6: o que ela falou?
110. PA: an han... yes or no?
111. As: no
112. PA: no... why not?
113. A6: ela falou que tem (date) aí depois I hate rock and roll
114. PA: that is it... I hate rock and roll... no:::... because... she
115. A3: she love
116. PA: hate
117. A1: hates
118. PA: ah thank you... she hates... rock... and roll... that is the reason why Vanessa doesn't want to
119. see Message to love... because it is a musical... no it is a documentary about a rock festival and...
120. she hates rock and roll... number four... why does Hank suggest going to a comedy show?...
121. because
122. A6: she loves comedy

123. PA: no
124. A6: she does ()
125. PA: no
126. A6: ()something
127. PA: something light... that is the right answer... because he thinks it is something light... the second option and now... what do Hank and Vanessa finally decide to do?
128. option and now... what do Hank and Vanessa finally decide to do?
129. A6: ele decidiu com ela titanic
130. PA: watch... titanic is Portuguese...Titanic... ok...so they decided
131. A6: ele não gosta (do resultado)
132. PA: yeah... e Titanic... quem aqui já viu mais de uma vez?
133. As: ()
134. PA: ok...to watch
135. A1: Titanic
136. A: eu toda vez eu chorava (assistindo Titanic)
137. PA: ok children... oh... todo mundo chorando ()... é né?
138. A11: mas ela é lesa ficar ali
139. PA: ela é o que?
140. A11: é lesa que cabia em cima do negócio
141. A1: é lesa
142. PA: vai... a água te cortando assim... ok... so the reason why what they decided to do in the end is to watch the titanic... watch titanic...
143. to watch the titanic... watch titanic...
144. A6: ()
145. PA: com Vanessa... ()
146. A6: (it was decided)
147. PA: to watch Titanic... together... porque a pergunta é o que eles dois... então... to watch Titanic... together... all right... now... I want you to focus on the LANguage they used in the conversation...
148. together... all right... now... I want you to focus on the LANguage they used in the conversation...
149. how?... if you go to page seventy now...if you go to page seventy... I am going to have time to answer resource... so... on page seventy... I want you to do this [A professora toca o CD de áudio e pára no início]
150. answer resource... so... on page seventy... I want you to do this [A professora toca o CD de áudio e pára no início]
151. PA: I am going to give you one minute to read the questions... the alternatives... yeah... because... the answers you hear is not in the same order... ok?... is in different order... so I am going to give you two minutes to read all the options... read... and then I play... if you remember something you can mark também... ok? two minutes to read... ()... can I play? [A professor toca o CD de áudio]
152. the answers you hear is not in the same order... ok?... is in different order... so I am going to give you two minutes to read all the options... read... and then I play... if you remember something you can mark também... ok? two minutes to read... ()... can I play? [A professor toca o CD de áudio]
153. you two minutes to read all the options... read... and then I play... if you remember something you can mark também... ok? two minutes to read... ()... can I play? [A professor toca o CD de áudio]
154. PA: ok... I know some you didn't answer everything I will repeat one more time... ok? [A professor toca o áudio de CD mais uma vez]
155. ok... I know some you didn't answer everything I will repeat one more time... ok? [A professor toca o áudio de CD mais uma vez]
156. ok... so tell me number one... this group here...A10 A12 and A4...how does Hank make his first

157. invitation?... can you read?
158. A12: would you like
159. PA: ah?
160. A12: would you... like to go?
161. PA: that is correct... é porque disse opção dois... não foi isso?... aí eu... read it... leia... that is
162. correct would you like to go to the movies?... ok?... A3 A9 and A9... number two... how does
163. Vanessa decline Hank's invitation to see not the documentary... but to see a comedy show?
164. A3: I don't think it is a good idea
165. PA: idea... that is correct... ok... I don't think it is a good idea... ela diz... thanks Hank but
166. no... mas não pra o comedy show pra outra coisa... ah:::... A6 A7 and A8
167. A5: qual foi essa?... essa foi a três ou a dois?
168. PA: a dois... number three... how does Vanessa make her final suggestion?
169. A6: how about seeing it together on Friday night?
170. PA: that is correct... how about seeing it together on Friday night?... Titanic?... A13 A14 and
171. A5... number four... and how does Hank answer her?
172. A13: sure sure
173. A14: I'd love to
174. PA: that is it
175. A5: glória à deus né?
176. PA: num zerou num reprovou... tá ótimo... sure sure I'd love to
177. A5: ()
178. PA: now A10 A12 and and A4... number five... how does Hank ask Vanessa about her preferences?
179. preferences?
180. A4: do you like jazz?
181. A12: do you like jazz?
182. PA: no:::
183. A6: what is your favorite kind of music?
184. A1: no... what kind of music do you like?
185. PA: yes... what kind of music do you like?... aí ele fala... jazz? nã... nã...né?
186. A6: () matou
187. PA: matou foi?... como assim matou?
188. A1: () essa risada
189. PA: vamo ver... number six... A6 A7 and A8... how what does Vanessa say about Titanic?
190. A6: it's my favorite movies of all time
191. PA: ye:::s... glória à deus... aleluia A5... it's my favorite movie of all time... let me ask you a question... about Titanic
192. question... about Titanic
193. A5: {eu acertei três

194. PA: oh... três de seis metade... so... what kind of movie is Titanic?... can you tell me what
 195. kind of movie is Titanic?

ANEXO B4

Professora B – aplicação das atividades 01, 02 e 03 da unidade 06

Transcrição da aula da professora B (de 10 minutos e 44 segundos até 37 minutos e 57 segundos)

44. PB: so... we are going to listen to a conversation I would like you to (keep) yourselves in pairs...
45. ok?... page sixty eight... oh oh A1... are you doing pair with O?
46. A1: oi
47. PB: are you doing a pair with O?
48. A1: colar sempre é bom né professora?
49. PB: do a pair... please... a trio... so... we will have a trio... A2 A1 and A3... so... people... conver...
50. Page sixty eight... ok?
51. A: ()
52. PB: is it cold A3? where you are... cold?
53. A3: no
54. PB: no?... ok... so... people now it is time to contextualize the unit and listen to the conversation
55. scenes... ok?... so... with a partner... have a quick look of these magazine clippings... oh... this
56. is a magazine clipping... this is another another one and another one... ok?... what is a magazine
57. clipping?... what is this?... it's an article or a picture that has been cut out of... of a magazine... (get
58. out) of a magazine... so you have a... a picture that... in a magazine that interests you so much so
59. you cut... ok?... that is a... clipping... so... analyse these clipping... I would like you guys to
60. analyse these clipping and tell me... they are advertisements for products suggestions of indoor
61. activities or entertainment ads?
62. A: () ads
63. PB: yes... how... entertainment ads... and tell me... A3... how you know?... how do you know that
64. A: ()
65. PB: you have these questions in your book... look... how do you know... como você sabe... que

66. eles são entertainment ads?... because of the layout because of key words pictures what?...
67. A: pictures
68. A: and layouts
69. PB: pictures and layouts... ok... so... people task two... look at the clippings again... what does
70. each one advertise?... for example... clipping number one is about...
71. A: a comedy show
72. PB: a comedy show... yes... so you check in your book...ok... clipping number two
73. A: musical
74. PB: a musical... the beauty and the beast one of the most famous... disney's musical... ok...
75. clipping number one is comedy show a comedy show
76. A: ()
77. PB: yes... so clipping number three is... a documentary... of the sixties... dos anos sessenta...
78. ok... all that story of rock and roll and
79. A: ()
80. PB: (yeah) no... but... one is going out... ok?... and for four?... about a video and museum is out
81. ok?... but guys... let's think... there is a basic difference between clipping four... one comedy
82. show... ok?... two musical... three documentary... né... and five () this is out... ok... so tell me...
83. put... put your mind to think... there is a basic difference between clipping four and the
84. others... what difference is this?... so what is difference between clipping number four
85. A4: esse aqui é () museu
86. PB: não museu doesn't exist here... there is not a () for museu... ok?... so what is the difference
87. between clipping four and the others?... what is that?... this question is stupid... I consider this
88. question very stupid... because... clipping four
89. A4: aqui é
90. PB: four is... refers... to... an... indoor... what indoor... clipping four it refers to a...
91. A4: professor é pra escrever isso aqui é?
92. PB: yes... a kind... of...entertainment... to have.... To have at home... yes?... clipping four is a kind
93. of entertainment to have at home... it's a video it's a DVD... and the others entertainment you have
94. to go out of your house... go to the theater... go to the... movie theater... but not clipping four...
95. clipping four is a kind of entertainment is a way of entertainment but... to be done... at home... isn't

96. it stupid?...it's stupid this question
97. A1: ()
98. PB: so?... are you ready to listen?
99. A1: () forró
100. A4: ()
101. PB: what A4?
102. A4: (é pra entregar os resources?)
103. PB:the resources? yes... they are... and... ()... so let's listen to a conversation between Vanessa
104. and Hank... ok? they are going to talk look... a conversation between Vanessa... and Hank...
105. ok?... so:: listen to the conversation and answer these questions... question number one... why is
106. Hank calling Vanessa... just to say hello... to ask about last weekend or... to invite her out... we
107. are going to listen this... number two which ads... advertisement... propaganda are mentioned in
108. the conversation... number them in the correct order... what is number one what is number two
109. mentioned in the conversation... ok?... four... não three... does Vanessa want to see message to
110. love? les?no? why why not?... ok?... why does Hank suggest going to a comedy show? because...
111. he loves comedies... he thinks it's SOMETHing light... he doesn't want to see a musical... and five
112. what do Hank and Vanessa finally decide to do... so let's listen
[A professora toca o CD de áudio]
113. PB: so... would you like to listen again?... again... let's listen again
[A professor toca um trecho do áudio]
114. PB: so... number one... why is Hank calling Vanessa?
115. A3: to ask her out
116. PB: yes... invite do you understand?... invite her out
117. A1: convidar pra sair
118. PB: (invite her out) what you are going to do with... ()
119. A1: () professor
120. PB: so
121. A4: é hoje professor (o dia dos namorados).... Cadê
122. PB: o presente... o presente
123. A4: mandou encomendar ()
124. PB: so... number one... what was mentioned number one... and two
125. A: message to love
126. PB: message to love... number one... ok?
[A professor toca um trecho do áudio]
127. so... does Vanessa want to see message to love?
128. A: no
129. PB: no... why not?
130. A3: because she

131. PB: she hates... she hate... what?... what does she hate?
132. A5: é... ()
133. PB: but what?... does she hate?... let's listen
134. A5: é
- [A professora toca um trecho do áudio]
135. É porque ela odeia rock
136. wait... let me
- [A professora toca um trecho do áudio]
137. so... what does... what does she hate?
138. A: rock and roll
139. A: I hate
140. PB: she hates... she hates rock and roll... ok?... and now... and you A4...
do you like rock and roll?
141. A4: no
142. PB: I do... do you A5?
143. A5: é... () depende da... da banda
144. PB: ok... so... let's continue
- [A professora toca um trecho do áudio]
145. PB: number two... (in number two) which ads are mentioned in the
conversation... number
146. two... what is number two?
147. A3: beast
148. PB: beauty and the beast... beucause it's the docu... the musical... the
boroadway
149. musical... ok?
150. A5: teacher
151. PB: number two
152. A5: é... aqui... one... aqui na number... number three... does Vanessa
want to see message
153. to love?... want to see... ver se é ver
154. PB: ela quer ver
155. A5: ah ela quer ver
156. PB: no why not?... she hates rock and roll... ok?... and... coming back to
number two...
157. question number two... what
158. A5: ele pergunta se ela quer ver... o... message to love né?
159. PB: ha há
160. A5: ela disse que não porque ela odeia rock e roll
161. A3: é um documentário sobre (música)
162. A5: ah tá... eu não sabia não... tá vendo a diferença (de um alfabetizado
pra um não
163. alfabetizado)
164. PB: my God... so... moving on
- [A professora toca um trecho do áudio]
165. PB: number three
166. A3: comedy cellar

167. PB: ok... we have number one... message to love... number three... beauty and the
 168. be::ast... yes here... number one comedy cellar... oh... message to love number one... put
 169. the number... the number... number one... it was mentioned message to love... number
 170. two... beauty and the beast number three... ok and number four titanic

[A professora toca um trecho do áudio]

171. PB: first first... why does Hank suggest going to a comedy show
 172. A5: eu acho que ele () number two
 173. PB: he thinks it's something light... yes
 174. A4: (número ou marcar?)
 175. A5: marcar
 176. PB: check... he thinks it's something light and:::
 [A professora toca um trecho do áudio]
 177. PB: ele ficou muito animado pra assistir titanic?... what do Hank and Vanessa finally decide
 178. to do?
 179. A: watch titanic
 180. PB: watch titanic in video... (certo)... A1... calling
 181. A1: o que foi que eu fiz?
 182. A5: () vergonha
 183. PB: A1 calling A6... A6... let's go to parque do povo... no I don't like parque do povo... A6...
 184. let's go to yoi have Japanese food... I don't like Japanese food... so A6 what do you want to
 185. do?... ah A1... come to my home and watch a... DVD... né A6?
 186. A5: ()
 187. PB: ok... so... listen again and pay attention... here... num é A6?... aí lá pelas tantas você
 188. pra conquistar alguém ()
 189. A6: tá
 190. PB: aí A1 vai ficar encantado
 191. A6: ah tá
 192. A2: aí vai () oh vai cantar
 193. PB: so:: a cara dele... listen again and pay attention to the language used ok... what kind of
 194. language do they use?... for example number one how does Hank make his first
 195. invitation?... gente olha só não está na ordem certo... as perguntas... elas não estão na
 196. ordem... so let's listen
 [A professora toca um trecho do áudio]
 197. PB: number one
 198. A4: how about

199. A5: do you like
200. A1: to the movies
201. PB: would you like (an invitation) to go to the movies... ok?... let's listen
[A professora toca um trecho do áudio]
202. PB: number five... how does Hank ask Vanessa about her preferences?...
do you like jazz?
203. what is your favorite kind of music? or... what kind of music do you like?
204. A2: (do you like jazz)
205. PB: let's see
206. A1: e a dois ela falou ()
[A professora toca um trecho do áudio]
207. PB: is its () number five
[A professora toca um trecho do áudio]
208. PB: what?
209. A5: what kind of music do you like?
210. PB: yes... asking about preferences
[A professora toca um trecho do áudio]
211. PB: number two
212. A: I don't think it is a good idea
213. PB: yes..(I don't think it's a good idea)... yeah
[A professora toca um trecho do áudio]
214. PB: six
215. A: it's my favorite movie of all time
216. PB: yes... did everybody understand?... it's my favorite movie of all time...
yes?
217. A5: falou () it's my favorite movie of all time
[A professora toca um trecho do áudio]
218. PB: three
219. A5: how about... how about seeing
220. PB: seeing it together on Friday night
[A professora toca um trecho do áudio]
221. PB: so people... pay attention to this... we are talking about forms of
entertainment... yes... on page 71

Anexo C – roteiro para a entrevista das professoras A e B

Perguntas para a entrevista

1. Você se apoia no MP para preparar suas aulas? Se sim, de que maneira, como você o utiliza para preparar suas aulas?
 2. Que informações teóricas contidas no MP são marcantes para você? (Ele fala sobre erros, visão de língua, uso de português em sala de aula, leitura, gêneros textuais, estratégias)
 3. Na sua opinião, de que maneira podemos ajudar os alunos a desenvolverem a habilidade de CO?
 4. Você acha que usar EA pode ajuda-los? Se sim, como essas EA podem ajudar a melhorar o desempenho nas tarefas de CO?
 5. Você geralmente tenta usar com seus alunos, de maneira mais específica para realizar as tarefas de CO? Você pode me dar exemplos?
 6. Partindo desses exemplos, o que você entende por estratégias de aprendizagem?
 7. Na unidade 4, por exemplo, que estratégias você considera que esta explícita?
 8. Fora isso, que outras estratégias você usaria aqui para ajudar os alunos a completarem a tarefa, por que? Você se baseou no MP ou na sua experiência
 - a. Ela usou a compensatória, utilizar pista linguística, usar cognata, cognitiva de praticar sons
 9. Na unidade 6, você fez como o MP sugeriu? Por que
 10. O MP sugere que se desenvolva estratégias de CO, quais estratégias seriam essas?
 11. Você chama a atenção dos alunos para estrat[egias?
- O manual do professor sugere isso, por que você não fez?