



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**ENSINO DE GRAMÁTICA COMO HABILIDADE: EFEITOS PERCEPTÍVEIS
NA ACUIDADE DA PRODUÇÃO LINGUÍSTICA DE JOVENS APRENDIZES DE
LÍNGUA INGLESA.**

Daniela Terenzi

SÃO CARLOS
2009



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**ENSINO DE GRAMÁTICA COMO HABILIDADE: EFEITOS
PERCEPTÍVEIS NA ACUIDADE DA PRODUÇÃO LINGUÍSTICA DE
JOVENS APRENDIZES DE LÍNGUA INGLESA.**

DANIELA TERENCE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Ensino-Aprendizagem de Línguas.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto-Navarro

São Carlos, São Paulo, Brasil
2009

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

T316eg

Terenzi, Daniela.

Ensino de gramática como habilidade : efeitos perceptíveis na acuidade da produção linguística de jovens aprendizes de língua inglesa / Daniela Terenzi. -- São Carlos : UFSCar, 2010.
172 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2009.

1. Língua inglesa - ensino e aprendizagem. 2. Gramática.
3. Material didático. 4. Acuidade linguística. I. Título.

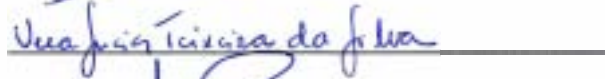
CDD: 428 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto Navarro



Profa. Dra. Vera Lucia Teixeira da Silva



Prof. Dr. Nelson Viana



Dedico este trabalho aos meus pais,
Maria José e Edécio,
a minha irmã Gabriela
e aos grandes amigos da minha vida.

“Aprender é a única coisa de que a mente nunca se cansa, nunca tem medo e nunca se arrepende.”

Leonardo Da Vinci

Agradecimentos

Agradeço à Professora Eliane Hércules Augusto-Navarro, não apenas pela orientação deste trabalho, mas também pela orientação em outros trabalhos, pela dedicação e atenção voltados a mim bem como pelos valiosos conselhos e pelas palavras sábias nos momentos em que precisei.

Aos professores Nelson Viana, Sandra Gattolin, Camila Hofling e Denise Martins de Abreu-e-Lima, da Universidade Federal de São Carlos, que junto com outros professores do curso de Letras contribuíram significativamente para minha formação acadêmico-profissional e motivaram minhas escolhas nesta área.

Aos professores Nelson Viana e Rita Barbirato, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, e a professora Vera Lúcia Teixeira da Silva da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pelas contribuições que levaram ao aprimoramento deste trabalho.

Aos participantes desta pesquisa, meus alunos há cerca de cinco anos com os quais pude aprender inúmeras coisas e desenvolver meu lado profissional e, além disso, meus amigos com quem tive muitas emoções, pela colaboração e confiança em meu trabalho.

À minha família, por terem compartilhado minhas preocupações e incertezas, pelo apoio incondicional em todos os momentos e por acreditarem em mim.

À minha amiga Paula Sanz Caldú, com quem compartilhei os mais incríveis episódios durante a graduação e conheci Nova Iorque, pela amizade e apoio, pois mesmo estando distante geograficamente é a amiga mais próxima que tenho.

Às minhas amigas, dentre as quais destaco Natália Stuchi, Stéfanie Della Rosa, Débora Pollini, Diana Camargo, Patrícia de Oliveira Lucas, Ana Caroline Araújo, Aline Franceschini e Scarlett Matteussi de Oliveira, por compartilharem alegrias e tristezas e por serem sinceras amigas.

Aos colegas de mestrado, Luciana Marchetti, Jaqueline Lopes, Cristiane de Oliveira Campos, Cláudia Jotto Kawachi, Guilherme Jotto Kawachi e Sandra Kaneko, com os quais compartilhei conhecimento, pois sempre estavam dispostos a ajudar e a contribuir com o desenvolvimento deste trabalho bem como com o meu desenvolvimento pessoal.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

E, sobretudo, a Deus, por guiar meus passos no caminho certo e por nunca deixar que os problemas fossem maiores que as conquistas.

Resumo

Esta dissertação apresenta os resultados de um estudo sobre os efeitos perceptíveis na acuidade de jovens aprendizes inseridos em um curso baseado em temas, no qual adotamos a proposta de gramática como habilidade como norteadora do desenvolvimento das aulas e das atividades. Conseguimos apontar, por meio da análise dos dados coletados, as principais características do ensino-aprendizagem da língua inglesa no contexto mencionado. Os participantes revelaram envolvimento com o curso e desenvolvimento satisfatório da acuidade linguística a partir da proposta que combina o estudo formal da língua a partir de atividades pedagógicas que detêm foco principal no sentido. Pautando-nos principalmente nas discussões teóricas de Batstone (1994) e Larsen-Freeman (2004), desenvolvemos as atividades, apresentadas nos apêndices deste trabalho, registramos as produções escritas e orais dos participantes e analisamos a acuidade dessas em relação à forma padrão da língua. Verificamos, assim, que os aprendizes foram capazes de perceber, estruturar e utilizar em contexto verossímil a gramática e os aspectos linguísticos trabalhados durante o curso proposto. Consideramos que este trabalho pode contribuir para as discussões sobre os efeitos do ensino de gramática em salas de aula de línguas, bem como auxiliar profissionais da área no desenvolvimento de uma melhor compreensão dessa proposta contemporânea, e ainda pouco investigada, de foco na forma.

Palavras-chave: gramática como habilidade, ensino-aprendizagem de inglês, acuidade linguística, material didático.

Abstract

This dissertation presents the results of an investigation that aimed at verifying the effects of teaching-learning grammar as skill on accuracy of young learners attending a course based on four different themes. Besides being thematic, the course design followed the grammar as skill approach and theory to guide the activities and the development of the classes. Based on qualitative data analysis, we present the results of our study, which reveal students involvement and accuracy progress when exposed to meaning-focused formal language studies. Students proved able to notice language aspects, structure and use them in verisimilar contexts, specially concerning grammatical and linguistic aspects that had been focused in classes. We have based our discussion and pedagogical activity design mainly on Batstone (1994) and Larsen-Freeman (2004). The activities proposed in the course that has served as the context for data collection are available at the appendix section of this dissertation. Our research is likely to contribute with the discussion considering the role of grammar teaching in classrooms as well as to provide professionals in the area with a better comprehension of this contemporary approach, which has not been widely investigated yet.

Key-words: Grammar as skill, English language teaching and learning, linguistic accuracy, EFL teaching material.

Lista de abreviaturas e siglas

L1	Língua Materna
L2	Segunda Língua
LA	Língua-Alvo
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
MD	Material Didático
PP	Professora-Pesquisadora
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

Sumário

Agradecimentos	V
Resumo	VI
Abstract.....	VII
Lista de abreviaturas e siglas	VIII
Sumário.....	IX
INTRODUÇÃO.....	1
1. Tema e justificativa	2
2. Objetivos e perguntas de pesquisa.....	4
3. Indicação do embasamento teórico.....	5
4. Estrutura da dissertação	6
CAPÍTULO 1 – EMBASAMENTO TEÓRICO	9
1.1 Algumas definições de gramática.....	9
1.2 Breve visão histórica do ensino de gramática	10
1.3 Conhecimento Declarativo e Conhecimento <i>Procedimental</i>	14
1.4 Foco-na-forma <i>versus</i> Foco-em-formas	18
1.5 Conscientização	20
1.6 A proposta de ensino de gramática como habilidade	23
1.7 Reflexão e <i>Feedback</i>	32
1.8 O ensino baseado em temas e a proposta de gramática como habilidade	35
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE PESQUISA	40
2.1 Natureza da pesquisa	40
2.2 Contexto	44
2.3 Participantes	48
2.3.1 Alunos.....	49
2.3.2 Professora-Pesquisadora.....	49
2.4 Planejamento do curso e desenvolvimento do material didático.....	50
2.5 Instrumentos de coleta de dados	50
2.6 Período de coleta	52
2.7 Procedimentos de análise dos dados.....	53
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS	55
3.1 Os Pré-testes	55
3.2 As aulas	60
3.2.1 Unidade 1 - Tema: esportes	60
3.2.2 Unidade 2 - Tema: moda	63
3.2.3 Unidade 3 - Tema: culinária	77
3.2.4 Unidade 4 - Tema: cinema	80
3.2.5 Unidade 5 - Tema: esportes	85
3.2.6 Unidade 6 - Tema: moda	92
3.2.7 Unidade 7 - Tema: culinária	97
3.2.8 Unidade 8 - Tema: cinema	98

3.3 Apresentações Finais	100
3.4 Testes Finais	106
3.5 Quadro resumo da análise de dados	123
Considerações finais	127
Referências Bibliográficas.....	132
APÊNDICES	137
Apêndice 1	137
Apêndice 2	142
Apêndice 3	147
Apêndice 4	154
Apêndice 5	157
Apêndice 6	161
Apêndice 7	167
Apêndice 8	170

INTRODUÇÃO

O ensino de gramática tem sido amplamente discutido no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas, principalmente ao considerarmos o ensino de língua inglesa (LI), tanto como segunda língua (L2) quanto como língua estrangeira (LE).

Nessas discussões frequentemente nos deparamos com arguições sobre o ensino explícito da gramática, baseadas em teorias de aprendizagem e pesquisas realizadas.

Baseando-nos em estudos como o de Krashen (1981), podemos inferir que o aprendizado consciente das estruturas da língua não levaria o indivíduo a saber utilizá-las em contextos de comunicação real, ao passo que exposto ao insumo e à interação o aprendiz seria capaz de adquirir a língua e assim utilizá-la apropriadamente.

Há outras perspectivas sobre tal dicotomia, todavia. Segundo Augusto-Navarro (2007), a qual se baseia em Ellis (2002a; 2002b) e Richards (2002), o ensino com foco exclusivo na interação social, ou seja, aulas nas quais os aprendizes devem interagir livremente, preocupados apenas com a troca de informações significativas, leva o aprendiz a desenvolver um nível de interlíngua¹ não satisfatório em termos de acuidade linguística.

Temos então uma *lacuna crítica* (Batstone, 1994), ou seja, por um lado o ensino com foco exclusivo na forma o qual não leva o aprendiz a saber utilizar a língua em situações reais e, por outro lado, o ensino com foco exclusivo no sentido que não contribui para que o aluno melhore seu nível de interlíngua.

A proposta de ensino de gramática como habilidade visa a preencher a *lacuna crítica* mencionada. Essa proposta, segundo Batstone (op. Cit.) e Larsen-Freeman (2003), tem como características o ensino da gramática de forma indutiva, oferecendo aos aprendizes

¹ Entendemos interlíngua como a língua emergente imperfeita, gerada num entrelugar aberto no vão entre a L1 do aprendiz e a língua-alvo na aquisição de outro idioma (Glossário de termos da linguística aplicada, 2009).

oportunidades de refletir sobre a língua em seus diferentes aspectos – formais (estrutura), sentido (semântico) e uso (pragmático) – em interações comunicativas.

Assim, nosso estudo busca investigar, apresentar e discutir os efeitos do uso da proposta de ensino de gramática como habilidade no ensino de LI como LE a jovens aprendizes. Tal proposta é a teoria norteadora para o desenvolvimento do material didático e das aulas oferecidas, e, assim, focamos nossa análise na acuidade linguística de tais sujeitos de pesquisa.

1. TEMA E JUSTIFICATIVA

O contato com as teorias de ensino-aprendizagem de línguas pode nos proporcionar a visão de que o ensino de gramática tem sido amplamente discutido nesse âmbito, principalmente ao considerarmos o ensino de língua inglesa (LI), tanto como segunda língua (L2) quanto como língua estrangeira (LE).

Essas discussões encontram-se inseridas em diferentes perspectivas metodológicas na área de ensino-aprendizagem de línguas e, de acordo com cada uma delas, o papel e a importância delegados ao ensino de gramática ocupam diferentes lugares.

Os estudos de Krashen (1981) afirmando que o aprendizado consciente das estruturas da língua não levaria o indivíduo a saber utilizá-las em contextos de comunicação real, impulsionou uma interpretação de ensino comunicativo / naturalista a partir da qual o ensino de gramática passou a ser questionado e muitas vezes abandonado. Essa hostilidade ao ensino de gramática foi potencializada com a expansão da abordagem comunicativa² no ensino de

² *Motivada pelo crescente interesse em adquirir uma capacidade de uso real de novas línguas e embalada por críticas ao estruturalismo audiolinguista, a abordagem comunicativa propõe que a experiência de aprender não seja marcada pelos critérios sistêmicos da língua e, sim, por comunicação compreensível organizada em torno de temas e tópicos, conteúdos de outras disciplinas, projetos e tarefas que valorizam continuamente a produção de sentido entre os participantes da pequena comunidade de uma sala de aula como aspirantes ao uso situado da nova língua. A unidade básica do idioma que requer atenção é o ato comunicativo. A função se sobrepõe à forma, e o significado e as situações de uso é que inspiram o planejamento didático, a confecção ou*

línguas, pois se interpretou, equivocadamente, que o ensino com foco na forma deveria ser completamente abandonado (Almeida-Filho, 1987).

O papel do ensino da gramática em cursos de línguas tem sido reconhecido como importante para um aprendizado eficiente, visto que da mesma forma em que existe uma lacuna deixada pelo ensino com foco exclusivo na forma, a partir da qual o aprendiz sabe sobre a língua, mas não sabe como utilizá-la em interações sociais, estudos mostram que o ensino com foco exclusivo na interação social não leva o aprendiz a melhorar seu nível de interlíngua. A proposta de ensino de gramática como habilidade visa a preencher essa lacuna. Esse tipo de ensino vem sendo discutido por diversos autores, tais como Batstone (1994), Larsen-Freeman (2001), Ellis (2002), Augusto-Navarro *et al.* (2003), Nassaji e Fotos (2004) e Augusto-Navarro (2007), os quais servirão como base norteadora do estudo que nos propomos a realizar.

Configura-se, assim, um contexto rico para pesquisas cujos focos são semelhantes ao nosso, ou seja, estudos que possam buscar e analisar os resultados obtidos a partir da prática com base em uma ou em outra concepção.

Larsen-Freeman (2001) aponta que jovens aprendizes podem se beneficiar tanto quanto adultos quando providos de ensino de gramática como habilidade, desde que respeitados a faixa etária e seus interesses. Considerando a adolescência como um período de transição, no qual há a ansiedade tanto do professor quanto dos alunos para que estes deixem de pautar sua comunicação no léxico e passem a utilizar a gramática já aprendida por meio de interações linguisticamente mais completas, pretendemos investigar o potencial do uso da proposta de ensino de gramática como habilidade, associado ao ensino com base em temas, em relação à acuidade da proficiência linguística de jovens aprendizes.

Dessa maneira, inquietações sobre o uso da proposta de ensino de gramática como habilidade e os resultados obtidos a partir do uso do mesmo em aulas para jovens aprendizes, nos mobilizaram a empreender este trabalho.

2. OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

O objetivo principal desta pesquisa é analisar os resultados obtidos ao ensinarmos LE, em nosso caso LI, a jovens aprendizes, baseando-nos em uma proposta de ensino de gramática como habilidade. O trabalho visa, assim, a investigar a influência dessa proposta de ensino na acuidade linguística dos aprendizes, e, de maneira complementar, como se dá a relação dessa proposta de ensino em um curso baseado em temas.

Ao empreendermos um estudo que busque melhor compreender o processo de ensino-aprendizagem de LE baseado em uma proposta relativamente nova, esperamos contribuir com reflexões para o aprimoramento do conhecimento sobre o ensino de línguas, principalmente LI como LE. Buscamos, ainda, fornecer encaminhamentos que possam contribuir para o desenvolvimento do ensino de línguas em nosso país.

A fim de desenvolvermos a pesquisa de maneira direcionada, as seguintes perguntas norteiam o estudo:

1a. Quais os efeitos da adoção da proposta de gramática como habilidade no ensino-aprendizagem de LI em um curso para jovens aprendizes?

1b. Quais alterações são perceptíveis na acuidade linguística desses aprendizes?

2. Quais são as características da união do ensino baseado na proposta de gramática como habilidade com um curso organizado em temas?

Como ambiente de coleta de dados que serão analisados em busca de respostas para tais perguntas, utilizamos uma sala de aula de jovens aprendizes (14 e 15 anos de idade), os quais fazem parte de um projeto de extensão ligado ao departamento de Letras da mesma universidade a qual esta pesquisa está vinculada.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas e gravações em áudio e / ou em vídeo durante um ano letivo, ou seja, um curso de aproximadamente 50 horas (considerando que as aulas duravam 2h e aconteciam 1 vez por semana).

3. INDICAÇÃO DO EMBASAMENTO TEÓRICO

No arcabouço teórico deste trabalho discutimos teorias sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas, principalmente o ensino de LE e LI; focalizando estudos sobre o ensino de gramática. Consideramos também um recorte específico sobre o ensino baseado em temas e, devido a nos propormos discutir, de forma global, os resultados obtidos, buscamos discutir brevemente questões teóricas a respeito de motivação.

A pesquisa é, então, pautada em três pilares teóricos. O primeiro e mais forte dentre os três é o ensino de gramática, seguido pela discussão e adoção do ensino com base em temas e, por fim, mais brandamente, a motivação dos aprendizes neste contexto.

Adotamos para o estudo a proposta de ensino de gramática como habilidade, a qual foi discutida e exemplificada por autores como Batstone (op. Cit.), Larsen-Freeman (2003), Hinkel e Fotos (2002), Ellis (2002) e Augusto-Navarro (2007), entre outros, os quais darão suporte às discussões e à análise de dados. Discutimos, também, o ensino baseado em temas, o qual está inserido em uma abordagem comunicativa de ensino, segundo autores como Almeida-Filho (1997, 2005), Donadio (2007) e Emídio (2007), sendo que os dois últimos se basearam em Dueñas (2002), Abreu-e-Lima, *et al.* (2007), Brinton e Holten (2001), entre outros.

Ao considerarmos as características da união do ensino de gramática como habilidade com um curso temático, a motivação dos alunos durante as aulas será apresentada como algo relevante, bem como os indícios que nos levaram a essa conclusão. Ponderamos que não é foco deste trabalho o estudo e discussão sobre motivação, mas diante de sua constatação, utilizamos estudos como os de Campos-Gonella (2007) e Dörnyei e Guilleaume (2008) ao mencionarmos outros aspectos do processo de ensino-aprendizagem em nosso contexto.

Ao empreender uma investigação científica sobre a proposta de ensino de gramática como habilidade, buscamos os estudos disponíveis sobre tal assunto e assim nos deparamos com outros conceitos que constituem ou interagem com essa teoria, como, por exemplo, a dicotomia entre o ensino com foco-na-forma e o ensino com foco-em-formas proposto por Long (1991), ou ainda o que é entendido por conscientização no ensino de línguas, discutido por Rutherford e Sharwood Smith (1985), Schmidt (1990), Batstone (1994), Sharwood Smith (1993), Larsen-Freeman (2002), entre outros. Devido a essa ocorrência, apresentamos e discutimos os principais conceitos inseridos na teoria do ensino de gramática como habilidade.

4. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está dividida em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

Na introdução são apresentados o tema e a justificativa da pesquisa, assim como seus objetivos, as perguntas norteadoras, a indicação do embasamento teórico utilizado e os passos e procedimentos adotados.

No Capítulo 1, *Embasamento Teórico*, são apresentadas teorias sobre o ensino de gramática em sala de aula de língua estrangeira – LI - sendo que nosso foco principal é o

ensino de gramática como habilidade, bem como a discussão sobre o ensino baseado em temas.

No Capítulo 2, *Metodologia da Pesquisa*, apresentamos a natureza da pesquisa, os participantes, o contexto e período de coleta. Os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise também são descritos nesse capítulo.

No Capítulo 3, *Análise de Dados*, apresentamos e discutimos os dados coletados, norteados pelas duas perguntas de pesquisa propostas e apoiados pelas teorias discutidas no primeiro capítulo.

Na sequência, são feitas as considerações finais sobre o trabalho e são apresentados os possíveis encaminhamentos de práticas pedagógicas e possibilidades de pesquisas futuras. As referências e apêndices finalizam o trabalho.

CAPÍTULO 1 – EMBASAMENTO TEÓRICO

Considerando ser o papel da gramática no ensino-aprendizagem de LE o principal pilar teórico deste trabalho, iniciamos este capítulo com a discussão sobre o conceito de gramática e seguimos discutindo diferentes estudos sobre o tema.

Além de estudos dessa natureza, nos reportamos também àqueles que discutem o ensino baseado em temas, pois ao utilizarmos temas escolhidos pelos próprios aprendizes em nossas aulas, nos deparamos com a necessidade de discutirmos essa abordagem de ensino para uma melhor compreensão dos resultados.

1.1 Algumas definições de gramática

Para elucidar nosso estudo, consideramos relevante explicitar a concepção de gramática que norteia a pesquisa. Há diversas e diferentes definições de gramática, porém apresentamos algumas com as quais concordamos e que servem de base norteadora para a prática pedagógica, que desenvolvemos em nossa intervenção, e para embasamento de nosso estudo.

Batstone (1994) postula que *a gramática é constituída por dois elementos fundamentais – sintaxe e morfologia – e juntos eles nos ajudam a identificar formas gramaticais as quais servem para melhorar e para modelar a expressão de significado*³(tradução nossa⁴). Percebemos que o autor traz ao conceito a importante visão de que as formas estão ligadas à expressão de significado.

³ “... grammar consists of two fundamental ingredients – syntax and morphology – and together they help us to identify grammatical forms which serve to enhance and sharpen the expression of meaning.”

⁴ Esclarecemos que a maioria dos estudos em língua inglesa consultados e mencionados neste trabalho não possui tradução publicada, assim, na ausência de referência em português, trata-se de uma tradução feita por nós.

Outro estudo que aponta o significado como resultado da combinação das formas em uma língua é o de Ur (1996), no qual encontramos a definição de gramática como *um conjunto de regras que definem como as palavras são combinadas ou modificadas a fim de formar unidades aceitáveis de significado em uma língua*⁵. A autora fala em significados aceitáveis, mas não chega a problematizar a questão do aceitável em relação às relações sociais e papéis dos participantes do discurso.

Larsen-Freeman (2003), em estudo mais atual, primeiramente discute o conceito de *grammar(ing)*, e considera como *um dos processos linguísticos dinâmicos de formulação de padrões na língua, os quais podem ser utilizados pelos seres humanos para construir significação de maneira apropriada a cada contexto*⁶.

É sabido que, de acordo com o posicionamento em relação à aquisição de línguas, diferentes autores em seus respectivos estudos apresentam definições e explicações do que é a gramática de uma língua. Isso posto, ressaltamos que a discussão apresentada neste estudo vai ao encontro da teoria que embasa a prática pedagógica e a análise de dados deste trabalho.

1.2 Breve visão histórica do ensino de gramática

Neste capítulo procuramos apresentar um breve histórico do ensino de gramática e também a concepção de ensino por nós adotada como cerne deste trabalho. O motivo pelo qual resgatamos aspectos do passado é que a história nos traz uma perspectiva e as experiências passadas nos proporcionam a oportunidade de melhor perceber as tendências das metodologias atuais de ensino de línguas. Assim, a fim de compreender de maneira mais abrangente o cenário atual de ensino de gramática, consideramos alguns aspectos neste âmbito.

⁵ “Grammar is a set of rules that define how words are combined or changed to form acceptable units of meaning within language.”

⁶ “... grammar(ing) is one of the dynamic linguistic processes of pattern formulation in language, which can be used by humans for making meaning in a context-appropriate ways.”

Tradicionalmente, a gramática tem sido um dos aspectos mais importantes no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Há diferentes perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem de gramática, como por exemplo, a visão de que um bom conhecimento da gramática é essencial para a aprendizagem de uma língua.

No entanto, muitos pesquisadores e professores de línguas, nos últimos anos, têm se questionado sobre qual seria o papel da gramática, dentre eles, Brown (1994), Celce-Murcia (1991), Fotos (1994), Larsen-Freeman (1991), Nunan (1994), Terrell (1991) e Batstone (1994).

A palavra “tradicional” é comumente utilizada para definir o ensino de gramática no início do século XIX, sendo que entendemos “tradicional” como uma abordagem sistemático-estrutural. Nos estudos teóricos podemos também encontrar o termo *Gramática-Tradução* como uma denominação de uma abordagem ou método de ensino, dependendo dos autores considerados.

Richards e Rogers (1986) ponderam que a abordagem gramática-tradução aborda a língua primeiramente por meio de uma análise detalhada das regras gramaticais, seguida da aplicação desse conhecimento para a tradução de frases e textos. Segundo os mesmos autores, o aprendizado da língua, nessa perspectiva, vai pouco além da memorização de regras e de fatos linguísticos a fim de compreender e manipular a morfologia e a sintaxe da língua estrangeira⁷.

Lembramos que a abordagem Gramática-tradução foi o paradigma de ensino de língua dominante até o primeiro quarto do século XIX. Em seguida, com o interesse voltado ao desenvolvimento das habilidades orais da língua e como uma reação contrária à metodologia que produzia aprendizes incapazes de utilizar a língua comunicativamente mesmo tendo um considerável conhecimento das regras gramaticais (Fotos e Hinkel, 2002), a metodologia

⁷ Nas palavras dos autores: “(...) *grammar translation approaches the language first through detailed analysis of its grammar rules, followed by application of this knowledge to the task of translating sentences and texts into and out of the target language. It hence views language learning as consisting of little more than memorizing rules and facts in order to understand and manipulate the morphology and syntax of the foreign language.*”

áudio-lingual, a qual tem embasamento nos pressupostos da teoria comportamentalista, ganha espaço e credibilidade nos ambientes de ensino.

Nessa fase, o sistema gramatical era explorado por meio da repetição de sentenças, memorização de diálogos e prática de exercícios orais. O aprendizado de gramática estaria relacionado ao condicionamento de estímulo-resposta, em uma sequência ascendente do fácil ao difícil. Assim, não era necessário que o aprendiz aprendesse as regras gramaticais; o necessário era repetir corretamente e realizar transformações nas sentenças como um primeiro passo para a aquisição da língua.

Geralmente, o século XX é caracterizado pelo aumento do número de teorias de ensino-aprendizagem e desenvolvimento de estudos linguísticos. Nessa época a visão de que aprendemos ao termos contato e ao utilizarmos a língua alcançou grande aceitação e esse pensamento acabou influenciando as ideias contrárias ao ensino formal de gramática. Acreditava-se, na época, que o aprendiz adquiriria as estruturas e o vocabulário naturalmente, durante o processo de compreensão do insumo e interação com o mesmo, similar ao modo como uma criança aprende sua primeira língua, como lembram Fotos e Hinkel (2002).

Os estudos de Krashen (1988) e o movimento comunicativista enfatizaram o uso da língua estrangeira com propósitos comunicativos e desencorajaram a instrução formal de gramática. O argumento contra o ensino de gramática emergiu da Hipótese do *Insumo* de Krashen (1985), na qual o autor afirma que com a exposição a um insumo compreensível e que contenha elementos novos da língua-alvo o aprendiz adquire a língua, sendo que a gramática também seria adquirida de forma natural.

A partir dessa argumentação, alguns métodos que excluem o ensino de gramática emergiram, como por exemplo, sugestopedagogia⁸ (Lozanov, 1978), a resposta física total⁹ (Asher, 1982), e a abordagem natural¹⁰ (Krashen e Terrell, 1983), entre outros.

⁸ Suggestopedia.

⁹ Total Physical Response.

¹⁰ Natural Approach.

Fotos e Terrell (2002) explicitam a consciência de que os métodos comunicativos que refletem o modelo de aquisição de Krashen sugerem que os aprendizes chegam à forma correta intuitiva da sua língua (Krashen e Terrell, 1983) por meio da exposição e das experiências com a segunda língua e que a instrução gramatical explícita não é necessária. Porém, baseados em Brown (1994) e Larsen-Freeman (1991), ponderam que pesquisadores e praticantes têm constatado que a competência gramatical é essencial para a comunicação e que ela não pode ser obtida somente por meio da exposição a insumo significativo.

Parece-nos que a compreensão da abordagem comunicativa foi equivocada no sentido de que não há integração do ensino de gramática ao ensino comunicativo de línguas. Assim, parece haver a necessidade de preenchimento da lacuna deixada entre o ensino focado somente nas estruturas linguísticas e o ensino comunicativo. Isto é, o ensino comunicativo, na nossa e na concepção de alguns autores, não significa a rejeição à gramática, mas a adoção de uma prática pedagógica que englobe os dois lados para o ensino de gramática.

Acreditamos que o problema está na fragmentação ao ensinar as formas linguísticas, seus usos e seus respectivos significados. Gramática e comunicação não podem ser separadas, afirmação esta justificada pelo fato de que uma ordem errada ou uma flexão inadequada podem ocasionar a interpretação equivocada da mensagem. Logo, proficiência¹¹ e acuidade devem estar unidas, e é esse o pilar sustentador de nosso estudo.

A gramática como habilidade é sustentada com base em pesquisas reveladoras de que determinado tipo de estudo explícito de formas linguísticas leva o aprendiz a saber sobre a língua, mas não o prepara para o uso eficiente em interações sociais e, por outro lado, o ensino com base em atividades essencialmente comunicativas sem qualquer preocupação com

¹¹ Entendemos proficiência como a *capacidade de reconhecimento do funcionamento e projeção de capacidade de uso de um idioma que o falante evidencia em exames e, às vezes, ao agir e interagir na língua-alvo, demonstrando haver um certo nível de probabilidade de o examinando ser bem sucedido em suas interações sociais, de trabalho e na solução de problemas na língua em questão.* (Glossário de termos da linguística aplicada, 2009)

a forma não leva o aprendiz a melhorar seu nível de interlíngua em termos de acuidade linguística.

A proposta de ensino de gramática como habilidade propõe a combinação de dois processos: o ensino com foco-na-forma e aquele com foco-em-formas – os quais serão mais bem discutidos em um dos capítulos deste estudo – sendo que os professores podem dirigir a atenção dos aprendizes a alguma estrutura gramatical específica, bem como proporcionar oportunidades para que eles empreguem essas estruturas no uso da língua.

Antes de discutirmos a proposta de ensino de gramática como habilidade, apresentamos alguns conceitos importantes mencionados na literatura que abrangem esse tema e que surgirão em nossa discussão.

1.3 Conhecimento declarativo e conhecimento procedimental

A diferenciação entre esses dois conhecimentos, proposta por Anderson (1983, apud Larsen-Freeman, 2002; 1985, apud Batstone, 1994; 1995, apud Livia, 2007), é encontrada em vários estudos que discutem essa dicotomia. Assim, construímos nossa argumentação a partir dela.

Nos estudos de Larsen-Freeman (2002) são mencionados alguns psicólogos, como Anderson (1983), que distinguiram dois tipos de conhecimento: aquele sobre o sistema (conhecimento declarativo) e o outro de como utilizar a língua (conhecimento procedimental)¹².

Batstone (1994) expõe que expressões armazenadas e que não requeiram grande esforço ou análise para serem acessadas e utilizadas compõem o conhecimento *pronto-para-uso*¹³. Segundo o autor, esse tipo de conhecimento é o que Anderson (1985) denomina procedimental.

¹² *Some psychologists, as Anderson (1983), have distinguished two types of knowledge: knowledge about the language system (declarative knowledge) and knowledge of how to use the language (procedural knowledge).*

¹³ Nas palavras do autor: *Ready-to-use knowledge.*

Já nos estudos de Livia (2007), nos deparamos com a seguinte explicação sobre as definições propostas por Anderson: conhecimento declarativo é explícito, a qual podemos nos reportar e do qual estamos conscientes; e procedimental é o conhecimento de como fazer as coisas, e este é frequentemente implícito. Ambos estão diretamente relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, como podemos constatar em diversos estudos como, por exemplo, esses que apresentamos e discutimos a seguir.

Retomando os estudos de Krashen (1981) encontramos a distinção feita entre aquisição e aprendizagem, ou seja, há duas maneiras de se processar uma língua. A primeira maneira é por aquisição, isto é, um processo inconsciente e intuitivo no qual o indivíduo é exposto à língua e a adquire da mesma forma que adquire língua materna. A segunda é o processo por aprendizagem que, para Krashen, refere-se a um processo consciente e racional no qual o indivíduo se concentra na forma, o que - segundo o autor – tipicamente acontece em sala de aula.

Krashen (op. Cit.) não acredita, como podemos inferir a partir dessa distinção, que o conhecimento explícito (ou declarativo) possa se tornar conhecimento implícito (ou procedimental).

Augusto-Navarro (2007) retoma os apontamentos feitos por Krashen (op. Cit.) discutindo o ensino da forma, sendo que nas palavras da autora:

Com a difusão da proposta de um ensino comunicativo de línguas e, sobretudo, a partir dos postulados de Krashen (1981) afirmando que o aprendizado era consciente e não conduzia à automação da língua para uso em contextos diversos de comunicação real, o que só acontecia, segundo o autor, quando a língua era adquirida por meio de um processo idêntico ao que acontece com a língua materna (L1), a eficácia do ensino explícito de gramática começou a ser questionada e muitas vezes qualquer foco em formas foi abandonado . (Página 49)

Outro estudo, de Krashen e Terrel (1983), menciona alguns pressupostos sobre a aquisição de línguas, dentre os quais destacamos o terceiro. Segundo esse pressuposto, para adquirir uma língua não deve haver necessidade de se decorar regras gramaticais e tampouco

treinar a língua por meio de exercícios de repetição. Augusto-Navarro (op. Cit.) faz uma reflexão sobre esse apontamento, esclarecendo:

O pensamento vigente era, conforme bem lembram Nassaji e Fotos (2004), o de que estudos de estruturas gramaticais, através de aulas com uso de metalinguagem, só possibilitavam o conhecimento declarativo (resultado de aprendizagem – consciente), não sendo transferido para o conhecimento implícito do aprendiz (alcançado através de aquisição), impossibilitando assim, a internalização do sistema para uso eficaz (...).

A diferença principal entre a visão de Krashen e Terrel (op. Cit.) e a por nós adotada é que eles acreditam que não há lugar para o ensino de gramática na sala de aula de LE se o propósito é a comunicação, ao passo que partilhamos da visão de estudiosos que apresentam estudos mostrando ser necessário o ensino gramatical desde que este seja feito de forma contextualizada e integrada à comunicação. Acreditamos que, ao proporcionarmos oportunidades para que os aprendizes possam estar conscientes sobre a estrutura linguística bem como para que eles possam utilizar tal estrutura para uma comunicação verossímil, em momentos distintos, o desenvolvimento dos dois conhecimentos seja possível. Concordamos assim, com o apontamento feito por Livia (op. Cit.), a qual afirma baseada em Van Patten e Cadierno (1993), que a conscientização provocará o conhecimento declarativo, enquanto a prática, diríamos desse conhecimento despertado na conscientização, conduzirá à melhora do procedimental¹⁴.

A autora argumenta ainda que em ambiente de sala de aula, prática e *feedback* são necessários para que o conhecimento declarativo se torne procedimental. Essa afirmação vai ao encontro da consideração feita por Batstone (1994), com a qual concordamos, ao dizer que *o ponto chave é que o conhecimento procedimental é algo desenvolvido por meio de uma prática considerável em uso linguístico*¹⁵.

¹⁴ “(...) awareness – raising will bring about declarative knowledge, whereas practice will lead to enhance procedural knowledge”.

¹⁵ “The key point is that procedural knowledge is something which is developed through very considerable practice in language use.”

Levando em consideração o uso linguístico, além desses dois conhecimentos, Batstone (op. Cit.) chama a atenção para dois outros: o esquemático e o sistemático. Em suas palavras, ao utilizarmos a língua precisamos também desses dois, sendo o primeiro um conhecimento de mundo (ou seja, o contexto no qual estamos inseridos e também o significado do que dizemos em relação ao que o ouvinte previamente sabe); o segundo é o conhecimento do sistema linguístico (como articular determinado vocabulário e determinada estrutura para sermos entendidos)¹⁶.

Considerando esse apontamento feito por Batstone (op. Cit.), ressaltamos a importância do conhecimento do sistema linguístico, no qual a gramática está inserida, para uma comunicação eficaz. Sendo assim, retomamos nossa discussão sobre o problema do professor ensinar a língua de maneira totalmente despreocupada, voltado exclusivamente ao oferecimento de insumo e abandonando o ensino da forma.

Um dos aspectos negativos possível, como já mencionamos, nesse tipo de ensino, é a formação de aprendizes que se comunicam por meio de um sistema linguístico considerado de nível básico e pautado principalmente no léxico. Para Richards (2002, apud Augusto-Navarro, 2007) esse modelo de ensino-aprendizagem possibilita, muitas vezes, que os aprendizes se comuniquem *apesar da língua* ao invés de se comunicarem *por meio da língua* (destaque do autor).

Considerando, portanto, o contraste existente entre a importância atribuída a esse aspecto do processo de ensino-aprendizagem de línguas, colocamo-nos diante do desafio de estudar como a proposta de ensino de gramática como habilidade articula os conhecimentos implícito e explícito da língua e também como os aprendizes fazem uso desses conhecimentos para se comunicarem *apesar* ou *por meio* da língua, em outras palavras, observar o uso das estruturas linguísticas pelos aprendizes e como eles as articulam para se comunicar.

¹⁶ “To put language to use, then, we require two kinds of knowledge, known respectively as *schematic knowledge* (knowledge of the world) and *systemic knowledge* (knowledge of the language system).” (grifos do autor).

1.4 Foco-na-forma *versus* foco-em-formas¹⁷

As discussões sobre a importância da forma no ensino de gramática são atualmente baseadas na distinção originalmente feita por Long (1991) entre o foco-na-forma, o foco-em-formas e foco-no-significado. No entanto, os estudos têm se aprofundado em apenas duas vertentes, o foco-na-forma e o foco-em-formas.

O autor definiu, simplificadamente, que na instrução com foco-em-formas a atenção primordial é voltada para a estrutura alvo, ou seja, aquela que se pretende ensinar / aprender¹⁸. Ao contrário disso, *na instrução com foco-na-forma, a atenção primordial é voltada ao significado*¹⁹.

Lívia (2006) utiliza as considerações feitas por Sheen (2002) para explicitar os estágios do ensino com foco-em-formas, os quais são apresentados – segundo Sheen (op. Cit.) - em três itens²⁰:

1. *Prover o entendimento da gramática por uma variedade de meios (incluindo explicação em língua materna, e apontamento das diferenças entre a língua materna e a segunda língua).*
2. *Exercícios para a utilização da gramática em atividades comunicativas ou não, a fim de promover a compreensão e a produção.*
3. *Prover oportunidades frequentes para o uso comunicativo da gramática a fim de promover o uso automático e acurado da forma.*

Além da distinção entre foco-na-forma e foco-em-formas, o ensino com foco-na-forma pode ser separado em dois tipos, ou seja, 1. foco-na-forma planejado e 2. foco-na-forma incidental. Ellis *et al.* (2002) explicam que ao criar atividades comunicativas para destacar o uso de uma estrutura linguística específica em um contexto de uso da língua centrado no significado, o foco-na-forma é pré-determinado. Logo, temos um foco-na-forma planejado. Por outro lado, o foco-na-forma incidental envolve o uso de atividades sem foco específico,

¹⁷ “Focus on form versus focus on forms”

¹⁸ “(...) in focus-on-forms instruction the primary focus of attention is on the form that is being targeted.”

¹⁹ “In contrast, in focus-on-form instruction the primary focus of attention is on meaning.”

²⁰ “1. providing understanding of the grammar by a variety of means (including explanation in the L1, pointing out differences between the L1 and the L2); 2. exercises entailing using the grammar in both non-communicative and communicative activities for both comprehension and production; 3. providing frequent opportunities for communicative use of the grammar to promote automatic, accurate use”

ou seja, as atividades comunicativas são criadas para ressaltar exemplos gerais da língua e não estruturas específicas.

No mesmo estudo, Ellis *et al.* (op. Cit.), nos deparamos com a afirmação de que as *propostas encontradas em cursos tradicionais, de um ensino de uma sequência de formas gramaticais, não produzem aprendizes comunicativamente competentes*²¹.

Por outro lado, Fotos e Hinkel (2002), utilizando palavras de Skehan (1996), afirmam que *cursos puramente comunicativos parecem ser igualmente inadequados, pois negligenciam a instrução gramatical, tendendo a produzir a fossilização, dialetos de sala de aula, e baixos níveis de acuidade*²².

A inabilidade do ensino puramente comunicativo de promover altos níveis de acurácia é atualmente clara (Williams, 1995 apud Fotos, 1998; Ellis et al., 2002; Fotos e Hinkel, 2002; Augusto-Navarro, 2007; Larsen-Freeman, 2003; Batstone, 1994). Considerando tal característica, autores como Swain (1995, apud Ellis *et al.*, 2002) propõem que os aprendizes além de se engajarem em uso comunicativo da língua, também atentem para a forma.

Lívia (2006) também argumenta que *a exposição ao idioma é insuficiente para possibilitar que os aprendizes adquiram a gramática da segunda língua. Consequentemente, essa lacuna precisa ser compensada pelo direcionamento da atenção do aprendiz aos aspectos gramaticais*²³.

Porém, há um consenso de que não devemos voltar ao ensino com foco em formas, pois neste caso, o problema não é a falta de instrução gramatical, mas a falta de oportunidades para a utilização desta em contextos comunicativos.

Dessa maneira, voltamos ao ponto de que o ensino de gramática como habilidade é uma forma em potencial para o preenchimento da lacuna no ensino de línguas, conforme

²¹ “(...) traditional structural syllabuses that teach specific sequences of grammar forms do not produce communicative competence”

²² “Communicative syllabuses are suggested to be inadequate because of their neglect of grammar instruction, tending to produce fossilization and classroom pidgins (Skehan, 1996), and lower levels of accuracy...”

²³ “(...) expose is insufficient to enable learners to acquire the grammar of the second language, consequently, this lack needs to be compensated for by focusing learners’ attention on grammatical features.”

assevera Batstone (1994), uma vez que pode promover uma interação entre o ensino comunicativo e o ensino com foco-na-forma.

Segundo Livia (op. Cit.), *é totalmente possível combinar técnicas do ensino com foco-na-forma, explícito e implícito, dependendo das circunstâncias de aquisição e é do professor a decisão pedagógica de como integrar a atenção voltada à forma e ao significado*²⁴.

1.5 Conscientização

Neste item exploramos o significado do termo conscientização, por meio da visão de alguns autores, no contexto de ensino-aprendizagem de línguas e também o papel dessa conscientização na proposta de ensino de gramática como habilidade.

Primeiramente apresentamos algumas das denominações para esse processo encontradas ao estudarmos o embasamento teórico desta pesquisa. Deparamo-nos com diferentes termos para tal processo como *consciousness-raising* (Rutherford e Sharwood Smith, 1985), *noticing* (Schmidt, 1990; Batstone, 1994), *input enhancement* (Sharwood Smith, 1993) e *language awareness* (James e Garrett, 1991; VanLier, 1995; Larsen-Freeman, 2002).

De acordo com Livia (2006), o termo desenvolvimento da consciência, ou conscientização, – *consciousness-raising* – foi primeiramente introduzido na literatura sobre o ensino de línguas por Sharwood-Smith (1981, apud Livia, op. Cit.) e, segundo a definição desse autor, refere-se à atividade em que o professor tenta desenvolver a consciência do aprendiz em relação aos aspectos formais da língua a fim de promover o aperfeiçoamento do conhecimento da língua deste aprendiz²⁵.

²⁴ “(...) it is entirely possible to combine explicit and implicit *focus on form* techniques depending upon the particular acquisition circumstances. It is the teachers’ pedagogical decision how to integrate attention to form and meaning.”

²⁵ “The term *consciousness-raising* was first introduced in SLA literature by Sharwood-Smith (1981). It refers to deliberate attempts on the part of teachers to raise learners’ awareness of the formal features of the language with a view to promoting the development of their L2 knowledge.”

Outra definição encontrada no estudo de Livia (op. Cit.) é a escrita por Rutherford (1987), o qual brevemente descreve esse processo como o *direcionamento da atenção do aprendiz para aspectos da língua-alvo*²⁶. O autor ainda apresenta a ideia de que para a realização desse direcionamento de atenção não é necessário utilizar regras explícitas ou jargões técnicos e completa sua argumentação explicando que *ao invés de tentar fornecer regras e princípios como em um ensino tradicional de gramática, almeja-se auxiliar os aprendizes a descobrirem por si mesmos, focando os aspectos da estrutura alvo*²⁷.

Ressaltamos que, como vemos a seguir e como já apresentado neste trabalho, a utilização de regras explícitas para conscientizar o aprendiz é algo controverso nos estudos sobre esse processo de ensino de gramática. Tal controvérsia pode ser relacionada com os apontamentos feitos no item anterior deste estudo, o qual discutiu o ensino com ou sem foco nas estruturas gramaticais e também devido à similaridade dos argumentos apresentados contra e / ou a favor dessa proposta.

Nos dois estudos acima citados, e discutidos por Livia (op. Cit.), os autores ponderam que o fornecimento de insumo compreensível apenas, não é suficiente para assegurar a acurácia gramatical na língua e que a conscientização sobre a forma, em momentos apropriados, são eficazes, embora não suficientes segundo a visão de Batstone, entre outros estudiosos, para o aprimoramento linguístico.

A autora apresenta ainda outros estudos, como o de Ellis (1993) e o de Brown (1994), nos quais se define a conscientização – *consciousness* – sendo que nos deparamos com definições similares àquelas já mencionadas neste trabalho. Porém, na visão de Ellis (op. Cit.), a conscientização deve incluir o ensino explícito de regras gramaticais, a qual vai de encontro à visão de Sharwood-Smith, ao afirmar que a apresentação explícita de regras é inaceitável.

²⁶ “the drawing of the learner’s attention to features of the target language”

²⁷ “It focuses on aspects of grammar without necessarily using explicit rules or technical jargon. Instead of trying to impart rules and principles directly as in the traditional grammar lesson, it seeks to help learners discover them for themselves by focusing on aspects of the target structures.”

A conscientização como processo de compreensão de estruturas gramaticais de maneira não procedimental foi definida por Ellis (2002). O autor aponta como principais características desse processo: o isolamento de uma estrutura gramatical em foco, com ilustrações sobre o emprego da estrutura e a exigência de esforço intelectual por parte do aprendiz para a compreensão da estrutura. Ele também considera que os esclarecimentos de estruturas errôneas podem ser uma forma de exemplificação e articulação do conhecimento gramatical trabalhado.

Temos ainda a visão de Fotos (1993), que compreende conscientização como uma interface entre o conhecimento explícito e o conhecimento implícito.

Em razão de nosso estudo ser fortemente baseado nos estudos de Batstone e Larsen-Freeman, não poderíamos deixar de trazer as ponderações feitas por eles acerca desse tópico.

Batstone (1994) apresenta o conceito de conscientização – *noticing* – como um processo no qual o aprendiz precisa “notar” a língua, a fim de converter insumo em aquisição. O autor distingue, como outros já fizeram anteriormente, insumo (*input*) de aquisição (*intake*) e define o primeiro como todo conteúdo, oral ou escrito, ao qual o aprendiz é exposto na língua-alvo. Já aquisição é entendida como aquilo que o aprendiz, de fato, aprende do conteúdo que lhe é oferecido. Consideramos relevante mencionar que, segundo ele, a língua só é “notável” quando é significativa para o aprendiz ²⁸.

Adotamos a proposta de conscientização em nossa pesquisa, sendo que esse processo de “notar” determinada estrutura gramatical será realizado *pele* aprendiz, pois consideramos que seja essa a maneira mais coerente de realizá-la ao seguirmos a proposta de ensino de gramática como habilidade, segundo Batstone.

Encontramos nos estudos de Larsen-Freeman uma definição mais breve do que seria a conscientização e voltamos nossa atenção ao que a autora afirma sobre esse processo, ao dizer que *a inovação, em oposição à imitação, será também facilitada se os estudantes estiverem*

²⁸ “to be noticeable, language has to be significant to the learner”

*gramaticalmente conscientes – conscientes não só das regras, mas também, de importância crucial, dos motivos*²⁹ (devido aos quais determinada estrutura gramatical é utilizada).

Resumindo a nossa discussão sobre a conscientização, podemos afirmar que esta é alvo de várias investigações, considerando a aquisição de língua. Assim, retomaremos as ponderações acerca desse tópico ao longo de nosso estudo.

1.6 A proposta de ensino de gramática como habilidade

Em nosso estudo sobre o ensino de gramática, discorreremos inicialmente sobre diferentes visões, as quais levam a maneiras distintas de abordar esse aspecto linguístico em sala de aula. Apresentamos, ainda, estudos específicos da área de ensino-aprendizagem de L2 / LE, sendo que esses últimos são foco de análise mais detalhada, pois coincidem com o foco deste trabalho.

Conforme afirmado anteriormente, nesse panorama histórico damos enfoque às mudanças ocorridas no processo de ensino-aprendizagem de línguas em relação a como a gramática é vista e, sobretudo, como o ensino da mesma é conduzido em sala de aula.

Neste item explicitamos o conceito de ensino de gramática como habilidade, aquele por nós adotado neste estudo, bem como nossa posição em relação a esse ensino.

Dentre os estudos disponíveis na área de ensino-aprendizagem de línguas, consideramos para este trabalho, principalmente, os estudos de Batstone (1994), de Larsen-Freeman (2002) e de Augusto-Navarro (2007) os quais são relacionados com outros estudos da mesma área que compartilham a visão por eles apresentada. Tais estudos são utilizados como pilares de nossa discussão teórica e de nossa orientação pedagógica.

Batstone (op. Cit.), em seu livro intitulado Gramática – *Grammar* -, discorre sobre três visões / maneiras de como o ensino de gramática pode ser conduzido, as quais são

²⁹ “Innovation, as opposed to imitation, will also be facilitated if our students are grammatically aware – aware not only of rules, but also, importantly, of reasons.”

denominadas pelo autor como o ensino de gramática como produto; o ensino de gramática como processo e, finalmente, o ensino de gramática como habilidade. Na visão do autor, a qual compartilhamos, esse último é considerado como o modo mais apropriado de se ensinar gramática e, ainda, é tido como um ponto de equilíbrio entre as duas maneiras apresentadas anteriormente.

Tal colocação nos leva à necessidade de discutir o ensino de gramática como produto e como processo antes de discorrermos mais especificamente sobre o ensino de gramática como habilidade.

Batstone (op. Cit.) compreende, utilizando suas próprias palavras, o primeiro tipo de ensino como a abordagem que tem a perspectiva de produto sobre a gramática, como a própria denominação implica. Nessa perspectiva o plano de ensino é pautado nas estruturas gramaticais e as formas linguísticas especificadas em cada lição. O autor pondera que *o professor pode, por exemplo, ter como foco de uma ou duas lições o tempo verbal passado, pois ele, ou aquele que desenvolveu o conteúdo programático do curso, decidiu que esta é uma estrutura que os alunos precisam aprender*³⁰.

Para que os alunos aprendam a estrutura escolhida pelo professor, atividades de conscientização são fornecidas, as quais almejam fazer com que certa forma seja saliente para o aprendiz, ou seja, para que este tenha a oportunidade de notar a estrutura e seu uso. Posteriormente, considerando que apenas notar a estrutura não é suficiente, os aprendizes devem trabalhá-la. Em um contexto, fornecido aos aprendizes, estes estruturam e aplicam a forma linguística aprendida e, diante da correção ou de nova exposição³¹, têm a chance de re-estruturar e depois re-utilizar tal forma.

³⁰ “As its name implies, this approach takes a product perspective on grammar, with teaching structured round a careful specification of language forms which provide the target language (or to be more precise, the targeted language) for each lesson. The teacher might, for instance, spend a lesson or two concentrating on the past tense, because she or the syllabus designer has decided that this is a form which learners need.”

³¹ A reestruturação é diretamente dependente de oportunidades para que o aluno possa notar novamente a estrutura, assim essa etapa atua como um ponto de partida para a reestruturação, ou seja, um facilita o outro (Batstone, op. Cit.).

Ainda segundo o autor, dois estágios-chave no processo de aprendizagem podem ser promovidos a partir do ensino como produto. Um deles é a conscientização – *noticing* – do novo insumo, sendo que o objetivo é fazer com que certas estruturas sejam notadas por meio do direcionamento da atenção dos aprendizes a elas. Em segundo lugar, o ensino como produto pode ajudar os aprendizes a estruturar o conhecimento do sistema linguístico. Tal estruturação pode ocorrer, pois são oferecidas aos aprendizes oportunidades de manipular as estruturas, mudando e recombinao-as a fim de se descobrir como a gramática funciona³².

Ao finalizar o capítulo destinado a uma discussão mais focada no ensino de gramática como produto, o autor faz uma importante consideração. Segundo ele, essa abordagem não oferece oportunidades explícitas para que haja internalização, já que para que isto ocorra é necessário que se pratique o uso da gramática, quando não há um controle rígido (como em um exercício de completar – *filling in the blanks*) e quando os aprendizes estão negociando seus próprios significados³³.

Por outro lado, o ensino como processo envolve os aprendizes diretamente no uso da língua. Ao invés de focar a atenção a aspectos específicos da gramática como é feito no ensino como produto, essa abordagem visa a desenvolver habilidades e estratégias do processo discursivo. Para que isso ocorra, atividades são construídas a fim de proporcionar aos aprendizes a possibilidade de se expressarem mais efetivamente como participantes do discurso.

³² “Two key stages in the learning process can be promoted through product teaching. One is *noticing* new language input. The aim here is to make certain specified forms as noticeable as possible by carefully drawing the learner’s attention to them. Secondly, product teaching can help learners to *structure* their knowledge of the language system: learners are given opportunities to manipulate forms, changing them and recombining them in order to discover more about how grammar works.”

³³ “A product approach offers no explicit opportunity for proceduralization. (...) Proceduralization requires sustained practice in using grammar when the reins have been loosened, and when learners are negotiating their own meanings.”

No ensino como processo, afirma Batstone (op. Cit.), há não só a preocupação em alcançar a própria descoberta, a qual é facilitada pela conscientização – *consciousness-raising* - mas também há a preocupação em desenvolver a auto-expressão do uso da língua³⁴.

O autor compara tal tipo de ensino a outra abordagem amplamente conhecida no âmbito de ensino-aprendizagem de línguas, isto é, segundo ele, o tipo de ensino como processo discutido em seu estudo é algumas vezes similar ao ensino baseado em tarefas (em inglês: *task-based approach*). Batstone (op. Cit.), referenciando Candlin (1987), apresenta as qualidades / características de uma ‘boa’ atividade e afirma que esta:

- encoraja os aprendizes a atentarem ao significado e ao propósito do uso da língua;
- proporciona aos aprendizes a flexibilidade para solucionar problemas da sua própria maneira, fazendo suas próprias escolhas de estratégias e habilidades;
- *envolve* (destaque do autor) os aprendizes, centralizando suas próprias personalidades e atitudes;
- é desafiadora, mas não requer um desempenho muito além daquele de que o aprendiz seja capaz;
- desenvolve a atenção dos aprendizes para o processo de uso da língua, e os estimula a refletir sobre seu próprio uso da língua.

Assim, Batstone (op. Cit.) pondera que a proposta do ensino como processo é *engajar o aprendiz no uso da língua, no qual ele formula seu próprio significado em um contexto sobre o qual possui considerável controle e, fazendo isso, utiliza a gramática como recurso constante*³⁵. Baseados em tais considerações, podemos inferir que a lacuna de não praticar a língua em uso e, assim, não internalizá-la, apresentada no ensino como produto, poderia ser preenchida nesta abordagem de ensino como processo.

³⁴ “In process teaching we do not only want them (learners) to achieve the self-discovery which is facilitated by consciousness-raising, but also the self-expression of language use.”

³⁵ “Process teaching engages learners in language use, formulating their own meanings in context over which they have considerable control, and in so doing, drawing on grammar as an ongoing resource.”

O ensino como processo, no entanto, requer atenção especial ao desenvolvimento das atividades, pois o objetivo é fazer com que os aprendizes aproveitem as oportunidades para utilizar a gramática em seu discurso, a fim de aprimorar seu conhecimento e assim melhorar seu nível de interlíngua. Long (1989, apud Batstone, 1994) afirma que é necessário que o aprendiz opere um pouco além do limite de suas habilidades, ou seja, que o aprendiz utilize seu conhecimento, mas também utilize o que acabou de aprender ao se comunicar para que haja um desenvolvimento de sua interlíngua – processo comumente denominado na literatura como *interlanguage stretching*.

O estudo aqui discutido atesta que o ensino como produto e o estudo como processo são radicalmente diferentes. Retomando nossos apontamentos, concluímos que o primeiro requer um controle cuidadoso da forma para o aprendiz e o segundo enfatiza o uso da língua pelo aprendiz.

Dessa maneira, retomamos o alerta do autor para que, ao ensinarmos gramática como produto devemos evitar fazer tudo pelo aluno – *for the learner* – pois o aprendizado da língua requer envolvimento e engajamento do aprendiz. Por outro lado, devemos atentar para algo contrário no ensino como processo, ou seja, precisamos controlar e regular o envolvimento do aprendiz, desenvolvendo contextos que promovam não só a participação ativa, mas também a ativação da gramática.

Pensando sobre os acontecimentos em sala de aula, ao perdermos o controle sobre a atividade desenvolvida pelo aprendiz e o deixarmos caminhar por si só, pode haver um abandono progressivo da gramática. A gramática ensinada como produto pode nunca emergir ou se desenvolver em um trabalho processual, e assim nunca ser internalizada pelo aprendiz. Há, então, a lacuna entre o ensino de gramática como produto e o ensino de gramática como processo.

A fim de preencher essa lacuna, o ensino de gramática como habilidade é proposto pelo autor, o qual aponta que o objetivo é auxiliar o aprendiz a estabelecer relação entre o

controle do ensino como produto e o uso efetivo do ensino como processo. Batstone então postula que é coerente combinar ambos, encorajando a conscientização e a estruturação do ensino de gramática como produto e utilizando o ensino como processo ao desenvolver a internalização e a prática nas diferentes habilidades do uso da língua.

Portanto, o ensino de gramática como habilidade é o equilíbrio entre o ensino como produto (porque ainda há ênfase em formas gramaticais) e o ensino como processo (porque os aprendizes trabalham com atividades que envolvem a expressão de seus pensamentos e o foco no sentido / significado)³⁶.

Batstone (1994) aponta três elementos-chave na proposta de ensino de gramática como habilidade:

1. *Noticing grammar as skill* – tornar-se consciente sobre a gramática utilizada – principalmente a fim de que a atividade possa ser realizada.
2. *Grammaticization* – gramaticização – inserção de gramática ao discurso do aprendiz, ou seja, partindo do léxico para a gramática³⁷.
3. *Reflection* – reflexão – atividade por meio da qual o aprendiz reflete sobre a qualidade de sua própria produção linguística³⁸.

Com base nesses elementos o professor desenvolve atividades que proporcionam ao aprendiz não só oportunidades de atentar à gramática, mas também oportunidades de utilizar a

³⁶ “(...) teaching grammar as skill means striking a balance between product teaching (because there is still an emphasis on grammatical forms), and process teaching (because learners work with tasks which involve a measure of self-expression and focus on meaning).”

³⁷ “It is only gradually that the grammar emerges, so that learners progressively learn to *grammaticize*, i.e. apply grammar to their language.”

³⁸ “In effect, grammaticization tasks lead to another kind of activity which is part of the teaching of grammar as skill – those in which learners reflect on the quality of their own language, ...”

gramática em situações verossímeis e, ainda, analisar e refletir sobre a forma linguística que foi utilizada e o contexto na qual fora aplicada. Em outras palavras, ao desenvolver atividades que englobem essas três etapas, o professor orienta o aprendiz para que este aprecie e utilize a gramática como dispositivo de comunicação.

Apresentamos a seguir um quadro-resumo apresentado por Batstone em seu livro – *Grammar* (1994).

Teaching grammar as Product	Teaching grammar as Process	Teaching grammar as Skill
Helps learners to notice and to structure by focusing on specified forms and meanings	Gives learners practice in the skills of language use, allowing them to proceduralize their knowledge	Carefully guides learners to utilize grammar for their own communication

Quadro – resumo (Batstone, 1994)

Nesse quadro encontramos, em poucas palavras, a definição das vertentes discutidas pelo autor, sendo que temos o ensino de gramática como produto como aquele que auxilia os aprendizes a notarem e estruturarem por meio do foco em formas e significados específicos; ensino de gramática como processo sendo aquele que fornece aos aprendizes a prática das habilidades do uso da língua, o que lhes permite internalizar o conhecimento; e, por último, o ensino de gramática como habilidade, o qual cuidadosamente orienta os aprendizes a utilizar a gramática para sua própria comunicação.

Trazendo essas considerações ao presente trabalho, podemos então justificar nossa escolha por esta proposta de ensino. O ensino de gramática como habilidade nos parece ser o mais adequado na atual conjuntura da prática pedagógica no ensino de línguas. Acreditamos

que esta proposta é coerente com a abordagem comunicativa, pilar de nossa prática pedagógica, como discutiremos posteriormente. Além disso, este estudo visa a verificar os efeitos perceptíveis a partir da adoção desta proposta ao desenvolvermos atividades para o ensino de língua inglesa, o que nos levará a conclusões sobre as afirmações feitas pelos autores mencionados, os quais se colocam a favor deste tipo de ensino.

A nosso ver, uma das maiores contribuições dessa teoria, gramática como habilidade, é a proposta de unir a conscientização sobre as estruturas linguísticas e a ênfase no uso destas para uma comunicação verossímil³⁹, o que certamente é o maior propósito ao se aprender uma língua estrangeira, a comunicação.

Larsen – Freeman (2002) também caracteriza a gramática como habilidade. Segundo a autora, *a gramática é a quinta habilidade*⁴⁰ no ensino de línguas, sendo que as outras quatro são amplamente conhecidas nesse âmbito, a compreensão oral e escrita, e a produção oral e escrita. Em seu estudo a autora utiliza o neologismo *grammaring* ao tratar da gramática da língua, pois, como definimos anteriormente, ela caracteriza a gramática como algo dinâmico e também define *grammaring* como a habilidade de utilizar as estruturas de maneira correta (em relação à forma padrão da língua), significativa e adequada.

Além disso, a autora discute as três dimensões significativas para a língua em comunicação. Em sua descrição de língua, distingue três dimensões: forma (incluindo fonologia, grafologia, semiologia, morfologia e sintaxe); significado (abrangendo a semântica, ou seja, o estudo da significação da língua) e uso (que compreende a pragmática, ou seja, como as escolhas são feitas de acordo com o contexto em que a língua é utilizada).

A autora argumenta ainda que, quando compreendemos gramática como habilidade, o aprendizado será favorecido se os aprendizes estiverem gramaticalmente conscientes não só das regras, mas também dos motivos (de utilização das estruturas) e que, assim, estamos mais

³⁹ Nas palavras de Batstone: “*When we teach grammar as skill, the learner is required to attend to grammar, while working on tasks which retain an emphasis on language use.*”

⁴⁰ Nas palavras da autora: “*(...) grammar is the fifth skill*”

inclinados a criar situações de aprendizagem que possam combater o problema do conhecimento inerte⁴¹ – *inert knowledge problem*.

*Não vamos solicitar aos aprendizes que memorizem as regras e depois, nos perguntar por que eles não aplicam essas regras na comunicação. O desenvolvimento da habilidade necessita de prática e a aprendizagem de gramática também requer prática*⁴² (Larsen-Freeman, op. Cit.).

A referida autora argumenta que o processo de aprendizagem deve ser composto por aprendizado e participação.

Apresentando uma breve revisão da literatura contemporânea sobre o ensino-aprendizagem de gramática e exemplos de atividades didáticas, Augusto-Navarro (2007) pondera que a forma de ensinar gramática chamada por Batstone (op. Cit.) de *teaching grammar as skill*, segundo a qual o aprendiz tem que refletir sobre a forma como a língua está organizada para conseguir cumprir a atividade a ele apresentada, se assemelha ao que Larsen-Freeman (2003) chama de *teaching Grammaring*, o que segundo esta autora leva o aluno a aprender a aprender.

Augusto-Navarro (op. Cit.) também discorre sobre a visão prática dessa teoria descrevendo alguns contextos nos quais a LI é ensinada como LE e, conseqüentemente, a gramática da língua, sendo que esse ensino é teoricamente embasado pelas teorias apresentadas neste trabalho.

Nossa pesquisa está inserida em um destes contextos, ou seja, no projeto de extensão universitária.

⁴¹ *Inert knowledge problem* ou problema do conhecimento inerte é quando o aprendiz sabe *sobre* a língua, ou seja, as regras gramaticais por exemplo, mas não sabe como utilizar essa língua, em uma conversa por exemplo.

⁴² “*When we view grammar as skill, we are much more inclined to create learning situations that overcome the inert knowledge problem. We will not ask our students to merely memorize rules and then wonder why they do not apply them in communication. Skill development takes practice, and learning grammar takes practice.*”

1.7 Reflexão e *Feedback*

Neste item, discorreremos sobre o processo de reflexão e *Feedback* segundo os autores, principalmente Batstone (2004) e Larsen-Freeman (2003), cujos estudos embasam teoricamente nosso trabalho e que servirão como teoria norteadora de nossa análise de dados.

Larsen-Freeman (op. cit) define *feedback* como algo que o professor pode oferecer ao aprendiz, o que esse não pode conseguir (facilmente) por conta própria, ou seja, entendemos que o professor pode pontuar equívocos de forma e uso da língua os quais seriam dificilmente, ou não seriam, notados pelo aprendiz. De acordo com a mesma autora, essa etapa do processo de ensino-aprendizagem permite ao aprendiz refletir e construir uma nova hipótese sobre determinada regra e que sem essa oportunidade, a fossilização do erro seria inevitável.

Tal fossilização pode ser potencializada especialmente quando há *erros de omissão* e *erros de interferência da L1* (Larsen-Freeman, op. cit). Os erros de omissão, segundo a autora, acontecem quando os aprendizes não são monitorados e, assim, acabam não utilizando certas estruturas em sua produção; já os erros de interferência da L1 ocorrem devido aos padrões da língua materna, os quais o aprendiz está habituado a utilizar.

Também em defesa do *feedback*, Lightbown e Spada (2004) aconselham os professores a realizarem ações corretivas quanto a erros que os aprendizes parecem não notar sem um direcionamento da atenção. As autoras consideram que o professor tem um papel importante ao buscar o equilíbrio entre orientações com foco na forma e com foco no significado; em outras palavras, eles não devem rejeitar ou negligenciar o *feedback* completamente (como é feito quando a ênfase é apenas no significado) e tampouco excluir a produção espontânea em sala de aula (como acontece quando o foco é exclusivo na forma).

Comprendemos tal equilíbrio como realizável, pois o ensino comunicativo não visa apenas que o aprendiz melhore a fluência e a segurança ao utilizar a língua aprendida, mas também visa a auxiliá-lo a construir sua competência linguística (Ellis, 2002). Com base no

estudo mencionado e em nossa orientação teórica, entendemos que há a necessidade de realizar foco-na-forma durante atividades comunicativas, mas isso deve ser feito de maneira equilibrada pelo professor, ou seja, o equívoco gramatical não deve ser ignorado de forma que o aprendiz não possa progredir em seu nível linguístico e não se deve corrigir a forma frequentemente, pois assim os aprendizes podem vir a se sentir reprimidos e parar de utilizar a estrutura em foco espontaneamente.

De acordo com Lightbown e Spada (2004), os aprendizes devem ser encorajados a participar do processo de *feedback* conversando sobre a língua ou provendo informações aos colegas, por exemplo. Consideramos possível relacionar essa ideia de envolvimento no processo por parte dos aprendizes com a atividade denominada reflexão (*reflection*) por Batstone (1994).

No ensino de gramática como habilidade, segundo o referido autor, podemos apontar como uma solução para o problema do uso equivocado da língua, tanto considerando a forma quanto a pragmática, a reflexão, ou seja, atividades que instiguem os aprendizes a refletirem sobre a qualidade da sua própria produção linguística.

Em atividades de reflexão, os aprendizes devem ter a oportunidade de atentarem para a qualidade da língua que estão produzindo; em outras palavras, eles próprios têm a possibilidade de avaliar os pontos positivos e negativos (Batstone, op. Cit.). Essa prática constitui um tipo de estágio posterior à atividade e provê aos aprendizes *feedback* acerca da produção advinda do exercício principal.

Embora Batstone (op.cit.) não considere outras técnicas de *feedback* como, por exemplo, as reformulações, em seus estudos sobre gramática como habilidade, é pertinente, em nosso ponto de vista, mencionar brevemente algumas dessas maneiras de apontar os equívocos produzidos pelos aprendizes.

As pesquisas sobre a relação do tratamento de erros orais e a aprendizagem de línguas ainda apresentam um debate considerável acerca do que realmente seja eficaz em termos do

aprendizado. Long (1977), por exemplo, nos alerta sobre a possibilidade que há de se confundirem os efeitos do *feedback* negativo sobre o desempenho linguístico com sua eficácia em possibilitar uma modificação duradoura na gramática da interlíngua de um aprendiz.

Gass (1988, apud Lima, 2002) afirmou que, sem evidência negativa explícita e frequente no insumo, os aprendizes dificilmente poderiam detectar discrepâncias entre sua língua e a língua-alvo e, portanto, a aprendizagem poderia não ocorrer. No mesmo estudo encontramos a afirmação de que posteriormente, Gass e Varonis (1994) argumentam que a evidência negativa no insumo, por meio de *feedback* corretivo, por exemplo, pode contribuir para a aprendizagem da L2. N. Ellis (1995) sugeriu que a evidência negativa, especialmente aquela que inclui reformulações – *recasts* -, pode facilitar o desenvolvimento da habilidade sintática na L2. Reformulações ocorrem quando o professor (ou outro interlocutor) reformula todo ou parte de um enunciado errôneo de um aprendiz com exceção do erro.

Consideramos que, para o *feedback* corretivo ser eficaz (isto é, não ambíguo e perceptível aos alunos), sinais relativamente explícitos devem ser empregados, tais como sinais paralinguísticos explícitos (Lightbown, 1991; Lightbown e Spada, 1990) ou adição de ênfase oral ao enunciado do aluno.

Ponderamos então, diante dessa discussão, que *feedback* e reflexão são dois processos e dois momentos distintos, pois o primeiro é mais imediato e comumente realizado de forma interventiva enquanto há a produção (considerando a produção oral do aprendiz). Já o segundo, a reflexão, é um processo realizado tardiamente, após a produção, ou seja, essa produção é o foco da atividade na qual os aprendizes se envolverão, a fim de refletirem sobre o equívoco produzido e assim, terem a oportunidade de reestruturar o aspecto linguístico em questão (a produção oral pode ser gravada e os aprendizes a escutam posteriormente, avaliando-a⁴³).

⁴³ Em produções escritas, podemos considerar a correção de algo escrito na lousa durante a aula (*feedback* interventivo) e uma composição a qual é corrigida em sala com auxílio dos colegas (reflexão).

1.8 O ensino baseado em temas e a proposta de gramática como habilidade

Nos anos 70, explicam Spada e Lightbown (2008), uma nova pedagogia de ensino comunicativo de línguas e uma nova visão teórica de aquisição de segunda língua enfatizou a importância do desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa⁴⁴ na língua que acontece enquanto os aprendizes estão engajados em atividades que focam o sentido⁴⁵. Ainda segundo essas autoras, *um tipo de ensino comunicativo de línguas que se tornou especialmente conhecido é a instrução baseada em conteúdos – content-based instruction (CBI) – na qual a nova língua é um veículo para a aprendizagem de um assunto que seja de interesse e relevância para o aprendiz*⁴⁶ (Spada e Lightbown, op. Cit.).

Brinton e Snow (2008) caracterizam brevemente CBI como a integração *de conteúdo selecionado com os objetivos de ensino de língua*⁴⁷ e, na mesma ocasião, fazem uso da definição de Brinton, Snow, e Wesche (2003, p. 2), a qual também foi utilizada por Brown (2001) em estudo no qual discute abordagens, métodos e técnicas no ensino de línguas.

As referidas autoras, Brinton e Snow (op. Cit.), também definem CBI como a integração de um conteúdo específico com o objetivo de ensinar línguas, e explicam que o currículo linguístico é baseado diretamente nas necessidades acadêmicas dos estudantes e geralmente a sequência é determinada pelo conteúdo da disciplina ao lidar com os problemas relacionados à língua com os quais os alunos se deparam. O foco dos estudantes é a aquisição

⁴⁴ *Competência Linguístico-Comunicativa do Aprendiz é Capacidade de interação do aprendente numa (nova) língua sob a influência de certas atitudes e materializada por um conjunto de habilidades que colaboram para o uso real correto e adequado da língua. Esta competência se revela freqüentemente por meio de uma estimativa de PROFICIÊNCIA avaliada ou apenas aferida em índices ou faixas. Um indicador físico de proficiência, e de competência linguístico-comunicativa antes dela, é a FLUÊNCIA.* (Glossário de termos da linguística aplicada, 2009).

⁴⁵ “In the 1970’s, a new pedagogy of communicative language teaching (CLT) and a new theoretical view of second language acquisition (SLA) emphasized the importance of language development that takes place while learners are engaged in meaning-focused activities.”

⁴⁶ “One type of CLT that has become especially wide-spread is content-based instruction (CBI) in which the new language is a vehicle for learning subject matter that is of interest and value to the learner.”

⁴⁷ “Content-based instruction (CBI) is the integration of selected content with language teaching aims.”

de informações por meio da segunda língua e, nesse processo, há o desenvolvimento das habilidades linguísticas⁴⁸.

Em estudos desenvolvidos no Brasil, que discutem esse tipo de ensino, encontramos definições semelhantes como, por exemplo, aquela apresentada por Donadio (2007), o qual também considera que o ensino de línguas com base em conteúdos se dá ao unirmos esses dois objetivos, como apresentamos a seguir, utilizando-nos das palavras desse autor.

(...) o objetivo pressuposto para a CBI é: trazer conteúdo significativo para o ensino de línguas; organizar os cursos de línguas em redor do conteúdo, que define o que deve ser ensinado; ensinar a língua e o conteúdo concomitantemente para promover a aquisição da língua estrangeira.

Algumas premissas básicas, assim intituladas e descritas por Brinton e Snow (op. Cit.), foram apresentadas durante as discussões feitas pelas referidas autoras, as quais comentaremos a seguir devido à necessidade de melhor aclarar nosso entendimento sobre o CBI⁴⁹.

A primeira premissa descreve o objetivo do CBI, ou seja, providenciar um contexto significativo para que o ensino de língua ocorra, sendo que esse contexto é provido pelo tema ou pelo conteúdo acadêmico que é selecionado como princípio organizador – segunda premissa.

O conteúdo direciona o currículo como, por exemplo, sendo o ponto de início para decisões sobre a seleção e a sequência linguística; essa é a descrição da terceira premissa.

⁴⁸ “(...) we define content-based instruction as the integration of particular content with language-teaching aims. (...) The language curriculum is based directly on the academic needs of the students and generally follows the sequence determined by a particular subject matter in dealing with the language problems which students encounter. The focus for students is on acquiring information via the second language and, in the process, developing their academic language skills.”

⁴⁹ “Some basic CBI premises: 1. The goal of CBI is to provide a meaningful context for language teaching to occur. 2. This context is provided through the theme or academic content that is selected as the organizing principle. 3. Content drives the curriculum, i.e., it is the starting point for decisions about language selection and sequencing. 4. Language and content are taught concurrently. 5. Comprehensible input, provided through the content materials, fosters language acquisition. 6. Overt attention to language and skill instruction complements the input students receive via the content materials; this focus on form leads to comprehensible output.”

Em suas quarta e quinta premissas, as autoras mencionadas ponderam que língua e conteúdo são ensinados concomitantemente e que o insumo compreensível fornecido por meio do conteúdo auxilia na aquisição da língua.

A atenção explícita à língua e as instruções das habilidades complementam o insumo que os estudantes recebem via conteúdo; este foco na forma leva à produção compreensível.

Ainda pautando-nos nas discussões de Brinton e Snow (op. Cit.) apontamos uma referência ao estudo de Mohan (1986), o qual apresenta argumentos favoráveis ao ensino baseado em conteúdos com os quais concordamos: *1. a língua não deveria e não poderia ser ensinada isoladamente do contexto e 2. o conteúdo autêntico forneceu o contexto mais rico e natural para que o ensino de língua ocorresse*⁵⁰.

Considerando todas essas características e nossa prática pedagógica, a qual é pautada nos fundamentos teórico-práticos do ensino comunicativo e que o intuito é engajar os alunos-participantes desta pesquisa, parece-nos coerente seguir essa perspectiva. Contudo, o objetivo principal não é o ensino de um conteúdo específico, mas proporcionar aos alunos um contexto verossímil visando à aprendizagem de língua.

Dessa maneira, podemos caracterizar o curso por nós oferecido como um curso baseado em temas – *theme-based course* – sendo que esse tipo de ensino é encontrado como uma subdivisão do CBI.

Segundo Brinton, Snow, e Wesche (2003, apud Brinton, 2008), o ensino baseado em temas refere-se ao ensino que tem seu foco voltado para temas específicos, os quais devem ser de interesse dos aprendizes e também relevantes para os mesmos. Os temas fornecem o ponto de partida para o ensino com foco na língua e nas habilidades. *Esses temas criam o princípio de organização do curso. Tipicamente, os temas são estendidos por várias semanas e*

⁵⁰ “CBI is often traced to the appearance of Mohan’s Language and Content. In this text, Mohan claimed that... 1. language should and could not be taught in isolation from content; 2. authentic content provided the richest and most natural context for language teaching to occur.”

*fornece um insumo rico que permite aos aprendizes adquirir a segunda língua*⁵¹ (Brinton, Snow, e Wesche, 2003, apud Brinton, 2008).

O curso por nós proposto, como explicaremos mais detalhadamente no próximo capítulo, possui essas características, ou seja, foi pautado em temas (4) os quais podem ser caracterizados como de interesse dos alunos, pois eles próprios os escolheram antes do início do curso, e são também relevantes, assim por nós considerados, pois envolvem discussões no âmbito cultural e social. Além disso, esses temas serviram de ponto de partida para a organização do curso e para o desenvolvimento de atividades que contemplassem as habilidades e permitissem que os aprendizes adquirissem novas estruturas linguísticas.

No estudo de Spada e Lightbown (2008) encontramos uma argumentação a favor da instrução com foco na forma integrada, sobre a qual discorreremos a seguir, em contextos de ensino comunicativo e com base em conteúdos. As autoras defendem que essa união tem um *grande potencial para facilitar o desenvolvimento da fluência e da acuidade linguística*⁵².

No que tange à opção em adotar tal proposta para nosso curso, também nos pautamos nas palavras de Brinton e Snow (2008) que declara que o CBI *é mais bem aproveitado com alunos de nível intermediário, os quais já possuem uma base em língua inglesa*⁵³, tal como os alunos – participantes desta pesquisa.

As autoras Spada e Lightbown (op. Cit.), iniciando o artigo que discute o papel da instrução a qual é fornecida por meio de atividades separadas (isolada) e daquela fornecida em contextos de atividades comunicativas (integrada), declaram sobre o crescente consenso nesse tipo de ensino.

⁵¹ “Theme-based instruction refers to instruction that focuses on specific themes of interest and relevance to the learners. The themes provide the point of departure for skill- and language- based instruction. They create the organizing principle for the course. Typically, themes extend over several weeks and provide rich input that allows learners to acquire the L2.”

⁵² “Providing integrated FFI (form-focused instruction) in CLT and CBI contexts is the instructional model that has the greatest potential for facilitating the development of fluent and accurate language that is available for use outside the classroom.”

⁵³ “It (CBI) works best with ESL/EFL students of at least intermediate level who already have a basic foundation in English.”

(...) *há um crescente consenso em relação à visão de que a instrução com foco na forma auxilia os aprendizes inseridos em contextos de ensino comunicativo e com base em conteúdos a aprenderem aspectos da língua ensinada os quais eles provavelmente não adquiririam sem direcionamento*⁵⁴.

Nesse estudo as autoras apresentam os termos *isolado* e *integrado*, os quais significam, respectivamente, o ensino da forma por meio de atividades que são separadas do uso comunicativo da língua, mas ocorre como parte de um programa que também inclui CLT (*Communicative Language Teaching*) e / ou CBI; e o ensino por meio do direcionamento da atenção dos aprendizes à estrutura linguística durante uma instrução comunicativa ou baseada em conteúdos.

A diferença entre essa discussão e aquela feita por Long (1991) é pontuada pelas próprias autoras, as quais afirmam que essa abordagem de ensino de formas isoladas é diferente daquela denominada Foco-em-formas (que se refere à instrução e prática da língua organizada com base em pontos gramaticais pré-estabelecidos em um programa estrutural), pois no ensino isolado das formas, as atividades com esse objetivo fazem parte de outra atividade, a qual é comunicativa ou com base em conteúdos.

Nessa perspectiva e considerando que no ensino de gramática como habilidade esses dois momentos de ensino são previstos: o integrado quando há o direcionamento para a conscientização e o isolado em um momento de reflexão, acreditamos ser plausível a relação entre esse estudo brevemente apresentado e discutido e a proposta de ensino que nos propusemos a investigar. Utilizamos, também, algumas considerações teóricas apresentadas em tal estudo para nos auxiliar na análise de dados.

⁵⁴ “There is increasing consensus that form-focused instruction helps learners in communicative or content-based instruction to learn features of the target language that they may not acquire without guidance.”

Capítulo 2 - METODOLOGIA DE PESQUISA

Embasados na concepção de Cavalcanti (1990) de que *fazer pesquisa em LA é identificar um problema na prática, estabelecer os caminhos teóricos, coletar registros e analisá-los, e voltar ao problema identificado com implicações e sugestões de encaminhamento*, traçamos então a metodologia de pesquisa seguida para o desenvolvimento deste estudo.

Identificamos na prática um aspecto a ser investigado, ou seja, o desenvolvimento da competência comunicativa de jovens aprendizes, como já mencionamos. Já estabelecemos os caminhos teóricos que nortearam a pesquisa, explicitados no capítulo anterior desta dissertação.

Dessa maneira, o foco principal deste capítulo é discutir a metodologia de pesquisa por nós adotada, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos adotados para a análise. Além disso, apresentamos também o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida, o período de coleta de dados e a descrição dos alunos-participantes no processo.

Assim, após essa discussão, podemos melhor apresentar e discutir os dados obtidos para, então, voltarmos ao problema identificado, apontando possíveis implicações e sugestões de encaminhamento.

2.1 NATUREZA DA PESQUISA

Tomando como pressuposto que *Pesquisa é uma abordagem sistemática de encontrar respostas para perguntas*⁵⁵ (Hatch e Farhady 1982, p.1 apud Larsen-Freeman e Long, 1991), então, as questões norteadoras de um estudo devem ser bem definidas a fim de explicitar quais os pontos a serem investigados na pesquisa. Larsen-Freeman e Long (1991) afirmam

⁵⁵ “Research is a systematic approach to finding answers to questions”.

que o *design metodológico* deve ser determinado pela questão de pesquisa⁵⁶. A fim de retomarmos os pontos que foram investigados em nosso estudo e melhor compreendermos a seleção da metodologia por nós adotada, novamente apresentamos nossas perguntas de pesquisa no quadro a seguir:

- | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1a. Quais os efeitos da adoção da proposta de gramática como habilidade no ensino-aprendizagem de LI em um curso para jovens aprendizes?</p> <p>1b. Quais alterações são perceptíveis na acuidade linguística desses aprendizes?</p> <p>2. Quais são as características da união do ensino baseado na proposta de gramática como habilidade com um curso organizado em temas?</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Quadro 1 – Perguntas de Pesquisa

Segundo Ludke e André (1986), para a escolha da metodologia de pesquisa mais adequada ao estudo proposto, cabe ao pesquisador levar em consideração que tipo de dados quer obter (abstratos ou estatísticos, abertos ou fechados, dentre outros), em que contexto vai obtê-los e quanto tempo tem disponível para fazer a pesquisa.

Para realizar uma pesquisa existem basicamente dois paradigmas distintos a serem seguidos ao coletar os dados e ao analisá-los, o quantitativo e o qualitativo. As diferenças entre ambos são apontadas por Larsen-Freeman e Long (1991) ao afirmarem que a metodologia qualitativa tem como uma de suas características ser um estudo etnográfico, no qual há menos hipóteses a serem testadas e mais observações a serem feitas, ficando os dados livres para variação durante o período de realização do mesmo.

⁵⁶ “... *the methodological design should be determined by the research question.*”

Ponderamos também que pesquisa etnográfica, segundo definição de Moita Lopes (1994), é aquela que considera não só a observação do pesquisador externo, mas também leva em consideração a visão que os participantes têm do processo.

Por outro lado, Larsen-Freeman e Long (op. Cit.) descrevem a metodologia quantitativa como um experimento destinado a testar hipóteses por meio do uso de instrumentos objetivos e de análises estatísticas.

Levando em consideração que não nos propusemos a testar nenhuma hipótese e que tampouco faremos análises estatísticas, para esta pesquisa adotamos predominantemente o paradigma qualitativo, tendo como base as ponderações feitas e as apresentadas a seguir.

Bogdan e Biklen (1982) também caracterizam esse tipo de estudo, pontuando que ele envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e se preocupando em retratar a perspectiva dos participantes.

Para ilustrar melhor algumas características presentes em uma pesquisa qualitativa optamos por utilizar as cinco características apresentadas por Bogdan e Biklen (1982):

a) esse tipo de pesquisa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que o produto; d) o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Devido aos aspectos que pretendemos analisar, nossa pesquisa será também, interpretativista, a qual segundo Moita Lopes (1994), foca em aspectos processuais do ensino-aprendizagem de LI como LE.

Além disso, podemos dizer que desenvolvemos uma pesquisa de base empírica tanto observacional (dos eventos como eles ocorrem) quanto interventiva (envolvendo algum tipo de experimentação), segundo definições de Cavalcanti (1990), pois utilizamos como principal

fonte de dados os eventos ocorridos durante as aulas de LI e também experimentamos a utilização da proposta de ensino de gramática como habilidade para o ensino de LI para jovens aprendizes.

Levando todas essas variáveis em consideração denominamos nossa pesquisa qualitativa - interpretativista, pois segundo Moita Lopes (1996) esse tipo de pesquisa *centra-se no estudo dos processos e estratégias subjacentes ao uso da linguagem*. Ela se caracteriza também como de natureza etnográfica por focalizar o contexto social da perspectiva dos participantes, o foi feito considerando a participação e opiniões dos mesmos.

Além dessas características apresentadas, as especificidades metodológicas que permeiam o processo de elaboração e desenvolvimento deste estudo permitem que o denominemos também como uma pesquisa-ação.

Viana (2007) apresenta uma breve definição, na introdução de seu artigo, da pesquisa-ação *que, em linhas gerais, representa o desenvolvimento de investigação conduzida por professores, focalizando questões decorrentes do contexto de atuação, ou seja, questões surgidas da prática de sala de aula*. Explicamos anteriormente que a professora-pesquisadora motivou-se a desenvolver esta pesquisa diante de suas observações atuando como docente no projeto de extensão, o que nos leva diretamente à natureza da pesquisa-ação.

Neste tipo de investigação, o professor deixa de ter o papel tradicional de consumidor e seguidor das teorias e passa a contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem (Nunan, 1990 e Viana, op. Cit.).

Complementando o roteiro proposto por Moita Lopes (1996), Viana (op. Cit) delinea as etapas para o desenvolvimento da pesquisa-ação, as quais trancrevemos a seguir.

1. *Familiarização com os princípios e instrumentos da pesquisa-ação;*
2. *Monitoração do processo de ensino/aprendizagem através de notas de campo e/ou gravação em áudio;*
3. *Negociação da questão a ser investigada;*
4. *Negociação dos instrumentos de pesquisa a serem utilizados;*

5. *Pesquisa-ação na prática: coleta de dados;*
6. *Análise e interpretação dos dados: acumulação de evidências para teorização;*
7. *Relatórios de pesquisa; apresentação em seminários/congressos;*
8. *Negociação de novas questões de pesquisa (o processo recomeça na etapa 3 acima).*

Contemplando esses passos, desenvolvemos esta pesquisa e visamos a analisar os dados e apresentar considerações de forma que esse conhecimento possa contribuir para proporcionar melhorias no processo de ensino-aprendizagem no contexto apresentado e para o desenvolvimento da área, corroborando com os pensamentos de Viana (op. Cit) acerca da pesquisa-ação.

2.2 CONTEXTO

Perante a história de insucesso no ensino de LE relatado por alunos e professores – principalmente da rede pública de ensino - e como já mencionado há mais de dez anos por linguistas aplicados, dentre os quais Almeida Filho (1992) que afirma que “*Diante de uma situação flagrantemente adversa, o ensino da LE tem se dado sem o mínimo de resultados*” (p.77), a orientadora deste trabalho de pesquisa teve a iniciativa de oferecer um curso de inglês gratuito para crianças de escolas públicas a fim de investigar a potencialidade de materiais autênticos, isto é, materiais educacionais voltados para falantes nativos, como fonte de material didático para o ensino-aprendizagem de LI como LE.

Apresentamos a definição de material autêntico, que embasa teoricamente esta pesquisa, proposta por Augusto-Navarro (2007) ao explicar o processo de criação do material didático utilizado no projeto de extensão universitária, que é ambiente de coleta de dados para este estudo:

A nossa intenção é a de ofertar um material autêntico, não só em termos de ser real, mas de ser verossímil, isto é, de fazer parte do universo do aprendiz, de trazer temas que lhe interesse (...)

O conceito de autêntico é controverso e amplamente discutido no âmbito de ensino de línguas. No entanto, não é objetivo deste trabalho tratar especificamente dessa questão. Todavia, como utilizamos essa denominação para especificar o tipo de material que nos serve de base para o desenvolvimento de atividades, cabe-nos explicitar o conceito de material autêntico por nós adotado.

Concordamos com o conceito apresentado por Kramsch e Sullivan (1996), os quais definem *diálogos e textos autênticos como aqueles falados ou escritos por falantes nativos a fim de comunicar mensagens reais para propósitos reais de acordo com as convenções sancionadas socialmente do uso real da língua*⁵⁷; e o de Guariento e Morley (2001) que fazem uso das palavras de Little *et al* (1988) e apresentam a definição de um texto autêntico como aquele *criado para satisfazer algum propósito social na comunidade linguística na qual o mesmo foi produzido*⁵⁸.

Dessa maneira, caracterizamos como material autêntico aquele feito por falantes nativos cuja finalidade não é o ensino de línguas, sendo que fazemos um recorte do material que encontramos sempre que julgamos necessário e o utilizamos como base para o desenvolvimento de atividades cujo foco principal é prover oportunidades para o ensino-aprendizagem da língua-alvo.

O projeto de extensão citado é denominado "Inglês para crianças de escolas públicas" e oferece, por meio do Departamento de Letras (DL) de uma universidade federal do interior do estado de São Paulo, cursos de inglês que se baseiam na realidade de cada grupo de alunos, de forma a respeitar o perfil sócio-cultural e os interesses dos aprendizes por meio de atividades desenvolvidas pelos professores (alunos da graduação bolsistas e / ou voluntários) orientados pela coordenadora responsável.

⁵⁷ "(...) spoken and written by native speakers for native speakers to communicate real-life messages for real-life purposes according to the socially sanctioned conventions of real-life language use."

⁵⁸ "An authentic text is one 'created to fulfil some social purpose in the language community in which it was produced'"

Considerando que quase todas as crianças chegam ao curso sem ter tido contato formal com a língua, existe uma preocupação em promover maior interesse dos alunos pelos estudos. Sabendo que certos programas infantis, tais como *Where is Spot?*, *Barney*, *Blue's Clues* e *Wiggles*, cuja proposta principal é entreter e ensinar, têm uma excelente repercussão com crianças falantes de inglês como língua materna (L1) da mesma faixa etária, optamos por utilizar alguns trechos desses programas no desenvolvimento de várias atividades sobre os mesmos temas (alfabeto, cores, números, animais) com os aprendizes de inglês como LE. Da mesma forma, reunimos um número suficiente de materiais educacionais, tais como, canções tradicionais, filmes, jogos, quadrinhos, fábulas, desenhos animados, entre outros, específicos para cada tema. O material didático desenvolvido nesse projeto é, então, autêntico no sentido empregado por Augusto-Navarro (2007), isto é, de interesse real para os aprendizes, além de buscar o envolvimento desses aprendizes em atividades que os levem a trocar informações verossímeis na LE.

Para a realização desta pesquisa, selecionamos a turma formada pelos primeiros ingressantes no curso descrito, ou seja, utilizamos como participantes de pesquisa os alunos que estão frequentando o curso desde o seu início em 2003. No entanto, nosso período de pesquisa foi o ano letivo de 2008.

Cumpramos esclarecer as razões pelas quais escolhemos essa turma como participantes deste estudo e, para tanto, apresentamos uma breve caracterização do curso no qual os participantes de pesquisa estiveram inseridos ao longo desses anos e em que nossa proposta se difere daquela anteriormente adotada.

A abordagem⁵⁹ comunicativa, cuja definição de Almeida - Filho (1987)⁶⁰ apreciamos, tem sido o eixo norteador de nossa prática pedagógica nesse curso e, além disso, optamos pela

⁵⁹ Consideramos abordagem como um conjunto de disposições de que o professor dispõe para orientar as ações da operação global de ensinar uma LE (Almeida-Filho, 2002).

⁶⁰ Explicamos então, o conceito de abordagem comunicativa que norteou nosso trabalho. Para isso, fazemos uso das palavras de Almeida - Filho (1987), cujo estudo apresenta duas definições: 1. *O ensino comunicativo de LE é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades / atividades de real interesse e/ ou*

utilização de material educacional autêntico, isto é, materiais educacionais voltados para falantes nativos, como fonte de insumo em sala de aula.

Desde as primeiras aulas, o insumo é fornecido aos aprendizes por meio desse material (autêntico e transformado em material didático especificamente para esse curso) e o professor busca ensinar de maneira indutiva o conteúdo, ou seja, o vocabulário ou as estruturas gramaticais. Tal conteúdo não é previamente estabelecido, mas é definido com base nas necessidades dos alunos ao se comunicarem⁶¹.

As estruturas gramaticais são utilizadas pelo professor e explicitadas aos aprendizes quando necessário; em outras palavras, nos anos iniciais trabalhamos mais fortemente com a conscientização e damos início ao processo de gramaticização – *grammaticization* - porém, a reflexão não aparece de forma evidente.

Nossa prática é justificada pelo fato de acreditarmos que nessa fase (inicial, quando os alunos começam a frequentar as aulas do projeto, cuja idade média dos alunos varia de 9 a 12 anos) eles não possuem nem maturidade pessoal, para se engajarem na realização de atividades chamadas de *noticing as skill*⁶² (Batstone, 1994), nem maturidade linguística, necessária para a realização da reflexão, entre outras etapas do processo ao adotarmos a proposta de ensino de gramática como habilidade.

Pelo exposto, selecionamos a turma de módulo 6 (o que significa que estão inseridos no 6º ano do curso) composta por 8 alunos e que tem uma aula por semana com duração de 2 horas. As aulas são ministradas pela pesquisadora deste estudo, a qual elabora o próprio material didático, em cooperação com a orientadora deste trabalho.

necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a L-alvo⁶⁰ para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua. 2. O ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra L, mas sim aquele que toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua alvo que se vão oferecer ao aluno-aprendiz.

⁶¹ Nas primeiras aulas, por exemplo, o professor ensina como os alunos podem se apresentar em inglês (Introductions) e assim lhes ensina as estruturas comumente utilizadas com esse propósito (I'm... / My name is...). Em seguida, devido à diversidade e à diferença de nomes, os alunos aprendem a soletrar (Spelling), consequentemente aprendem o alfabeto (em inglês), e assim por diante.

⁶² O autor descreve esse processo como oportunidades as quais exigem que os aprendizes notem o aspecto gramatical a fim de que a língua faça sentido no contexto apresentado.

O material didático é elaborado a partir de material autêntico, aquele por nós anteriormente definido, e é baseado nos quatro temas (esportes, moda, culinária e cinema) previamente escolhidos pelos próprios alunos – aprendizes participantes de nossa coleta de dados e busca ser coerente com a proposta de ensino de gramática como habilidade.

Consideramos relevante mencionar que, além da escolha aleatória dos temas por parte dos alunos-participantes da pesquisa, eles também se dividiram em duplas, sendo que cada uma das duplas formadas ficou responsável por um dos temas, ou seja, no decorrer das aulas a dupla responsável pelo tema em pauta era encarregada de fazer pequenas pesquisas e apresentar as informações obtidas aos colegas.

Optamos por delegar pequenas atividades ao longo do curso para os alunos, basicamente devido a dois motivos principais: a fim de envolvê-los nas aulas, pois o início da aula seguinte dependia diretamente da realização da atividade (atividade realizada em casa); e também para fazer com que utilizassem a língua inglesa para transmitir as informações encontradas.

2.3 PARTICIPANTES

Consideramos relevante relembrar que foram selecionados como participantes desta pesquisa os alunos inseridos na turma de módulo 6 (a última até o momento) do curso de inglês por nós oferecido, por meio do departamento de Letras, de uma universidade do interior do estado de São Paulo.

Além disso, a professora que desenvolve o material utilizado em conjunto com a coordenadora do curso e ministra as aulas é a pesquisadora deste estudo.

Apresentamos, a seguir, a descrição desses participantes para melhor entendermos o ambiente de pesquisa por nós encontrado.

2.3.1 ALUNOS

A turma por nós investigada conta com 8 alunos, sendo 4 do sexo masculino e 4 do sexo feminino, cuja idade variava entre 14 e 15 anos. Todos os alunos estão inseridos no curso de inglês desde o seu início, dessa maneira, estudam LI há cerca de 5 anos, sendo que frequentam 2 horas de aula por semana (em dias alternados ou no mesmo dia, pois houve uma variação nessa rotina ao longo dos anos) durante o período de março a junho e de agosto a novembro de cada ano.

Tais alunos são provenientes de escolas públicas da cidade onde a universidade está localizada e não frequentam outro curso de ensino de línguas, mas têm contato com a LI nas aulas oferecidas pela escola como disciplina obrigatória a partir da 5ª série do ensino fundamental. Consideramos importante mencionar também que ao ingressarem no curso oferecido por meio do projeto de extensão universitária, nenhum desses alunos tinha tido contato formal com LI ainda.

Identificamos esses alunos por seus respectivos nomes (Dalila, Vivian, Letícia, Lívia, Mateus, Marcelo, Roberto e Paulo), com o consentimento e autorização de todos. Acreditamos que não há prejuízos aos participantes por serem identificados e que, além disso, podem se beneficiar ao identificar e reconhecer o próprio progresso ao longo do processo de aprendizagem.

2.3.2 PROFESSORA - PESQUISADORA

A professora-pesquisadora (PP) atua como professora de LI há cerca de 9 anos, tendo trabalhado em diferentes contextos, como escolas de idiomas, em um projeto de extensão universitária por meio do qual ministra aulas em uma empresa de aviação, na escola pública onde coletou dados para sua pesquisa de Iniciação Científica durante a graduação, na universidade como professora substituta ministrando aulas em duas disciplinas (uma no curso

de Letras e outra no curso de Estatística), e no projeto de extensão o qual serve como ambiente para esta pesquisa (desde o seu 2º ano de funcionamento).

No momento em que esta pesquisa foi realizada, era aluna regular do programa de pós-graduação em linguística (PPGL – na linha de ensino-aprendizagem de línguas) e a desenvolveu sob a orientação da mesma professora que supervisiona e coordena o projeto de extensão.

2.4 PLANEJAMENTO DO CURSO E DESENVOLVIMENTO DO MATERIAL DIDÁTICO

Cumpramos ressaltar que a coordenadora do projeto de extensão em que coletamos os dados, que é também orientadora deste trabalho, orientou todo o planejamento do curso baseado em temas (contexto de nossa coleta de dados), acompanha e auxilia a elaboração do material didático e desenvolve estudos sobre o ensino de gramática como habilidade, em que tanto o curso contexto de nosso estudo, como os demais do projeto de extensão, estão teoricamente ancorados.

2.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Neste item explicitaremos os instrumentos utilizados durante o período de coleta e o objetivo de cada um deles, visando à triangulação dos dados.

Entendemos por triangulação a utilização de dois ou mais instrumentos, fontes ou perspectivas para a obtenção de registros. Tal visão vai ao encontro dos apontamentos feitos por Larsen-Freeman e Long (op. Cit.) e Abrahão (2006) cujo estudo considera que *nenhum instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação de dados e perspectivas.*

Diante do argumento apresentado, os seguintes instrumentos de coleta de dados foram utilizados a fim de realizarmos esta pesquisa:

1. *Entrevista com os alunos*: foi realizada uma entrevista com os alunos antes do início do curso para que obtivéssemos o consentimento de todos para a participação no curso e utilização dos dados para a pesquisa e ainda para selecionarmos os temas a serem trabalhados.

2. *Diários de avaliação das aulas*: a PP registrou em um diário as atividades realizadas e suas percepções sobre a participação, o engajamento e o desempenho dos alunos durante as aulas, a fim de garantir o registro dos fatos que ocorreram no mesmo momento (quando possível) ou ainda logo após o término da aula. Esse procedimento, importante em pesquisas de base etnográfica como a nossa, nos proporcionou a oportunidade de refletir sobre as aulas durante o oferecimento do curso e também após seu término, como apreciação dos dados obtidos.

3. *Gravações em áudio e em vídeo*: a segunda entrevista (realizada após o término do curso, cujo intuito fora verificar a opinião dos participantes em relação ao curso temático e ao desenvolvimento linguístico neste período) e algumas aulas foram gravadas em áudio, e a maioria das aulas foi gravada em vídeo, dependendo da disponibilidade desse recurso e também da dinâmica da aula. Essas gravações nos possibilitaram uma avaliação de cada etapa do processo de ensino-aprendizagem descrito na proposta de gramática como habilidade por nós adotado.

Ressaltamos neste momento que as gravações foram imprescindíveis para um distanciamento da pesquisadora e uma análise mais eficiente em relação aos dados coletados, principalmente por ser ela mesma a professora que ministra as aulas.

4. *Pré-teste e Pós-teste*: dois testes foram realizados para serem tomados como parâmetros em nossos dados. Ambos os testes foram feitos de duas maneiras: um preparado e outro sem nenhum tipo de preparação prévia. Logo no primeiro dia de aula, solicitamos aos

alunos que apresentassem uma pequena explicação justificando sua escolha do tema, como os alunos prepararam em casa e apresentaram, denominamos esse teste de preparado. Partindo da nossa reflexão de que essa apresentação poderia ter sido decorada, solicitamos logo na aula seguinte que respondessem a uma pergunta, também justificando uma preferência, sendo que chamamos este teste de não-preparado previamente. Ao término do curso realizamos esses dois tipos de teste novamente, sendo um deles uma apresentação em duplas, que foi montada e ensaiada e o outro foi uma pergunta aberta em sala de aula, sendo este o pós-teste não-preparado.

5. *Produção escrita dos alunos:* todas as atividades (com suas respectivas respostas, produção de textos, anotações e correções) foram recolhidas no final do curso pela professora e foram também utilizadas como fontes de dados para análise. Esses dados possibilitaram uma análise mais abrangente da produção dos alunos, pois nos deu a oportunidade de compararmos a utilização das estruturas gramaticais aprendidas na produção escrita além daquelas produzidas oralmente. Além disso, algumas produções de texto serviram como rica fonte de material para as atividades de reflexão.

2.6 PERÍODO DE COLETA

Nossa coleta de dados foi realizada no período de abril a novembro de 2008. Oferecemos duas horas de aula semanais, as quais eram realizadas em um único dia da semana no período da tarde. Totalizamos um período de 8 meses, sendo que o número de horas não foi de 64 horas (corresponde ao total de horas em 32 semanas) devido aos feriados e a outros motivos que impossibilitaram a realização da aula em determinadas datas. Assim, o curso teve a carga horária total de 50 horas.

2.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

As perguntas de pesquisa 1a e 1b são complementares. Assim, a fim de respondermos a ambas, a respeito dos resultados da utilização da proposta de ensino de gramática como habilidade na acuidade linguística de jovens aprendizes, foram consideradas e analisadas atividades feitas pelos alunos, aulas (gravadas em áudio e / ou em vídeo), pré-testes e pós-testes, produções escritas dos participantes e ainda as considerações feitas pela professora em seu diário.

No caso das aulas, fizemos a transcrição de respostas e apresentações dos alunos para que posteriormente apresentássemos na análise dos dados os trechos que fossem relevantes para nossa consideração e interpretação dos resultados obtidos a partir da intervenção.

Os testes também foram transcritos e analisados. Porém, diferentemente das aulas que nos serviram como fonte de dados do desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos durante o período do curso, estes puderam ser analisados de forma comparativa, ou seja, pudemos comparar o desempenho linguístico dos aprendizes no início e ao final de nosso estudo.

Direcionando nossa atenção à segunda questão de pesquisa, para respondê-la foram utilizados os dados obtidos por meio das considerações da professora em seu diário, bem como as entrevistas semi-estruturadas realizadas com os alunos-participantes após o término do curso. Atentamos principalmente à atuação e ao engajamento dos aprendizes ao longo do curso e as opiniões por eles emitidas ao serem indagados sobre o desenvolvimento e o conteúdo do curso.

Analisamos os dados de maneira qualitativa, já que não dispúnhamos de dados quantitativos e, sobretudo, devido ao fato de que o ponto específico do processo de ensino aprendizagem que nos propusemos a investigar pode ser considerado um aspecto de difícil mensuração.

Procedemos ao tratamento dos dados no próximo capítulo, apresentando e discutindo-os conforme o embasamento teórico e nossas considerações.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os dados obtidos a fim de responder as perguntas de pesquisa apresentadas anteriormente. Para tanto, utilizamos principalmente as transcrições dos dados obtidos por meio de gravações (em áudio e / ou em vídeo), cópias das produções escritas dos alunos-participantes e as considerações feitas pela professora-pesquisadora em seu diário.

3.1 OS PRÉ-TESTES

Como explicado anteriormente, a turma com a qual trabalhamos durante o período de coleta de dados está inserida em um projeto de extensão desde o seu início e devido a esse fato e aos resultados obtidos até então, a escolhemos como alvo desta pesquisa.

Tínhamos observado informalmente antes da intervenção que apesar de os alunos compreenderem o insumo oral e escrito que lhes era oferecido e de já terem estudado de forma indutiva várias das estruturas gramaticais da língua inglesa, eram raras as vezes em que eles utilizavam tais estruturas em suas produções linguísticas. Além disso, faziam a maioria das interações (aluno – professor e aluno – aluno) utilizando a língua materna (português), comum a todos.

A fim de obtermos dados que pudessem ser utilizados nesta pesquisa, solicitamos aos alunos no início de nossa intervenção uma pequena apresentação oral logo na primeira aula do período letivo, a qual foi utilizada como pré-teste, conforme detalhamos no capítulo de metodologia de pesquisa.

Os temas, base para o planejamento das aulas e para a confecção do material didático utilizado, foram escolhidos antes do início das aulas pelos próprios alunos, os quais tiveram total liberdade para fazer essa escolha pautada apenas em suas preferências. Por isso, pedimos aos alunos que apresentassem na primeira aula uma pequena justificativa que explicasse o

porquê de tal escolha e também que falassem um pouco sobre o tema pelo qual a dupla era responsável.

A primeira dupla a realizar a apresentação foi aquela responsável pelo tema *moda*.

Apresentamos a seguir a transcrição do que foi dito pelas informantes (alunas):

We choose the theme fashion because we like research and this is our fashion work. (Dalila)

I make a choice of fashion because I like very much fashion. The Jonas Brother to dress shoes, jeans shirt and suit. I'm going to glasses. This glass is very beautiful and cost four thousand and ninety nine. (Lívia)

Esclarecemos que pedimos aos alunos que não lessem nada durante a apresentação e que eles poderiam levar auxílios visuais para mostrar aos colegas. Sendo assim, a aluna Lívia estava segurando uma revista de circulação nacional ao falar sobre as roupas que os rapazes de uma banda internacional, da qual ela se considera fã, estavam vestindo e também mostrou a seção de óculos de sol, em destaque, como a moda para a estação seguinte.

A segunda dupla a se apresentar foi aquela responsável pelo tema *culinária*, também formada por duas alunas, as quais disseram:

I will tell you the history of the culinary, the costumes of the Japan and the Brazil. Many years ago, the people⁶³ (...) years and years ago, the people didn't discover the fire, so they ate raw animals and raw vegetables. Later they discovered the fire and they learned to cook. In the Japan, the famous food is the "Sushi", the Japanese don't eat nice food, they are not fat. In the Brazil, the "feijoada" was invented for the slaves, they used the rest of the food of their owners and today "feijoada" is a typical food that we eat in the Saturdays. (Letícia)

My subject is cook. I'm a person that don't like to cook. But my mother is cook. (Vivian)

⁶³ Os outros alunos a interrompem devido à conversa, a professora pede a colaboração de todos e a aluna retoma com outras palavras.

Após a apresentação da dupla, a professora fez algumas perguntas a todos os alunos, indagando-os sobre quem sabia cozinhar e o que eles sabiam fazer. Os alunos responderam brevemente que sim – dizendo *Yes* quando a professora perguntou: *do you know how to cook?* - e citaram algumas coisas que sabiam cozinhar – dizendo apenas o nome dos pratos, como por exemplo: *pasta, rice, egg* (massa, arroz e ovo).

A terceira dupla a se apresentar, formada por dois garotos, que escolheram falar sobre *esportes*, e informaram a todos:

I talk about sports because I like. I root for team São Paulo futebol clube .
(Roberto)

I'm palmeiras. (Paulo)

Teams for first division São Paulo, Ponte Preta, Corinthians, oh, Corinthians no, Corinthians second division⁶⁴. (Roberto)

I like sports. My favorite Basket. I train in the Meneguelli's school. Now I'm going to speak ours sports⁶⁵. Basket ball, soccer, race of the car, Boxe. (Paulo)

Sports I like mountain bike, windsurf, skateboard, I practice sports, football, swimming, biribol⁶⁶. (Roberto)

A quarta e última dupla, responsável pelo tema *cinema*, não compareceu à aula e não preparou a apresentação para a aula seguinte, por tanto não foi possível obtermos tais dados.

Como já havíamos observado antes, de maneira informal, os alunos conseguem estruturar frases a fim de transmitir a mensagem, mas notamos que o fazem pautados principalmente em vocabulário, não prestando atenção às estruturas gramaticais e sua significação no discurso.

Contudo, notamos que os alunos são capazes de flexionar os verbos de acordo com os três tempos verbais mais abrangentes, ou seja, colocam na forma a marca de passado, presente e futuro, como podemos constatar e destacamos nas orações: *I will tell you the history of the culinary(...); the people didn't discover the fire, so they ate raw animals and raw*

⁶⁴ Neste momento todos riem, pois o aluno fez alusão a um time de futebol brasileiro que havia sido rebaixado e jogaria a temporada do campeonato na segunda divisão.

⁶⁵ O aluno tira objetos de uma bolsa, como por exemplo uma bola de basquete e um carrinho de brinquedo.

⁶⁶ Biribol é um esporte brasileiro, para jogar seguem basicamente as regras do voleibol, com dois times separados por uma rede, mas joga-se dentro de uma piscina com medidas específicas.

vegetables(...); I'm a person that don't like to cook (...); I train in the Meneguelli's school. Now I'm going to speak ours sports (...).

Entretanto, outros aspectos da forma não foram alvo da atenção dos alunos ao se expressarem. Entre tais aspectos, podemos destacar alguns que já foram estudados – como o verbo *to be* (ser e estar) e algumas palavras (vocabulário) que não apareceram em construções como: a) *My favorite ø ø Basket.* e b) *ø ø ø basketball.* Sendo que esperávamos ouvir: a) *My favorite Sport is Basketball* e b) *This is a basketball.* Outros desvios apareceram no uso de elementos linguísticos que não haviam sido estudados de maneira formal, ou seja, apenas foram oferecidos por meio do insumo – como o uso equivocado do artigo definido *the* (*The Jonas Brother (...), the Japan and the Brazil*). Apontamos também que a aluna LV não flexionou o verbo vestir ao descrever a roupa dos irmãos Jonas: *The Jonas Brother to dress shoes, jeans shirt and suit.*

Neste ponto nos cabe fazer uma ressalva sobre essas apresentações. Ao solicitar que os alunos apresentassem uma justificativa para a escolha do tema, a professora ressaltou que os alunos deveriam fazer uma apresentação oral e que a leitura da resposta não seria permitida, mas que, obviamente, eles poderiam formular a resposta e praticar ou ensaiar aquilo que iriam expor diante dos colegas.

Embora os alunos tenham seguido as instruções da professora e não tenham lido durante a exposição, percebemos que redigiram um pequeno texto e ensaiaram a apresentação e que devido à brevidade do que falaram, a fala foi decorada, ou seja, apesar de esses dados terem sido obtidos por meio da transcrição da produção oral dos alunos, esta produção originou-se de uma produção escrita, a qual foi feita em casa, sem pressão de tempo e passível de revisão e consultas ao dicionário, por exemplo.

Diante dessa constatação, decidimos realizar na aula seguinte outro pré-teste, o qual denominamos pré-teste não-preparado, pois sem nenhum tipo de instrução prévia, a

professora fez uma pergunta aos alunos, cuja resposta também envolvia justificar uma preferência.

A professora os indagou sobre o brinquedo ou a brincadeira favorita de cada um, perguntando-lhes: “*What`s your favorite toy or game? Why?*”. A seguir, transcrevemos as respostas obtidas.

Vivian: It`s “Esconde-esconde” (hide and seek) because all my family play.

Professora: How many people do you play with?

Vivian: Ten.

Professora: How do we play hide-and-seek?

Paulo: One people count. The others hide.

Letícia: The other person... they look for the who that hide.

Dalila: My favorite toy is Barbie. Because I and my friends play every day.

Letícia: I like to play “Gato-mia”. It`s like hide-and-seek but in the dark. One people try to find the persons but he can`t see anything. She (aponta para outra aluna) hide in the wardrobe and broke.

Lívia: Doll. Polly and Barbie. I like to dress the dolls. ...one. My mother throw away.

Marcelo: “Bico-na-lata”. Bottle de Coca-cola. Water in the bottle. Much people. One hide in place. One see the other people, run... the bottle.

Professora: Why do you like it?

Marcelo: Because I like. Because play with friends.

Mateus: My favorite game is “Bets”. Two bats, two bottles. “faz uma marca no chão e o cara bate na bola com o taco pra defender a garrafa, o outro joga a bola”

Professora: Why do you like to play it?

Mateus: Because “é da hora”. Because I like.

Paulo: My favorite is ... how can I say “pega-pega”? One people catch the others and the others run. I like very much.

Roberto: My game favorite is “bets” because I like very much. To play need a bottle and bats.

Primeiramente, algo recorrente nas interações é o uso da língua materna, o português, a qual é comum a todos os aprendizes. Em segundo lugar, mais uma vez, notamos o foco do sentido, delegado quase totalmente ao vocabulário utilizado; sendo assim, ao não saberem a

correspondência exata (ou tradução) de alguma palavra necessária para sua explicação, os alunos recorrem imediatamente ao uso da língua materna.

Em relação às falas da aula anterior, notamos que alguns equívocos estruturais são recorrentes, como por exemplo, o uso dos artigos (definidos e indefinidos), que nesta segunda etapa também foram confundidos com o numeral – há uma interferência da língua materna, ou seja, por terem a mesma tradução em português (um), houve o equívoco em relação ao uso de cada um deles.

Diante desses testes, baseando-nos nos temas pelos alunos escolhidos e dando sequência ao curso como por nós proposto, demos início às aulas.

3.2 AS AULAS

3.2.1 UNIDADE 1 - TEMA: ESPORTES

O primeiro tema selecionado aleatoriamente como foco das aulas foi *esportes* (apêndice 1 - disponibilizamos as atividades que foram entregues aos alunos). A professora levou para a aula o filme intitulado *Nós somos Marshall*⁶⁷ (2006) o qual conta a história de um time de futebol americano que sofre um acidente aéreo ao qual nenhum jogador sobreviveu, depois do acidente a escola e a cidade tentam montar um novo time.

Após assistirem a cena do filme em que o acidente é mostrado e comentado, os alunos deveriam utilizar algumas palavras-chave dadas para escrever o que aconteceu, como se eles estivessem escrevendo uma notícia para o jornal. Tal atividade foi proposta a fim de incentivar a *gramaticização*, ou seja, a inserção de gramática ao discurso, como proposto por Batstone (2004). A seguir apresentamos as notícias, escritas em duplas, pelos alunos.

⁶⁷ Título em inglês: *We are marshall*.

The football team of university Marshall were in the plane. Weather not good, rain very much, and the plane crash. No one passangers sorvivors. (Dalila e Livia)

Yesterday a plane felt because the weather was bad. Was rain very much. The passengers was a football team. The fireman didn't found survivors. The family of the football team knew about the accident because the radio and the television. (Letícia e Vivian)

In the night 9th, September 1941 the plane where were the football team players fall in the forest because the weather is rain. The plane explode and the passengers died. (Paulo e Roberto)

Yesterday the plane in which the football players of the University Marshall fall in a forest, because rain. Unfortunately, any survivors. (Mateus e Marcelo)

A nosso ver, os alunos cumpriram de maneira esperada a atividade que lhes foi proposta, já que todos atentaram ao fato de que deveriam escrever a notícia utilizando o tempo verbal passado, considerando que a notícia narraria o fato acontecido anteriormente. Porém, notamos que algumas sentenças foram construídas baseadas principalmente em palavras (vocabulário) como nestas que selecionamos para exemplificar nossa constatação: *Weather not good* – o aluno explicou à professora que queria dizer que a causa do acidente foi o mau tempo; e *Unfortunately, any survivors* – significando que infelizmente não havia sobreviventes.

Em seguida, a professora apresentou aos alunos a notícia de um jornal que realmente relatou o acidente, o qual serviu como base para elaboração do filme em questão. O objetivo da atividade seguinte era proporcionar aos alunos a oportunidade de refletir sobre o que eles haviam escrito, pois ao lerem a notícia, puderam encontrar frases semelhantes àquelas por eles escritas e assim corrigi-las quando necessário.

Reiteramos que, segundo Batstone (op. Cit.), as atividades de *gramaticização* propiciam outro tipo de atividade, que também faz parte do processo de ensino de gramática como habilidade, aquela na qual os aprendizes refletem sobre a qualidade da sua própria língua e a que o autor denomina reflexão.

Durante a realização da atividade, o participante Mateus percebeu seu equívoco e declarou: *Nossa, faltou isso na minha frase “there were no survivors”, referindo-se à frase Unfortunately, any survivors; algo semelhante aconteceu com a informante Dalila, a qual disse: ah, eu esqueci de colocar “ed” no final de crash, referindo-se ao que tinha escrito (...) and the plane crash.*

Isso posto, podemos concluir que a reflexão proposta por Batstone pode ser suscitada na atividade proposta que acabamos de descrever.

Nas atividades seguintes a professora utilizou outra cena do mesmo filme e procurou focalizar as informações novas sobre futebol americano, principalmente o vocabulário relacionado ao jogo. Devido à existência da palavra *scoreless* no trecho selecionado, aproveitou-se a oportunidade para que os alunos pensassem sobre o uso do sufixo *less* na formação de palavras em língua inglesa. Ao indagar os alunos sobre a utilização do sufixo, a professora não obteve respostas claras acerca do significado agregado à palavra devido ao sufixo. Assim ela explicou aos alunos sobre a regra de utilização e significação do mesmo. Na atividade subsequente, os alunos puderam aplicar o novo conhecimento, ou seja, lhes foi oferecida a chance de utilização do que foi aprendido, em outro contexto.

Com o intuito de proporcionar aos alunos uma nova oportunidade de utilização tanto do vocabulário aprendido como das estruturas linguísticas, a professora propôs que os alunos assistissem a uma cena da série intitulada *Smallville*, na qual há a exibição dos minutos finais de uma partida de futebol americano, e fizessem a narração do jogo, como se fossem o locutor.

Destacamos a motivação apresentada pelos alunos ao terem que desenvolver tal atividade. Todos os alunos mostraram bastante interesse e se divertiram durante a locução da cena em questão.

Os alunos também montaram a narração em duplas, como feito no primeiro exercício dessa sequência de atividades e elegeram um do grupo para ser o narrador. Enquanto a cena

do seriado era exibida, sem o áudio, cada um deles, em momentos distintos, fez a locução do jogo, como apresentamos em seguida.

The Crows team shoot, the fans anxious, 7 seconds till end, start the game. Clark offense with hands and ... point. The Crows win. Score: Crows 34, guests 31. (Dalila e Lívia)

The team set, the crowd are very happy. The players beat, seven seconds to the end of the game. The coach is very anxious. Clark pitch the ball. The Crows win. The victory is theirs. The score is 34 – 31. (Letícia e Vivian)

Esclarecemos que os outros alunos não estavam presentes nessa aula e devido a esse fato, não fizeram essa atividade.

Percebemos que nesse processo de estruturação do conhecimento adquirido, alguns vocábulos foram utilizados de maneira equivocada. Contudo, notamos também que os alunos conseguiram resgatar o vocabulário apresentado nas atividades anteriores.

Nas duas últimas atividades propostas, como apresentadas na unidade em apêndice, de utilização do sufixo *less* e de locução do jogo de futebol, a intenção era fazer com que os alunos agissem com as estruturas após a tomada de consciência, como proposto por Batstone (op. cit) ao afirmar que *apenas a conscientização não é suficiente, que os aprendizes devem agir com a gramática após a terem notado*⁶⁸.

3.2.2 UNIDADE 2 - TEMA: MODA

Utilizamos agora os dados oriundos das aulas baseadas no segundo tema trabalhado, *moda* (apêndice 2). Para dar início às atividades baseadas no tema *moda*, foi solicitado que a dupla responsável por este tema pesquisasse sobre um programa de televisão, mais especificamente um *reality show*⁶⁹, de nome *Project Runway* (de acordo com orientações

⁶⁸ Nas palavras do autor: *But noticing grammar is not enough (...) Once having noticed something about the grammar, learners have to act on it.*

⁶⁹ Comumente denominamos *Reality Show* programas cujos participantes competem entre si, durante um determinado tempo, por um prêmio.

contidas no final das atividades relacionadas ao tema anterior, esportes) o qual pode ser descrito como um programa em que os participantes são estilistas que competem, durante um determinado tempo e passando por algumas provas, a fim de ganhar os prêmios oferecidos.

A dupla apresentou aos colegas respostas baseadas nas perguntas dadas como orientação para a pesquisa. Desse modo leram-nas oferecendo aos colegas as seguintes informações:

Project Runway is one competition of stylists. The purpose of the program is found the best designer to present the collection from Fashion week in New York, one of the very important events in the world of runways. We can see it five times a week and are 15 or 16 candidates in each season and are 3 seasons. (Dalila e Livia)

Embora haja alguns equívocos como a flexão do verbo “*encontrar*” cujo passado – *found* - foi utilizado no lugar do presente – *find* – e a omissão do *there* na construção *there are*, a qual significa *existem*, ao dizerem que existem três temporadas do programa (*∅ are three seasons*), as participantes conseguiram obter e transmitir as informações sobre o programa e realizaram a atividade proposta.

Notamos novamente a confusão entre o artigo indefinido *um* e o numeral *um*, que na língua inglesa são representados respectivamente por *a / an* e *one*, ao descreverem o tipo de programa alvo da pesquisa utilizaram o numeral ao invés do artigo indefinido (*Project Runway is one competition of stylists.*). Em razão dessa recorrência, percebida ao analisarmos os dados, preparamos uma atividade específica, a qual focou essa diferença especificamente, com o foco no sentido (semântica), de acordo com a proposta tridimensional de Larsen-Freeman (2003), e será reportada posteriormente, seguindo a ordem cronológica em que as atividades foram realizadas.

Após terem assistido as cenas iniciais do programa e terem discutido as especificidades do episódio selecionado, no qual os participantes tinham como desafio desenhar e confeccionar uma nova roupa para a boneca *Barbie*, os alunos foram instigados a

comparar uma Barbie tradicional, geralmente vestida de princesa e direcionada ao público infantil, e uma Barbie da coleção *My scene*, vestida com roupas contemporâneas e que buscam agradar a um público pré-adolescente. Além de fotos dos dois tipos de boneca, os participantes puderam observá-las em cenas de filme e tinham em mãos as próprias bonecas, trazidas pela professora.

Os participantes fizeram anotações e posteriormente apresentaram suas conclusões à professora e aos colegas, da forma como transcrevemos a seguir.

Make-ups are different and the way of act is different. The Barbie from My Scene collection are more modern. (Paulo)

The dress, the hair, one is classic, the other is modern, the shoes, the make-up, the crown, shy, gloss, sandals, colors, nails. (Lívia)

The normal Barbie is like a princess, and the Barbie from My Scene is a fashion and a modern Barbie. They wear skirts and blouses. The make-up is different, they use gloss. The hair is different. The normal use a classic hair and the Barbie from My Scene have a modern hair with different colors. The normal wear a long dress with just one color. The other Barbie use a short dress with different colors. They have different skin colors. The My scene Barbie wear glasses. The action is different. (Letícia)

The Barbies My Scene was paints, make-up, dress shy, gloss, sandals different colors, hair, glasses. (Dalila)

Fazemos uma avaliação positiva dessa atividade, bem como de outras similares que ainda descreveremos, principalmente acerca da motivação dos alunos. Como esperávamos, as participantes (alunas) se mostraram bastante receptivas e engajadas durante a atividade, pois se trata de um assunto comum com o qual elas se identificam e por gostarem das bonecas. Já os participantes (alunos) nos surpreenderam ao se mostrarem tão interessados nas bonecas quanto as alunas e ao participarem de maneira espontânea durante a discussão proposta.

Em relação à produção linguística dos aprendizes, notamos que a maioria fez uso do vocabulário, relativo a roupas e acessórios, que já haviam aprendido em outro momento durante o curso de extensão. Esse tipo de ocorrência é considerado normal nos primeiros

estágios da aprendizagem de línguas, como pondera Batstone (op. Cit.) ao lembrar-nos que *os aprendizes operam a língua de maneira amplamente lexical*⁷⁰.

Além disso, os participantes utilizaram algumas vezes, equivocadamente e por interferência da língua materna, o verbo *use* no lugar do verbo *wear*. Tal diferença foi pontuada e explicada pela professora depois de ter ouvido as ponderações dos alunos sobre os dois tipos de boneca, e posteriormente a professora procurou criar outra oportunidade para que os alunos notassem essa diferença novamente e pudessem reestruturar essa forma linguística.

Seguindo a linha de raciocínio de que há momentos que propiciam o ensino de determinadas estruturas linguísticas (como discutem Spada e Lightbown, 2008, por exemplo), em que se pauta o projeto de extensão em que coletamos os dados, a professora indagou-lhes sobre os brinquedos com os quais costumavam brincar quando eram mais jovens (seguindo as perguntas propostas na atividade – apêndice 2). Tais perguntas foram feitas com a finalidade de proporcionar aos alunos a oportunidade de notar o uso da estrutura *used to*. Em suma, seguindo a proposta de ensino de gramática como habilidade, estávamos buscando o *noticing* (Batstone, op. Cit.) dessa estrutura ainda não focada durante as aulas até o referido momento.

Batstone (op. Cit.) declara que o objetivo de uma atividade de conscientização é tornar certa forma saliente para o aprendiz. Em vista disso, essa atividade sobre os brinquedos com os quais eles costumavam brincar pode ser caracterizada como uma atividade de conscientização, já que seu principal objetivo era salientar a estrutura *used to*.

Baseados na pergunta contida no material fornecido aos alunos, estes foram capazes de notar a nova estrutura e utilizá-la em suas respostas, como podemos verificar nos exemplos: *I used to play with dolls and balls* (Dalila); *I used to play with dolls, balls, cards, video games* (Letícia); *I used to play with balls, cards, toy cars, video games* (Paulo).

⁷⁰ “Particularly in the early stages of language learning, learners operate with a language which is largely lexical.”

Com o objetivo de oferecer chances para que os aprendizes estruturem – *Structuring by the learner* (Batstone, op.cit.) - o novo conhecimento, a professora propôs que os alunos pesquisassem sobre os brinquedos com os quais pessoas mais velhas da família, como por exemplo, pai e mãe, costumavam brincar quando eram crianças. Para expor aos colegas, os aprendizes deveriam fazer uso da construção *used to* considerando sua função no discurso, ou seja, não solicitamos aos participantes que a utilizassem, mas devido ao fato de essa estrutura da língua inglesa expressar ações que costumávamos realizar há algum tempo e atualmente não a realizamos mais, como brincar e mais especificamente para falar de brinquedos que hoje em dia não são tão comuns, nossa expectativa era a de que tal estrutura fosse utilizada pelos aprendizes.

Segundo o referido autor, essa estruturação realizada pelo aprendiz significa que *ele deve pensar por si mesmo antes que possa agir corretamente com as regras e princípios gramaticais*, focados no ensino de gramática como produto⁷¹.

Atividades desenvolvidas para elicitare estruturas específicas são importantes, conforme discorre Larsen – Freeman (2003), uma vez que os aprendizes podem fazer uso apenas daquelas estruturas já aprendidas e internalizadas - neste caso o passado simples -, evitando aquelas que eles ainda não se sentem seguros em utilizar – em nosso caso: *used to*.

No início da aula seguinte os alunos apresentaram os resultados de suas pesquisas da seguinte maneira:

Professora: my mother used to play with Susi and my father used to play with toy cars.

What about your parents, Lívia?

Lívia: Coloquei de um jeito que eu não sei se está certo.

Professora: Pode falar o que você colocou.

Lívia: My grandmother played with doll made ear of corn.

Professora: What is that?

Lívia: espiga de milho

Professora: Ah. Ear of corn. Ok. What else?

Lívia: My mother played with ball gude.

Professora: Ball gude?

⁷¹ “Structuring by the learner means that she has to think for herself before she can correctly act on the grammatical rules and principles which product teaching focuses on.”

Lívia: Yes, bolinha de gude.
Professora: Ah, ok. What else?
Lívia: my father played with ball football.
Professora: Ok. Football or soccer?
Lívia: soccer.
Professora: Ok. Good.

Letícia: my mother favorite toy was bolinha de gude, doll and a game. And my grandmother played with dominó and doll. She used ear of corn to make her doll.
Professora: Ok. All right. Very nice.

Professora: Dalila, and what about your family?
Dalila: ah, eu pus meio diferente, acho que está errado.
Professora: No problems, tell us.
Dalila: my father played in your childhood with pé-na-lata, table soccer and marble.
Professora: Oh, marble.
Dalila: Ah, eu procurei no dicionário e encontrei, bolinha de gude.
Professora: Ah. Excellent! Marble. I didn't know it.
Dalila: And my mother played in your childhood with doll cloth.
Professora: Doll cloth?
Dalila: ah, tipo, boneca de pano.
Professora: Ah, ok, so you say like cloth doll.
Dalila: Ah, ok.
Professora: Very good.

Professora: What about your family, Vivian?
Vivian: só fiz com uma pessoa.
Professora: No problems. Tell us.
Vivian: my mother used to play with doll.
Professora: Ok. Good.
Vivian: doll big.
Professora: A big doll? Like a baby?
Vivian: yes, a baby doll.

Professora: What about you boys?
Marcelo: My uncle used to play with toy cars. My mother used to play with Susie. My father used to play with soccer ball. My brother used to play with video game.
Professora: What brother?
Marcelo: my brother mais velho?
Professora: My older brother.
Marcelo: ah, ok. My older brother. Ah, minha mãe falou pra mim que ela brincava de teatro, mas como fala brincar de teatro? My mother play theater?
Professora: Yes, it is. My mother used to play theater.

Professora: What about you Roberto?
Roberto: My father used to play soccer ball. My grandmother used to play food. And the other grandmother used to play Queima.

Professora: Oh, very good. Very interesting. So, let's make a graphic with the answers.

No que se refere ao uso da estrutura em foco, podemos notar que alguns alunos atentaram para a estrutura e utilizaram-na; outros apenas marcaram o tempo com o uso do passado simples – *Simple Past* em língua inglesa - levando em consideração que estavam falando de acontecimentos que ocorreram no passado.

Larsen-Freeman (op. Cit.) argumenta que o professor deve estar mais atento ao que os alunos não estão utilizando comparado ao que eles estão utilizando. A autora ainda expressa uma possível atitude perante essa situação, dizendo que ela discutiria com os alunos sobre o porquê uma estrutura específica está sendo utilizada opondo-a a outra estrutura que carrega um significado parecido, para que assim pudesse *encorajá-los a se tornarem sensíveis às diferenças de contexto entre as estruturas em foco*⁷².

Desse modo, a professora então chamou a atenção dos alunos para este ponto especificamente, escrevendo duas frases na lousa (*My mother used to play with dolls. I played with dolls yesterday.*) e solicitando aos alunos que pensassem sobre o significado de cada uma delas, como transcrevemos a seguir.

Professora: Read the sentences. I wanna know: what's the difference between saying used to play and played?

Vivian: aquela lá é uma coisa que você fazia e a outra que você faz?

Letícia: aquela primeiro que é que ela costumava brincar, quer dizer que ela não costuma mais, lá ela brincava e quer dizer que ela brinca hoje também.

Marcelo: ela brincou ontem.

Letícia: ah, ela brincava e não brinca mais, aí ela brincou.

Mateus: mas não tem nada a ver se ela brinca hoje.

Vivian: ali ta falando que ela brincou ontem, uma coisa que ela faz, ah, não sei.

Mateus: ah, ta falando que ela brincou ontem, mas que ela não costuma brincar sempre.

Vivian: então tem uma coisa que ela brincava e uma coisa que ela brincou?

Professora: Yes. That's the difference, Vivian. Ok. Letícia?

Letícia: Ali ela costumava brincar e ali não. Ah. (risos). Um não tem a possibilidade de ela brincar de novo e o outro tem a possibilidade dela brincar de novo.

⁷²“(…) I would ask them why they thought that a particular form was being used as opposed to another form that would convey more or less the same meaning. (...) in order to encourage them to become sensitive to the contextual differences in the use of target structures.”

Professora: *Good. That's it.*
Roberto: *ah, eu nem chuto.*
Lívia: *o problema é que ela brincou, ah.*

Professora: *Ok. Are the situations in the present or in the past?*
Alunos: *in the past.*
Professora: *Yes, both situations are in the past. Pay attention at the time. Played → yesterday. When she was a kid → used to play. Look at the other example: in his childhood. The period of time is different. So, what's the difference between used to play and played?*
Roberto: *um é longe, na infância e o outro é mais próximo.*
Professora: *Yes. Good. Can you see the difference?*
Alunos: *yes.*

Professora: *For example, I wanna say about my last year at the university and I don't study at the university today. How can I say that?*
Alunos: *I used to study at the university.*
Professora: *Good. Now, I wanna talk about yesterday. I studied Spanish yesterday or I used to study Spanish yesterday?*
Alunos: *I studied Spanish yesterday.*
Professora: *That's it. Good. Now think about something you used to play with in the past, and nowadays you don't play with anymore.*
Lívia: *I used to play Susi.*
Professora: *I used to play **with** Susi. (ênfase da professora)*
Lívia: *yes.*
Letícia: *I used to play with Barbie.*
Vivian: *eu também. I used to play with Barbie.*
Dalila: *também.*
Mateus: *animal toy.*
Marcelo: *I used to play with small animals.*

Constatamos nessa passagem que a professora proporciona aos aprendizes um momento de formulação de hipóteses do uso da estrutura em foco. Em suma, aproveitando o momento propício para a inserção e discussão dessa determinada estrutura e de seu uso específico, a intenção da professora é o ensino com foco na forma (Long, 2001), ou seja, auxilia os alunos a refletirem sobre a estrutura e busca criar situações verossímeis nas quais os alunos possam utilizá-la.

Baseando-se em Swain (1995), Ellis, Basturkmen e Loewen (2002) discorrem que os aprendizes precisam fazer mais do que simplesmente se engajarem no uso comunicativo da

*língua, eles também precisam atentar à forma*⁷³. Dessa maneira, nos preocupamos em fazer com que os alunos se engajassem na discussão sobre os brinquedos, mas em seguida procuramos direcionar a atenção deles para o uso da estrutura em foco e as especificidades do contexto, sendo que essa união, da saliência com a necessidade comunicativa, é vista como as *condições ideais para a conscientização e aquisição*⁷⁴ segundo os autores que acabamos de mencionar.

Ao elaborarmos as atividades subsequentes, prevíamos o aparecimento da boneca *Susi* ao perguntarmos sobre os brinquedos com os quais os familiares de nossos alunos costumavam brincar. Assim, propusemos uma discussão durante a qual os alunos deveriam comparar as duas bonecas, sendo que além das figuras contidas na atividade, os alunos também utilizaram bonecas verdadeiras, trazidas pela professora, como base para suas conclusões. Transcrevemos então a discussão tal como ela ocorreu.

Professora: *Ok. Now let's continue the activity. The discussion about Barbie and Susi. Where is Susi from?*

Alunos: *from Brazil.*

Professora: *Can you complete the sentence, please?*

Alunos: *Susi is from Brazil.*

Professora: *What about Barbie?*

Letícia: *the United States.*

Professora: *Now we are going to compare Barbie and Susi. I'll give you a Barbie and a Susi and I want you to compare them. Take a look at their body, their hair, their face. Take notes about your discussion, ok?! Use the lines in your sheet to do it. Try to speak in English with your colleagues.*

Professora: *Ok. Guys. Now I want to know the differences. What are the difference between Susi and Barbie?*

Marcelo: *Barbie is more intelligent than Susi. Susi is thicker than Barbie.*

Professora: *What else?*

Marcelo: *Barbie is thinner than Susi. Susi is big head. Eh, é grande cabeça não, tem grande cabeça. Susi has big head.*

Professora: *What else, boys?*

Marcelo: *Só isso.*

⁷³ "(...) learners need to do more than to simply engage in communicative language use; they also need to attend to form."

⁷⁴ "Saliency and communicative need, both evident in conversational focus-on-form, constitute the ideal conditions for noticing and acquisition to take place."

Professora: *Ok, now let's ask the girls. Girls, what are the differences?*
 Letícia: *Susi's body is bigger than Barbie's body. Barbie is thinner than Susi. Barbie is taller than Susi. Susi has a small foot. Susi has big eyes.*
 Professora: *What else? Let's take a look at the dolls. What about their nose?*
 Letícia: *Susi's nose is bigger than Barbie's nose.*
 Professora: *Hum, ok. What about their mouth?*
 Vivian: *Susi mouth is bigger than Barbie's mouth.*
 Professora: *Ok. What about their breast?*
 Dalila: *ah professora...*
 Marcelo: *Barbie is ... ah...*
 Professora: *Barbie's breast is bigger. Ok. What about their legs?*
 Marcelo: *Susi thicker, ah...*
 Professora: *Susi's legs are thicker than Barbie's. What about their skin color?*
 Dalila: *a Susi é mais bronzeada.*
 Professora: *Yes. Now let's think about this. Susi is Brazilian and Barbie is American. Do you think Barbie is similar to American girls and Susi is similar to Brazilian girls?*
 Alunos: *yes.*
 Lívia: *é sim, as americanas tem aquele narizinho assim, igual o da Barbie.*
 Professora: *Ok. Now, think about that. Do Brazilian girls prefer to play with Susi or Barbie?*
 Alunos: *Barbie.*
 Professora: *Yes?! Brazilian girls prefer to play with Barbie. Why?*
 Alunos: *ah, não sei.*
 Letícia: *Because the Barbie is more famous.*
 Professora: *Good point of view. In Brazil, Barbie is more famous than Susi. Because of that you think Brazilian girls prefer to play with Barbie and not with Susi. All right guys.*

Conforme proposto, os alunos discutem em grupos (2 grupos, um formado pelas meninas e outro formado pelos meninos) sobre as bonecas, algumas palavras são ditas em inglês, como o vocabulário por eles já conhecido - *dress, nose, eyes* - , porém a maior parte da discussão é feita em Língua - materna (português) nesse momento (em que eles estão em grupos, livres para discutir sobre o tema proposto). Cabe-nos ressaltar que as estruturas da língua inglesa utilizadas para fazer comparações, ou seja, o comparativo, fora estudado pelos alunos anteriormente, sendo assim, nesta oportunidade de reestruturação os alunos foram capazes de retomar e aplicar esse conhecimento, como podemos observar em construções como *Barbie is more intelligent than Susi; Barbie is thinner than Susi* e *Barbie is taller than Susi*.

Alvo de equívoco por parte dos aprendizes, a diferença entre os verbos *use* e *wear* foi retomada pela professora por meio de uma atividade durante a qual solicitou aos alunos que simulassem ser o narrador do desfile apresentado no episódio do programa no qual as atividades estavam sendo baseadas. Os alunos, em duplas, deveriam escolher uma das modelos do programa e narrar seu desfile enquanto assistiam a sua exibição. Um aluno da dupla foi eleito para que fosse o narrador, o qual apresentou as seguintes informações:

She's wearing one pink and purple dress, beautiful, the dress has frown. The pair of sandals has frown too. The cloth is made of cotton. (Lívia)

She's wearing a dark pink dress, is made of cotton with shining points. She's wearing two gold sandals. (Mateus)

She's wearing a green blouse and a colorful skirt with a green sandals, green high – heels sandals. And head wrap with a flower, a green flower. (Marcelo)

Our model is wearing one extra small blouse red and one skirt, red skirt extra large with orange details and one black flat. (Dalila)

She's wearing a red blouse made of velvet with circles, a jeans skirt, and a belt of leather, and a pair of boots of leather. (Letícia)

Notamos que todos atentaram ao uso do verbo *wear* e ao uso do tempo verbal adequado – *present continuous* - à situação, pois estavam simulando a narração “ao vivo” do desfile. O uso dos artigos, definidos e indefinidos, todavia, foi inadequado. Percebemos a utilização do numeral (*one*) ao invés do artigo indefinido (*a / an*) e ainda a utilização do artigo indefinido, cuja concordância se dá com substantivos no singular, precedendo uma palavra no plural como em *a green sandals*.

Após ter chamado a atenção dos alunos para esses equívocos, a professora propôs que cada um deles brincasse de ser estilista e que criasse para a aula seguinte um visual para a Barbie, considerando seus próprios gostos pessoais. Os alunos deveriam, como proposto na atividade, utilizar uma Barbie de verdade para a apresentação do trabalho ou poderiam montar uma colagem com recortes de jornais e revistas, ou ainda fazer e colorir um desenho. As

meninas utilizaram suas próprias bonecas para realizar a atividade e os meninos preferiram desenhar, como registrado nas fotos a seguir.

(Letícia)



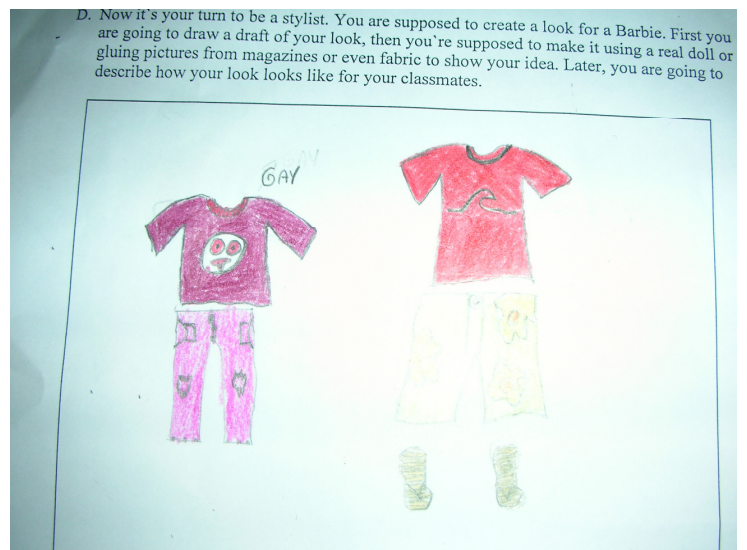
(Dalila)



(Lívia)



(Marcelo)



Para que apresentassem suas criações, a professora sugeriu que os alunos fizessem um desfile e também fizessem a narração do mesmo. Assim, obtivemos as seguintes falas.

*The t-shirt red, shorts color, no, green shorts, flip-flops, to go to the beach.
Parada gay, jeans, pink jeans, purple t-shirt.* (Marcelo)

She's wearing a pink blouse, and a white t-shirt, a white t-shirt with flowers. (Letícia)
My Susi is wearing white and pink skirt, and extra small shirt, and one bag pink and white. (Lívia)

She's a cowgirl. She's wearing one purple bra, and one brown sweater, and one pair of jeans, with belt dark brown, and one sandal brown, one necklace, and one cowboy hat purple. (Dalila)

Observamos então que os alunos estão conscientes da utilização do verbo *wear* e do tempo verbal apropriado para tal contexto e situação – *present continuous*. Porém, ainda há o uso equivocado do numeral ao invés do artigo indefinido. Diante dessa situação, considera-se que a aplicação de uma lição / atividade isolada tem o potencial para auxiliar os aprendizes a notarem a diferença e assim construírem frases de maneira mais adequada.

Conforme afirmam Spada e Lightbown (2008), *atividades isoladas* (considerando a dicotomia de atividades integradas e isoladas, discutidas no embasamento teórico deste trabalho) *podem ser necessárias para auxiliar aprendizes que compartilham a primeira língua (L1) a sanar problemas relacionados à influência da L1 em seu estágio de interlíngua*⁷⁵. A nosso ver, essa instrução é adequada neste caso; assim, uma atividade isolada com o objetivo de suprir tal necessidade foi desenvolvida e aplicada, a qual será descrita e analisada posteriormente de maneira mais detalhada.

Embora o foco de nossa pesquisa não seja motivação, vale ressaltar que a atividade de criação de um modelo (vestimenta) merece destaque por seu potencial em motivar os aprendizes a participar da aula e do desenvolvimento da atividade proposta. Como ponderou Campos-Gonella (2007), utilizando-se do estudo de Stipek (2002) para embasar suas

⁷⁵ “(...) isolated lessons may be necessary to help learners who share the same first language (L1) overcome problems related to L1 influence on their interlanguage; (...)”

considerações, *é evidente que os alunos apreciam atividades que requeiram participação, exploração e experimentação, em outras palavras, quando os alunos podem ser ativos no processo de aprendizado, o engajamento e os esforços são intensificados.*

O interesse dos alunos em relação a essa atividade era notável. Primeiramente pela disposição e criatividade com as quais realizaram o desafio proposto de confeccionar uma roupa para as bonecas ou desenhá-la. Em segundo lugar, ao terem a possibilidade de trazer para a aula a boneca (algo que comumente não acontece), principalmente as meninas ficaram extremamente empolgadas e demonstravam esse sentimento com palavras do tipo: *ah, que legal; nossa, que doido.* Além disso, ao chegarem com as bonecas no dia da aula, toda a atenção voltou-se para tais brinquedos e para o momento da aula em que os mesmos seriam utilizados.

A última atividade proposta em relação a esse tema foi uma pesquisa na internet realizada pela dupla responsável. Porém, mesmo com fornecimento de informações sobre os sites que poderiam ser visitados para a coleta de informações, as alunas não fizeram a atividade proposta, alegando dificuldade em encontrar as informações. Diante dessa situação, a própria professora comentou sobre o leilão das bonecas do programa e seus respectivos preços, considerando que as bonecas vestidas com os modelos criados pelos participantes do programa foram leiloadas via internet e compradas por preços elevados (com base no preço médio das bonecas vendidas em lojas)⁷⁶.

⁷⁶ O programa, que foi utilizado como fonte para a confecção do material didático e para a elaboração das atividades propostas, é um *reality show* no qual os participantes são estilistas e a cada episódio devem confeccionar um novo modelo (de roupa). No episódio em questão, eles deveriam criar e costurar uma roupa para sua boneca Barbie, as quais foram leiloadas pela internet após o término da exibição do programa.

3.2.3 UNIDADE 3 - TEMA: CULINÁRIA

Analisaremos neste item os dados obtidos a partir das aulas baseadas no terceiro tema, *culinária* (apêndice 3). Para trabalharmos o tema, utilizamos dois episódios do DVD *Martha's Homemade Holidays*, o qual é um programa que ensina a cozinhar, apresentado por Martha Stewart. Selecionamos os episódios que apresentam duas receitas distintas: biscoitos e ravióli com recheio de bacalhau.

No início da aula a professora explicou brevemente o vocabulário desconhecido e solicitou que os alunos relacionassem cada ingrediente com a receita, apropriadamente. A fim de realizar a correção do exercício, os alunos receberam outra folha, a qual continha os ingredientes de cada receita.

Após a correção, os alunos assistiram a um dos dois episódios nos quais há a apresentação das receitas bem como o modo de preparo. Na atividade seguinte, a professora propôs que realizassem uma comparação entre a receita retirada do site e aquela apresentada no programa⁷⁷ (a qual dependia diretamente de um exercício de compreensão oral por parte dos alunos, já que legendas não estavam disponíveis para consulta) em relação aos ingredientes. A maioria dos alunos fez duas colunas com as informações como resposta ao exercício; porém, duas alunas, Dalila e Letícia, redigiram um parágrafo, respectivamente:

The internet recipe is 1 large egg, and the TV show recipe is 2 large eggs. The internet recipe is ½ cup packed dark-brown sugar, and the TV show recipe is 1 cup of a dark brown sugar. Dalila

The recipe from website show how to cook the quantity of some ingredients is different. Some ingredients have in the recipe from the website and in the Homemade Holiday. Letícia

Nessas duas respostas, consideramos relevante apontar, em nossa análise sobre a acuidade linguística, o uso inadequado do artigo indefinido – *a dark brown sugar* – algo recorrente na produção dos alunos da turma em questão, como já observamos anteriormente.

⁷⁷ Tal programa disponibiliza as receitas, ensinadas por meio da televisão, no site, ou seja, divulgam-nas de forma escrita respeitando o gênero (contendo informações como ingredientes e modo de preparo detalhado).

Apontamos agora um uso adequado de uma construção linguística (como fazer algo – *how to*) feito pela aluna Letícia ao falar sobre a receita retirada do site. A aluna utiliza corretamente a estrutura – *how to cook* – em sua resposta, sendo que tal estrutura nunca foi ensinada explicitamente aos alunos, mas houve um insumo de tal construção por meio dos vídeos assistidos, nos quais a apresentadora utiliza essa estrutura para anunciar o que seria ensinado naquele determinado episódio (como, por exemplo, ao falar: *Today we are going to learn how to cook bacalla ravioli...*).

Além dos erros e acertos pontuais encontrados nessas respostas, é possível observarmos de maneira clara o chamado *Grammar-gap problem*, discutido por Richards (2002), aquele em que há a falta de estrutura gramatical na construção linguística.

Apresentamos a seguir as reflexões apresentadas pelos alunos ao serem indagados sobre as semelhanças e as diferenças entre a forma como a receita é apresentada / explicada no programa de televisão e no site. Antecipamos que, novamente, a acuidade gramatical não foi o foco dessa proposta e que, assim sendo, a atenção dos aprendizes estava no conteúdo discutido e não na forma como ela estava sendo realizada.

Tal atividade, cujas respostas serão transcritas a seguir, foi elaborada considerando o uso, isto é, uma das três dimensões significativas para a língua em comunicação discutidas por Larsen-Freeman (2003).

Transcrevemos, assim, as respostas elaboradas, em grupos, pelos alunos:

A. Similarities and differences considering the ingredients: *In the DVD recipe He speak 3 extra large or we are gonna add 4 large eggs. In the internet recipe have exactly quantity the extra virgin olive oil and in DVD there is not exactly quantity rosemary leaves and chives too. In the DVD recipe there are not black pepper, there is not semolina and mint leaves.* Mateus e Lívia

B. Similarities and differences considering the instructions to prepare the dish: *In the website the recipe is more detailed because the reader no understand the language informal without the pictures. In the DVD the language is informal, because they have pictures.* Paulo e Marcelo

C. Similarities and differences considering the language / structures (verbs, verb tenses, etc) used: *The recipe from the DVD is easier to understand than the recipe from the website. In the program recipe the man is saying what he and Martha are gonna do and the website recipe is saying the instructions. The program recipe have a*

informal language (gonna) and the website recipe have a formal language (going).
Letícia, Dalila e Vivian.

Atentando primeiramente à acuidade linguística, observamos novamente um equívoco com o uso do artigo - *have a informal language* – e, diante dessa constatação, o uso dos artigos definidos e indefinidos foi tratado posteriormente no curso a fim de chamar a atenção dos aprendizes para tal forma, o que será apresentado e discutido posteriormente no item 3.2.6, conforme a sequência das atividades. Além disso, percebemos outros erros pontuais, como a ausência do auxiliar na oração negativa - *the reader ϕ no understand* -, o uso do verbo *ter* (to have) em relação à conjugação e à comum confusão com o verbo *existir* (there to be) - *In the internet recipe have exactly quantity... e The program recipe have...* .

Apontamos, também, as estruturas que foram utilizadas de maneira adequada, como o comparativo - *The recipe from the DVD is easier to understand than the recipe from the website.* -; o tempo verbal presente contínuo - *the man is saying what* – e o futuro - *he and Martha are gonna do.*

O objetivo e o resultado mais relevantes dessa atividade são, todavia, outros. A forma como as similaridades e diferenças foram pontuadas não era o foco primordial da atividade, ou seja, visávamos direcionar a atenção dos aprendizes aos aspectos de uso da língua nos dois meios de comunicação – internet e programa de TV – abordados. Larsen-Freeman (op. Cit.) afirma que *parte de saber a estrutura em uma língua envolve saber quando usá-la e quando não usá-la.*

Observamos que eles pontuaram a questão da formalidade entre a linguagem verbal – instruções dadas pela apresentadora no programa de TV – e a linguagem escrita – instruções disponibilizadas no site, citando a conjugação *gonna* e *going to*. Notaram, também, que o modo de preparo escrito é mais detalhado comparado ao falado.

Dessa forma, cremos que o objetivo da atividade foi alcançado, pois os alunos conseguiram pontuar similaridades e diferenças entre a língua utilizada nos dois meios de comunicação.

3.2.4 UNIDADE 4 - TEMA: CINEMA

Os dados obtidos a partir da quarta unidade do curso, baseadas no tema *cinema* (apêndice 4), serão analisados neste item.

Primeiramente a professora fez uma breve explicação sobre os filmes que foram utilizados para as atividades (ganhadores do Oscar de melhor filme últimos 8 anos antecedentes ao curso), pois os alunos não conheciam alguns deles ou apenas não conheciam o nome em inglês. Em seguida, a sala foi dividida em dois grupos e cada grupo relacionou cada filme com o ano de conquista do prêmio e seu respectivo gênero.

A atividade seguinte foi proposta para que os alunos relacionassem cada filme com seu respectivo resumo, numerando-os. Então, cada um escolheu um filme, realizou a leitura da crítica publicada pelo jornal *The New York Times* e pontuou a principal diferença entre os dois textos⁷⁸, como transcrevemos a seguir:

The summary is about the production of movie and the other speak the story of the movie. Lívia

The difference between the texts is: the summary is about the story of the movie. And the review is about the history of the movie. Vivian

In the review summary inform that cast: Ziyi Zhang and Gong Li are Chinese superstars, fabulous clothes and three eminently watchable female leads. And the other inform the story of the movie. Dalila

The summary has a informal language and the review has a formal language. Letícia

⁷⁸ O resumo do filme é aquele apresentado na contra capa do DVD ou ainda aquele disponibilizado nos sites de locadoras, que possuem as mesmas características: detalhes sobre a história dos filmes, informações sobre a equipe envolvida na produção, entre outras; já a crítica, normalmente publicada em jornais e revistas, apresenta a opinião do crítico – especialista em cinema – considerando a produção e o filme.

Esclarecemos, utilizando a gravação da aula, que, ao dizer que a diferença entre um texto e o outro é a *story* e *history* do filme, a participante Vivian pautou-se na diferença entre essas duas palavras, considerando que o resumo conta a história do filme, ou seja, o roteiro; já a crítica descreve um pouco da história da produção e gravação do filme.

As anotações do diário da professora-pesquisadora levam a concluir que os alunos fizeram tais constatações sem direcionamento, isto é, na unidade anterior um exercício semelhante foi realizado com as receitas e os alunos foram instigados a observar as informações, questões de forma e formalidade diferentes entre os textos. Já no exercício sobre resumos e críticas, as respostas apresentadas foram elaboradas pelos aprendizes sem orientação da professora. Dessa maneira, inferimos que os aprendizes estão atentos a essas questões de uso (Larsen-Freeman, 2003) ao terem contato com texto que têm diferentes propósitos.

Larsen-Freeman (2003) afirma que *é impossível separar forma do significado e do uso, mas por motivos pedagógicos, é possível focar a atenção do aprendiz em uma das três dimensões*. Assim, podemos considerar que o objetivo dessas duas atividades foi alcançado. Concordando com a asserção de Nassaji e Fotos (2004) de que *pesquisas recentes indicam que os aprendizes necessitam de oportunidades para encontrar e produzir estruturas*, e já tendo oferecido oportunidades para que os alunos pudessem encontrar e analisar as questões de uso nos textos, buscamos então proporcionar a chance de produção a eles.

Propusemos que os alunos escrevessem um resumo e uma crítica sobre o filme do qual eles mais gostassem, os quais apresentamos a fim de analisarmos os elementos linguísticos utilizados.

Summary (Lívia)

Movie: *National treasure*

Cast: *Nicolas Cage, Sean Bean, Havey Keitel, Diane Kruegi*

Genre: *Adventure*

National Treasure is an adventure movie, where there are several generations. The Gates family is the greatest demand for the treasure of all time. And now that this is Ben Gates in command together with your friends in search of the lost treasure.

Review

In my opinion the movie is very very good. The actors are good, and the actors work very well.

Summary (Vivian)

Movie: *A encantadora de baleias*

Cast: *Charlize Theron, Frances Mc Dormand, Sissy Spacek, Woody Harrelson, Sean Bean*

Genre: *Drama*

The one that Josey more wants it is a decent work so that she can place food home and to create your children well. But the one that she really gets it to be threatened, insulted, coveted, despised, attacked and call of the worst names "Face that as man". He tells his macho boss. In time of that, she faces everything as a human being and against it attacks.

Review

The film is about the women's fight for the same rights. That film shows clearly as the men treated the woman, it also show him as in that time it was difficult a woman to say something because woman on that time was not anything. So much that film was a real history, and that was through that history show in the film, that the woman got your rights, as much as woman but also as person.

Summary (Dalila)

Movie: *P.S. I love you*

Cast: *Hilary Swank, Gerard Butlek*

Genre: *Dramatic comedy*

Holly is one beautiful young happy and realized woman. Married with the man to be your life, the fun and in love Guerry. But he get sick and die to leave Holly in state shock. Before to pass away, Guerry leave for your wife a whole series letters. Messages that to appear shape surprising, always sign same shape "P.S. I love you". The mother's Holly and your best friends, Sharon and Denise, to be worried, because the letters keep to young hurry your last. But the letters help to relive your pain and guide one new life.

Review

The film is very good, romantic, sad and amusing at the same time, the actors work very well, and the film is full of beautiful songs and landscapes.

Summary (Letícia)

Movie: *A walk to remember*

Cast: *Shane West, Mandy Moore, Peter Coyote*

Genre: *Romance, drama*

Landon is a popular guy at school. He falled in love to Jamnie. His friends didn't like her. But in the end they understood Landon, they realized that Jamnie was a good girl. Jamnie told to Landon that she had (espaço em branco deixado pela própria aluna). Later they married. In the end Landon said "our love is like the Wind, I can't see it, but I can feel".

Review

I loved this movie because I love romance. This movie is really beautiful. But I think that Jamnie couldn't die. But I liked too because Landon is a single man now. The end is sad but I loved it because I learned that we must stay with the person that we love 'cause we can lost them.

Esclarecemos que há apenas quatro respostas, pois os outros alunos estavam ausentes durante a aula em que essa atividade foi desenvolvida. Nas respostas descritas, alguns erros relacionados à forma são perceptíveis, como uso de artigos, pronomes de referência, pronomes possessivos (recorrente utilização do *your* ao invés de *his* ou *her*), preposições e conjugação de verbos. Também podemos apontar com facilidade os acertos como o uso do tempo verbal passado e alguns modais.

O uso, todavia, foi por nós considerado o ponto mais produtivo da atividade em questão, o que não focou, especificamente, nenhuma estrutura gramatical. Foram respeitados os elementos linguísticos que compõem cada um dos dois gêneros (resumo e crítica).

Batstone (2004) questiona quanto nós, professores, fazemos com que a conscientização da gramática seja condição necessária para a realização da atividade, e afirma que os aprendizes precisam notar a gramática, pois se eles não o fizerem, eles não a aprenderão efetivamente. Porém, nosso objetivo ao propor tal atividade não tinha como foco principal a conscientização ou prática significativa de uma estrutura gramatical específica; o intuito era conscientizar os aprendizes sobre o gênero e suas características.

Considerando, então, o estudo de Larsen-Freeman (op. Cit.) citado anteriormente, a respeito das três dimensões da língua e a impossibilidade de focar a atenção do aprendiz na forma, no significado e no uso ao mesmo tempo, julgamos como produtiva a atividade em questão, pois pudemos notar que os alunos conseguiram diferenciar a sinopse da crítica do filme, principalmente naquelas de sua autoria, nas quais percebemos a articulação de informações sobre o filme (sinopse) e opiniões sobre o mesmo (crítica).

Voltando à questão da forma, Batstone (op. Cit.), em seus apontamentos sobre o ensino de gramática como habilidade, discorre a respeito da reflexão por parte dos aprendizes

sobre a qualidade da língua que eles próprios estão utilizando. De acordo com o referido autor, a reflexão, sendo um estágio pós-atividade, é uma etapa que auxilia os aprendizes a refletir criticamente sobre a gramática, comparando o que eles disseram com o que eles deveriam ter dito.

Desse modo, propusemos que os alunos refletissem sobre os equívocos que apareceram nos resumos e nas críticas dos filmes. Primeiramente, a professora sublinhou as estruturas consideradas erradas de acordo com a forma padrão da língua inglesa. Depois, solicitou que os aprendizes corrigissem tais equívocos, sendo que, para isso, deveriam refletir sobre o que e porque tal estrutura estava inadequada.

Apresentamos a seguir um exemplo do que foi feito:

Landon is a popular guy at school. He falled in love to Jamnie. His friends didn't like her. But in the end they understood Landon, they realized that Jamnie was a good girl. Jamnie told to Landon that she had _____ (espaço em branco deixado pela própria aluna). Later they married. In the end Landon said "our love is like the Wind, I can't see it, but I can feel ____".

No entanto, durante a aplicação da atividade, os alunos não a desenvolveram como o esperado. Os alunos não conseguiam fazer o que lhes foi proposto, ou seja, após terem recebido o papel com o próprio texto e terem escutado a explicação sobre o que deveriam fazer, eles começaram a perguntar sobre o que estava sublinhado: *o que tem de errado? Mas porque está errado? Não sei o que está faltando, o que é?*. A fim de auxiliá-los, a professora passou a responder o que lhe estava sendo perguntado e, assim, o desenvolvimento da atividade não se deu como deveria ser segundo os apontamentos de Batstone sobre a reflexão.

Gostaríamos de ressaltar que não chegamos a uma conclusão clara dos motivos devidos aos quais essa atividade não foi bem sucedida, mas acreditamos que tal insucesso se deve, principalmente, a dois fatores: a falta de hábito dos alunos em realizar esse tipo de atividade, já que, de acordo com o que sabemos sobre o processo de ensino-aprendizagem desses alunos, foi a primeira vez que algo do tipo foi solicitado a eles; e talvez a falta de

maturidade linguística tenha dificultado a realização da atividade, pois como não se tratava de uma estrutura gramatical específica – havia erros de concordância verbal, omissão de pronomes relativos, entre outros – os alunos não conseguiam identificar os erros por eles cometidos.

3.2.5 UNIDADE 5 - TEMA: ESPORTES

A 5ª unidade do curso foi baseada no tema esportes. Após termos trabalhado com os quatro temas, demos continuidade utilizando cada um deles novamente para a elaboração das unidades seguintes. Os dados obtidos a partir dessa unidade, que teve como foco *As Olimpíadas* (apêndice 5), serão analisados neste item. Ressaltamos que utilizar *As Olimpíadas* como assunto das aulas foi bastante motivador para os alunos, já que estávamos envolvidos pelo clima de competições ocasionado pelo acontecimento dos Jogos Olímpicos em Pequim (2008).

Os alunos, divididos em duplas, primeiramente receberam um trecho do texto que explica de maneira breve a história dos jogos olímpicos. Cada dupla deveria, então, formular perguntas sobre os jogos de acordo com as informações contidas no trecho do texto que tinham em mãos. Após essa etapa, cada dupla fazia sua pergunta oralmente e os outros alunos tentavam respondê-la, sendo que essa parte da atividade tornou-se um jogo de adivinhação, já que muitas perguntas eram relacionadas a datas e a outros dados baseados em números.

A seguir, apresentamos as perguntas formuladas por cada dupla.

Marcelo e Paulo: *When did the first Olympic Games happen?*
Where did first Olympic Games happen?
When did the first modern Olympic Games?
What is the Olympic Games?

Mateus e Roberto: *When did the summer and winter Olympic Games have been held two years apart?*
What happened with Olympic Games in the World War 1 and 2?

Lívia e Letícia: *Who was the only victorious in 6 Olympic Games?
Where was he from?
Where's the Olympic Games from?
How the winners was immortalized?
What object is the symbol of the Olympic Games?*

Dalila e Vivian: *How many contestants participated in the 2004 Summer Olympic Games?
And how many countries?
How many billion people watched the games television?
When and where happen the first act of the terrorism in the Olympic Games?*

Considerando a forma ao analisarmos as perguntas elaboradas, percebemos que embora haja erros, como concordância verbal (*is the Olympic Games; winners was; Where's the Olympic Games from?*), os aprendizes foram capazes de estruturar a maioria das frases interrogativas de maneira adequada, ou seja, utilizando os pronomes interrogativos (*Who, where, when*) e o auxiliar de tempo verbal (*did*) de maneira correta.

Assistindo a gravação dessa aula, constatamos que, ao responderem as perguntas, os alunos utilizaram somente números e informações diretas (por exemplo: ao responderem a primeira questão, diziam: *200 AC, 300 DC*; e na segunda pergunta: *Greece, Rome*). Assim, consideramos, como já pontuado pela professora-pesquisadora no dia da aula, em seu diário, que *a atividade contemplou o propósito de compreensão e discussão do texto; além disso, proporcionou aos alunos a oportunidade de praticarem a formulação de perguntas, mas ao responderem-nas pautaram-se apenas no léxico.*

Prosseguindo, analisamos o que acreditamos ser o momento mais produtivo dessa unidade, ou seja, o trabalho com a estrutura gramatical propriamente dita. Consideramos relevante retomar que essa estrutura gramatical não foi determinada previamente como foco da unidade, ou seja, não planejamos as atividades a fim de trabalharmos com uma estrutura previamente definida, mas ao elaborar tais atividades, a professora-pesquisadora previu o surgimento dessa estrutura relacionada ao tema central da unidade e pensou em atividades que proporcionassem contexto e oportunidades de uso da mesma.

Apresentamos, então, a transcrição primeiramente da discussão inicial sobre o quadro de medalhas em que previmos o surgimento de dois tempos verbais (passado simples e presente perfeito). Em seguida, apresentamos a aula que será considerada para a análise.

Professora: *Ok Guys. Let's do activity number three. We are going to talk about the medals USA and Australia have won. Take a look at the countries and the number of medals. What can you say about USA performance in 2000?*

Mateus: *ninety-one.*

Professora: *Ok, but can you give me a complete sentence?*

Mateus: *USA (pausa) ganhou (pausa)*

Professora: *won*

Mateus: *ah eh, USA won ninety-one medals in two thousand.*

Professora: *ok, good. Now what can you say about USA and medals in two thousand four?*

Lívia: *one hundred two.*

Professora: *Ok. Can you complete the sentence?*

Lívia: *ok. USA won one hundred two medals in two thousand four.*

Professora: *Ok, Now I want to know about USA and medals up to now, up to this moment.*

Lívia: *I don't know.*

Professora: *you have this information in your sheet of paper.*

Lívia: *ah tá, aqui é tudo.*

Letícia: *two thousand one hundred eighty eight.*

Professora: *yes. But you have to complete the sentence.*

Alunos: *USA won two thousand one hundred eighty eight medals up to this moment.*

Professora: *Ok guys, but here it's different. You have to say: USA has won. Now I want you to talk about Australia.*

Dalila e Lívia: *Australia won sixteen Golden medals in two thousand.*

Professora: *Ok. What can you tell me about Australia in two thousand four?*

Alunos: *Australia won sixteen Silver Medals in two thousand four.*

Professora: *Ok. Now what can you tell me about Australia and the medals it has won up to this moment?*

Alunos: *three hundred eighty six. Australia has won three hundred eighty six medals up to this moment.*

Professora: *Ok. Now I have a question for you. What's the difference between saying the country won and has won?*

Lívia: *Ah, um é no passado e o outro é até agora.*

Dalila: *has won é ao longo do tempo.*

Professora: *Yes, that's it. Pay attention to the information. When we say won, we have a specific time. When we say has won (pausa)*

Mateus: *in general.*

Professora: *ok. Listen to my question. When we say: USA won ninety one medals in 2004, is there a connection to the present?*

Alunos: *No.*

Professora: *is the number of medals going to change?*

Alunos: *No.*

Professora: *what about in this case: USA has won two thousand one hundred eighty eight medals?*

Marcelo: *ah, é que por enquanto é isso, mas pode mudar.*

Professora: *That's it. Is there a connection with the present?*

Alunos: *yes.*

Professora: *so, let's complete the activity in your sheet of paper.*

Podemos notar como prevíamos, e obviamente com o direcionamento da professora-pesquisadora, o surgimento dos dois tempos verbais e assim houve a oportunidade de trabalhar a diferença entre as estruturas e instigar os alunos a considerarem forma e uso para continuar a discussão proposta.

Como solicitado na atividade seguinte, os alunos deveriam escrever a própria explicação para diferenciar o uso dos tempos verbais em questão e o fizeram em grupos, assim obtivemos as seguintes respostas:

“won” is used to say a right date, and “has won” when a total is had of very dates. (Dalila e Mateus)

In the past USA won 193 medals and in present USA has won 2188 medals. In past and the other in present. (Lívia e Marcelo)

The three sentences happened in different dates, the first and the second haven't a connection with the present and it can't be modified and the last have a connection with the present and it can be modified. (Vivian, Letícia e Paulo)

Ao elaborar e pensar em como conduzir tal atividade, não tínhamos o propósito de fazer com que os alunos aprendessem sobre a língua, mas tínhamos como intuito chamar a atenção dos mesmos para uma estrutura em particular – o presente perfeito – e, conseqüentemente, para seu significado e função no discurso, como Larsen-Freeman (2003) afirma ser possível que seja feito.

A autora, ao exemplificar como uma atividade pode ser feita com essa finalidade, explicita que, a fim de promover a conscientização – *noticing* – da estrutura-alvo, utilizaria o discurso de um filme de maneira pausada, instigando os alunos a pensarem sobre o significado expresso pela estrutura em destaque. *E, em relação ao uso, indagá-los-ia sobre o porquê uma estrutura foi utilizada em oposição à outra que expressa mais ou menos o mesmo*

*significado*⁷⁹. Ao refletirem sobre tal diferença, a autora acredita que os aprendizes são estimulados a tornarem-se sensíveis às diferenças de contexto de uso das estruturas em foco.

As argumentações e sugestões feitas pela referida autora corroboraram a elaboração e desenvolvimento dessa atividade sobre a conquista de medalhas olímpicas por diferentes países. Acreditamos ser necessário destacar que, ao procedermos como sugerido por Larsen-Freeman (op. Cit.), buscávamos atingir o mesmo objetivo de conscientização dos alunos como, por ela, descrito. Além disso, encontramos outras orientações teóricas, discutidas a seguir, em que podemos nos pautar a fim de justificar nosso objetivo e o resultado alcançado.

Para Long e Robinson (1998, apud Spada e Lightbown, 2008), esse tipo de ensino é aquele com foco-na-forma, considerando que a ênfase está na atividade comunicativa – discussão sobre as medalhas olímpicas – mas durante a qual o professor intervém para auxiliar os alunos a utilizarem a língua de forma mais acurada. Considerando uma interpretação mais recente desse estudo, o foco-na-forma acontece uma vez que o professor antecipa que os alunos terão dificuldades com uma estrutura em particular ao se engajarem em uma atividade comunicativa e planeja uma intervenção pedagógica mesmo mantendo o foco no significado.

Buscamos, assim, realizar o foco-na-forma (Long, op. Cit.), sendo que tal forma é o presente perfeito, opondo-o ao uso do passado simples, para que os alunos estivessem atentos a essa estrutura ao se engajarem na atividade comunicativa posterior, isto é, uma discussão sobre o ganho de medalhas em diferentes esportes, a qual seria desenvolvida na aula seguinte.

Considerando que a professora já havia pensado em propor essa discussão sobre as medalhas olímpicas, houve, então, uma abordagem pró-ativa, assim denominada por Larsen-Freeman (op, cit.) ao discutir sobre quando devemos ensinar gramática. De acordo com a autora, *atividades desenvolvidas para eliciar estruturas específicas*, como essa que estamos

⁷⁹ *I would ask them why they thought that a particular form was being used as opposed to another form that would convey more or less the same meaning.*

analisando, *são importantes devido à questão do evitamento*⁸⁰. Esse evitamento acontece em determinadas atividades comunicativas em que os alunos podem utilizar aquelas estruturas que já aprenderam ou com as quais se sentem mais confiantes para falar e acabam evitando aquelas que consideram mais difíceis, ou seja, em nosso caso, os alunos poderiam recorrer ao passado simples para discutir sobre as medalhas e não utilizariam o presente perfeito, sendo que tal estrutura seria mais adequada para o contexto.

Como ocorreu no início da discussão prévia sobre medalhas, os aprendizes recorreram ao passado simples para comentar as informações contidas no quadro, e nesse momento posterior, foram instigados a utilizar ambas as estruturas a fim de diferenciar as informações que estavam sendo compartilhadas.

Esse tipo de acontecimento é discutido por Batstone (1994) no capítulo sobre o ensino de gramática como processo. O referido autor pondera que em contextos nos quais o conhecimento compartilhado – *shared knowledge* – é grande, os aprendizes tendem a minimizar o uso gramatical e pautar sua produção no léxico. Dessa maneira, o aprendiz corre o risco de se acostumar a evitar certos aspectos da gramática e assim, proceduralizar um sistema linguístico que é baseado mais em itens lexicais e não em formas gramaticais.

Além disso, o processo de conscientização é bastante relevante segundo Batstone (op. Cit.), nas palavras do autor, *eles – os aprendizes – necessitam notar a gramática, pois se eles não o fazem, nunca aprenderão efetivamente*⁸¹.

Compartilhando considerações e exemplificações de Larsen-Freeman (op. cit), das discussões de Long (op. cit) e das ponderações feitas por Batstone (op. Cit.), consideramos como os aprendizes se comportaram em relação ao uso da estrutura trabalhada, ao apresentarem para os colegas a pesquisa feita sobre diferentes esportes (oralmente).

Taekwondo is one Sport of fight. In Taekwondo use a lot the legs and the hands. It's a martial art of Korea. This information about the Olympic Games in Beijing. South

⁸⁰ *Activities that are designed to elicit specific structures and patterns are important because of the issue of avoidance.*

⁸¹ *They need to notice grammar, because if they do not, they will never learn it very effectively.*

Korea won three Golden medals. South Korea won zero Silver medals. South Korea won zero Bronze medals. China won one Golden medal. China won zero Silver medal. China won one Bronze medal. China has won forty seven Golden medals in Olympic Games. (Lívia)

Volleyball. Female volleyball. Brazil won ten medals in twenty oh four. (A professora intervém e questiona sobre a informação, fazendo com que os alunos cheguem à conclusão de que esse número de medalhas é relativo a todos os esportes e não só ao voleibol. Porém, deixa que a aluna transmita aos colegas a informação encontrada.) *Brazil won one Golden medal in twenty oh eight. Brazil has won fourteen medals up to now. The twenty medals conquered took Brazil to the twenty second place in the sequence of medals with fourteen medals, three of Gold, three of Silver and eight of Bronze. Brazil can conquist a medal with the male selection from the final against the USA.* (A professora intervém novamente e explica que há duas informações, uma sobre os jogos olímpicos de 2004 e outra sobre os jogos olímpicos que estão acontecendo em Pequim (2008), aproveitando para destacar a construção *Brazil has won fourteen medals up to now*, dado que pode ser alterado dependendo do resultado do jogo entre Brasil e Estados Unidos.) (Vivian)

Brazil won twelve medals in two thousand in Olympic Games. Brazil won ten medals in two thousand four. Brazil won fifty medals in two thousand eight. Brazil has won ninety one medals up to this moment. (A professora explica novamente que esse é o número total de medalhas e não se refere a um esporte específico.) (Letícia)

Male beach volleyball won one silver medal in Olympic Games in two thousand in Sidney. Beach volleyball won one golden medal in Olympic Games in two thousand four in Atenas. Beach volleyball won one bronze medal in Olympic Games in two thousand eight in Pequim. Beach volleyball has won three medals since two thousand in Olympic Games. (Dalila)

A forma como tais informações, obtidas a partir da pesquisa feita pelos alunos, foram transmitidas, nos conduz a concluir que o exercício feito anteriormente, a fim de fazer com que os alunos notassem a forma e o uso do tempo verbal presente perfeito, teve seu objetivo alcançado, visto que na aula seguinte, ao relatarem o que descobriram, eles foram capazes de utilizar a estrutura de maneira adequada. Porém, ainda nos questionamos se os aprendizes serão capazes de utilizar tal estrutura de maneira precisa posteriormente. Para esclarecer esse ponto, voltaremos nossa atenção para o surgimento ou não dela nas produções seguintes.

3.2.6 UNIDADE 6 - TEMA: MODA

Na 6ª unidade do curso, o tema moda foi retomado. Dessa vez o foco não foi a moda, mas as aulas foram desenvolvidas em torno da profissão modelo, a qual está diretamente relacionada ao tema. O início da unidade, todavia, não estava diretamente ligada ao tema principal, pois uma intervenção foi realizada a fim de salientar uma estrutura com a qual os aprendizes apresentavam dificuldades.

Essa prática, de responder a uma dificuldade que surgiu enquanto os aprendizes estão engajados em atividades comunicativas, era o que Long (1991) originalmente definiu como foco-na-forma. Realizado de forma incidental, o foco não era determinado com antecedência. Interpretações mais recentes mostram que o professor pode antecipar a dificuldade que os aprendizes terão ao engajarem-se em uma atividade comunicativa e, assim, preparam intervenções pedagógicas para minimizar tal dificuldade.

Porém, o que aconteceu em nosso ambiente de pesquisa foi o aparecimento de um determinado equívoco durante a execução de algumas atividades e mesmo com um *feedback* imediato, os aprendizes não foram capazes de reestruturar ao produzirem novamente. Retomaremos neste ponto a utilização do artigo indefinido – *a/an* – e o numeral *one*, cujo uso tem sido confundido pelos nossos sujeitos de pesquisa.

Retomamos o conceito de Spada e Lightbown (2008), o qual caracteriza o ensino isolado da forma como um foco na língua separado da atividade comunicativa e é diferente daquele denominado foco-em-formas (Long, 1991), pois esse se refere ao ensino de língua organizado em tópicos gramaticais pré-determinados ao se elaborar o programa do curso. O ensino isolado se dá, então, quando uma oportunidade é criada para que os aprendizes possam aprender uma determinada estrutura por meio de atividades em que a forma, o significado e o uso estão claros.

Como exposto anteriormente, percebemos o equívoco dos aprendizes ao utilizarem o artigo definido e o numeral. Dessa maneira, elaboramos algumas atividades contextualizadas a fim de explicitar a forma e o uso de tais estruturas.

Primeiro os alunos foram solicitados a atentarem para o uso do artigo indefinido – *an* - e para o uso do artigo definido – *the* - em um diálogo retirado de uma cena do filme *Jerry Maguire*, o qual transcrevemos a seguir:

TIDWELL: How's your marriage?

JERRY: Not everyone has what you have.

TIDWELL: Then why'd you get married? I'm just asking you as a friend.

JERRY: You want an answer? Loyalty. She was loyal. I mean... everything grew from there.

TIDWELL: That's an answer.

JERRY: That's the answer.

TIDWELL: It's not sexy. Shit. That's an answer. (...) A beautiful marriage.

Depois, os alunos relacionaram as frases, incluindo uma terceira com o uso do numeral, com seus respectivos significados e usos. Ao serem indagados sobre a diferença entre o artigo indefinido e o numeral, obtivemos respostas como as seguintes:

One = um = quantity / to count; a/an = um = general; the = o/a = specific
(Dalila)

One is quantity; a/an = generalizando; the = específico (Paulo)

A atividade realizada em seguida solicitava que os alunos completassem alguns espaços, dentro de um texto, com os artigos definido ou indefinidos e com o numeral. Tal atividade vai ao encontro da proposta de ensino de gramática como habilidade (Batstone, 1994) uma vez que demanda que os aprendizes reflitam sobre o significado e o uso da forma a fim de completarem o exercício proposto.

Em seu estudo, Spada e Lightbown (op. Cit.) explicitam que há uma hipótese de que o ensino isolado de uma forma seria útil quando a primeira língua tem uma forte influência nas formas da segunda língua, o que claramente ocorreu com o uso do artigo indefinido e do numeral em inglês, pois ambos têm a mesma tradução – *um* – em português. De acordo com as autoras, *erros causados pela influência da primeira língua podem ser problemáticos em*

*salas de aula em que os aprendizes compartilham a primeira língua e reforçam os erros uns dos outros*⁸².

Desse modo, acreditamos que essa intervenção e isolamento da estrutura contribuíram para uma diminuição no número de vezes que esse equívoco acontecia, o que será constatado no decorrer de nossa análise, ao apresentarmos outras produções dos alunos em que aparece o emprego dessa forma.

O texto que foi utilizado para a realização da atividade de completar os espaços com os artigos ou o numeral tinha como título *New York Fashion Week* (a semana de moda de Nova Iorque) e explicava, de forma breve, como foi o início dessa semana de moda. Voltando então ao assunto moda, os alunos assistiram a um vídeo no qual uma garota de 10 anos de idade, que trabalha como modelo, expõe sua opinião sobre a profissão.

Após o auxílio da professora em alguns momentos para que o vídeo fosse mais bem compreendido, os alunos responderam algumas perguntas sobre o entendimento deles em relação ao vídeo e então foram instigados a preparar um debate sobre o assunto. A turma foi dividida em dois grupos, sendo que um deles deveria argumentar a favor da profissão e o outro deveria apresentar argumentos negativos sobre a carreira de modelo. Apresentamos a seguir a transcrição do debate.

Professora: *today we are going to have a debate about being a model. This group is going to present arguments in favor of being a model and that one is going to present arguments against this profession.*

Vivian: *why to be model is perfect?*

Letícia: *because they are rich, they are beautiful, they have mansions, expensive cars and beautiful clothes.*

Lívia: *their life is fabulous, they are rich.*

Letícia: *why do you think be a model is bad?*

Roberto: *because do not eat (pausa)*

Vivian: *deixa eu falar então. Because the model forget a few of the personal life.*

Professora: *good. Do you have another question for the group?*

Vivian: *yes. You like to be a model? Why?*

Professora: *you mean: would you like to be a model?*

⁸² *Errors caused by L1 influence can be problematic in classrooms where learners share the same first language and reinforce each other's L1-based errors.*

Vivian: *yes.*
 Letícia: *yes, because I would go to the famous hairdresser and famous person who make clothes.*
 Lívia: *yes, because the life of model is perfect, your body is perfect; she has many right connections, for example Leonardo Di Caprio.*
 Letícia: *they travel to another place and they have beautiful and famous boyfriends.*
 Lívia: *for example, Leonardo Di Caprio.*
 Vivian: *but to the model no is good.*
 Professora: *why not?*
 Vivian: *because is no good. Because the model can be “anoréxica”.*
 Professora: *anorexic.*
 Letícia: *but they can travel a lot too.*
 Lívia: *but is beautiful. Your body is perfect.*
 Vivian: *when they .. hardy to get old stop of work have to invest in other work.*
 Letícia: *but they can make a plastic surgery.*
 Professora: *their point is: the carrier of a model is very short, so when they get old, they have to invest in a different job, in a different carrier. Models work as models for a short period of time.*
 Lívia: *after they can stylist.*
 Professora: *yeah, it's an option.*
 Mateus: *models stop studying early.*
 Professora: *that's a good point.*
 Letícia: *but they don't have to study because they have money.*
 Lívia: *the catwalk is one dream.*
 Vivian: *but model life is no perfect.*
 Lívia: *why? What's the problem?*
 Vivian: *to pensando.*
 Professora: *boys, you may help her.*
 Vivian: *but nobody is perfect.*
 Lívia: *but I don't see in model. Many people don't the model. Model is a perfect job. Because she earns millions of dollars. You life is luxury, expensive cars...*
 Letícia: *ah, eu já falei isso.*
 Lívia: *she visit famous places. They have many mansions.*
 Mateus: *in your opinion, just money bring happy?*
 Lívia: *yes.*
 Mateus: *então acabou o debate*
 Professora: *ok guys, so it's over. If I had to choose to be or not to be a model, I would be one, just because of this group's argumentation. Congratulations to everybody.*

Percebemos que mesmo cometendo erros de estruturas gramaticais, como conjugação de verbos, omissão de auxiliares para orações interrogativas e negativas, e o uso da língua materna em alguns momentos, o envolvimento e a interação dos alunos durante a atividade foram bastante satisfatórios.

Esse debate, que tinha como característica principal uma lacuna de informação – *context-gap* (Batstone, op. Cit.) - sobre os aspectos positivos e negativos da profissão modelo,

tinha como objetivo instigar os alunos a pensarem e a discutirem sobre o tema, o que foi visivelmente produtivo, preparando-os para a discussão seguinte.

Na unidade em que se discutiu sobre os brinquedos com os quais os pais dos alunos costumavam brincar quando crianças, buscamos fazer com que os aprendizes notassem a estrutura *use to* e se conscientizassem sobre seu uso. Dando continuidade as discussões sobre a profissão de modelo, os aprendizes foram questionados a respeito de sua vontade em ser modelo e também sobre o que costumavam dizer ao serem indagados sobre a futura profissão quando eram mais jovens.

Todos os aprendizes expressaram de forma adequada sobre si mesmos (*I used to say I would like to be a model; I used to say I would like an actress*), mas consideramos importante ressaltar que todos se basearam na pergunta para construir a resposta; assim, propusemos que os alunos perguntassem a pessoas mais velhas sobre tal preferência, para que, dessa maneira, pudessem reestruturar (Batstone, op. cit) e novamente utilizar o aspecto gramatical em foco. Algumas respostas estão transcritas a seguir:

My mom used to say she would like to be a teacher, now she is a housewife.
(Letícia)

My grandmother used to say she would like to be an actress, now she is a housewife. (Lívia)

My father used to say he would like to be a driver, now he is a driver. (Letícia)

My father used to say he would like to be an engineer, now he is a mechanic technician. (Vivian)

My mother used to say she would like to be a psychologist, now she is a housewife. (Mateus)

Observamos que os aprendizes foram capazes de reestruturar e utilizar de maneira adequada o aspecto gramatical – *used to* – focalizado em aula. No entanto, como nos questionamos anteriormente, tentaremos verificar se eles são capazes de utilizar tal estrutura de modo apropriado segundo a forma e a semântica da língua, em ocorrências posteriores.

3.2.7 UNIDADE 7 - TEMA: CULINÁRIA

A 7ª unidade retoma não só o tema culinária, mas também os aspectos do gênero textual relacionado às receitas. Para essa retomada, fizemos uso de cenas do filme *Ratatouille* cujo enredo relata a história do pequeno rato cozinheiro e como sua amizade com o funcionário de um restaurante o torna chefe de cozinha.

O título do filme é proveniente do nome de um prato Francês, cuja receita é narrada de forma simples pelo rato cozinheiro, enquanto ele e funcionários do restaurante preparam o prato. O exercício, foco da nossa aula e também da análise, solicitava que os alunos anotassem os ingredientes do prato – conforme apareciam na cena do filme – e, em seguida, escrevessem a receita, seguindo os passos mostrados no filme. Estavam presentes 7 dos 8 alunos nessa aula, sendo que 2 alunos escrevem a receita juntas; assim, temos:

First put the Rosemary leaves in a pot. Later grate the zucchini. Put the garlic in a pot. Prepare the sauce. Put the tomato sauce in a roasting pan. Dice the tomato, Green pepper, zucchini and eggplant. Put the diced vegetables over the tomato sauce. Bake the ratatouille, and prepare the dish in a plate and put the mustard sauce. (Letícia e Vivian)

Great vegetables tomato, green pepper, zucchini, eggplant. Dice the garlic, roasting rack ingredients and put the tomato sauce, bake. (Lívia)

Diced the vegetables, put the tomato sauce in roasting pan, add the diced vegetables and bake. (Paulo)

Cut the ingredients, dice the garlic, grease a baking pan with tomato sauce. Bake to 20 minutes. Add the mustard sauce. (Marcelo)

Cup up the vegetables, put the tomato sauce in roasting pan and add diced vegetables and bake. (Mateus)

Grate the vegetables (tomato, green pepper, zucchini and eggplant). Dice the garlic. Put in one roasting rack the ingredients and rosemary leave, and put the tomato sauce and bake. (Dalila)

A unidade em questão foi bastante breve e considerando a discussão já realizada sobre as três dimensões da língua (Larsen-Freeman, op.cit.) e o objetivo do exercício, podemos concluir que os aprendizes além de estarem conscientes sobre as características desse tipo de texto, também são capazes de articulá-las a fim de redigirem suas próprias receitas, pois mesmo cometendo erros de forma, conseguem escrever respeitando as particularidades que

identificam o texto receita. Podemos chegar a breve conclusão de que os aprendizes internalizaram a diferença no uso / expressão da receita oralmente e por escrito.

3.2.8 UNIDADE 8 - TEMA: CINEMA

De modo similar à unidade 7, a unidade 8 retoma o tema cinema, estudado anteriormente e também a estrutura gramatical, *present perfect*, já abordada em diferentes atividades com nossos aprendizes.

As primeiras perguntas da unidade serviram como aquecimento a fim de envolver os alunos no assunto tratado. Assim, o exercício no qual os aprendizes deveriam escolher entre duas frases (o qual pode ser visto na unidade apresentada em apêndice) – *I saw Titanic 3 times. / I have seen Titanic 3 times.* – foi o mais produtivo dentro da unidade, se considerarmos a retomada da estrutura linguística ensinada anteriormente. A seguir, transcrevemos a discussão dos envolvidos sobre tal estrutura.

Teacher: *which option did you choose? I saw Titanic 3 times or I have seen Titanic 3 times?*

(alguns alunos respondem a primeira e outros a segunda opção)

Teacher: *can you explain your choice?*

Lívia: *because the second is not necessary a context or a question.*

Teacher: *ok. What's your opinion, Letícia?*

Letícia: *ah, não sei. Não entendi direito a pergunta.*

Teacher: *ok guys, let's think about the situation. Do you remember when we talked about the medals?*

Students: *yes.*

Teacher: *what was the difference between saying "Japan won 3 medals in 2008" and "Japan has won 100 medals up to this moment"?*

Lívia: *ah, é que aquele ele ganhou ao todo ali, e aquela lá (pausa) não, per aí. Essa daqui pode mudar. Olha, aquela é o que ele ganhou ao todo em 2008 e essa daqui é o que ele ganhou até o momento e pode mudar.*

Teacher: *so, what is the best sentence considering our sentences about Titanic?*

Lívia: *ah, é a segunda.*

Teacher: *why?*

Lívia: *porque eu ainda posso ver mais vezes. Eu vi três vezes, mas posso assistir mais.*

Letícia: *mas eu ainda não entendi a pergunta.*

Teacher: *ok, I'll explain it. We are discussing about the sentences without a context, ok?! This is important. If I add information to these sentences, both are right, ok?! For example: I saw Titanic three times last week. In this sentence there is a context and it's right, because I can't see the movie again considering last week, so the number is not going to change.*

Mateus: *ah é, não pode mudar mais.*

Teacher: *that's right. Can you understand the question now, Letícia?*

Letícia: *yes.*

Teacher: *so, how can you explain your choice?*

Marcelo: *porque o número de vezes pode mudar.*

Teacher: *can you say that in English?*

Lívia: *because the number of times (pausa)*

Letícia: *can change.*

Teacher: *Ok, that's right.*

Ainda que o exercício proposto fosse constituído de uma única questão cuja resposta deveria ser escolhida pelos alunos entre duas opções, buscamos proporcionar a eles a oportunidade de refletir sobre a estrutura linguística utilizada em cada uma das frases a fim de responder.

Em suas discussões, Batstone (op. cit) explica que um dos pontos-chave no processo de ensino de gramática como habilidade é fazer com que a análise da estrutura seja necessária para a realização da atividade. Assim, mesmo guiados pela professora, os participantes foram capazes de refletir sobre tal aspecto e optar pela resposta mais adequada.

Nas atividades seguintes, a análise da estrutura não se fazia necessária para a realização das mesmas. No entanto, a professora constatou, e anotou em seu diário, que os alunos estavam atentos à utilização do tempo verbal adequado ao responderem as perguntas na sequência.

Os participantes consideravam a informação solicitada em cada pergunta e elegiam a forma verbal adequada, além disso, quando um equívoco ocorria, a professora fazia uma intervenção, indagando os alunos a respeito da estrutura utilizada e levando-os a refletir e a optar pela forma adequada.

3.3 APRESENTAÇÕES FINAIS

Como nos propusemos a realizar ao elaborar a coleta de dados desta pesquisa, durante as últimas aulas oferecidas para a turma foco da pesquisa, solicitamos aos alunos que criassem um programa de televisão cujo tema principal fosse o tema com o qual o grupo tinha trabalhado durante o ano letivo.

A dupla responsável pelo tema *esportes* criou um programa de entrevista, sendo que um dos alunos se fazia passar pelo entrevistador e o outro era o entrevistado, atuando como o jogador de basquete.

Um programa que oferece dicas de como se vestir foi o que a dupla responsável pelo tema *moda* apresentou. Utilizando figuras retiradas de revistas e fotos que elas próprias providenciaram, as alunas fizeram comentários sobre vestimentas adequadas ao contexto de uso e sobre acessórios.

Inspirados no programa assistido em aula, e em outros popularmente conhecidos, a dupla responsável pelo tema *culinária* apresentou os ingredientes e o modo de preparar duas receitas (receita de uma bebida e outra de uma comida).

Já os alunos encarregados do tema *cinema*, pesquisaram e apresentaram sobre dois filmes nacionais, como em programas cujo objetivo é divulgar o filme, contando um pouco do enredo e também sobre possíveis premiações e curiosidades, instigando os telespectadores a assistirem-no.

Todos os alunos apresentaram as ideias com antecedência e tiveram o auxílio da professora para preparar as apresentações. Porém, ressaltamos que eles tiveram total liberdade para escolher o que iriam apresentar e foram os autores dos diálogos, sendo que houve intervenções da professora apenas quando solicitada.

As apresentações foram realizadas em diferentes locais, na sala de aula e na casa de um dos participantes, foram gravadas em vídeo e, assim, pudemos transcrever os diálogos de todos, os quais apresentamos a seguir para análise.

O primeiro programa apresentado foi elaborado pela dupla responsável pelo tema esportes. Um dos participantes envolvidos se caracterizou como apresentador / entrevistador do programa e o outro como jogador de basquete sendo que este baseou as respostas na própria experiência de vida, já que é realmente jogador de basquete no time juvenil da cidade onde reside. O nome do programa é *Rob Sports*, no qual Roberto é o apresentador e Paulo é o jogador de basquete entrevistado.

Roberto: *Hi, my name is Roberto and in the program I talk of sports with Paulo basketball player. Hi Paulo, how do you do?*

Paulo: *Hi, I'm fine, thanks.*

Roberto: *why do you play basketball?*

Paulo: *I play basketball because (pausa) I play basketball because I like very much.*

Roberto: *how long you play basketball?*

Paulo: *I play basketball for seven years.*

Roberto: *what's name the of coach?*

Paulo: *my coach is Meneguelli.*

Roberto: *what position do you play?*

Paulo: *I'm pointer.*

Roberto: *how many medals have you won?*

Paulo: *I have won ten medals.*

Roberto: *what the plans for next year?*

Paulo: *next year?! I intend to play the same team.*

Roberto: *Thanks. See you next (pausa) next program. Bye bye.*

Considerando os aspectos linguísticos estudados no curso e que são foco da nossa análise, podemos apontar o uso adequado do tempo verbal presente perfeito por parte dos alunos ao conversarem sobre as medalhas já ganhas – “*How many medals have you won? I have won ten medals.*” – e de vocabulário específico, o qual fora estudado em uma das unidades já descritas, como *coach* e *pointer*.

Consideramos relevante apontar também que embora os alunos não tenham utilizado o presente perfeito ao elaborarem a pergunta sobre o tempo durante que o jogador pratica o esporte, o qual seria uma opção gramatical adequada ao contexto (“*how long you play basketball?*”), eles foram capazes de retomar o uso desse tempo verbal ao construírem a pergunta sobre as medalhas, como acabamos de pontuar e como foi estudado durante o curso.

De maneira pontual, e ao longo do curso em outras ocorrências, esse tipo de episódio é comum, ou seja, os participantes utilizam uma estrutura de maneira adequada e depois a utilizam equivocadamente ou não o fazem no momento em que deveriam. Esse tipo de comportamento é denominado por Larsen-Frreman (op. cit), a qual se baseia em outros estudos, como desenvolvimento em U (*U-shape development*).

Esse desenvolvimento em U acontece, pois a prática pode levar à internalização da estrutura e automatização do seu uso, mas em práticas futuras, às vezes, ocorre um equívoco enquanto o aprendiz reorganiza o sistema internamente, e após essa reestruturação, o uso dá-se de forma correta, tornando-a internalizada.

Após a apresentação do programa esportivo, a dupla responsável pelo tema *Moda* se propôs a mostrar algumas fotos, as quais seriam analisadas e julgadas de acordo com a adequação da vestimenta ao contexto em que estavam sendo utilizada.

O programa, intitulado *Fashion in Action*, era composto por duas apresentadoras – duas alunas – sendo que cada fazia uma breve descrição da vestimenta e breve comentário sobre a mesma.

Dalila e Lívia: *Dalila and Lívia presenting fashion in action.*

Lívia: *our first look is for man. He is wearing a white pants, and a red and blue T-shirt. It's good because he is on the beach.*

Dalila: *today we are going to present our section "wear or don't wear". Don't wear: she's wearing a social shirt that should be used at night and it's necessary a social shoes too.*

Lívia: *this is better. This is a social look.*

Dalila: *Juliana Paes is wearing a paete colorful dress, but there are too many color. Ju, this is OK, just for carnival.*

Lívia: *this is better. Ana Beatriz is wearing a paete dress too, but is beautiful and black. Now, our fashion tip from Brazil. It's fashion to wear, because the accessory in your hair beautiful.*

Dalila e Lívia: *Thank you for watching our show.*

Percebemos que ambas as alunas / apresentadoras utilizaram de maneira adequada o tempo verbal *presente contínuo* ao descreverem a vestimenta das pessoas das fotos que estavam sendo utilizadas, conforme estudado durante o curso. Assim, consideramos que elas

foram capazes de reestruturar (Batstone, 1994) e usar tal construção, pois, anteriormente (ao apresentarem o que os irmãos Jonas estavam vestindo em uma foto de revista – primeira apresentação no curso) utilizaram tal estrutura com erros na forma, depois a estudaram na unidade cujo tema principal era moda, e agora voltaram a utilizá-la de maneira adequada.

Contudo, ao utilizarem o artigo indefinido – *a/an* – ainda cometem equívocos. Notamos que ambas formularam a mesma hipótese de utilização e que essa sofre interferência da língua materna, pois fizeram uso do artigo de maneira adequada quando havia um substantivo singular (como em *a red and blue T-shirt* e *a social skirt*), mas também o usaram com substantivos no plural (*pants* e *shoes*), como calças, que em português pode ser utilizada no singular⁸³.

A terceira apresentação foi elaborada pelas participantes responsáveis pelo tema *Culinária* e configurava-se como programa de tipo popularmente conhecido, ou seja, no qual o apresentador elenca os ingredientes e depois ensina como preparar uma ou mais receitas. Nesse programa, que levou o título de *Burning we learn*, as duas participantes eram apresentadoras e cada uma delas foi responsável pelo ensinamento de uma receita.

Letícia: *hi, I am Letícia.*

Vivian: *I am Vivian.*

Letícia: *we are gonna to present our first program.*

Vivian: *burning*

Letícia: *we learn. We are gonna show you our first recipe, the name is Brazilian Punch. It's called like this because it is made of Brazilian ingredients.*

Vivian: *put the apple, put the watermelon, put the (pausa) what's this fruit?*

Letícia: *strawberry*

Vivian: *oh yes, soft drink, orange juice, mix the ingredients, and serve it.*

Letícia: *now, I'm gonna show you our second recipe, it's a rustic omelet and it's called like this because the ingredients make of in a farm, the butter, the corn, the milk is extracted from the cow. First you heat the butter, you put the corn, the cheese. Then you dissolve the chicken cube in the hot milk, you add to the egg, beat, and add the milk. Bye, see you in the next program.*

Vivian: *bye!*

⁸³ Em português, em conversas informais, é comum ouvirmos e utilizarmos a forma “a calça” e “o short”, o que consideramos ter interferido na produção em língua inglesa quando tais palavras foram utilizadas.

Novamente podemos apontar o uso de vocabulário estudado durante o curso em contexto específico, como, por exemplo, os verbos aquecer, dissolver e adicionar (*First you heat the butte.... Then you dissolve the chicken cube..., you add to the egg...*). Além disso, percebemos que as participantes foram capazes de recuperar o que havia sido discutido sobre a forma e o uso (Larsen-Freeman, 2004) de construções específicas desse contexto, isto é, atentaram ao como um apresentador expõe a receita e explica o modo de preparo, fazendo de maneira parecida ao relatarem suas próprias receitas, como, por exemplo, ao relatarem o que seria feito - *I'm gonna show you our second recipe* – e ao dar as instruções de como preparar o prato - *Then you dissolve the chicken cube in the hot milk, you add to the egg, beat, and add the milk.*

A última dupla a apresentar o seu respectivo programa foi aquela responsável pelo tema *Cinema*. Tendo como base o quadro do telejornal regional⁸⁴, os participantes elaboraram a apresentação na qual descreviam brevemente filmes nacionais, falando sobre suas histórias e também sobre a repercussão de tais obras, recomendando que os telespectadores os assistissem. O programa recebeu o nome de *CNN: Cine News Now*.

Mateus: *Good night. I am Mateus and this is Marcelo. Pay attention and take a note about our tip. Today we are going to present about two Brazilian movies. I am speak about the Elite Squad. The movie is about the Elite Squad in Brazil that try to finish crime related to drugs but it can't because the police is involved with crime. The main character is captain Nascimento, that tries and look for other person to stay in his place. This movie won Golden Bear in Berlin Festival. Now is his turn.*

Marcelo: *I'm speak Central Station. The movie tell a story of teacher named Dora the write letter for illiterates. She meets Josué, a boy for lost your mother and wants to meet your father in Nordeste of Brazil. Josué is alone in Rio and Dora will help he to meet your father. Central station won Golden Global Award for best foreign film and in Berlin International Festival, it won the Gold Bear for best director and Silver Bear for best actress. Thanks for watching our news. Don't forget the popcorn! Bye bye.*

Mateus: *Bye bye!*

⁸⁴ O quadro do telejornal regional apresenta algumas cenas dos filmes que estão em cartaz nos cinemas da região enquanto o apresentador comenta sobre o filme, suas curiosidades e também a opinião dos críticos.

Apontamos na apresentação transcrita que os aprendizes utilizaram de forma adequada o futuro com *going to*, considerando o contexto e a oralidade do discurso (*Today we are going to present...*).

Podemos ressaltar também a flexão do verbo no presente e em terceira pessoa, primeiramente de forma adequada - ...*captain Nascimento, that tries* ... – e posteriormente de maneira inadequada - ... *and lookø for a person...* – omitindo a letra *s*. Há aqui, novamente, a aprendizagem em forma de U (Larsen-Freeman, op.Cit.), ou seja, quando o acerto ocorre, mas depois há um novo equívoco.

Julgamos relevante mencionar que percebemos que esses participantes tiveram mais dificuldade que os outros para criar o programa e, principalmente, para elaborar o discurso que seria apresentado. Podemos apontar, também, que as sentenças formuladas por esses alunos possuem mais equívocos gramaticais se compararmos àquelas produzidas pelas outras duplas. Notamos, por exemplo, a confusão no uso dos pronomes pessoais – *He e him, your e his* – e utilização da forma infinitiva do verbo, deixando de flexioná-lo – como na construção: *He to meet*.

Creemos que um dos possíveis motivos para tal fato seja as ausências desses participantes, pois ambos tiveram o maior número de faltas durante o curso considerando todos os alunos da turma.

Houve equívocos em relação à flexão dos verbos. No entanto, ao formularem a frase sobre o prêmio recebido pelos filmes, ambos utilizaram a estrutura mais adequada – passado simples – para relatar o acontecido, nas seguintes orações: *This movie won Golden Bear in Berlin Festival* e (...) *it won the Gold Bear for best director*.

Diante das considerações feitas neste item acerca das apresentações finais dos participantes, podemos apreciar tais dados que nos direcionam a alguns dos resultados desta pesquisa.

Todos os participantes mostraram-se muito motivados para elaborar os programas, conforme solicitado. Pintrich e Schunk (1996, apud Campos-Gonella, 2007) defendem que os alunos tornam-se mais motivados quando estão prontos e interessados em trabalhar em uma atividade e que essa atividade deve ser prazerosa e o engajamento do aluno na mesma deve produzir bons resultados. Desse modo, é possível dizermos que os alunos estavam preparados para desenvolver a atividade proposta, pois já haviam estudado os temas bem como o vocabulário e estruturas gramaticais envolvidas nesses contextos. Além disso, pudemos observar que todos se engajaram durante a elaboração dos programas e que, conforme já comentamos, produziram bons resultados considerando a produção linguística dos mesmos.

Ao compararmos as primeiras produções dos participantes do curso e as apresentações finais, as quais acabamos de analisar, podemos pontuar a evolução dos mesmos em relação à acuidade linguística.

Percebemos que houve uma expansão no uso de estruturas gramaticais diferentemente do início, quando as falas eram pautadas em léxico, e os equívocos, como flexão de verbos e falta de conectivos, eram comuns. Os participantes se mostraram mais atentos ao uso da gramática para expressar aquilo que queriam, como por exemplo ao descrever a vestimenta utilizando o presente contínuo (dupla responsável pelo tema *moda*), ao ensinarem a preparar um prato de forma parecida com um programa real (no programa de *culinária*) e ao perguntar sobre medalhas que foram ganhas até o momento fazendo uso do presente perfeito (entrevista com o jogador de basquete).

3.4 TESTES FINAIS

Como explicado no item anterior, os programas criados pelos participantes desta pesquisa, bem como o discurso de cada um, foram elaborados anteriormente à sua apresentação e com o auxílio da professora. Visto que na análise utilizamos como dados as

produções escritas (respostas e pequenos textos) e orais (respostas e pequenas apresentações) dos alunos, solicitamos que os alunos produzissem um breve texto que nos servisse de teste final, para que pudéssemos analisar o desempenho dos mesmos em relação ao que foi produzido no início do curso.

Propusemos que os alunos, como se fossem jornalistas, escrevessem uma breve reportagem sobre seus respectivos ídolos (como uma banda, um ator, um cantor ou ainda um atleta), a qual poderia conter informações sobre a vida antes da fama, trabalhos realizados e atuais e prêmios recebidos ao longo da carreira. Para a elaboração do texto, eles poderiam consultar fontes de informações como a internet, jornais e revistas.

A seguir, apresentamos os textos produzidos.

Participante - **Paulo**

Michael Jordan is son of James and Deloris Jordan.

In the High School Junior D.C. Virgo, he played basketball, football and baseball.

In the High School Loney, he used of the first time that or mythical number 23.

He played in the NBA in the Chicago.

In 1993 your father died.

Michael stopped of play basketball, but 1 year after he came back play basketball in 1994.

Observamos que no texto do participante Paulo há bastante interferência da língua materna, como ao utilizar *your father* para dizer “seu pai” referindo-se ao pai do jogador Michael Jordan (algo recorrente na produção de outros alunos), e também ao dizer que um ano depois ele voltou a jogar, dizendo *He came back play*. Há, além disso, o uso inadequado do artigo definido *the* (*the NBA; the Chicago*) e da preposição *of* (*he used of the first time; Michael stopped of play*).

Embora existam erros, como os que acabamos de apontar, consideramos que a produção desse participante está bastante clara e assim, podemos considerar que ele cumpriu a atividade proposta e atingiu o propósito esperado.

No entanto, especificamente nessa produção, não teremos a oportunidade de analisar as estruturas gramaticais trabalhadas no curso, já que, exceto o tempo verbal passado, o participante não utilizou nenhuma daquelas construções focadas em nosso estudo.

Mateus

Michael Phelps was born and grew in Baltimore in the State of Maryland in USA. He father's Fred Phelps, worked in the Police of the State Maryland and his mother, Debbie Davisson Phelps, is director of a school. And his parents divorced in 1994. Phelps has two older sisters, Whitney and Hilary. Both are swimmers, and that Whitney won the gold medal in 1996 Olympic Game in Atlanta in the race 4x200m free. In his youth, was diagnosed with Michael Phelps had of difficult attention disorder with hyperactivity. He began swimming at seven years old being influenced of sister swimmers, and when he was ten years old, he broke the national record in swimming for his age. While growing up, Phelps would broke records for his age and at 15 years are classified for the 2000 Olympics in Sidney. In November of 2004, when he was 19 years old, Phelps was arrested for drunk driving in Salisburg, Maryland. Phelps won parole until the trial. Between 2004 and 2008, Phelps studying at University of Michigan in Ann Arbor, Michigan.

Levando em consideração as estruturas focadas em nosso estudo, percebemos apenas duas ocorrências no texto do participante Mateus: o uso adequado do artigo indefinido (em *director of a school*) e do tempo verbal passado simples ao descrever episódios determinados em datas definidas (*Whitney won the gold medal in 1996 Olympic Game in Atlanta* e *when he was ten years old, he broke the national record in swimming*, por exemplo).

Ainda que haja equívocos gramaticais, julgamos o texto compreensível e coerente com a proposta, e pensando nas produções de Mateus, ao longo do curso, julgamos que ele teve um bom desenvolvimento, pois organizou as idéias de forma lógica, não utilizou palavras na língua materna e articulou estruturas gramaticais a fim de transmitir as informações.

Vivian

Actor: Marcus P. Blucas

He was born day 11 of January of 1972 in Girard, Pennsylvania. Marcus P. Blucas it was formed in 1900 in the teaching medium in the Girard High School and later he studied the Wake Forrest College. He began yours carrer as Dublador. During the university in 1994, he received the prize Murray Grason, dedicated to the players of

basketball (team of the which he did part). Before him, only seven players of basketball had received the prize. He received also a scholarship Weaver James Corrigan.

O texto da participante mostra que o uso do passado simples, por exemplo, em relação ao contexto e à forma, está internalizado e é utilizado adequadamente. Embora ela ainda cometa equívocos ao utilizar dêiticos (... *it was formed...*; *He began yours Carrier...*), isso não compromete totalmente a compreensão das informações pelo leitor, o que, podemos considerar, como normal considerando seu nível de interlândia.

Considerando as produções iniciais dessa participante e o seu desenvolvimento durante o curso, mesmo apresentando equívocos (os quais mencionamos), é possível avaliarmos seu desenvolvimento como bastante positivo e que houve um progresso em relação ao seu aprendizado.

Leticia

Jim Carrey's life

Jim Carrey was born in January 17, 1962 in Toronto, Canada. He is son of Kathleen, a homemaker, and Percy Carrey. His family moved to Scarborough, Ontario when he was fourteen years old, and he started to work. He worked with the army cadets as a rifleman. After, he worked in a factory as a janitor. He married twice. First he married with Melissa Womer, and was born his daughter, Jane. And then he married with the actress Lauren Holly, a marriage that lasted less than a year.

In 1999 he got nomination for Blockbuster Entertainment Award as favorite drama actor. In 1995 and in 2001 he won Blockbuster Entertainment Award as favorite comedy actor. And he has won 9 MTV movie Awards. The famous movies that he did are Liar, Liar, Bruce Almighty, and Yes Man.

A curiosity of Jim Carrey: He is vegetarian. Today he lives in Brentwood, Los Angeles, California, and he is dating the actress Jenny MarceloCarthy.

A participante, cujas produções iniciais já nos mostravam um nível de interlândia superior aos colegas de classe, nos mostra ser capaz de retomar estruturas aprendidas anteriormente, bem como aquelas que foram foco do curso oferecido, o qual foi ambiente para nossa coleta de dados.

Observamos o uso do passado simples de maneira adequada em diversas orações sobre o passado do ator descrito no texto (como em: *His family **moved** to Scarborough...; He **worked** with the army cadets as a rifleman.*) e também para narrar fatos ocorridos em uma data específica, sendo esse um dos usos desse tempo verbal (*In 1995 and in 2001 he **won** Blockbuster Entertainment Award as favorite comedy actor.*).

Além disso, percebemos a retomada de conteúdos estudados mais recentemente ao relatar sobre os prêmios conquistados pela referido ator até o momento, fazendo uso do presente perfeito - *And he **has won** 9 MTV movie Awards.* – o que nos leva a concluir que a aprendiz já internalizou esse aspecto gramatical, já que foi capaz de utilizá-lo de maneira adequada em produção escrita cujo foco não era a utilização de tal estrutura pois não o solicitamos, mas o contexto proporcionava oportunidade de uso, considerando o tipo de informações que podiam ser relatadas sobre a pessoa em questão.

Lívia

Chad Michael Murray

Chad Michael Murray was born in August 24, 1981 in Buffalo, New York, EUA. His mother left him when he was ten years old, but he stayed with his father and his brothers.

Chad started his career as model for Sketchers, Hilfiger and Gucci. But after he started to act in TV series as Diagnosis murde, Gilmore girls and today to be acting in One Tree Hill. Acted in more movies as House of wax, A Cinderella story and Freaky Friday. Acted too in this movies: Meggido: The Omega Code 2 and Home of the brave and participated too in Dawson's Creek. He like strike and to have a problem for fatten because has a surgery which had to reduce his stomach because of a accident playing football. Today to continue acting in movies and TV series.

Podemos apontar que a participante Lívia ainda se encontra em estágio de interlândia na qual o desenvolvimento se dá em forma de U (Larsen-Freeman, op. Cit.), pois percebemos que alguns equívocos, como o uso do artigo *a / an* e a conjugação do verbo no presente e em terceira pessoa (...*because of **a** accident playing football...; He like strike...*), que em outras produções ela já havia utilizado de maneira correta, voltaram a ocorrer nessa produção.

Como pontuamos anteriormente no decorrer desta análise, nota-se que o conhecimento sobre os tempos verbais presente e passado já está internalizado pelos participantes, ou seja, trata-se de um conhecimento procedimental, e embora existam equívocos devido ao estágio de interlíngua em que os aprendizes se encontram, eles conseguem utilizá-los adequadamente considerando o contexto e a forma.

Roberto

J Quest Band

The band of J Quest it began in Minas Gerais in bar what the name is “Dominos Bar” end “Major Locker” in Belo Horizonte. The band composed of Rogério Fralsino (singer) Paulinho Fonseca (drums) PJ (electric bass) Marco Túlio Lara (electric guitar) Marcio Buzelin.

The band was awarded a prize by the trophy press with the best band in 2004 end 2006. The name of the band was made real only in 1996. 2007 In June the singer Rogério Flausingo invoices the prize of Better Singer in the Prize Multishow of Brazilian Music.

J Quest play many famous people at Roberto Carlos in the music Além do Horizonte , Skank in the show. In 2004 the band of J Quets travelled from to Europe in Amsterdam.

Leaving give the albums followed: Oxygen (2000), Varied Discotecagem Pop (2002), MTV Ao Vivo (2003), Ate Onde Vai (2005) and, Finalmente, the most recent LA Plata (2008).

Ao analisarmos o texto produzido e entregue pelo participante Roberto, notamos que ele não atentou ao uso adequado das estruturas linguísticas e que, inclusive, utilizou algumas palavras em língua materna (*discotecagem, finalmente*) ao escrever sobre o grupo musical em questão.

O participante consultou um site na internet que continha informações sobre o grupo, conforme dito para a professora por ele mesmo. Levando em consideração essa informação, parece-nos que o participante tentou traduzir exatamente o que estava escrito em sua fonte e ao realizar tal ação, cometendo equívocos ocasionados principalmente pela interferência da língua materna. Esse acontecimento dificulta uma análise mais focada de nossa parte, já que não houve o aparecimento das estruturas estudadas no curso em específico e as poucas

ocorrências de uso do passado simples, por exemplo, apresentam problemas em relação à concordância com o sujeito ou ainda à coerência e à coesão.

Dalila

The Jonas Brothers

The Jonas Brothers are three brothers. Their names are Kevin, Joe and Nick. They have one little brother, the name is Frankie and he's beautiful too.

They live in the United States with mother and father and little brother.

Nick was discovered in a hairdresser. Kevin started in TV commercial. Joe was an actor and Nick too. And Kevin was an actor in commercials.

Nick and Joe are singer and Kevin is guitarist.

They use ring of purity and in May they will come in Brazil.

They won many prizes in career.

Na produção de Dalila, constatamos que há equívocos em relação ao léxico escolhido (adjetivo *beautiful*, comumente não utilizado para qualificar pessoas do sexo masculino), ao emprego de preposições (*come in Brazil*) e ao uso do tempo verbal *passado simples* ao invés do presente perfeito (*they won many prizes in career*, sendo que *they have won* seria mais adequado).

Porém, vemos maior utilização e articulação de estruturas gramaticais, ou seja, o participante não se pauta apenas no léxico, e uso de forma adequada dos tempos verbais (presente, passado e futuro).

Na data em que deveriam entregar o trabalho, pedimos aos alunos que contassem em inglês, as principais informações encontradas sobre o ídolo escolhido, pois assim, sem preparação prévia, eles deveriam relatar oralmente aos outros colegas sobre o que tinham escrito, caracterizando, dessa maneira, uma produção oral não-preparada previamente.

Transcrevemos, a seguir, as respostas obtidas a partir da proposta feita. Além disso, apresentamos novamente a resposta de cada aluno no início do curso, quando os indagamos sobre a brincadeira ou o brinquedo que eles mais gostavam, a fim de facilitar a comparação entre as produções realizadas nos dois distintos momentos.

Participante - **Vivian**

Produção Inicial

Vivian: It`s “Esconde-esconde” (hide and seek) because all my family play.

Professora: How many people do you play with?

Vivian: Ten.

Produção Final

Vivian: He was born in eleven of January of nineteen seventy two in Pennsylvania.

During the university in nineteen ninety, he received the prize Murray Grason because he played basketball.

Podemos apontar, na produção oral da participante Vivian, o uso adequado do tempo verbal passado, considerando o que foi estudado durante o curso, e é possível também pontuar uma melhora em relação à construção de sentenças mais completas devido ao uso de conectivos e preposições.

Participante - **Letícia**

Produção Inicial

Letícia: I like to play “Gato-mia”. It`s like hide-and-peek but in the dark. One people try to find the persons but he can`t see anything. She (aponta para outra aluna) hide in the wardrobe and broke.

Produção Final

Letícia: Jim Carrey and his family changed to a city that I don`t remember the name and they worked in a factory because they don`t have too much money and Jim Carrey worked as a janitor and when he was fourteen years old he worked as a rifleman with the cadets. He married twice with an actress and they had a daughter, her name is June and then he married another actress and the marriage lasted less then a year. He is vegetarian. Today he lives in Toronto and he is dating another actress. Oh, I`m sorry, he lived in Toronto, and nowadays he lives in Los Angeles. In two thousand one he won the favorite comedy actor and in a year that I don`t remember, he won the favorite drama actor.

Acreditamos que em sua produção inicial, bem como ao longo do curso, a participante Letícia não apresentou problemas graves em relação ao uso de estruturas gramaticais considerando o nível de interlíngua no qual se encontra. Contudo, é bastante significativo

analisarmos sua produção final atentando aos elementos linguísticos enfatizados para esta pesquisa.

Notamos o uso apropriado do artigo indefinido – *a/an* – antecedendo substantivos, marcando a não especificação desses elementos, ou acompanhando substantivos que são nomes de profissões, como em *a city* e *a factory*, e em *a janitor* e *an actress*, respectivamente.

Em seu discurso não houve nenhuma ocorrência de uso do tempo verbal presente perfeito, mas a participante Letícia utilizou o passado simples de maneira correta várias vezes. Cremos ser relevante lembrar que ao escrever as informações sobre tal ator, Letícia usou de maneira diferenciada e adequada os dois tempos verbais, como destacamos nas seguintes sentenças: *In 1995 and in 2001 **he won** Blockbuster Entertainment Award as favorite comedy actor. And **he has won** 9 MTV movie Awards.* Nessas frases, a participante utiliza os dois tempos verbais considerando uma das diferenças entre ambos, ou seja, o acontecimento de algo em uma data específica – o recebimento de um prêmio - e acontecimentos que têm ligação com o presente – ganhar alguns prêmios ao decorrer da carreira, e como a carreira ainda não se encerrou, há a possibilidade do autor ganhar outros prêmios.

Participante - LV

Produção Inicial

LV: Doll. Polly and Barbie. I like to dress the dolls. ...one. My mother throw away.

Produção Final

LV: Chad Michael Murray was born in August twenty four, nineteen eighty one. He started his carrier as model for Gucci and I don't remember the other collection. Now he act in more movies for example Freaky Friday, I don't remember the others, ah, a Cinderella story, a House of wax and TV series One Tree Hill, Gilmore Girls. His mother left Chad, father and brothers when ten years old. Now he continued act in movies and TV series. He no won prizes. Chad not won award. Chad never has won a prize.

Na produção da participante Lúvia, podemos ver uma melhora ao expor as ideias por meio do uso de conectivos – *and, when, now* -, utilização de dados (como datas, idade, nomes

dos filmes) e construção de frases mais completas do que as produzidas anteriormente (considerando os elementos: sujeito, verbo e complemento).

Além disso, a participante formula e reformula a sentença sobre os prêmios ganhos pelo ator em questão. Primeiramente o passado simples é utilizado acompanhado por uma palavra que indica negação, porém essa palavra é inadequada – *He no won prizes*. Rapidamente a participante reformula a frase, utilizando a negação de forma correta (*Chad not won award*) mas por fim, utiliza o tempo verbal destacado de forma específica no curso, e que pode ser considerado o mais adequado ao contexto e ao que se buscava dizer (*Chad never has won a prize*).

Participante - **Mateus**

Produção Inicial

Mateus: My favorite game is “Bets”. Two bats, two bottles. “faz uma marca no chão e o cara bate na bola com o taco pra defender a garrafa, o outro joga a bola”

Professora: Why do you like to play it?

Mateus: Because “é da hora”. Because I like.

Produção Final

Mateus: Michael Phelps was born and grew in Baltimore in the state of Maryland. His father is Fred Phelps and his mother is Debbie Devisson Phelps. Michael Phelps began swim with seven years old. He have two older sisters who swim too. Hilary and Whitney. Hilary won the gold medal in nineteen ninety six in Olympic Games in Atlanta. Michael Phelps was imperative. Michael Phelps was ten years old when broke the first record for his age. Michael Phelps was thirteen years old was classified for the Olympic Games of Sidney in two thousand. In November of two thousand four he was nineteen years old, he went Olympic Games in Athens. Michael Phelps study in University of Michigan. Michael Phelps won thirteen medals in Olympic Games in twenty oh eight. Michael Phelps won eight gold medals in Olympic Games in Beijing.

A evolução do participante Mateus é evidente, principalmente ao considerarmos sua primeira produção, a qual foi bastante limitada, quase toda em língua materna e contendo poucas estruturas gramaticais. Já em sua produção final houve uma melhor estruturação do pensamento, frases mais completas (considerando a estrutura base de sujeito e predicado) e utilização de diferentes tempos verbais de maneira adequada – presente: *His father is Fred*

Phelps... e passado: Michael Phelps was ten years old... , Michael Phelps won thirteen medals.

Podemos apontar também o uso de vocabulário trabalhado na unidade que tinha como tema *Esportes*, como informações sobre medalhas e datas.

Acreditamos que por meio dessa atividade, esse participante também tem a oportunidade de reestruturar construções gramaticais anteriormente estudadas, ou seja, acontece explicitamente o que Batstone (op. Cit.) denomina como estruturação e reestruturação, e pode utilizá-las novamente em contexto parecido, o que certamente reforça aquilo que fora aprendido.

Participante - **Paulo**

Produção Inicial

Paulo: My favorite is ... how can I say “pega-pega”? One people catch the others and the others run. I like very much.

Produção Final

Michael Jordan is son of James and Dolores Jordan. He played in high school junior DC Virgo, basketball, football and baseball. In the high school Loney, twenty-three for (pausa) He play basketball in the NBA and stopped play basketball. He came back play basketball.

Lívia: he act in Space Jam.

Teacher: oh yes, the movie. Guys, pay attention to what you say because there is a big difference between saying “He plays and he played”. Can you see this difference?

Paulo: Ah, yes. Present and past. He played in NBA.

O participante Paulo teve uma evolução parecida com o participante Mateus, ou seja, primeiro sua produção foi bastante sucinta e precária em relação às estruturas linguísticas utilizadas, e no final do curso, em sua produção podemos encontrar frases melhor estruturadas.

Algo que consideramos relevante destacar é a intervenção da professora indagando o participante a respeito de uma frase dita sobre a atuação de Michael Jordan. Ao dizer que o atleta joga na liga NBA (uma ação no presente) e que ele parou de jogar basquete, o participante gerou um discurso incoerente, assim, a professora interveio, fazendo com que o

aluno refletisse sobre o que havia dito. Parece-nos que o aluno foi capaz de refletir e reestruturar a frase diante do destaque feito pela professora, considerando que o verbo jogar tinha que ser flexionando no passado, já que o jogador não o faz mais.

Participante - **Roberto**

Produção Inicial

Roberto: My game favorite is “bets” because I like very much. To play need a bottle and bats.

Produção Final

Roberto: Jota Quest was born Troféu Imprensa in two thousand four, the components of the banda is singer Rogério Flausino, Paulinho Fonseca DJ electric bass, Marco Túlio Lara electric guitar, Márcio keyboards... Jota Quest discotecagem is (pausa). Jota Quest have nine discotecagem.

Considerando a produção escrita final, as outras produções do participante Roberto ao longo do curso e essa última produção oral, acreditamos que ele foi o participante cujo desenvolvimento foi o menos perceptível comparando-o com o dos outros envolvidos no curso.

Notamos que esse participante não foi capaz de retomar e utilizar as estruturas linguísticas focadas durante o curso (período de coleta de dados para esta pesquisa) e tampouco aquelas estudadas anteriormente, continuando assim a pautar sua produção no léxico.

Roberto foi um dos participantes que menos se envolveu para realizar pesquisas e estudos em casa. Além disso, fazia uso da língua materna com maior frequência durante as aulas, comparado com outros participantes. Assim, consideramos ser pertinente atribuir a qualidade de seu desempenho final ao seu desenvolvimento ao longo do curso.

Cumpre-nos ressaltar, assim, que a proposta por nós investigada não oferece a possibilidade de envolvimento e desenvolvimento para todo aprendiz. Com base em nossas análises, acreditamos na tendência de que o ensino de gramática como habilidade combinada com o ensino temático produza resultados favoráveis, mas como em toda prática pedagógica, haverá em que isso pode não ocorrer, por motivos que requerem investigações, provavelmente

até pelo momento em que o aprendiz se encontra com relação ao seu nível de motivação para participar de um curso de LE.

Participante – **Dalila**

Produção Inicial

Dalila: My favorite toy is Barbie. Because I and my friends play every day.

Produção Final

The Jonas Brothers are three brothers Kevin, Joe and Nick. They have one little brother Frankie and he's beautiful. They live in the United States. Nick discovered in hairdresser and lay theater, Joe too. And Kevin commercial. Joe was actor, Nick too. And Kevin was an actor in commercials. Nick and Joe singer and Kevin guitarist. They use ring of purity and in May they in Brazil.

Professora: *Have they won any prizes?*

Dalila: *Yes.*

Professora: *Which one?*

Dalila: *I don't remember the name of the prize. They many prizes.*

Professora: *Isn't there anything missing in your sentence?*

Dalila: *Como assim?*

Dalila: *You said: "They many prizes". What's the verb in this sentence?*

Dalila: *ganhou.*

Professora: *So, where is it in your sentence?*

Dalila: *Ah, igual ganhar medalhas. They have won many prizes.*

Professora: *That's it.*

Observando as estruturas em foco nesta pesquisa, notamos que essa participante, como outros os quais já pontuamos, apresenta características do desenvolvimento em formato de U, como podemos notar no uso do artigo indefinido (*Joe was \emptyset actor, Nick too. And Kevin was **an** actor in commercials.*).

Avaliamos neste momento que, considerando a frequência desse tipo de equívoco, existe a possibilidade de que tenha havido poucas oportunidades para que os participantes notassem novamente o uso desse aspecto gramatical, para que pudessem reestruturar e assim internalizar o seu uso de maneira adequada.

Já em relação ao uso do presente perfeito, pudemos notar que Dalila não atentou ao uso dessa estrutura ao falar sobre os prêmios ganhos pela banda, mas quando a professora fez

com que refletisse sobre a frase produzida, houve uma retomada do que havia sido aprendido anteriormente e uma reestruturação a fim de emitir a informação de forma correta.

Antes de prosseguirmos, é relevante mencionarmos que o participante Marcelo não compareceu à aula em que o texto deveria ser entregue e, conseqüentemente, não realizou a atividade proposta que estamos utilizando como produção final nesta análise. Assim, não utilizaremos em nosso quadro-resumo a produção inicial e final desse participante.

A seguir, apresentamos o quadro-resumo com os participantes de pesquisa, suas respectivas produções iniciais e finais, além das considerações sobre tais produções e a classificação (por nós criada) do desenvolvimento de cada um. Nosso intuito é organizar os dados obtidos, para que assim possamos considerar todos de forma clara e explicita.

O quadro exposto a seguir contém as siglas que denominam cada um dos participantes cujo desenvolvimento linguístico é analisado neste estudo e suas produções, ou seja, primeiro rerepresentamos a produção inicial espontânea de cada um, seguida de algumas características encontradas em relação ao léxico e às estruturas linguísticas utilizadas. Ao lado, retomamos a produção final, também por nós classificada como não-preparada, de cada um, seguida de algumas considerações que fizemos na análise.

Por fim, fizemos uma classificação do nível de desenvolvimento de cada participante, ou seja, classificamos seu desenvolvimento como *claramente perceptível* quando pudemos observar que o aprendiz evoluiu consideravelmente em relação ao uso de estruturas gramaticais estudadas e à acuidade linguística. Como *razoavelmente perceptível* classificamos o desenvolvimento mediano do participante, aquele que aparentemente ainda não internalizou as estruturas estudadas a ponto de utilizá-las de forma adequada sempre que o contexto assim o permitir/exigir. E ainda o desenvolvimento *pouco perceptível*, aquele que apresenta em nossos dados pouca ou nenhuma acuidade ao utilizar as estruturas consideradas ao longo do curso, principalmente.

Participantes	Produção Inicial	Características da Produção Inicial	Produção Final	Características da Produção Final	Nível de desenvolvimento
Letícia	<i>I like to play “Gato-mia”. It’s like hide-and-peek but in the dark. One people try to find the persons but he can’t see anything. She (aponta para outra aluna) hide in the wardrobe and broke.</i>	- ora flexiona o verbo no passado, ora não o faz.	<i>Jim Carrey and his family changed to a city that I don’t remember the name and they worked in a factory because they don’t have too much money and Jim Carrey worked as a janitor and when he was fourteen years old he worked as a rifleman with the cadets. He married twice with an actress and they had a daughter, her name is June and then he married another actress and the marriage lasted less then a year. He is vegetarian. Today he lives in Toronto and he is dating another actress. Oh, I’m sorry, he lived in Toronto, and nowadays he lives in Los Angeles. In two thousand one he won the favorite comedy actor and in a year that I don’t remember, he won the favorite drama actor.</i>	- uso apropriado do artigo indefinido – <i>a/an</i> ; - utilização correta do passado simples.	Claramente perceptível
Lívia	<i>Doll. Polly and Barbie. I like to dress the dolls. ...one. My mother throw away.</i>	- discurso pautado no léxico; - pouca utilização de estruturas gramaticais; - sentenças curtas.	<i>Chad Michael Murray was born in August twenty four, nineteen eighty one. He started his carrier as model for Gucci and I don’t remember the other collection. Now he act in more movies for example Freaky Friday, I don’t remember the others, ah, a Cinderella story, a House of wax and TV series One Tree Hill, Gilmore Girls. His mother left Chad, father and brothers when ten years old. Now he continued act in movies and TV series. He no won prizes. Chad not won award. Chad never has won a prize.</i>	- uso de conectivos; - construção de frases mais completas; - utilização do presente perfeito.	Claramente perceptível
Mateus	<i>Mateus: My favorite game is “Bets”. Two bats, two bottles. “faz uma marca no chão e o cara bate na bola com o taco pra defender a garrafa, o outro joga a bola” Professora: Why do you like to play it? Mateus: Because “é da hora”. Because I like.</i>	- uso da língua materna; - uso de poucas estruturas gramaticais;	<i>Michael Phelps was born and grew in Baltimore in the state of Mayland. His father is Fred Phelps and his mother is Debbie Devisson Phelps. Michael Phelps began swim with seven years old. He have two older sisters who swim too. Hilary and Whitney. Hilary won the gold medal in nineteen ninety six in Olympic Games in Atlanta. Michael Phelps was imperative. Michael Phelps was ten years old when broke the first record for his age. Michael Phelps was thirteen years old was classified for the Olympic Games of Sidney in two thousand. In November of two thousand four he was nineteen years old, he went Olympic Games in Athens. Michael Phelps study in University of Michigan. Michael Phelps won thirteen medals in Olympic Games in twenty oh eight. Michael Phelps won eight gold medals in Olympic Games in Beijing.</i>	- melhor estruturação do pensamento; - frases mais completas; - utilização de diferentes tempos verbais; - o uso de vocabulário trabalhado;	Claramente perceptível

Participantes	Produção Inicial	Características da Produção Inicial	Produção Final	Características da Produção Final	Nível de desenvolvimento
Dalila	<i>My favorite toy is Barbie. Because I and my friends play every day.</i>	- produção bastante sucinta; - pouca articulação de estruturas.	<i>The Jonas Brothers are three brothers Kevin, Joe and Nick. They have one little brother Frankie and he's beautiful. They live in the United States. Nick discovered in hairdresser and lay theater, Joe too. And Kevin commercial. Joe was actor, Nick too. And Kevin was an actor in commercials. Nick and Joe singer and Kevin guitarist. They use ring of purity and in May they in Brazil.</i> Professora: <i>Have they won any prizes?</i> Dalila: <i>Yes.</i> Professora: <i>Which one?</i> Dalila: <i>I don't remember the name of the prize. They many prizes.</i> Professora: <i>Isn't there anything missing in your sentence?</i> Dalila: <i>Como assim?</i> Dalila: <i>You said: "They many prizes". What's the verb in this sentence?</i> Dalila: <i>ganhou.</i> Professora: <i>So, where is it in your sentence?</i> Dalila: <i>Ah, igual ganhar medalhas. They have won many prizes.</i> Professora: <i>That's it.</i>	-características do desenvolvimento em formato de U; - reestruturação; - construção de sentenças maiores; - articulação de estruturas; - produção ainda bastante pautada no léxico; - emprego de dois tempos verbais.	Razoavelmente perceptível
Paulo	<i>My favorite is ... how can I say "pega-pega"? One people catch the others and the others run. I like very much.</i>	- produção bastante sucinta; - precária utilização de estruturas linguísticas.	<i>Paulo: Michael Jordan is son of James and Dolores Jordan. He played in high school junior DC Virgo, basketball, football and baseball. In the high school Loney, twenty-three for (pausa) He play basketball in the NBA and stopped play basketball. He came back play basketball.</i> <i>Lívia: he act in Space Jam.</i> <i>Teacher: oh yes, the movie. Guys, pay attention to what you say because there is a big difference between saying "He plays and he played". Can you see this difference?</i> <i>Paulo: Ah, yes. Present and past. He played in NBA.</i>	- capacidade de refletir e reestruturar a frase diante do destaque feito pela professora; - produção bastante pautado no léxico; - pouca articulação de estruturas linguísticas.	Pouco perceptível
Roberto	<i>My game favorite is "bets" because I like very much. To play need a bottle and bats.</i>	- não flexão dos verbos; - pouca utilização de estruturas gramaticais.	<i>Jota Quest was born Troféu Imprensa in two thousand four, the components of the banda is singer Rogério Flausino, Paulinho Fonseca DJ electric bass, Marco Túlio Lara electric guitar, Márcio keyboards... Jota Quest discotecagem is (pausa). Jota Quest have nine discotecagem.</i>	- não conseguiu retomar e utilizar as estruturas linguísticas focadas durante o curso; - produção pautada no léxico.	Pouco perceptível

Podemos perceber no quadro que 25% dos participantes (2, no caso) apresentaram baixo nível de desenvolvimento, o que significa que 75% tiveram um nível razoável ou satisfatório de desenvolvimento na proposta (sendo metade em cada nível).

Consideramos que cada aprendiz tem um ritmo diferente de aprendizado, ou seja, o processo de internalização se dá de maneira e em tempo diferentes para cada um. Logo, devemos atentar ao processo de aprendizagem de cada um. Os resultados nos levam a concluir que diferentes participantes terão desenvolvimentos distintos embora tenham, nesse caso, se apresentado positivos, em sua maioria.

Retomando a aula em que as produções analisadas foram coletadas, na qual os aprendizes expuseram oralmente as informações encontradas sobre seus ídolos, houve um momento de reflexão sobre a estrutura presente perfeito, a qual consideramos relevante ser transcrita e discutida.

Professora: Ok, good. Now let's discuss a little about the others. Dalila, what can you say about Jonas Brothers?

Dalila: yes, they have won many prizes. (chegou direto no present perfect) Yeah.

Professora: what about Jota Quest?

Roberto: I don't know.

Professora: what don't you know?

Roberto: The prizes of Jota Quest.

Professora: ok, let's say in a different way. I don't know if...

Roberto: I don't know if Jota Quest prize.

Professora: Pay attention to what you said. "Eu não se Jota Quest prêmio." Isn't there anything missing?

Vivian: ganhou.

Professora: so, let's complete the sentence.

Roberto: I don't know if Jota Quest has won any prize.

Professora: ok. What about Jim Carrey?

Letícia: He won as a favorite comedy and drama actor.

Professora: According to your information, up to this moment Jim Carrey...

Letícia: he won a lot of prizes.

Professora: ok, so what can you say?

Letícia: Jim Carrey has won a lot of prizes.

Professora: That's right.

Reparamos que, nesse momento praticamente final, os aprendizes estão em diferentes fases do aprendizado e, assim, produzem de acordo com essa fase.

Nesse diálogo, Dalila e Letícia foram capazes de utilizar a estrutura presente perfeito de modo apropriado considerando contexto e forma. Estamos atentos ao fato de que ao perguntar diretamente sobre os prêmios, a professora de certa forma induziu o aprendiz ao uso de tal estrutura. Porém, outros participantes, como Vivian e Roberto, necessitaram, o que podemos chamar, de pistas para formularem a sentença de forma adequada.

Acreditamos que essa técnica, o questionamento sobre o que foi dito e o fornecimento de pistas, seja parte do processo de reflexão, já que a professora fez uso das frases ditas pelos aprendizes para que eles mesmos pensassem sobre a estrutura e assim reformulassem o dito anteriormente.

Contudo notamos, novamente, que os aprendizes não foram capazes de perceber os equívocos sozinhos, ou seja, houve necessidade de que a professora destacasse o problema e os induzisse a pensar sobre o que foi dito e como deveria ter sido formulado para que a estrutura estivesse sendo utilizada de maneira adequada.

Desse modo, como já ocorrido e notado, a fase de reflexão parece-nos a de mais difícil realização com esse grupo de aprendizes, pois parece não haver uma percepção autônoma do erro, embora consigam refletir e reformular após o destaque da professora.

3.5 QUADRO RESUMO DA ANÁLISE DE DADOS

Buscando resumir a análise de dados realizada, apresentamos a seguir uma tabela com os aspectos que foram foco principal deste trabalho. Cumpre-nos informar que o intuito não é simplificar os dados, mas mostrá-los de forma sintetizada a fim de retomarmos as perguntas de pesquisa e assim finalizarmos esta análise com as considerações finais.

Organizamos a tabela partindo dos temas trabalhados e pontuando em seguida o aspecto gramatical, determinado ao decorrer do curso devido ao contexto propício, que foi trabalhado em cada unidade.

Consideramos relevante mencionarmos que os aspectos linguísticos trabalhados não foram escolhidos / determinados previamente. Levando em conta a diferenciação feita por Spada e Lightbown (2008) discutida no embasamento teórico deste trabalho, buscamos reagir aos erros cometidos pelos alunos (ao trabalharmos os artigos e o numeral *um* e o uso do presente simples em comparação ao presente contínuo) e também, considerando os temas em foco, procuramos prever estruturas que poderiam ser utilizadas nas discussões, mas que provavelmente seriam omitidas pelos aprendizes (como o ocorrido com o tempo verbal presente perfeito, o qual comumente é substituído pelo passado simples).

Dessa maneira, classificamos no quadro resumo os dois tipos de escolha, a reativa e a pró-ativa, ou seja, em reação a algum equívoco cometido pelos aprendizes ou prevendo a utilização de uma estrutura específica devido ao momento oportuno, respectivamente.

Em seguida, consideramos pertinente lembrar como essas estruturas foram apresentadas aos aprendizes, ou seja, por meio de quais recursos / atividades buscamos realizar a conscientização dos mesmos. Demos sequência à tabela considerando as etapas discutidas por Batstone (op. Cit.) em sua proposta de ensino de gramática como habilidade, as quais são: a estruturação e a reestruturação, permeadas por *feedback* e/ou reflexão sobre os equívocos cometidos.

Por fim, apresentamos de forma sucinta os resultados obtidos após termos percorrido as etapas mencionadas e considerando a análise por nós desenvolvida neste trabalho.

TEMAS	ASPECTO GRAMATICAL EM FOCO	CONSCIENTIZAÇÃO	ESTRUTURAÇÃO	DIFICULDADE DOS APRENDIZES	REESTRUTURAÇÃO	RESULTADOS: PRODUÇÕES FINAIS
Esportes	1. Vocabulário específico; presente e passado simples. 2. Presente perfeito (pró-ativo)	1. Por meio de cenas de filmes e notícia de jornal, quando os aprendizes foram capazes de perceber as diferenças de uso, já que haviam estudado os tempos verbais anteriormente, porém separados. 2. Discussão sobre o quadro de medalhas Olímpicas, quando a professora explicitou as formas e diferenças de uso entre passado simples e presente perfeito.	1. Ao narrarem uma cena de um jogo de futebol americano e ao redigirem a notícia do acidente. 2. escrita de frases que resumem a análise feita do quadro de medalhas.	1. Em relação à forma dos verbos no passado. 2. quando utilizar o presente simples e quando utilizar o presente perfeito.	1. Leitura e discussão do texto sobre os Jogos Olímpicos. 2. Pesquisa sobre diferentes esportes e as medalhas ganhas pela delegação brasileira em cada um desses esportes.	1 e 2. os aprendizes ainda estão na fase de conhecimento em U, pois há acertos e erros ao utilizarem (ou ao deixarem de utilizar) tais estruturas.
Moda	1. presente simples e presente contínuo. (reativo) 2. artigos definidos, indefinidos e numeral (um / uma). (reativo) 3. estrutura <i>used to</i> para expressar habitualidade no passado. (pró-ativo)	1. discussão feita pela professora sobre a vestimenta das participantes de um desfile. 2. Comparação, considerando um diálogo, do uso dos artigos e do numeral. 3. Discussão sobre brincadeiras da infância	1. narração de uma das vestimentas do desfile. 2. exercícios propostos pela professora. 3. pesquisa com a família sobre os brinquedos com os quais costumavam brincar.	1. os aprendizes não apresentaram dificuldades e foram capazes de utilizar o presente contínuo como esperado. 2. diferenciar o artigo indefinido do numeral. 3. uso do presente simples ao invés da estrutura em foco devido a similaridade de significado e sentido.	1. descrição da vestimenta criada pelos próprios aprendizes. 2. Exercício de completar com artigos ou numeral, considerando o texto. 3. discussão sobre as profissões que os familiares almejavam quando crianças.	1. os aprendizes utilizaram forma adequada os tempos verbais. 2. percebemos diminuição do equívoco. 3. os aprendizes não foram capazes de retomar a estrutura; optaram sempre pelo passado simples.
Culinária	1. diferenças entre uma receita escrita e uma receita explicada oralmente (oralidade) – (pró-ativo)	1. programa de televisão e receitas retiradas da internet.	1. discussão sobre a linguagem do programa e a linguagem da receita escrita.	1. os aprendizes não apresentaram dificuldade evidente.	1. construção de uma receita a partir de uma cena de filme.	1. os aprendizes foram capazes de redigir a receita respeitando suas características e na apresentação final, a dupla utilizou os aspectos da oralidade ao apresentar o programa.
Cinema	1. diferença textual entre resumo e crítica do filme. 2. presente perfeito. (pró-ativo)	1. leitura dos dois tipos de texto publicados em jornais. 2. discussão sobre filmes e premiações.	1. escrita de resumo e de crítica sobre um filme de preferência individual. 2. discussão sobre a quantidade de vezes que cada um assistiu um determinado filme.	1. escolher as informações que deveriam aparecer em cada texto. 2. diferenciar o presente perfeito do passado simples.	1. após correção da professora, os aprendizes foram solicitados a ler o texto para os colegas. 2. discussão sobre a premiação <i>Oscar</i> e os filmes ganhadores de tal prêmio.	1. Completude da tarefa de forma esperada. 2. os aprendizes foram capazes de retomar as regras de uso dos dois tempos verbais e utilizaram o presente perfeito de forma apropriada.

O quadro apresentado resume os resultados obtidos de forma que podemos observar todas as etapas da pesquisa e, assim, visando à finalização deste trabalho, prosseguimos as discussões por meio das seguintes considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos deste trabalho de pesquisa consistiram em verificar os resultados obtidos ao ensinarmos LI a jovens aprendizes baseando-nos na proposta de ensino de gramática como habilidade. Também nos propusemos a investigar a influência dessa proposta de ensino na acuidade linguística dos aprendizes, e, de maneira complementar, como se dá a relação desse tipo de ensino em um curso baseado em temas.

A fim de nortear nossa investigação e de alcançarmos os objetivos propostos, formulamos três perguntas de pesquisa, as quais retomamos a seguir:

- 1a. Quais os efeitos da adoção da proposta de gramática como habilidade no ensino-aprendizagem de LI em um curso para jovens aprendizes?
- 1b. Quais alterações são perceptíveis na acuidade linguística desses aprendizes?
2. Quais são as características da união do ensino baseado na proposta de gramática como habilidade com um curso organizado em temas?

Para desenvolvermos a pesquisa, escolhemos uma turma específica de um projeto de extensão para a coleta dos dados. Esses dados foram coletados durante as aulas sendo que essas foram baseadas em temas cuja proposta adotada para o desenvolvimento das unidades e das atividades foi aquela de ensino de gramática como habilidade.

Com o intuito de respondermos à primeira pergunta, dividida em duas, analisamos todas as atividades realizadas ao longo do curso, ou seja, explicitamos o propósito almejado ao propormos cada uma e também, como foco principal de nossa pesquisa, examinamos as

produções dos participantes, considerando tanto a produção escrita como a oral, e, por fim, as produções finais, comparando-as com as iniciais, estabelecendo assim um parâmetro.

Baseando-nos na proposta de ensino de gramática como habilidade (Batstone, op. Cit.), desenvolvemos atividades em que os participantes tivessem a oportunidade de passar por todas as etapas do processo de ensino consideradas nessa proposta, em outras palavras, atividades que proporcionassem a conscientização, a gramaticização, a estruturação, a reflexão, a reestruturação e, conseqüentemente, a internalização.

Consideramos que as atividades propostas estavam de acordo com a proposta adotada, respeitando os pressupostos teóricos adotados (Long, Larsen-Freman, Batstone, Lightbow e Spada e Augusto-Navarro), pois atingiram o objetivo almejado ao serem planejadas, ou seja, proporcionaram aos aprendizes oportunidades para que, ao desempenhar o exercício em questão, pudessem aprender o aspecto linguístico em foco em cada uma das unidades.

Tendo analisado as produções dos alunos-participantes, podemos concluir que a adoção dessa proposta de ensino de gramática mostrou-se bastante produtiva, levando os aprendizes a terem consciência do uso e da forma das estruturas focadas e fazendo com que fossem capazes de utilizá-las de maneira apropriada em contexto adequado.

Constatamos que a maioria dos participantes tiveram desenvolvimento *claramente ou razoavelmente perceptível* da acuidade linguística, o que, ao nosso ver, confirma a potencialidade da proposta de gramática como habilidade no ensino de línguas estrangeiras, em nosso caso o inglês.

Reconhecemos que tal proposta não é a ideal e que ainda necessita de estudos e adaptações para que possa ser utilizada de forma mais eficaz. Temos consciência de que os resultados nunca serão homogêneos, devido a fatores como perfil dos aprendizes, formação e experiência do professor, ambiente de estudo, entre outros. Porém, apesar de todas as variantes, cremos que os bons indícios do progresso dos aprendizes envolvidos em nosso

estudo, nos levam a considerar essa proposta contemporânea de ensino de gramática como frutífera e benéfica no processo de aprendizagem.

Todavia notamos, no decorrer da análise, que é necessário criarmos mais oportunidades de uso para que os aprendizes internalizem as estruturas e passem a utilizá-las sempre que o contexto assim o permitir/exigir. Além disso, podemos apontar a dificuldade em trabalhar com a reflexão durante o curso. As atividades de reflexão propostas não tiveram o sucesso almejado, ou seja, não houve a auto-percepção do equívoco por parte dos aprendizes. Consideramos, assim, que essa etapa precisa ser revista e reelaborada em pesquisa futura para melhor compreensão da mesma e dos resultados obtidos a partir dessa prática.

Ao buscarmos resposta para a segunda pergunta que norteou esta pesquisa primeiramente, notamos que cada tema proporcionou o contexto para que determinada estrutura fosse focada durante o desenvolvimento das atividades e que, dessa maneira, se tornasse aquela que almejávamos que os participantes aprendessem. A propósito, observamos que a partir dos temas abordados, outros sub-temas surgiram e que também foram bastante ricos para a elaboração de atividades que envolvessem a participação ativa dos aprendizes.

A participação dos aprendizes foi bastante significativa durante o curso, pois ao terem a oportunidade de escolher os temas e assim estudar algo de “interesse real”, os participantes se mostraram bastante motivados e participativos, havendo também um bom entrosamento com a professora e com os colegas de sala, o que, conseqüentemente, resultou no desempenho favorável ao aprendizado.

Julgamos, ainda, que os temas abordados foram os principais responsáveis pela motivação mostrada por parte dos alunos ao longo e ao término do curso, quando ouvimos informalmente comentários positivos sobre essa oportunidade e que o desejo de todos era o de ter essa chance de escolha em todos os cursos realizados.

Embora os resultados tenham sido, em sua maioria, positivos, reconhecemos que houve algumas limitações neste estudo. Como pontuado anteriormente, a questão da reflexão

e do *feedback* merece melhor investigação e talvez se os alunos estivessem acostumados a essa prática, teríamos obtido resultados diferentes em relação a essa prática.

Além disso, os aprendizes não realizam nenhuma avaliação formal durante o curso, ou seja, realizamos a avaliação processual acerca do desenvolvimento dos mesmos, porém não desenvolvemos avaliação que pudesse ser realizada em momento específico e que pudesse ser reconhecida pelos próprios aprendizes como avaliação, principalmente ao considerarmos a elaboração dessa avaliação com base na proposta de ensino em foco.

Julgamos também que um dos limitadores deste estudo foi o foco amplo; em outras palavras, consideramos que, devido ao fato de nos preocuparmos com todas as etapas da proposta de ensino de gramática como habilidade, houve atenção menor para cada uma delas. Assim, consideramos que um estudo com a atenção voltada apenas para uma dessas etapas pudesse melhor investigar as características e resultados ao adotarmos esses pressupostos teóricos como norteadores da prática pedagógica.

Ao finalizarmos, gostaríamos de destacar a oportunidade que esta pesquisa nos proporcionou de averiguar os possíveis resultados a partir da adoção de uma proposta de ensino contemporâneo, ainda pouco investigada na prática e que, parece-nos, ter grande potencial pedagógico no âmbito de ensino-aprendizagem de LE.

Podemos concluir este estudo acreditando que embora tenhamos tido adversidades e limitações, como apontamos anteriormente, os dados e a análise dos mesmos nos levam a considerações positivas sobre a proposta que adotamos a fim de ensinarmos inglês como língua estrangeira.

Acreditamos que ensinar gramática como habilidade pode preencher a lacuna entre o ensino estruturalista e o comunicativo, buscando o equilíbrio entre ensino com foco na forma apenas e aquele em que a gramática é completamente abandonada, para que assim o aprendiz possa desenvolver sua acuidade de forma mais indutiva.

Nossa pesquisa investigou os efeitos da adoção da proposta de ensino de gramática como habilidade combinado com atividades desenvolvidas tendo como base temática quatro assuntos distintos em um ambiente específico, ou seja, em um projeto de extensão desenvolvido na universidade. Desse modo, acreditamos que ainda há o interesse de pesquisarmos os resultados desse curso em outros contextos, considerando outras variáveis, ou seja, outro professor que não seja pesquisador, aprendizes de diferente faixa etária e outro ambiente de ensino, como escolas públicas, por exemplo.

Além disso, consideramos que em outra oportunidade, o foco da pesquisa poderia ser somente uma das etapas consideradas nessa proposta, a qual seria mais bem detalhada e analisada, de forma a contribuir com detalhes específicos de cada uma das fases pelas quais passam os aprendizes. Em outras palavras, se um estudo pudesse investigar somente a etapa de reflexão, por exemplo, seria possível analisar mais atentamente as características dessa etapa e apontar com mais segurança os pontos positivos e negativos dessa prática, bem como as possibilidades/necessidades de reformulação e/ou adaptação da mesma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHÃO, M. H. V. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, v. 1. 2006. P.219-232.
- ALMEIDA-FILHO, J. C. P. O que quer dizer ser comunicativo na sala de aula de língua estrangeira. **Revista Perspectiva**. Ed.UFSC. v.8. 1987.
- ALVES, C. M. S. D. **(In)disciplina na escola: cenas da complexidade de um cotidiano escolar**. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. 2002.
- AUGUSTO-NAVARRO, E. H. Em busca de propostas pedagógicas para o ensino-aprendizagem de gramática em língua estrangeira. In: SIGNOLI, M. D.; GATTOLIN, S. R. B.; MIOTELLO, V. (Org.) **Década** – Dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens. São Carlos: Pedro e João Editores. 2007.
- AUGUSTO-NAVARRO, E. H.; OLIVEIRA, M. E. C.; LUCAS, P. O. How to teach grammar in the study of English as a foreign language. **Versão Beta**. São Carlos. Número 18. 2003.
- BATSTONE, R. **Grammar**. Oxford University Press. 1994.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education**. Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1982.
- BRINTON, D. M.; SNOW, M. A. The evolving architecture of content-based instruction. In: **Tesol virtual seminary**. Agosto. Soka University of America. California State University, Los Angeles. 2008
- BRINTON, D. M.; SNOW, M. A.; WESCHE, M. B. **Content-based second language instruction** (classics ed.). Ann Arbor, MI: University of Michigan. 2003.
- BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. Englewood. 1994(a).
- _____. **Teaching by principals**. 2nd ed. New York: Longman. 2001.
- CAMPOS-GONELLA, C. O. **A influência do material didático na motivação de aprendizes da língua inglesa em contexto de ensino público**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal de São Carlos. 2007.
- CAVALCANTI, M.C. A propósito da linguística aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. UNICAMP, n. 7, p. 5-12. 1986.
- _____. **Reverendo o Texto de 1986**. Texto preparado para apresentação na mesa redonda sobre pesquisa aplicada no *II SINPauloA*, UFRJ. 1990.

CELCE-MURCIA, M. **Grammar pedagogy in second and foreign language**. Cliffs, NJ.: Prentice Hall Regents. 1991.

COOK, V. **Second language learning and language teaching**. London: Edward Arnold. 1991.

DUEÑAS, M. A description of prototype models for content-based instruction in higher education. *BELLS: Barcelona English language and literature studies*. V.12. 2004.

DULAY, H.; BURT, M.; KRASHEN, S. **Language two**. New York: Oxford University Press. 1982.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press. 1994.

_____. Introduction: investigating form-focused instruction. **Language learning**, 51 Supplement. P. 1-46. 2001.

_____. The place of grammar instruction in the second / foreign language curriculum. In: HINKEL, E.; FOTOS, S. (Ed). **New perspectives on grammar teaching in second language classrooms**. Lawrence Erlbaum Inc. Publishers. 2002(a). P. 17-34.

_____. Methodological options in grammar teaching materials. In: HINKEL, E.; FOTOS, S. (Ed). **New perspectives on grammar teaching in second language classrooms**. Lawrence Erlbaum Inc. Publishers. 2002(b). P. 155-179.

ELLIS, R.; BASTURKMEN, H.; LOEWEN, S. Doing focus-on-form. **System** 30. 2002. P. 419 – 432.

FOTOS, S. S. **Integrating grammar instruction and communicative language**. 1994.

Glossário de Termos da Linguística Aplicada. Coordenação científica: José Carlos Paes de Almeida Filho. Projeto Formar: Formação de Professores e Alunos por Competências. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA. Universidade de Brasília/UnB. Disponível em: <http://www.pgla.org.br/>. Acesso em: outubro de 2009.

GUARIENTO, W.; MORLEY, J. Text and task authenticity in the EFL classroom. **ELT Journal**. Volume 55/4. Oxford University Press. 2001.

KRAMSCH, C.; SULLIVAN, P. Appropriate pedagogy. **ELT Journal**. Volume 50 / 3. Oxford University Press. 1996.

KRASHEN, S. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Oxford University Press. 1981.

LARSEN-FREEMAN, D. Teaching Grammar. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed). **Teaching English as a second or foreign language**. 2^a edição. Boston: Heinle and Heinle. 1991. P. 279-295.

_____. Grammar teaching. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed). **Teaching English as a second or foreign language**. Heinle e Heinle.P.251-266. 2001.

_____. **Teaching language: from grammar to grammaring**. Heinle e Heinle. 2003.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. Second language acquisition research methodology. In: **An introduction to second language acquisition research**. Longman. London and New York. 1991.

LIGHTBOWN, P.M.; SPADA, N. **How Languages are learned**. Oxford: Oxford University Press. 2004.

LIMA, M. S. Aquisição de L2/LE e o insumo instrucional na sala de aula. In: ARAÚJO, D. D.; STURM, L. (Org.). **Século XXI: Um novo olhar sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras**. Passo Fundo: UPF editora, 2002. P. 22-34.

LITTLE, D.; DEVITT, S.; SINGLETON, D. **Authentic texts in foreign language teaching: theory and practice**. Dublin: Authentik. 1988.

Lívia, N. F. **From the theoretical to pedagogical grammar: reinterpreting the role of grammar in English language teaching**. Tese de doutorado. 2006

LONG, M. Does second language instruction make a difference? A review of the research. **TESOL Quarterly**. V. 17. P. 359-382. 1983.

_____. Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In: DEBOT, K.; GINSBERG, R.; KRAMSCH, C. (Ed). **Foreign language research in cross-cultural perspective**. Amsterdam: Benjamins. 1991. P. 39-52.

MOHAN, B. **Language and content**. Reading, MA: Addison-Wesley. 1986.

MOITA-LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.** V.10, n.º2. 1994

_____. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado das Letras. 1996.

NASSAJI, H.; FOTOS, S. Current Development in research on the teaching of grammar. **Annual review of Applied Linguistics**. V.24. P. 126-145. 2004.

NUNAN, D. Action research in the language classroom. In: RICHARDS, J. C. e NUNAN, D. (orgs.). **Second language teacher education**. Cambridge, Cambridge University Press. 1990.

NUNAN, D. Linguistic theory and pedagogic practice. In: T. Odlin (ed.) **Perspectives on Pedagogical Grammar**. New York: CUP. 1994 . P. 253-270

PIENEMANN, M. Psychological constraints on the teachability of languages. **Studies in second language acquisition**. V.6. 1984. P. 186-214.

_____. Determining the influence of instruction on L2 speech processing. **AILA Review**. V. 5. 1988. P. 40-72.

_____. **Language, processing and second language development: processability theory**. Amsterdam: Benjamins. 1999.

RICHARDS, J.C. Accuracy and fluency revisited. . In: HINKEL, E.; FOTOS, S. (Ed). **New perspectives on grammar teaching in second language classrooms**. Lawrence Erlbaum Inc. Publishers. 2002. P. 35-50.

RICHARDS, J. C.; ROGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language**. 1986.

SCHMIDT, R. W. The role of consciousness in second language learning. **Applied Linguistics**. V.11 (2). 1990. P. 129 – 158.

_____. Awareness and second language acquisition. **Annual review of applied linguistics**. V.13. 1993. P. 206 - 226.

_____. Attention. In: ROBINSON, P. (Ed). **Cognition and second language instruction**. Cambridge: Cambridge University Press. 2001. P. 3-32.

SCHWARTS, B. On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behavior. **Studies in Second Language Acquisition**. V. 15. 1993. P. 147-163.

SKEHAN, P. **A cognitive approach to language learning**. Oxford: Oxford University Press. 1998.

SPADA, N. Form-focused instruction and second language acquisition: a review of classroom and laboratory research. **Language teaching**. V. 29. P. 1-15. Cambridge: Cambridge University Press. teaching. *TESOL Quarterly*. V. 25/3. 1997. P. 459-480.

SPADA, N.; LIGHTBOWN, P. M. Form-Focused Instruction: Isolated or Integrated?. In: **TESOL QUARTERLY**. Vol.42. No. 2, June. 2008.

STIPEK, D. **Motivation to learn: integrating theory to practice**. Boston: Pearson education. 2002.

TERRELL, T. D. The role of grammar instruction in a communicative approach. **The Modern Language Journal**. V. 75. 1991. P. 52-63.

TOMASELLO, M. Introduction: a cognitive-functional perspective on language structure. In: TOMASELLO, M. (Ed). **The new psychology of language: cognitive and functional approaches to language structure**. P. VII – XXIII. Mahwah, NJ: Erlbaum. Use Through Grammar Consciousness-raising Tasks. *TESOL Quarterly*. V. 28/2. 1998. P. 323-351.

TRUSCOTT, J. The case against grammar correction in L2 writing classes. **Language learning**. V. 46. 1996. P. 327-369.

_____. Noticing in second language acquisition: a critical review. *Second language research*. V. 14. 1998. P. 103-135.

VIANA, N. Pesquisa-ação e ensino/aprendizagem de língua estrangeira: Das implicações educacionais e sócio-políticas ao percurso metodológico de investigação. In Maria Luisa Ortiz Alvarez & Kleber Aparecido da Silva (Orgs) **Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares**. UnB-Universidade de Brasília/Finatec. Campinas, SP. Pontes. 2007.

APÊNDICE 1

Projeto de Extensão – ensino de inglês para crianças de escolas públicas Módulo 6 – Unidade 1 – Theme 1: Sports

Name: _____ Date: _____
Teacher's names: _____ Weekday: _____

- A. **Presentation** – Each group is supposed to speak a little bit about the theme that was chosen before. (Pre-test)
B. **First theme** – sports.

Activities – “We are Marshall” (2006)

1. Watch the scenes numbers 2 and 3 from the movie. Then, use the keywords bellow to write what happened, to write about the plane accident as you were writing it for a newspaper.



Plane – football team – weather – rain – crash – survivors – passengers

2. Now read the real text from the newspaper about the accident. Underline in blue the information you have written in your text, and in red the information you haven't mentioned.

Marshall University Plane Crash

**Huntington Herald Advertiser
November 15, 1970**

Marshall Team, Coaches, Fans Die In Plane Crash 75 Believed Aboard Plane; Airline Silent

A chartered jet airliner carrying the Marshall University football team, coaches and a number of prominent Huntington residents crashed in flames on its approach to Tri-State Airport Saturday evening.

There were no survivors.

Southern Airways of Atlanta, Ga., said its two-engine DC-9 was carrying 70 passengers and five crewmen.

The plane was returning the Marshall football players, most of the coaching staff and a group of supporters from Greenville, N. C., where East Carolina University defeated the Marshall team Saturday afternoon.

The crash occurred about 7:45 p. m. less than a mile west of Tri-State Airport. Weather conditions were poor and light rain was falling.

Source: www.Marshall University Plane Crash.htm

This is part of the first page of a real newspaper that reported the accident:

THE HERALD-ADVERTISER

Final

Vol. 70 — No. 46

second class postage paid at Huntington, W. Va.

HUNTINGTON, WEST VIRGINIA, SUNDAY MORNING, NOVEMBER 15, 1970

★ ★ ★

78 Pages—8 Sections—25 Cents

Marshall Team, Coaches, Fans Die In Plane Crash



Flaming Debris All That Remains...

75 Believed Aboard Plane; Airline Silent

A chartered jet airliner carrying the Marshall University football team, coaches and a number of prominent Huntington residents crashed in flames on its approach to Tri-State Airport Saturday evening.

There were no survivors.

Southern Airways of Atlanta, Ga., said its two-engine DC-9 was carrying 70 passengers and five crewmen.

The plane was returning the Marshall football players, most of the coaching staff and a group of supporters from Greenville, N. C., where East Carolina University defeated the Marshall team Saturday afternoon.

The crash occurred about 7:45 p. m. less than a mile west of Tri-State Airport. Weather conditions were poor and light rain was falling.



...Of Chartered Airliner

Discuss with your classmates and your teacher about the accident.

Now answer some questions about football:

3. Have you ever seen a football game (even on TV)?

4. What do you know about football?

5. The teacher is now going to explain the meaning of the words bellow. Pay attention and take notes. After that, separate the words in different groups in our **word chart**.

Tailback
Field
To take off
To beat
Hit
Looping
To tighten up
To save
Offense
Set!
Hut!
Punt!
Punt team

Punter
To tackle
Defense
Split!
Cover!
Halftime

First half
Second half
To kick
Groovy!
Dogfight



WORD CHART

<i>Football vocabulary</i>	<i>Football verbs</i>

6. Choose the right option to complete the sentences bellow using the words that you have studied.
- a. They are in a race against the clock with 25 seconds till _____. (second half / halftime)
 - b. Just one man to _____. (beat / kick)
 - c. You kick it and you play _____. Good job. (tackle / defense)
 - d. Sophomore Reggie Oliver takes the field and leads the _____ on their first possession. (offense / to tighten up)

7. Let`s watch scene number 26. It`s a football game.
8. Now watch the scene again and fill in the blanks according to what you hear.



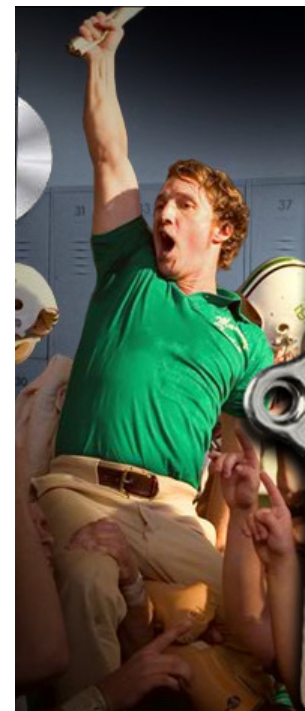
Marshall vs Xavier – September 25, 1971.

Today the Big Green is finally back in Huntington in front of a capacity crowd here at Fairfield _____. _____ 19, Jake Crawford, Xavier`s all-American tailback fields the ball and takes off downfield. Crawford still untouched at the 30, the 35. This kid`s got speed, doesn`t he? He sure does. Just one man to _____. It looks like Morehead State all over again.

- Oh, Gosh.
They come with a huge hit.
- That`s how you hit someone.
- Nice looping.
- All right. All right, tighten up, D, _____.
- Good job, good job!
- Nice lick. Nice save.

Sophomore Reggie Oliver takes the field and leads the _____ on their first possession.

- Set, hut!
- Hut!
- Punt! Punt. Punt team.
- Come on, _____ it!
Just the punter to beat. The shoestring tackle by Bill Shalhoop.
- That`s playing till the whistle blows.
- You kick it and you play _____. Good job, Shalhoop. All right, let`s go. Let`s get a stop.
Crawford gets a step on Ruffin. And makes another catch for another first down. Boy, I`ll tell you what, that hurt shoulder sure looks like it`s affecting Ruffin.
- That kid knows he can`t go to his right.
- He`s playing to it. Keep an eye on that.
- Split six, cover one. Ready? Break!
- Break!
We`ve got a scoreless game, and Xavier has great field position but they`re in a race against the clock with only 25 seconds till _____.
- Hut!
- Right side!
- Make the hit!
Ruffin with a giant hit.
- Ball! Ball! Ball!
_____ !
- Go, go, go!
- Nice hit. Nice ball.
- Nate, are you all right? Can you get up, Nate?
- Hold on, 25.
- I`m sitting him the second half, no matter what.
- Let me tell him. Let me tell him.
- You got it, you got it.
- Mickey Jackson!
- Good. All right.
There`s enough time on the clock for one last play before the half.
- Need a 37-yard field goal.
Marshall`s kicking game was spotty at best last week against Morehead.
- Blake, come on.
- Let`s see what Lengyel decides to do here.
- We`re kicking it. Let`s go, we`re kicking it.
This is an awfully long kick for sophomore Blake Smith a walk-on from Marshall`s _____.
- The kick is good.
- Hey! That`s groovy baby!
I don`t believe it. The Young Thundering Herd has a ____ – ____ lead as they take it halftime.
- Hot damn, he`s liable to make that from 50. Good call.
Stick around. We`ve got a dogfight on our hands as Xavier is certainly a second-half team.



9. What`s the meaning of “less”?

10. Circle the word *scoreless* in the movie script. What do you understand from the sentence “We`ve got a scoreless game”?

11. So, what happens when you have the suffix *less* in a word, considering its meaning?

12. Complete the sentences using the rule you`ve learned. Use the words in *italics* to help you.

- a. I don`t know why you insist on bringing this sweater with us. We are going to the beach and you aren`t going to *use* it there. It`s going to be _____.
- b. When I saw Brad Pitt right in front of me, I couldn`t say a word. I was totally _____. (speech)
- c. I can`t see many *trees* in this city. It`s a _____ town.
- d. There is a rare book, because of that we can`t put a *price* on it. It`s _____.

C. Group research / presentation (next class) - Sports

Some questions to guide you:

- How do we play football?
- What`s the purpose of the game?
- What do players have to do with the ball to score?
- How do you win the game?
- What are the main rules?

D. Fashion (next theme – next class presentation)

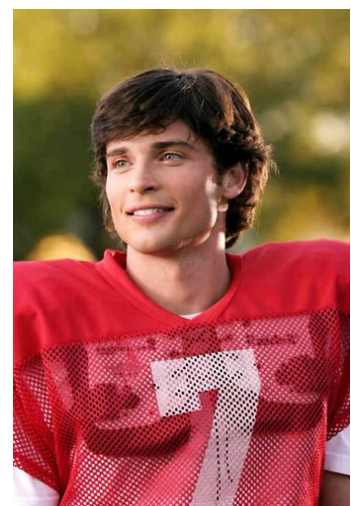
Some questions to guide you:

- What is “Project Runway”?
- What is the purpose of the program?
- How often can you see it on TV?
- How many candidates are there in each season?



Post-activity

13. Let`s watch a scene from “Smallville” (4th season, disc 1, episode 4 – Devoted, 37min52sec.). Pay attention to the football game. After watching it, you`re going to write (in pairs) what happened, as you were the narrator of the game. Then we are going to do a competition. One student of the pair is going to narrate the scene while watching it; the best narration will be the winner.



APÊNDICE 2

Projeto de Extensão – ensino de inglês para crianças de escola pública Módulo 6 - Unidade 2 – Theme 2: Fashion

Name: _____ Date: _____
Teacher's names: _____ Weekday: _____

- A. **Presentation** – The group which is responsible for sports is supposed to present their research about the football game.
- B. **Second theme** – Fashion. Students from “fashion group” are supposed to present their research about *Project Runway*.

Activities – “Project Runway” (2006 – Second season)

- A. Let's watch the first beginning of the 3rd episode = All dolled up. This is the script of the title sequence of the program. (up to 48 seconds)

At stake for the winner of *Project Runway* is a fashion spread in *Elle Magazine*, a mentorship with the Banana Republic design team, a 2007 Saturn Sky Roadster and \$100,000 courtesy of Saturn to start your own line. This is *Project Runway*.

(Santino) Let's get it on.

The search for the next big fashion designer.

(man) This is a dream come true.

(woman) I'm gonna do whatever it takes to win.
16 designers.

(girl) Everyone here is crazy.

(Man) Drama has to happen.

(Santino) Yes, I'm a competitive person.

3 finalists will make it to Olympus Fashion week.

(girl) You will see me at Fashion week.

But only one can be the winner.

(man) Heck yeah, I'm gonna win this.

For the 16 designer, Project Runway is a chance of lifetime.



What are the prizes for the winner of the program? _____

How many competitors are there? _____

- B. In each episode there is a different challenge for the competitors. Let's see and understand the challenge of this episode. (start at 6min 47sec – stops at 11min)

Morning, everyone.

(everyone) Good morning, Tim.

How are you?

Well, as Heidi told you, you are designing for a fashion icon. And this is a big fashion icon. Even exciting is the fact that you're going to be meeting this icon at her house. Very thrilling. So, we're going to take a walk. So, everybody gather your things and follow me, okay?

Name a Brazilian and an international fashion icon: _____, _____.

So, please look around where we are. We are in the center of the universe, so to speak. We're in Times Square. This is where we're going. (...)

Welcome to Toys "R" us Times Square. And this is your fashion icon's house – Barbie. I'm thrilled to introduce you to Lily Martinez, a designer for Mattel, who is going to present you with your next challenge.

Lily: we have the "My scene" Barbie doll line. It's for, really an older girl that aspires to be a teenager. Basically, My Scene Barbie is all about fashion, fun and friendship. We have a couple of other dolls that each have their distinct personalities. And then we have Barbie, who is the social director. And she's – she's the trendsetter of the bunch. So your challenge, you guys, is to come up with a special new look for My Scene Barbie, life-sized for your model.

Tim: This challenge is a test of your creative vision. You may have noticed that there are 13 dolls here. There's one for each of you. The doll will serve as your muse.

Lily: Have fun. Be creative.

Tim: So come forward and choose a doll.

Time for discussion

What's their challenge today? _____

Do you think Barbie is a fashion icon? _____

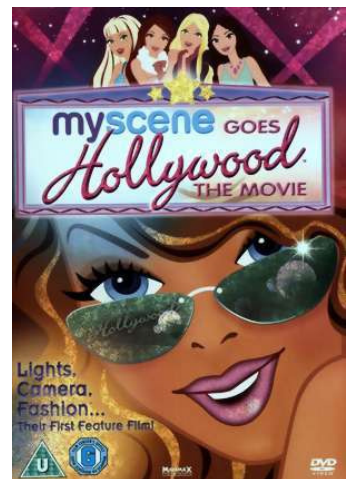
Who likes Barbie? _____

How old are the girls who like to play with Barbie? _____

Now you're going to watch a scene from the movie "My Scene goes Hollywood. The movie."

Answer the questions based on what you've watched.

Can you notice the differences between a "normal" Barbie and a Barbie from My Scene collection? Point out some aspects that you've noticed.



Did you use to play with dolls when you were a child? _____

Do you still play with dolls? If not, when did you stop playing with dolls? _____

Do boys play with dolls? _____

What else did you use to play with when you were a child? _____

Homework – Research

Ask your parents and your relatives about their childhood. Ask them what toy they used to play with when they were a child. Take notes about all the answers.

Discussion about Barbie and Susi

Where is Barbie from? _____

Where is Susi from? _____

Barbie



Susi



Take a look at both dolls. Pay attention to their details like their bodies and their faces. Compare them and write your conclusions.

C. Watch the show of the 3rd episode.

Now it's your turn to be the judge. Choose the winner and the loser of this competition / challenge and explain your choice.

Winner: _____

Looser: _____

Now, choose a look (clothes) to describe as if you were the narrator of the show. (starts at 29min06sec up to the end)

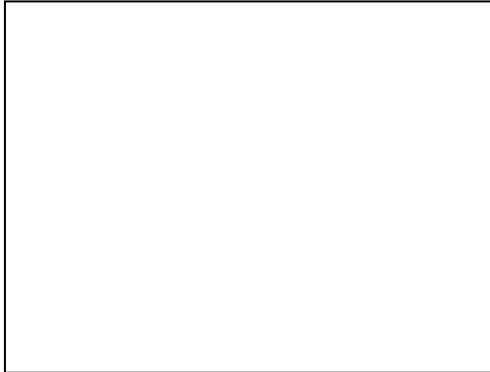
Hello.

Hi!

Welcome to the runway.

As you know, in fashion one day you're in, and the next day you're out. There are 13 of you now. And at the end of tonight there will be 12. The challenge was to design a special look for a fashion icon: Barbie. We gave you \$150 and two days to complete your look for your model and a miniature version for your Barbie. The winning designer will have their Barbie look manufactured and sold as a special edition by Mattel. This challenge is about creative vision. And that's what we'll be judging tonight. (...) We will be scoring your designs as they come down the runway. The designer with the highest score will win this challenge. And one of you will be out. Let's start the show.

- D. Now it's your turn to be a stylist. You are supposed to create a look for a Barbie. First you are going to draw a draft of your look, then you're supposed to make it using a real doll or gluing pictures from magazines or even fabric to show your idea. Later, you are going to describe how your look looks like for your classmates.



- E. **Research / Presentation** – The group in charge of Fashion is supposed to research about the Barbies that were manufactured after the program.

How many Barbies were manufactured?

How much was each one?

Can we still buy one?

Where could people buy one?

What about the other Barbies, what happened to them?

Websites to help you:

1. http://www.bravotv.com/Project_Runway/season/4/about/index.php
2. http://www.bravotv.com/Project_Runway/season/2
3. http://www.bravotv.com/Project_Runway/season/2/episode/3
4. <http://www.amazon.com/My-Scene-Barbie-Project-Runway/dp/B000E9TDKA> (barbie)
5. http://search.ebay.com/project-runway-barbie_W0QQfkrZ1 (barbie_2)
6. <http://projectrunway.auction.seenon.com/viewcat.php?category=10> (audition)

APÊNDICE 3



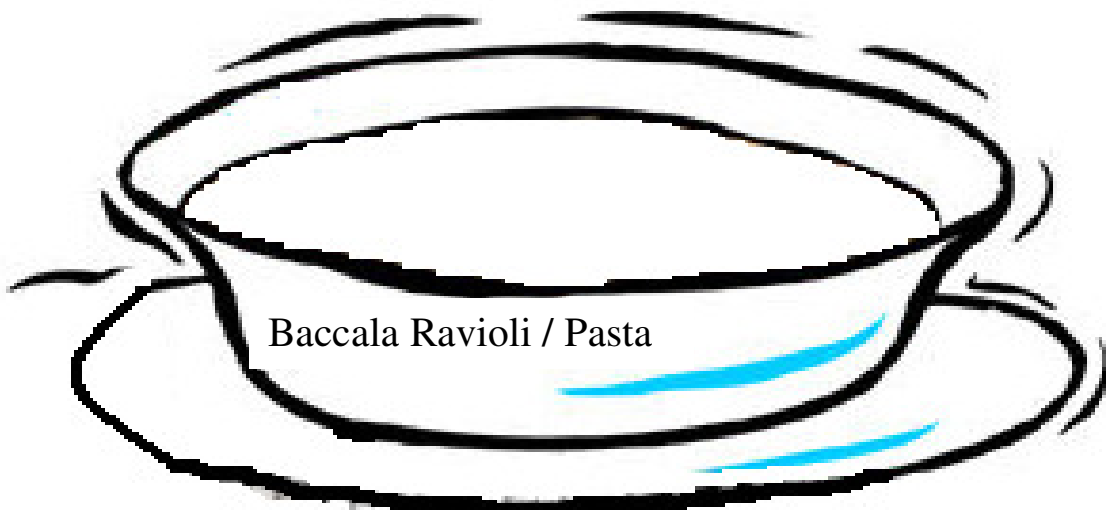
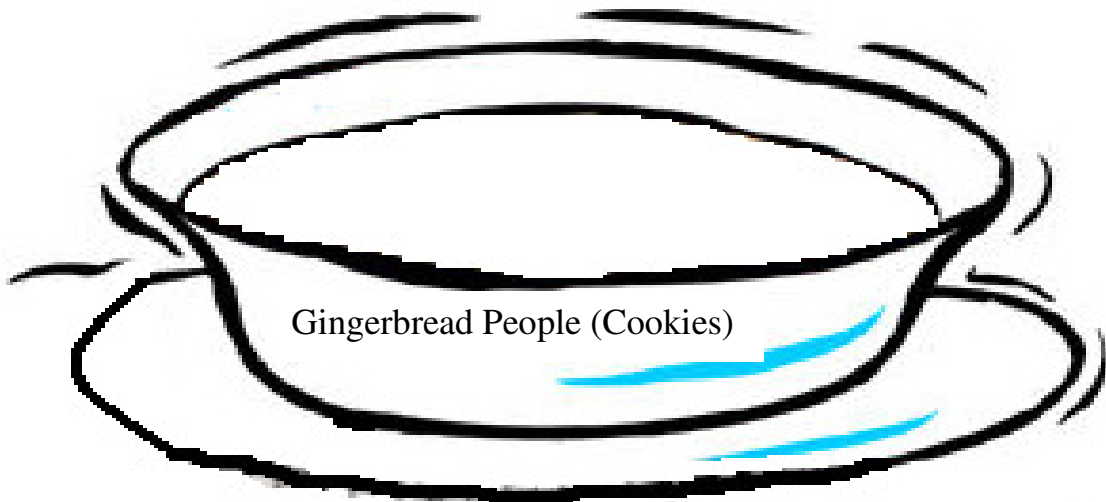
Universidade Federal de São Carlos
Departamento de Letras
Curso de Extensão
Inglês para crianças de escolas públicas
Coordenação: Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto-Navarro
Módulo 6 – Unidade 3 – Theme 3



Name: _____ Teacher's names: _____
Date: _____ Weekday: _____

1. Take a look at these ingredients. Put each one in the right bowl according to the dish you're going to prepare.

FLOUR - GINGER - CLOVES - BAKING SODA - BAKING POWDER - SALT -
UNSALTED BUTTER - DARK-BROWN SUGAR - EGG - UNSULFURED MOLASSES -
CONFECTIONERS' SUGAR - BACCALA - EXTRA-VIRGIN OLIVE OIL - ROSEMARY
LEAVES - FRESH CHIVES - BLACK PEPPER - RED-PEPPER FLAKES - TOMATO
SAUCE.



2. Now read the recipes and check your answers.

(Source: <http://www.marthastewart.com>)

Gingerbread People

Ingredients

- 3 cups all-purpose flour (spooned and leveled), plus more for rolling
- 2 teaspoons ground ginger
- 1/4 teaspoon ground cloves
- 1/4 teaspoon ground nutmeg
- 1 teaspoon baking soda
- 1/2 teaspoon baking powder
- 1 1/2 teaspoons salt
- 6 tablespoons (3/4 stick) unsalted butter, room temperature
- 1/2 cup packed dark-brown sugar
- 1 large egg
- 3/4 cup unsulfured molasses
- 2 cups confectioners' sugar
- 4 teaspoons powdered egg whites (meringue powder)



Baccala Ravioli

Ingredients

- 1 pound dried cod (baccala), as evenly thick as possible
- 3 cups all-purpose flour, plus more for dusting
- 4 extra-large eggs
- 1 cup extra-virgin olive oil
- 1 large baking potato, boiled, peeled, and put through a ricer or mashed
- 1 1/2 teaspoons chopped fresh rosemary leaves
- 2 tablespoons chopped fresh chives
- Salt and freshly ground black pepper
- Semolina, for dusting
- 1 cup [Mario's Basic Tomato Sauce](#)
- 5 tablespoons chopped fresh thyme
- 1 teaspoon crushed red-pepper flakes
- 1/2 bunch roughly chopped fresh mint leaves



3. Now let's watch an episode of *The Martha Stewart Holiday Collection: Homemade Holidays* and compare the recipe from the show and the recipe from the website. What are the differences?

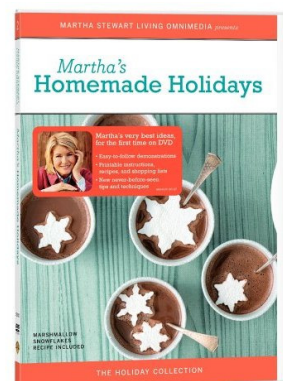
4. Would you like to eat these "Gingerbread people"? _____
5. Would you like to cook them? _____

6. Would you like to hang them in your Christmas tree? Why (not)?

Recipe from the DVD:

Gingerbread People

Start creaming the butter: 6 tablespoons unsalted butter, 1 cup of dark-brown sugar. Spices: Add 4 spoons of cinnamon, 4 spoons of ground ginger, 1 ½ teaspoon of cloves, 1 teaspoon of fine grown pepper, 1 ½ teaspoon of salt, 2 large eggs, 1 cup of unsulfured molasses. Add pretty slowly: 6 cups of flour, 1 ½ teaspoon of baking powder, 1 teaspoon of baking soda. Use a towel to keep the flour in the bowl. Divide the dough into Thirds. The dough rests for at least one hour. Cut the dough with a sharp knife or with cooking cutter. Bake for 20 minutes until they are really crispy but not at all dark.



7. Let's watch another recipe. Number the pictures according to the order you have to use them to do the recipe.



8. Now underline the sentences from the instructions below and number the sentences you've underlined according to the pictures (exercise number 8).

Baccala Ravioli (*Instructions from the episode – DVD*)

1 pound or 1 pound and a quarter of “baccala” in warm water. In the fridge, soak for 48 hours, changing the water at least twice and even better it's doing it 4 times.

Recipe for fresh pasta

About 3 cups of flour. Create a hole. Do it on the counter board. We are gonna add either 3 extra large eggs or we are gonna add 4 large eggs. Add a little bit oil on the egg. We are gonna add just about maybe a tablespoon. Mix bringing a little bit of flour at a time. Use your thumbs and your hands to mix it. Let it rest for an hour.

Using the machine

We are gonna cut about a quarter of that one. Then we start at the biggest number. Each time it goes through once, we fold it over and go through, exactly the same way again. 2, 3, 4 times in each one, because it gives us the texture we are looking for.

We are gonna take our baccala, we are gonna take a little bit of it. We are gonna chop it in the food processor. We are gonna cut it into small pieces and then put it in the food processor and break it up completely. It's better to overchop than underchop it. And it's gonna in the bowl. So, I'll take up the potato. This is one baking potato that we boiled, then we peeled, then we put it to the ricer. A little bit of salt. A little bit of pepper. And 2 tablespoon of chopped chives. About 20 tablespoon of extra-virgin olive oil. It creates a soft texture. Now we are gonna make the raviolis. We are gonna get a thin little bit of the filling. Cut it into small pieces / individual raviolis. We are gonna drop them in the water. We are gonna add a little bit of salt and drop the raviolis.

Tomato Sauce

The pan we have. It is a basic sauce. Tomato sauce. Add extra-virgin olive oil. Some fresh rosemary leaves. A quick little chop. A touch of chili flakes, a half of a teaspoon. We take it out of the boiling water and we put it in the pan with the sauce. And the two components, the sauce and the pasta, become one.

Baccala Ravioli (*Instructions from the website*)

1. Soak baccala in water for 2 days in the refrigerator, changing the water occasionally. Drain, and cut into 2-inch pieces.
2. Mound flour in the center of a large board. Make a well in the middle, and add eggs and 1 tablespoon oil. Using a fork, beat eggs and oil until thoroughly combined. Begin to incorporate flour, starting with the inner rim of the well. The dough will come together when half the flour is incorporated. Keep working dough until all flour is incorporated.
3. Start kneading dough using the palms of both hands. Once dough is a cohesive mass, remove it from the board; scrape up and discard any leftover bits. Lightly flour the board, and continue kneading for 6 minutes more. The dough should be elastic and slightly sticky. Wrap the dough in plastic, and allow to rest for 30 minutes at room temperature.
4. Place baccala in the bowl of a food processor, and pulse until it is broken up but not completely smooth. Transfer fish to a large bowl, and add riced potato, 3/4 cup olive oil, rosemary, and chives. Stir well to combine. Season with salt and pepper; set aside.
5. Working quickly, roll out pasta to the thinnest setting on a pasta machine, and place on a lightly floured board. If using a ravioli pin: Cover the pasta with a 1/4-inch-thick layer of the fish mixture. Place a second sheet of pasta over it, and press down lightly with your hands. Lightly flour the ravioli pin. Carefully roll the two sheets together with the ravioli pin, forming the ravioli. Use the dull edge of a knife to seal the edges together. Cut ravioli to separate. Transfer to a baking sheet dusted with semolina.
6. If not using a ravioli pin: Cut a single sheet of pasta at a time into 2-by-1-inch rectangles. Place a teaspoon of the fish mixture into the center of each rectangle, and fold the pasta to form a 1-inch square, pressing the edges to seal. Repeat with remaining dough and filling.
7. Bring 8 quarts of water to a boil, and add 3 tablespoons salt. Drop in ravioli, and cook until tender, 6 to 7 minutes. Meanwhile, in a large saute pan, combine tomato sauce, thyme, red-pepper flakes, and mint. Add the remaining 3 tablespoons oil, and place over medium heat. Drain ravioli, reserving a cup of the cooking water; add ravioli to the pan with the tomato sauce, and toss to coat. Adjust the consistency of the sauce with cooking water, and serve immediately

Source: http://www.marthastewart.com/recipe/marios-baccala-ravioli?autonomy_kw=Baccala%20Ravioliersc=header_1

Discussion in pairs

9. In pairs, you are supposed to analyze the recipe from the website and the recipe from the episode (DVD). Pay attention to the similarities and to the differences. Talk to your partner and then present to the class your conclusions. (Each pair is supposed to analyze one of the aspects given bellow and then they will share the conclusions with their colleagues.)

A. Similarities and differences considering the ingredients.

B. Similarities and differences considering the instructions to prepare the dish.

C. Similarities and differences considering the language / structures (verbs, verb tenses, etc.) used.

APÊNDICE 4



Universidade Federal de São Carlos
 Departamento de Letras
 Curso de Extensão
 Inglês para crianças de escolas públicas
 Coordenação: Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto-Navarro
 Módulo 6 – Unidade 4 – Theme 4



Name: _____ Teacher's names: _____
 Date: _____ Weekday: _____

1. Split the class into two groups.
2. You are going to receive the name of the Oscar winners from the past 8 years.
3. Match each movie and the year when it was the winner.
4. Then, listen to the answers from your colleagues and complete the chart below.

Year	Movie	Genre
1. 2001		
2. 2002		
3. 2003		
4. 2004		
5. 2005		
6. 2006		
7. 2007		
8. 2008		

TIP:

**ACTION - ADVENTURE - ANIMATION - COMPUTER-ANIMATED - BIOGRAPHY - COMEDY
 - CRIME - DISASTER - DRAMA - FAMILY - FANTASY - HORROR - MUSICAL - SCIENCE-
 FICTION - SHORT - SPORT - THRILLER - WAR - WESTERN**

5. Now, number the summaries given according to the movie each of them describes.

() Set in Spain during World War II. This is the story of a young girl named Ofelia. She is a girl who has a passion for fairy tales, which causes her to see one during her trip on the forest that is not quiet. She goes to her stepfather's home in the country along with her pregnant but sickly mother; he is the sadistic Captain Vidal. Ofelia creates an imaginary world of her own to escape the cruel and harsh realities of the world. When she encounters a faun, she must complete three tasks in order to obtain immortality according to the legend of a princess.

() The year is 1805. Europe has fallen to Napoleon, and only the Royal Navy stands in his way to total victory. Off the cost of South America, a new conflict is brewing. Captain Jack "Lucky Jack" Aubrey (Russel Crowe) of the Man-of-War HMS Surprise is under orders to sink or capture the French privateer Acheron, which has been deployed to the region. After seven weeks of uneventful sailing, the Acheron strikes first, all but crippling the Surprise in an engagement in which Aubrey realizes his enemy's ship is nautically superior to his own. Along with his close friend and confidant Stephan Maturin (Paul Bettany) who also happens to be the ship's surgeon, Aubrey is now faced with the choice of retreating to England and admitting defeat or remaining at the Acheron's

mercy. Aubrey must now do the impossible if he is to survive, repair his ship, catch up to his enemy and defeat the Acheron--somehow.

() In 1929 an impoverished nine-year-old named Chiyo from a fishing village is sold to a geisha house in Kyoto's Gion district and subjected to cruel treatment from the owners and the head geisha Hatsumomo. Her stunning beauty attracts the vindictive jealousy of Hatsumomo, until she is rescued by and taken under the wing of Hatsumomo's bitter rival, Mameha. Under Mameha's mentorship, Chiyo becomes the geisha named Sayuri, trained in all the artistic and social skills a geisha must master in order to survive in her society. As a renowned geisha she enters a society of wealth, privilege, and political intrigue. As World War II looms Japan and the geisha's world are forever changed by the onslaught of history.

() In rural Texas, welder and hunter Llewelyn Moss discovers the remains of several drug runners who have all killed each other in an exchange gone violently wrong. Rather than report the discovery to the police, Moss decides to simply take the two million dollars present for himself. This puts the psychopathic killer, Anton Chigurh, on his trail as he dispassionately murders nearly every rival, bystander and even employer in his pursuit of his quarry and the money. As Moss desperately attempts to keep one step ahead, the blood from this hunt begins to flow behind him with relentlessly growing intensity as Chigurh closes in. Meanwhile, the laconic Sheriff Ed Tom Bell blithely oversees the investigation even as he struggles to face the sheer enormity of the crimes he is attempting to thwart.

() Mike Sullivan works as a hit man for crime boss John Rooney. Sullivan views Rooney as a father figure. However after his son is witness to a killing he has done Mike Sullivan finds him self on the run trying to save the life of his son and at the same time looking for revenge on those who wronged him. Jude Law co stars as a hit man hired to kill Sullivan.

() Phenomenal public success contrasts with private behaviors close to madness: Howard Hughes from the late 1920s to the late 1940s, from "Hells Angels" (spending a fortune on details) through the only flight of the Hercules, a huge, money-losing transport plane. Along the way, the public Hughes sees the big picture - in movies and in aviation, building TWA and leading it through a fight with Pan Am and the US Senate. In private, phobias and compulsions threaten him with self-imposed solitary confinement. How long can his imagination, drive, and the sympathies of Katharine Hepburn, Ava Gardner, and the men who work for him stave off these internal disorders?

() An ancient Ring thought lost for centuries has been found, and through a strange twist in fate has been given to a small Hobbit named Frodo. When Gandalf discovers the Ring is in fact the One Ring of the Dark Lord Sauron, Frodo must make an epic quest to the Cracks of Doom in order to destroy it! However he does not go alone. He is joined by Gandalf, Legolas the elf, Gimli the Dwarf, Aragorn, Boromir and his three Hobbit friends Merry, Pippin and Samwise. Through mountains, snow, darkness, forests, rivers and plains, facing evil and danger at every corner the Fellowship of the Ring must go. Their quest to destroy the One Ring is the only hope for the end of the Dark Lords reign!

() Set in the early 20th century, the film follows the rise to power of Daniel Plainview -- a charismatic and ruthless oil prospector, driven to succeed by his intense hatred of others and psychological need to see any and all competitors fail. When he learns of oil-rich land in California that can be bought cheaply, he moves his operation there and begins manipulating and exploiting the local landowners into selling him their property. Using his young adopted son H.W. to project the image of a caring family man, Plainview gains the cooperation of almost all the locals with lofty promises to build schools and cultivate the land to make their community flourish. Over time, Plainview's gradual accumulation of wealth and power causes his true self to surface, and he begins to slowly alienate himself from everyone in his life.

6. Choose one of the movies and read its review that was published at "The New York Times". ([The teacher is going to give a different review for each student / group](#))

7. What is the main difference between the texts? (Pay attention to: text length, vocabulary, language structures, adjectives, etc.)

8. What's the opinion of the author's review? Does he like the movie? Is it good or bad?

9. Write down the words from the text to support your answer for the last question.

10. Now, choose a movie that you really like. Write down a summary of it, and then write a brief review of it.

Summary

Director: _____

Cast: _____

Genre: _____

Review

APÊNDICE 5



Universidade Federal de São Carlos
Departamento de Letras
Curso de Extensão
Inglês para crianças de escolas públicas
Coordenação: Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto-Navarro
Módulo 6 – Unidade 5 - Theme 1



Name: _____ Teacher's names: _____
Date: _____ Weekday: _____

Warm-up

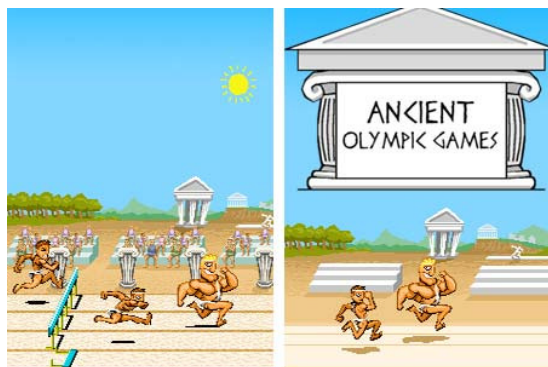
Information about the Olympic Games



1. *Working in pairs.* Each pair is going to receive a part of the text (given in activity 3).
2. *Quiz.* Read the text and based on the information you read, write down 5 questions about it. Then, ask the questions to the other pairs / groups.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

3. Now, explain to your colleagues the information you've read in your part of the text.



History Of The Olympic Games

Olympics or The Olympic Games is a multi-sports event which takes place once in four years and comprises of winter and summer games. It is an international event and almost all the countries in the globe participate in the games.

The first Olympic game was held in the year 776 BC in Olympia, Greece. The games were held in Greece till 393 AD. Subsequently in 1896, Pierre

Fredy, Baron de Coubertin, a French nobleman revived the games which heralded the beginning of the Modern Olympic Games.

Starting from 1896, Games of the Olympiad or The Summer Olympics were held once in four years except during the World War 1 and 2.

The Olympic Winter Games, a special edition of winter sports was first held in 1924. In the beginning, both summer and winter editions of The Olympic Games were held simultaneously. From 1944 onwards the summer and winter games have been held two years apart.

The origin of the ancient Olympic Games was surrounded by many legends. The ancient Greek concept of Olympic Truce is one such legend associated with The Olympic Games. The Olympic Games reached their zenith during fifth and sixth century BC.

The Olympic Games were held in honor of Pelops a mythical king and divine hero of the Greeks. Poems were written and statues were created immortalizing the winners of the events in the Olympic

Games. Milo of Croton, a wrestler in the sixth century BC, was the only victorious athlete in six Olympic Games.

After the Romans captured power in Greece, there was a gradual decline in the importance of the Olympic Games. The Emperor Theodosius banned the Olympic Games in 393 CE citing the games as a Pagan Festival not suitable for the Christian Ethics.

Even though the Greek ceremonies included the bearing of a torch as its integral aspect, it was not included in the ancient Olympic Games. This was introduced later as a part of the modern Olympic Games.

In the 2004 Summer Olympics held in Athens, nearly 11,100 contestants from 202 countries participated in various events whereas there were only 245 participants from 15 nations in the 1896 edition of the Olympic Games. The Olympic Games has become one of the biggest events for the media. In the Sydney Olympics held in 2000, more than 16,000 journalists presented the events in various media format while 3.8 billion people watched the games on Television.





















Munich Olympics held in 1972 saw the first act of terrorism in the Olympic Games. Subsequently the Summer Olympics held in Atlanta, Georgia in 1996, and the Winter Olympics held in Salt Lake City, Utah in 2002 were also subjected to acts of terrorism.

For the Olympic Games scheduled to take place in London in 2012, 26 sports are included.

4. The teacher is now going to talk about the medals.

2004 Summer Olympics medal count

From Wikipedia, the free encyclopedia

Rank	Nation	Gold	Silver	Bronze	Total
1	 United States (USA)	36	39	27	102
2	 China (CHN)	32	17	14	63
3	 Russia (RUS)	27	27	38	92
4	 Australia (AUS)	17	16	16	49
5	 Japan (JPN)	16	9	12	37
6	 Germany (GER)	13	16	20	49
7	 France (FRA)	11	9	13	33
8	 Italy (ITA)	10	11	11	32
9	 South Korea (KOR)	9	12	9	30
10	 Great Britain (GBR)	9	9	12	30
11	 Cuba (CUB)	9	7	11	27
12	 Ukraine (UKR)	9	5	9	23
13	 Hungary (HUN)	8	6	3	17
14	 Romania (ROU)	8	5	6	19
15	 Greece (GRE)	6	6	4	16
16	 Brazil (BRA)	5	2	3	10
17	 Norway (NOR)	5	0	1	6
18	 Netherlands (NED)	4	9	9	22
19	 Sweden (SWE)	4	2	1	7
20	 Spain (ESP)	3	11	5	19



2000 Summer Olympics medal count

From Wikipedia, the free encyclopedia



Rank	Nation	Gold	Silver	Bronze	Total
1	United States (USA)	36	24	31	91
2	Russia (RUS)	32	28	28	88
3	China (CHN)	28	16	15	59
4	Australia (AUS)	16	25	17	58
5	Germany (GER)	13	17	26	56
6	France (FRA)	13	14	11	38
7	Italy (ITA)	13	8	13	34
8	Netherlands (NED)	12	9	4	25
9	Cuba (CUB)	11	11	7	29
10	Great Britain (GBR)	11	10	7	28
11	Romania (ROU)	11	6	8	26
12	South Korea (KOR)	8	10	10	28
13	Hungary (HUN)	8	6	3	17
14	Poland (POL)	6	5	3	14
15	Japan (JPN)	5	8	5	18
16	Bulgaria (BUL)	5	6	2	13
17	Greece (GRE)	4	6	3	13
18	Sweden (SWE)	4	5	3	12
19	Norway (NOR)	4	3	3	10
20	Ethiopia (ETH)	4	1	3	8

The top ten nations in cumulative Summer Olympics medal count are as follows:

10. Australia- 386 medals. (117 Gold, 112 Silver 147 Bronze)
9. Sweden- 470 medals. (142 Gold, 155 Silver 173 Bronze)
8. West Germany- 489 medals. (148 Gold, 153 Silver 188 Bronze)
7. East Germany- 409 medals. (153 Gold, 129 Silver 127 Bronze)
6. Hungary- 449 medals (156 Gold, 136 Silver 157 Bronze)
5. Italy- 493 medals (182 Gold, 147 Silver 164 Bronze)
4. France- 595 medals. (183 Gold, 196 Silver 216 Bronze)
3. Great Britain- 668 medals(189 Gold, 242 Silver 237 Bronze)
2. USSR- 1010 medals(395 Gold, 319 Silver 296 Bronze)
1. United Sates of America- 2188 medals (895 Gold, 691 Silver 602 Bronze)

3. Let's talk about the medals USA and Australia have won up to now, and about the medals they won in the last two Olympic Games.

5. a. Compare the sentences. What's the difference between saying:

USA **won** 102 medals in 2004.

USA **won** 91 medals in 2000.

USA **has won** 2188 medals up to now.



5.b. What do the sentences have in common? _____

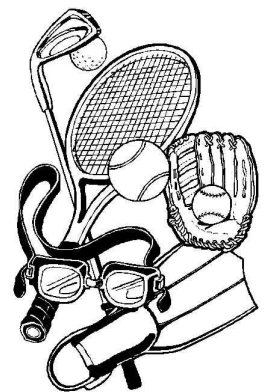
5.c. What's the relation between the dates and the verb tense used in the sentences about USA?

6. Talk about another country and compare its performance in 2000, 2004 and in a cumulative perspective.

7. What about you? Have you ever won a medal? If you have, tell us about it.

8. *Research and Presentation.* For next class, research about a specific sport. Get information about the medals this sport won in the past Olympic Games, and also about its athletes' performance in 2008 Olympic Games.

- | | | |
|---------------------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|
| Swimming | Mountain biking | Rowing |
| Synchronized swimming | Road cycling | Sailing |
| Water polo | Track cycling | Shooting |
| Archery | Equestrian | Softball |
| Athletics (track and field) | Fencing | Table tennis |
| Badminton | Field hockey | Taekwondo |
| Baseball | Football (soccer) | Tennis |
| Basketball | Artistic | Triathlon |
| Boxing | Rhythmic | Beach volleyball |
| Flatwater canoe/kayak | Trampoline | Indoor |
| Slalom canoe/kayak | Handball | volleyball |
| BMX | Judo | Weightlifting |
| | Modern pentathlon | Wrestling |



APÊNDICE 6

Universidade Federal de São Carlos
Departamento de Letras
Curso de Extensão
Inglês para crianças de escolas públicas
Coordenação: Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto-Navarro
Módulo 6 – Unidade 6 (Theme 2)

Name: _____ Teacher's names: _____
Date: _____ Weekday: _____

1. Let's watch scene number 25 from the movie *Jerry Maguire*.
2. What are they talking about? _____
3. Now, use the script of the movie and answer: what was the question Tidwell asked Jerry?

4. What was his answer? _____
5. Is it a common answer for that question? Why (not)?

6. What would you expect to listen if you had asked that question?

7. So, what's the difference of saying *That's an answer* and *That's the answer*?

Scene Script

TIDWELL: How's your marriage?
JERRY: Not everyone has what you have.
TIDWELL: Then why'd you get married? I'm just asking you as a friend.
JERRY: You want an answer? Loyalty. She was loyal. I mean... everything grew from there.
TIDWELL: That's an answer.
JERRY: That's the answer.
TIDWELL: It's not sexy. Shit. That's an answer. (...) A beautiful marriage.

8. Match the columns according to their meanings:

- A. That's one answer.
- B. That's an answer.
- C. That's the answer.

- () it expresses quantity.
- () it means a general answer.
- () it means a specific answer.

9. Match the columns to complete the sentences:

- A. I have one answer.
- B. I have an answer.
- C. I have the answer.

- () that means I don't have two or three, I have only one.
- () that is, the only one that is possible at this moment.
- () of many that I could say in this moment.

10. Now, after doing the previous activities, think and write about the main difference among *one*, *a/an* and *the*, considering their use.

11. Have you ever thought about when and how *New York Fashion Week* started?

12. Read the text and talk about it with a colleague.

13. After reading and discussing the text, complete the gaps using *one*, *a/an* and *the*. Check the answers with your colleagues explaining him/her your opinion.

FASHION: THE LANGUAGE OF STYLE.

How the Runway Took Off A BRIEF HISTORY OF THE FASHION SHOW.

By Amanda Fortini

Posted Wednesday, Feb. 8, 2006, at 5:28 PM ET



Fashion scholars have penned histories of the high heel, the corset, and the little black dress, but no one has yet written a definitive history of the fashion show.

New York Fashion Week

From Wikipedia, the free encyclopedia

New York Fashion Week, currently officially called **Mercedes-Benz Fashion Week**, is ___ semiannual held in. It is ____ of four major fashion weeks in the fashion industry. _____ Fall 2008 Fashion Week took place between February 1, 2008 and February 8, 2008.

History

_____ first New York Fashion Week, then called Press Week, was the world's first organized fashion week. Held in 1943, the event was designed to attract attention away from French fashion during, when fashion industry insiders were unable to travel to Paris to see French fashion shows. Fashion publicist Eleanor Lambert organized an event she called "Press Week" to showcase American designers for [fashion journalists](#), who had previously neglected their innovations. (Buyers were not admitted to the shows and instead had to visit designers' showrooms.) Press Week was _____ success, and fashion magazines like Vogue, which were normally filled with French designs, increasingly featured American fashion.

14. Take a look at the picture below and its description. Talk with a colleague about it.



Brazilian supermodel - Fashion Rio autumn/winter 2007 [catwalk](#).

15. You are going to watch a video that was taken from youtube.com. The video is an interview with Allison, a ten-year-old girl that works as a model.

You tube video

You are going to watch a video that was taken from youtube.com. The video is an interview with Allison, a ten-year-old girl that works as a model.

Does she like to be a model? _____

What is her opinion about being a model? _____

Do you agree with her? _____

What's your opinion about this occupation? _____

Classroom Debate

1. Split yourself into two groups.
2. One group is going to be responsible to talk about the "pros" of being a model to convince people that it is a nice profession.
3. The other group is going to be responsible to talk about the "cons" of being a model to convince people that it is NOT a nice profession.
4. Each group is supposed to get together and discuss the arguments based on the text given.
5. Then, each group, one at a time, is going to present orally the arguments in favor and against this occupation.
6. PAY ATTENTION! The groups are supposed to prepare the discussion in English and shall discuss with the other group in English too. The arguments that are presented in Portuguese will be ignored.

Pros and Cons of Professional Modeling

Like many professions or careers, there are always positives to the position that we enjoy and negatives that we wish we could ignore. While society looks at professional modeling as glamorous and sexy, the truth is modeling is just a job for the girls who participate.

Professional models enjoy many advantages in being a model. Especially models with top agencies or high profile companies. Some of the more obvious "pros" of being a model are:

- **Elevated Status** – Once a woman becomes a top model, her status is elevated to that of royalty or celebrity. She is provided preferential treatment making all the right connections and mingling with all the right people.
- **Lucrative Contracts** – Have you heard the expression by many female actresses and models who state "I don't get out of bed for anything under \$10,000"? Earning the position of top model status provides a very healthy bank account. Top models are paid large sums of money for their work and can earn millions of dollars for their faces and bodies.
- **Rich Lifestyle** – Top models tend to live a life of luxury buying fancy cars, expensive clothes and mansions.
- **Beautiful Location Shoots** – It would be a major opportunity to be able to go to exotic places like African Deserts, the North Pole, Australia and around the globe.

- **Segway to Other Opportunities and Endorsements** - Modeling provides exposure for other opportunities. Companies may request a model to endorse their products, producers may want the model in their movies, or the model might even be given her own talk show or reality show.

Unfortunately, professional modeling has an extremely seedy side and one that was historically ignored as just being part of the trade. Today, however, society is becoming more aware of the dark side of modeling and is taking steps to improve the plight of many models. Here are some of the factors that have plagued professional modeling and are considered “cons” to participating in the profession.

- **Porn Movies and Websites** – Should a woman legitimately decide to become a porn star, that is her business. The problem is many young women are lured and forced into the business with the promise of moving on to modeling. Many ads are placed advertising for models when in fact, once the girls arrive they are expected to participate in adult movies.

- **Anorexia and Obsession with Weight** – Much has been written lately about the modeling industry’s obsession with weight and specifically eating. Models are literally skin and bones, their bodies fading away to nothing. And it is not just the perception of the models but also the industry as a whole, which encourages destructive behavior. The problem is only the models get hurt, some even dying in the name of “thin”. Recently, however, countries and organizations around the globe have started to take steps to change this attitude and actually ban the use of paper thin models.

- **Poor Role Models** – Models in many instances are poor role models for young girls. Skinny models that do not eat present bad images to impressionable girls. In addition, it is unrealistic for girls to think that anybody and everybody can be a model.

- **Body and Age Enemies** – Traditionally a model’s greatest enemies have been her body and her age. Many models are “thrown away” when their bodies mature. One trend, though, that seems to be making some progress is the use of older models for long established companies promoting the older age bracket.

- **Money Scams** – Scam artists pretending to be agents, brokers for modeling agencies and certain “glamour shot” operators pry on young girls and women taking their money with the promise of making them a model or finding them agents.

- **Hectic Schedules** – Location shoots, traveling to work usually by plane, early mornings preparing for the shoot and late nights make it difficult for models to properly rest.

- **Career vs. Motherhood** - Because of the hectic schedules, the “thin is great” philosophy and the fact that pregnant models are not readily in demand, many women struggle with the career versus motherhood dilemma. Unless she

wants to instantly give up her modeling contract, becoming pregnant is almost impossible.

Questions

1. What do you think about being a model?
2. Have you ever thought about being a model?
3. Did you use to say that you would like to me a model when you were a child?
4. What did you use to say you would like to be when you were younger?
5. What about your parents? What did your mother and your father use to say they would be when they were kids?



When I was a child, I used to say I would like to be a vet.

Now, I AM a teacher.

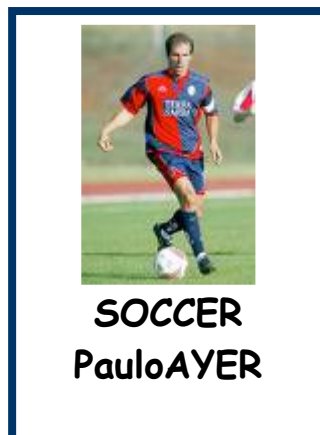


Another example:



My father used to say he would like to be a superhero →

NOW, HE IS A



APÊNDICE 7



Universidade Federal de São Carlos
 Departamento de Letras
 Curso de Extensão
 Inglês para crianças de escolas públicas
 Coordenação: Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto-Navarro
 Módulo 6 – Unidade 7 – Theme 3



Name: _____
 Date: _____

Teacher's names: _____
 Weekday: _____

Let's do a prediction. What do you think the meaning of Ratatouille is?

1. Have you watched the movie called Ratatouille?

2.a. If you have, what is the movie about?

2.b. If you have not, what have you heard about the movie?



Now, let's watch a scene from the movie (scene 27 – 1h35min).
 What is Ratatouille? _____

What does the word "Ratatouille" mean?
 Ratatouille is a French dish. The name is comprised of two components:

1. "rata" is slang from the French Army meaning "chunky stew".
2. "touiller", to stir.

According to what you've seen in the scene, make a list of the ingredients to prepare this dish.

Watch the scene again and write the instructions to do the dish.



Let's check if your ingredients and your instructions were right. Take a look at a recipe from the internet and underline the ingredients and the instructions that are like yours.

To begin, assemble the ingredients:

- 6 garlic cloves
- 5 medium button or brown mushrooms
- 1 medium zucchini
- 5 sprigs of Italian parsley
- 4 sprigs of basil
- 1 medium onion
- 1 can diced tomatoes (or 2 tomatoes peeled, seeded, and diced)
- 3/4 cup or 180mL chicken or vegetable stock
- 1 Tbs. tomato paste
- 1 medium green bell pepper
- 1 large eggplant



Wash and scrub all the vegetables. Remove the parsley and basil leaves from their stems. Dice the green bell pepper, eggplant, and onion. Quarter the zucchini lengthwise then slice into 1/4-in. (1/2 cm) segments. Quarter the mushrooms. Chop the parsley and the basil.

Start cooking by heating olive oil in a large pot over medium heat. Add the minced garlic and saute until the garlic smell intensifies, about one minute.

Add the diced onion and continue to saute until they turn translucent, about 4 more minutes.

Once the onions are translucent, add 1 Tbs. tomato paste. The tomato paste will be in a clump and will take a bit of stirring and pressing to get it to spread out and cover the onions and garlic.

As you work at spreading the paste out and mixing it with the onions and garlic, the paste will cook and darken in color. Once some of the paste starts to stick to the pan and brown, it's time to add the stock (about one minute).

Pour in 3/4 cup chicken or vegetable stock and stir until the broth begins to simmer. Using your spatula or utensil, scrub the bottom of the pan to release any browned bits of garlic, onion, or tomato paste.

Add the diced eggplant, zucchini, bell peppers, and mushrooms. Stir to combine thoroughly and cook for 10 to 12 minutes, stirring every couple minutes to promote even heating.

The eggplant will release a lot of liquid (slowly) into the pot and it's in this liquid that you'll want to simmer the other ingredients in. To evenly cook all the ingredients, you'll have to stir it to make sure the vegetables spend time touching eggplant liquid. As a bonus, the flavors mix amazingly well during this process.

The eggplant will mostly be falling apart at this point, but the zucchini, bell peppers, and mushrooms should be tender but not yet mushy.

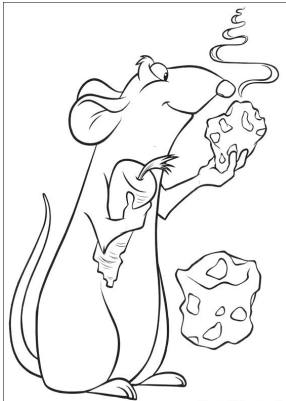
Add the diced tomatoes and stir in. After about a minute, the tomatoes will have heated through.

Turn the heat down to the lowest setting.

Stir in the chopped parsley and basil. Add salt and pepper to taste.

Discussion Time

Read the reports bellow and separate the information into different groups.



Scarlett

I used to eat a lot of junkie food when I was in the USA. For breakfast, in the week days, I used to eat cereal and milk every morning and sometimes bread and butter. On the weekends, my family used to make French toast so, I ate this every Saturday morning.

For lunch, I usually ate rice and some kind of meat or scrambled eggs.

Once in a while I bought beans (the ones that come in cans).

For dinner, we used to eat pasta or rice, meat and vegetables.

I became addicted to ice-cream. I used to eat ice-cream almost every day.

But I also ate a lot of fruits when I was there: grapes, bananas, peaches,

watermelon, cantaloupe, blueberry, raspberry, etc.

Sometimes I had soft drinks, but I usually drank water after each meal.

Paula

When I was in Brazil, I usually had healthy food. I had breakfast, lunch and dinner. Now that I'm here, in the USA, it's not that different. I'm used to having three meals a day but there are some food differences.

There are some fruit that we don't have in Brazil, like blueberries, and there are some fruit that it's difficult to find often at the supermarket, like passion fruit and star fruit. I have been eating a lot of junk food as French fries and hamburgers, but I really pay attention to what I eat and I try not to eat junk food all day long.

I used to eat strogonoff very often when I was in Brazil, in here, I don't eat it very often because the ingredients here are a little bit different from Brazil and it doesn't taste the same.



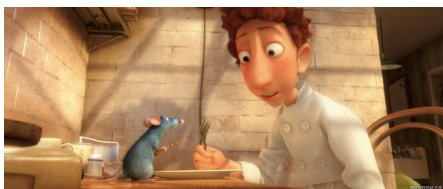
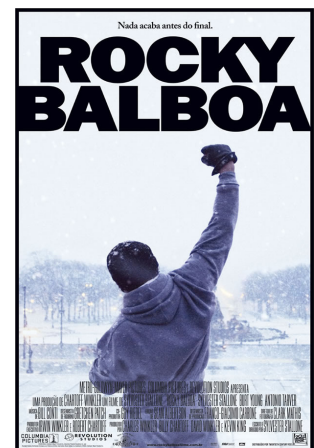
	In the Past	In the Present	Same food	Different food
Scarlett				
Paula				



Name: _____ Teacher's names: _____
 Date: _____ Weekday: _____

Let's discuss about movies!!
Talk to a partner about the following questions.

1. Take a look at the movie pictures below. Name the movie they are from.
2. Which ones have you already seen?
3. How many times have you seen these movies? _____



4. What sentence is more appropriate without a larger context?
 () I saw Titanic 3 times.
 () I have seen Titanic 3 times.

5. Explain the option you've chosen in the last activity.

6. Do you know if these movies have won an Oscar? _____
7. Talk to your colleague about the Oscars each one has won, the category they got the Oscar for and the year they received the award.
8. Take notes about your discussion.

9. Now compare what you have discussed with the following information.

Academy Award for Best Picture

Annual ☒	Year ☒	Film ☒	Awards ☒	Noms ☒	<u>Milestone</u> ☒
64th	1991	Beauty and the Beast	2	6	First (and only) film to be nominated for Best Picture
49th	1976	Rocky	3	10	First sports film to win Best Picture
70th	1997	Titanic	11	14	Second of only two films to receive 14 Academy Award nominations, including Best Picture
76th	2003	The Lord of the Rings: The Return of the King	11	11	Third of only three films to win 11 Academy Awards , including Best Picture

Academy Award for Best Animated Feature

List of winners

- [2001 \(74th\)](#) [Shrek](#) - DreamWorks SKG - [Aron Warner](#)
- [2003 \(76th\)](#) [Finding Nemo](#) Walt Disney Pictures e Pixar Animation Studios - [Andrew Stanton](#)
- [2004 \(77th\)](#) [The Incredibles](#) - Walt Disney Pictures e Pixar Animation Studios - [Brad Bird](#)
- [2007 \(80th\)](#) [Ratatouille](#) - Walt Disney Pictures e Pixar Animation Studios - [Brad Bird](#)

10. Considering the information given, answer the questions:
11. How many awards did *Beauty and the Best* win? _____
12. What movie(s) won the biggest number of awards? _____
13. What category did *Shrek* and *The Incredibles* win the award in? _____

14. Can you remember other movies and the awards they have won?

15. Has Brazil ever won an Oscar award? _____

16. Has it ever been indicated to win one? What do you know about this?

17. Take a look at the following chart. What do you understand from it? Did you know the facts described below?

Oscar - Winners and nominees

In the following table, the years are listed as per convention, and generally correspond to the year of [film release](#); the [ceremonies](#) are always held the following year. Films in **bold** and in dark blue background have received a [Special/Honorary Award](#); those in bold and in light blue background have won a regular Academy Award of Merit. Films that are neither highlighted nor in bold are the [nominees](#).

Year	Film title used in nomination	Original title	Submitting country	Director(s)	Language(s)
1962: (35th)	Keeper of Promises (The Given Word)	<i>O Pagador de Promessas</i>	 Brazil	Anselmo Duarte	Portuguese
1995: (68th)	O Quatrilho	<i>O Quatrilho</i>	 Brazil	Fábio Barreto	Portuguese (some parts in Italian)
1997: (70th)	Four Days in September	<i>O que É Isso, Companheiro?</i>	 Brazil	Bruno Barreto	Portuguese (some parts in English)
1998: (71st)	Central Station	<i>Central do Brasil</i>	 Brazil	Walter Salles	Portuguese (some parts in German)