



Programa de  
Pós-Graduação em  
**Linguística**

GRAMÁTICA COMO HABILIDADE NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO SOBRE IMPLICAÇÕES NA ACUIDADE DA PRODUÇÃO LINGÜÍSTICA E PERCEPÇÕES DOS APRENDIZES A ESSA PROPOSTA

Maria José Xavier Linhares

SÃO CARLOS  
2010



Universidade Federal de São Carlos

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

GRAMÁTICA COMO HABILIDADE NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA  
INGLESA: UM ESTUDO SOBRE IMPLICAÇÕES NA ACUIDADE DA PRODUÇÃO  
LINGÜÍSTICA E PERCEPÇÕES DOS APRENDIZES A ESSA PROPOSTA

Maria José Xavier Linhares

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.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Viana

São Carlos - São Paulo - Brasil  
2010

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

L755gc

Linhares, Maria José Xavier.

Gramática como habilidade no ensino-aprendizagem de língua inglesa: um estudo sobre implicações na acuidade da produção lingüística e percepções dos aprendizes a essa proposta / Maria José Xavier Linhares. -- São Carlos : UFSCar, 2011.

211 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2010.

1. Língua inglesa - ensino e aprendizagem. 2. Gramática. 3. Percepção. 4. Conscientização. 5. Reflexão. I. Título.


CDD: 428 (20ª)

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Nelson Viana

Profa. Dra. Vera Lucia Teixeira da Silva

Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto Navarro

  
\_\_\_\_\_  
*Vera Lucia Teixeira da Silva*  
\_\_\_\_\_  
*Eliane Hércules Augusto Navarro*  
\_\_\_\_\_

Ao meu pai, Odelar,  
e a minha irmã Eliana,  
mestres por excelência e excelentes mestres.

## AGRADECIMENTOS

---

Acima de tudo e todos, a Deus por ter me sustentado face aos desafios enfrentados durante este percurso de elaboração desta pesquisa. A Ele toda a glória e todo o louvor.

Ao professor Nelson Viana pela orientação deste trabalho.

Às professoras Eliane Hercules Augusto-Navarro e Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes, do programa de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal de São Carlos, por terem participado do meu exame de qualificação e terem contribuído de maneira significativa ao aprimoramento deste trabalho.

Às professoras Vera Lúcia Teixeira da Silva da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Eliane Hercules Augusto-Navarro da Universidade Federal de São Carlos por terem aceito fazer parte da minha banca de Mestrado.

À professora Sandra Gattolin da Universidade Federal de São Carlos, pelos *insights* na preparação do meu projeto de mestrado.

Ao Fernando Henrique Andrade Rossit, secretário do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos e à Nani, secretária do Programa de Pós Graduação em Lingüística da Universidade Federal de São Carlos, por terem caminhado comigo a segunda milha.

À colega Daniela Terenzi por sua disponibilidade em me auxiliar no desenvolvimento deste trabalho.

Ao meu aluno Marcos Alexandre Rosa, por ter tão carinhosamente me ajudado na formatação do exame de qualificação.

Aos alunos participantes desta pesquisa, por terem caminhado comigo perseverantemente por dois semestres, tornando possível este trabalho.

À minha irmã Eliana, por ter sido sempre amiga e companheira ao longo desta caminhada, me incentivando e apoiando.

À minha sobrinha Vanessa pela ajuda na preparação da apresentação desta pesquisa e pelas palavras de encorajamento.

Às minhas sobrinhas Milena e Cíntia pelo ombro amigo.

Aos meus pais, pelo apoio financeiro.

## RESUMO

---

Pesquisas em gramática no âmbito de ensino/aprendizagem de língua estrangeira têm mostrado que há necessidade premente de mudança de foco na maneira como ela tem sido tratada/abordada/ensinada em sala de aula comunicativa. Muitos questionamentos têm sido levantados quanto à maneira mais eficaz de se ensinar gramática, de modo a interferir na acuidade da produção oral dos aprendizes. O objetivo desta pesquisa foi analisar os resultados de um estudo feito com um grupo de alunos de uma universidade pública quanto à acuidade oral desses aprendizes, tendo como teorias norteadoras a gramática como habilidade, de Rob Batstone (1994) e Larsen-Freeman (2003), assim como a atitude dos mesmos a essas teorias. Os dados revelaram que houve engajamento dos alunos nas aulas e interesse nas atividades propostas, evidenciado por participação ativa, revelando uma melhora na fluência, entendimento e acuidade oral. O curso foi desenhado a partir de temas, da escolha dos alunos, com atividades formuladas tendo como embasamento aspectos gramaticais das teorias de Batstone e Larsen-Freeman. Observou-se que os participantes se mostraram bastante receptivos a esse ensino indutivo de gramática, revelando uma compreensão significativa dos aspectos gramaticais levantados durante o curso, sendo capazes de utilizá-los em algumas produções escritas e orais, melhorando assim sua proficiência lingüística. Os resultados desta pesquisa mostram que a utilização dessa proposta e ensino de gramática pode contribuir para a eficácia de ensino de língua estrangeira em um contexto comunicativo, onde o sentido e a comunicação verossímil são privilegiados, tornando os aprendizes mais precisos em suas produções orais e escritas.

Palavras chaves: ensino comunicativo, gramática como habilidade, acuidade oral, fluência, entendimento.

## ABSTRACT

---

Research on grammar involving teaching-learning English as a foreign language has shown the necessity to change the focus on the way grammar has been taught in communicative classrooms. Much inquiring has been elicited concerning the best way to teach grammar so that it can contribute to the learners' accuracy. The aim of this investigation is to analyze the process and the results, as studying a group of university students at a public university in Sao Paulo State, related to oral and written accuracy. We based our discussions and pedagogical activities design mainly on Batstone (1994) and Larsen-Freeman proposals (2003), called, respectively, *Grammar as Skill* and *Grammaring*. Besides being based on themes, the course design has followed two elements of the grammar as skill: noticing and reflection, which have guided the activities and the development of the classes as well as their perception to this grammar approach. Students proved to be receptive to this type of teaching grammar inductively, being able to use it in their oral and written linguistics production.

Key-words: communicative teaching, grammar as skill, noticing, reflection, oral and written accuracy, perception.



## ABREVIACES

---

Lgua Estrangeira	(LE)
Segunda Lgua	(L2)
Lgua Inglesa	(LI)
Lgua Materna	(L1)
Lingustica Aplicada	(LA)
Professora-Pesquisadora	(PP)
Lgua Alvo	(L-alvo)

## INDICE

---

### CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

1.1. Motivação.....	10
1.2. Justificativa.....	11
1.3. Antecedentes da pesquisa....	13
1.4. Objetivos e Perguntas de pesquisa.....	15

### CAPÍTULO 2 – ARCABOUÇO TEÓRICO

2.1. Considerações Iniciais.....	17
2.2. Conceitos de gramática relevantes para a pesquisa.....	17
2.3. Percurso histórico de ensino-aprendizagem de LE.....	18
2.3.1. O Estruturalismo no ensino-aprendizagem de LE.....	19
2.3.1.1. O método Gramática e Tradução.....	19
2.3.1.2. O método Direto.....	20
2.3.1.3. O método Áudio-Oral ou Áudio-Lingual .....	21
2.3.1.4. O método Audio-Visual.....	22
2.3.2. A abordagem comunicativista em ensino-aprendizagem de LE.....	22
2.3.2.1. Os métodos Natural, Suggestopedia e Total Physical Response.....	24
2.3.2.2. Ensino comunicativo com foco-na-forma.....	27
2.3.2.3. Conscientização.....	31
2.3.2.4. Reflexão e Feedback.....	33
2.4. Gramática como habilidade – uma proposta contemporânea.....	35
2.5. Ensino baseado em temas.....	43

### CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS E METODOLOGIA

3.1. O cenário da pesquisa.....	49
3.1.1. Alunos participantes da pesquisa.....	50
3.1.2. O professor-pesquisador.....	51
3.2. Metodologia.....	51
3.2.1. Instrumentos de coleta.....	52
3.2.2. Natureza da pesquisa.....	54
3.2.3. Montagem e desenho do curso.....	54

### CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DE DADOS

4.1. Reflexões dos alunos sobre ensino de gramática.....	61
4.2. Teste oral inicial.....	66
4.3. As aulas.....	70
4.3.1. Primeiro tema - Meio-ambiente.....	75
4.3.1.1. Aula 01 (Anexo 02).....	75
4.3.1.2. Aula 02 (Apêndice 05).....	76

4.3.1.3. Aula 03.....	78
4.3.1.4. Aula 04 – Teste escrito inicial.....	80
4.3.1.5. Aula 05.....	87
4.3.2. Segundo tema - Trabalho e a crise global.....	95
4.3.2.1. Aula 06 (Apêndice 06).....	95
4.3.2.2. Aula 07 (Apêndice 07).....	96
4.3.2.3. Aula 08 (Apêndice 08).....	100
4.3.2.4. Aula 09 (continuação da aula 08).....	101
4.3.2.5. Aula 10.....	104
4.3.2.6. Aula 11.....	109
4.3.2.7. Aula 12 (Apêndice 09).....	112
4.3.2.8. Aula 13.....	114
4.3.3. Terceiro tema: cooperação e comunicação: esporte, internet e programa de intercâmbio no exterior.....	121
4.3.3.1. Aula 14 (Anexo 03).....	121
4.3.3.2. Aula 15 (Apêndice 10).....	123
4.3.3.3. Aula 16.....	125
4.3.3.4. Aula 17 (Apêndice 11).....	126
4.3.3.5. Aula 18 (Apêndice 14).....	132
4.4. Apresentação dos testes orais finais.....	133
4.5. Análise dos testes orais iniciais e finais.....	145
4.6. Análise dos testes escritos iniciais e finais.....	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	166
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	169
ANEXOS.....	172
APÊNDICES.....	182

**ANEXOS E APÊNDICES**

---

ANEXO 01 - TESTE DE NIVELAMENTO.....	172
ANEXO 02 - UN - WE CAN CONTROL GLOBAL WARMING .....	175
ANEXO 03 - COOPERATION AND COMMUNICATION.....	178
APÊNDICE 01 – CHECKLIST.....	182
APÊNDICE 02 - QUESTIONÁRIO 1.....	184
APÊNDICE 03 - QUESTIONÁRIO 2.....	186
APÊNDICE 04 - QUESTIONÁRIO 3.....	188
APÊNDICE 05 - ARE YOU ECO-FRIENDLY? .....	190
APÊNDICE 06 - A HARD DAY’S NIGHT.....	193
APÊNDICE 07- ERIN BROCKOVICH.....	195
APÊNDICE 08 - THE MALE NANNY.....	198
APÊNDICE 09 - TOM’S STORY.....	201
APÊNDICE 10- FRIENDS IN BARBADOS.....	202
APÊNDICE 11 - FOOTBALL FEVER.....	206
APÊNDICE 12 - WE ARE THE CHAMPIONS.....	209

## CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

---

### 1.1. Motivação

A posição da gramática no ensino de língua estrangeira (LE) ou segunda língua (L2) tem sido preocupação constante de estudiosos e pesquisadores em ensino-aprendizagem de línguas, tais como Larsen-Freeman (2003), Rod Ellis (2002), Batstone (1994).

Ao longo da história no ensino de línguas, mais precisamente, de língua inglesa, tem-se discutido exaustivamente o papel da gramática, sendo esta, geralmente, considerada fator relevante para a aquisição do idioma.

Desde o advento da abordagem<sup>1</sup> comunicativa de ensino de LE e L2, alguns autores têm divergido quanto à melhor forma de se ensinar-aprender um idioma estrangeiro para fins comunicativos e ao papel da gramática nesse processo.

Autores, como Krashen (1981), afirmam que aprendizes, em ambiente real de comunicação, não conseguem se ater, simultaneamente, às regras gramaticais (à forma de estruturas) e produzir enunciados fluentes e coerentes em um contexto de interação. Portanto, para que haja comunicação oral eficaz, há a necessidade de se prover insumo e interação.

No entanto, há autores, como Larsen-Freeman (2003), Rod Ellis (2002), Batstone (1994) e Augusto-Navarro (2007) afirmando que em ensino-aprendizagem de LE e L2, ater-se somente à comunicação e à interação, sem preocupação com a forma, pode resultar em uma interlíngua que pode comprometer a interação e a comunicação.

Na tentativa de minorar tal inadequação, Batstone (1994), assim como Larsen-Freeman (2003), propõe um modelo de ensino indutivo de gramática, denominado ensino de *gramática como habilidade*, em que o aluno tem a oportunidade de refletir sobre sua própria produção, considerando aspectos como: forma (estrutura), sentido (semântica) e uso (pragmático).

---

<sup>1</sup> Por abordagem, segundo Almeida Filho (1993:17) entende-se *um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua alvo.*

Procurando ampliar a compreensão sobre o tema, desenvolvemos este estudo em que buscamos investigar a relação entre a acuidade e a produção oral e/ou escrita, tendo como embasamento a proposta de ensino de gramática como habilidade, de Batstone (1994 e Larsen-Freeman (2003), observando a funcionalidade entre o ensino de gramática e a produção linguística em uma sala de aula comunicativa, que para Almeida Filho (1993) seria aquela que possibilita *aprender a significar nessa nova língua e ... entrar em relação com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente, relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadoras para ações subsequentes.* (Almeida Filho, 1993:15).

Objetivamos nesta pesquisa, em um contexto de ensino sustentado por procedimentos da teoria de *gramática como habilidade*, com estudantes de língua inglesa, de uma universidade pública do Estado de São Paulo, estudar a relevância da aplicabilidade dessa teoria e seus possíveis reflexos na acuidade linguística desses aprendizes, assim como analisar as percepções e compreensões desses alunos sobre essa proposta de ensino de gramática.

## **1.2. Justificativa**

O percurso histórico de ensino-aprendizagem de línguas tem revelado que é essencial o ensino de gramática, notadamente em língua estrangeira.

Vários estudiosos da linguagem têm se debruçado sobre esse assunto, tentando entender o papel da gramática na aprendizagem e qual seria a metodologia mais eficaz na aquisição de uma LE.

Desde o movimento de ensino estruturalista - em que se privilegiava o estudo da forma pela forma, em que o aluno aprendia sobre a estrutura da língua, mas não, necessariamente, a usá-la em contexto de interação social, até o advento do movimento comunicativista - vários estudiosos da linguagem têm debatido esse tema, procurando alternativas para compreender e tratar a dicotomia: gramática – comunicação.

Autores como Krashen (1981) e Almeida Filho (1987) afirmam que aprendizes, ao fazerem uso consciente de estruturas gramaticais, nem sempre são capazes de fazer uso delas em interação social, e concluem que o ensino focado apenas na forma não é suficiente para levar o aprendiz à aquisição da língua-alvo (L-alvo) e, portanto, a

sistematização não deveria constituir-se foco primordial para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Embora Krashen (op. cit.) não afirme, de forma explícita, parece-nos que em sua compreensão bastaria prover conteúdo significativo e relevante, sem necessidade de fornecer instrução gramatical, para que o aprendiz adquira a L-alvo.

Em contraposição, Rod Ellis (2002) em seu artigo, *The place of Grammar Instruction in LE and L2 Curriculum*, ressalta que sem instrução gramatical, os aprendizes, frequentemente, falham em alcançar níveis avançados de competência gramatical e linguística.

Larsen-Freeman (2003:78) acresce que *é um mito pensar que gramática pode ser aprendida por si só, que não precisa ser ensinada*<sup>2</sup>. Isso porque, segundo a autora, um dos papéis do professor é motivar e tentar ajudar seus alunos a persistirem em seus estudos para alcançarem níveis mais elevados de proficiência. Ela afirma, ainda, que alunos, após a puberdade, tendo exposição limitada à L-alvo, apresentam pouca capacidade de assimilação da gramática de uma língua por si só, sendo necessário um processo mais formal de aprendizagem de gramática em sala de aula. (LARSEN-FREEMAN, 2003:78)<sup>3</sup>.

Com o intuito de tornar esse processo de aprendizagem de gramática mais eficiente, Larsen-Freeman (2003) propõe a palavra *grammaring*; termo utilizado, pela autora, para definir gramática, que, em sua visão, seria algo dinâmico. Essa *gramática*, por sua vez, tem como objetivo proporcionar estruturas mais significativas, precisas e apropriadas.

Segundo a autora, para que haja aprendizagem de gramática, três elementos chave precisam ser levados em consideração: *consciousness-raising* (*desenvolvimento*

---

<sup>2</sup> I believe it is a myth that grammar can be learned on its own, that it needs not to be taught.

<sup>3</sup> While some people can pick up the grammar of a language on their own, few learners are capable of doing so efficiently, especially if they are postpubescent (...) Very few learners (...) would learn the grammar as efficiently outside the classroom as they can within it. The point of education is to accelerate the language acquisition process (...)

*de consciência* ou *conscientização*<sup>4</sup>), ou seja, ajudar a aumentar a percepção do aprendiz sobre as formas gramaticais, *prática e feedback*.

Concordamos com as afirmações de Ellis (op.cit.) e Larsen-Freeman (op.cit.) de que é relevante o ensino de gramática em sala de aula de LE para que haja desenvolvimento da acuidade linguística dos aprendizes.

Consideramos, portanto, a necessidade de haver continuação e ampliação do debate dessa questão no âmbito de Linguística Aplicada (LA), nomeadamente em ensino-aprendizagem de línguas, já que parece haver certa reserva quanto ao ensino de gramática em sala de aula, provavelmente, pelo receio que nós, professores e estudiosos do ensino de LE, temos em relação ao enfoque gramatical devido a sua conexão com o estruturalismo.

Entendemos que é pertinente que nos envolvamos com uma pesquisa que vise entender a aplicabilidade de instrução gramatical em ensino comunicativo, com o intuito de levantar reflexões e encaminhamentos que possam contribuir para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de LE.

Este trabalho, portanto, se justifica pela necessidade de se ter mais pesquisa na área de ensino-aprendizagem de inglês como LE, no que diz respeito à relevância do ensino de gramática, sob uma perspectiva contemporânea, em contexto de sala de aula comunicativista (ALMEIDA FILHO, 1993).

### **1.3. Antecedentes da Pesquisa**

Nossa experiência, de mais de quinze anos como professora de Língua Inglesa (LI) em várias escolas de idiomas, em uma cidade do interior paulista, levou-nos a refletir sobre a maneira como o conteúdo do livro didático era trabalhado em sala de aula.

Na maioria das escolas, onde trabalhamos, salvo algumas exceções, o ensino de gramática em sala de aula era relegado ao segundo plano, quando não, inexistente.

---

<sup>4</sup> Optamos por utilizar *desenvolvimento de consciência* ou *conscientização*, considerando que esses termos em português aparecem em trabalhos anteriores, conforme menciona Terenzi (2009). Entretanto, consideramos também relevante apontar que Almeida Filho e Schmitz, em *Glossário de Linguística Aplicada* (Pontes, 1998) propõem *trabalho de conscientização* como tradução para *consciousness raising*.



Ainda havia ou há esse conceito equivocado e, já apontado por vários linguistas aplicados, tais como Batstone (1994), Larsen-Freeman (2003), Rod Ellis (2002), de que não se aprende a se comunicar em uma língua estrangeira apenas falando, sem se preocupar com a forma ou sem refletir sobre a gramática na produção de enunciados.

As aulas, em certas escolas de idiomas, se reduzem a atividades orais espontâneas dos alunos, o que não os leva ao que Swain (1985), citada por Larsen-Freeman (2003), denominou níveis elevados de competência gramatical (precisão gramatical tanto na língua escrita como na oral) e sociolinguística (necessidades relacionadas ao cenário, assunto, funções comunicativas). Portanto, a produção oral (interlíngua) dos alunos apresentava certa limitação quanto à precisão semântica e pragmática, muitas vezes comprometendo a compreensão e, por conseguinte, o processo de interação.

A princípio, houve de nossa parte pouca reflexão quanto a essa compreensão da abordagem comunicativa que priorizava a interação sem se preocupar com a maneira como ela ocorria.

Entretanto, ao ensinar alunos, que estavam cursando os níveis mais avançados, com pelo menos quatro anos de estudo de inglês, apercebemo-nos da dificuldade que eles tinham de se comunicarem oralmente de maneira mais precisa e até mesmo coerente. Grande número deles cometia erros básicos de estruturação de enunciados que afetavam até o entendimento na comunicação, apresentando uma interlíngua com resultado limitado para a comunicação.

De nossa parte surgiu uma inquietação quanto à eficácia da prática de ensino priorizando basicamente a interação, mas com pouca ou nenhuma reflexão com foco no ensino de gramática, de maneira sistemática.

Essa metodologia desenvolvida em escolas de idiomas, cujos proprietários prezavam dizer que faziam uso da abordagem comunicativa, levou-nos a pensar que poderia haver uma relação pertinente entre o ensino da gramática e a acuidade na produção oral do aprendiz, embora não soubéssemos apontar qual seria uma melhor maneira de ensinar para que essa inadequação fosse minimizada.

Na medida em que começamos a nos inteirar de propostas linguísticas dando enfoque ao ensino de gramática em aprendizagem de línguas, tais como a de Batstone, mencionada anteriormente e a de Larsen-Freeman, durante o curso de graduação em

Letras, alguns questionamentos começaram a surgir quanto a ‘aquele’ ensino comunicativo que parecia não possibilitar ao aluno se comunicar de maneira coerente e acurada.

A partir dessa tomada de consciência, sentimo-nos instigados a investigar se não estariam nessas perspectivas (ensino de *gramática como habilidade*, de Batstone (1994), e *gramática em três dimensões*, de Larsen-Freeman (2003)) uma alternativa viável, que ajudaria os aprendizes de LE a serem ‘mais comunicativos’ apresentando mais precisão em suas produções linguísticas.

Várias pesquisas foram e estão sendo realizadas nessa área (e.g. um grupo coordenado por Augusto-Navarro na UFSCar)<sup>5</sup> e que indicam haver uma melhora significativa na acuidade oral e escrita de aprendizes de LI, com a adoção de proposta pedagógica norteadada pela associação das teorias dos autores mencionados acima.

Contudo, por ser uma questão controversa em ensino-aprendizagem de LI, há a necessidade de se realizarem mais pesquisas com o intuito de se obter uma compreensão mais ampla sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE, ancorado nessas teorias, o que nos instigou a desenvolver este estudo, cujos objetivos e questões de pesquisa apresentamos a seguir.

#### 1.4. Objetivos e Perguntas da Pesquisa

*“We are after all, teaching students, not just teaching languages”*

(Larsen-Freeman, 2003:04)

Em concordância com essas palavras de Larsen-Freeman, de que nós, pesquisadores e professores de língua estrangeira, estamos, acima de tudo, *ensinando ALUNOS* (grifo nosso) *e não somente ensinando línguas*, a proposta desta pesquisa é compreender, em um ambiente comunicativo de aula (ALMEIDA FILHO, 1994), a reação e a atuação de aprendizes de LI em relação a uma nova perspectiva de ensino de

---

<sup>5</sup> Entre outros trabalhos resultantes desse Grupo de Estudos, se verificam as pesquisas de mestrado de Marcheti (2009) e Terenzi (2009).

gramática, chamado por Batstone (1993) de *ensino de gramática como habilidade*, e por Larsen-Freeman, de *grammaring*, tentando responder às seguintes perguntas:

- 1) *O ensino de gramática como habilidade pode levar o aprendiz/aluno a articular a língua estrangeira (LE) de maneira a produzir enunciados mais precisos na interação?*
- 2) *Como os aprendizes de LE reagem ao ensino indutivo de gramática em sala de aula orientada pela abordagem comunicativa?*
- 3) *Que percepção revelam os aprendizes sobre a proposta de ensino de gramática desenvolvida em sala de aula?*

Para que fosse possível responder a essas três perguntas, foi-nos necessário buscar embasamento teórico não só nas teorias formuladas por Batstone e Larsen-Freeman, como também em Rod Ellis, Almeida Filho e outros.

O entrelaçamento do pensar científico de Batstone e Larsen-Freeman forma a base, na qual um curso de língua inglesa oferecido por nós a alunos universitários de nível intermediário foi sedimentado.

O objetivo desta pesquisa foi, ao ministrar um curso de inglês com duração de dois semestres escolares (sendo o primeiro considerado como curso piloto para a seleção dos participantes), oferecido a alunos de uma universidade pública e, tendo como respaldo teórico a proposta de ensino de *gramática como habilidade* de Batstone (1994) e Larsen-Freeman (2003), observar o desempenho e percepções dos alunos-participantes na tentativa de contribuir para o avanço do ensino de língua estrangeira, nomeadamente a língua inglesa, procurando desenvolver a acuidade na produção oral e escrita dos aprendizes.

O intuito foi, em primeiro plano, verificar se a aplicação de certos componentes da proposta de gramática como habilidade, a saber, *conscientização* e *reflexão*, poderiam levar os aprendizes a uma produção oral gramaticalmente mais precisa na interação. Aliado a esse intuito, objetivamos, ainda, focalizar a percepção e considerações dos aprendizes em relação à proposta de ensino de *gramática como habilidade*.

## CAPÍTULO 2 - ARCABOUÇO TEÓRICO

---

### 2.1. Considerações Iniciais

Esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de observar e investigar se o processo envolvendo o ensino de gramática como habilidade, em uma sala de aula comunicativa, é pertinente para o desenvolvimento da proficiência de aprendizes de língua estrangeira, tendo como referencial teórico básico o ensino de *gramática como habilidade* segundo Rob Batstone (1994) e Larsen-Freeman (2003) em um contexto de ensino comunicativo, segundo a compreensão de “comunicativo”, proposta por autores como Almeida Filho (1993) e Larsen-Freeman (2000).

Por termos como principal vertente norteadora deste trabalho o papel do ensino de gramática em ensino-aprendizagem de LE, consideramos relevante discutir alguns conceitos de gramática, com os quais nos identificamos e que serão usados como base para a nossa pesquisa e para a orientação da prática pedagógica do curso desenvolvido para coleta de dados.

Consideramos importante salientar que, embora os autores mencionados em nossa pesquisa se refiram, primordialmente, ao ensino-aprendizagem de L2, é possível relacionar esse contexto com o de LE, a despeito das diferenças no que diz respeito à exposição de insumo e à necessidade de uso da língua, já que tanto no ensino de LE quanto no de L2 há uma primeira língua intermediando a aquisição da língua alvo (MARCHETTI, 2009).

Abordaremos, também, neste capítulo o ensino baseado em temas, considerando ser esse ensino de vital importância para elevar a motivação dos alunos, já que temas escolhidos pelos mesmos tendem a se apresentar como fator que pode promover interesse, envolvimento e interação.

### 2.2. Conceitos de gramática relevantes para a pesquisa

Como mencionamos anteriormente, a vertente norteadora desta pesquisa é o ensino de *gramática como habilidade*. Para entender esse ensino é relevante discutirmos algumas concepções de gramática com as quais concordamos e que darão respaldo

teórico à prática de ensino utilizada para coleta de dados, bem como à análise dos mesmos.

Larsen-Freeman (2003: 66) define gramática como

*(...) um sistema flexível e incrivelmente rico que capacita falantes proficientes a expressar significado de maneira apropriada ao contexto, a se apresentarem da maneira desejada, e à perspectiva particular que eles desejam contribuir. Acuidade é uma questão gramatical, tanto quanto o são significado e precisão de uso. Então, a maneira melhor de se conceber gramática para propósitos pedagógicos seria uma gramática de escolha.<sup>6</sup>*

Em seus estudos, a autora propõe uma nova perspectiva para a gramática, fazendo uso do termo *grammaring*, pois no seu entender *gramática* pode ser vista muito mais como *uma habilidade ou um processo dinâmico do que como uma área estática do conhecimento*. Portanto, para Larsen-Freeman (op.cit.) gramática é *um dos mais dinâmicos processos lingüísticos de formulação da língua*, sendo usado com o intuito de produzir significado apropriado a um dado contexto.

Para Batstone (1994:04) *gramática consiste de dois ingredientes fundamentais: sintaxe e morfologia, e juntos eles nos ajudam a identificar formas gramaticais que servem para melhorar e aguçar a expressão de significação<sup>7</sup>*.

Ao discutirmos mais adiante as teorias e propostas de ensino de gramática que norteiam este trabalho, abordaremos mais detalhadamente esses conceitos de ensino de gramática de Larsen-Freeman e Batstone.

### **2.3. Percurso histórico de ensino-aprendizagem de LE**

Em nosso trabalho nos propusemos analisar a proposta de *gramática como habilidade* em um contexto comunicativo de sala de aula. Assim, torna-se relevante

---

<sup>6</sup> ...grammar is a flexible, incredibly rich system that enables proficient speakers to express meaning in a way appropriate to the context, to how they wish to present themselves, and to the particular perspective they wish to contribute. Although accuracy is an issue in grammar, so are meaningfulness and appropriateness of use. A better way to conceive of grammar for pedagogical purposes, then, might be a grammar of choice.

<sup>7</sup>... 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.

entender o contexto de sala de aula de LE embasado na abordagem comunicativa e a posição da gramática nessa abordagem. É pertinente, portanto, traçar o percurso histórico do desenvolvimento de ensino de língua estrangeira, nomeadamente do Inglês.

### **2.3.1. O Estruturalismo no ensino-aprendizagem de LE**

O estruturalismo foi uma abordagem de ensino-aprendizagem de línguas que colocava o enfoque na forma, o que, em geral, levava o aprendiz ao conhecimento sobre a língua e não a utilizá-la em comunicações reais.

A seguir, consideraremos alguns métodos estruturalistas utilizados no decorrer da história de ensino-aprendizagem de línguas.

#### **2.3.1.1. O método Gramática e Tradução**

O primeiro método a ser utilizado no ensino de LE foi o de **Gramática e Tradução** que, segundo Howatt (1984), foi desenvolvido nas escolas secundárias da Prússia, no final do século XVIII. Esse método tinha como objetivo final não só a tradução, mas também a leitura, usando conhecimento gramatical na interpretação de textos, fazendo uso do dicionário.

Por ser esse processo enfaticamente gramatical, o aprendiz era exposto às estruturas formais da língua, focando muito mais o funcionamento da mesma do que a incorporação e produção oral, havendo pouco espaço para a criação e para a improvisação.

O aluno adquiria conhecimento gramatical, mas não a competência para o uso efetivo da língua como elemento de comunicação. O ensino era embasado em situações criadas pelo professor, com vocabulário e estruturas dadas pelo mesmo. Era um ensino basicamente centrado no professor/educador, tendendo os alunos a serem mais repetidores de formas ou tradutores, do que usuários da língua-alvo na interação.

Sob a abordagem estruturalista, o foco do ensino de línguas incidia quase exclusivamente na forma (LONG, 1991). Nessa perspectiva, privilegiava-se, de certa maneira, o conhecimento sobre a língua em detrimento de seu uso, o que, muitas vezes, levava o aprendiz à memorização de regras gramaticais que nem sempre o capacitavam a utilizar o idioma em interações sociais.

Na citação de Richards & Rodgers (1986) o método **Gramática e Tradução** trata a língua, primordialmente, utilizando-se de uma análise detalhada de regras gramaticais, aplicando esse conhecimento à tradução de frases e textos. Portanto, o aprendizado se atém quase exclusivamente à memorização de regras e de fatos (linguísticos) com a finalidade de entender e fazer uso da morfologia e da sintaxe da língua estrangeira. Nos dizeres dos referidos autores:

[O método] *gramática-tradução aborda a língua primeiramente através de análise detalhada de suas regras gramaticais, seguida pela aplicação deste conhecimento à tarefa de traduzir sentenças e textos da e para a língua alvo. Portanto, essa abordagem vê o aprendizado da língua como consistindo de um pouco mais do que memorização de regras e fatos com o objetivo de entender e manipular a morfologia e sintaxe da língua estrangeira*<sup>8</sup>.

No Brasil, o ensino de língua estrangeira nas escolas começa a ser proeminente nos finais do século XIX e, desde então, educadores têm-se preocupado tanto com a busca de métodos e técnicas que sejam eficientes, como com recursos de ensino de idiomas estrangeiros. A visão predominante, inicialmente, era a de que seria possível aprender uma língua estrangeira manipulando e memorizando estruturas sintáticas, regras gramaticais e tradução. Desde então, a língua, no contexto educacional, começou a ser vista como um sistema de regras e não como um instrumento de comunicação.

### 2.3.1.2. O método Direto

Tendo o método **Gramática-Tradução** se mostrado limitado quanto ao desenvolvimento da habilidade oral do aluno, houve a tentativa de se ver a língua como uma capacidade natural compartilhada por todos, o que levou ao surgimento do **Método Direto**, no século XX. Esse método, segundo Cook (2003) surgiu em consequência dos movimentos migratórios e do comércio internacional. Esses fatores se mostraram relevantes para a mudança do perfil dos aprendizes de LE e a necessidade de se comunicar na língua alvo, associando os significados diretamente com a língua estrangeira, sem a influência da língua materna (L1). Esse método tinha como

---

<sup>8</sup> ...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.

embasamento a teoria associacionista da psicologia, que afirma ser a associação a base da atividade mental. A gramática deveria ser assimilada indutivamente, com o uso da língua. No entanto, por ser o insumo oferecido muito restrito, surgiam frases artificiais e fora de contexto. Como resultado desse método, o ensino de língua estrangeira nas escolas não correspondia às necessidades do aprendiz.

### **2.3.1.3. O método *Áudio-Oral* ou *Áudio-Lingual***

A partir da década de 40 e com o advento da Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos se projetaram como a nação mais rica e poderosa do mundo. Devido a sua supremacia tanto econômica como política, a necessidade de interagir com esse país se tornou imprescindível. Portanto, a língua inglesa passou a ter papel preponderante nas interações de ordem social, econômica e política, tornando-se a língua franca, ou seja, o instrumento de comunicação entre os povos.

Apesar de o método direto ter se tornado deveras popular na Europa surgiu outro, considerado mais eficiente, o **Áudio-oral** ou **Áudio-lingual**, desenvolvido durante a Segunda Guerra Mundial, devido à necessidade de soldados americanos aprenderem LE rapidamente. Tendo como fundamento teórico o behaviorismo de Skinner (1957), que argumentava ser a língua aprendida através de um processo de estímulo-resposta, por meio de exaustiva repetição controlada, advogava-se que a aprendizagem era um comportamento observável, isto é, de condicionamento. Portanto, a língua começava a ser vista como um conjunto de hábitos a serem internalizados e automatizados e, não mais como um conjunto de regras a serem memorizadas.

Juntamente com a teoria behaviorista da psicologia, também o estruturalismo linguístico, com a análise contrastiva, dava suporte à seleção de estruturas sintáticas usadas nos livros didáticos de LE, tendo a fonologia papel preponderante no aperfeiçoamento da pronúncia e da entonação. O objetivo desse método era tornar a fala automática.

Uma variante daí surgida e que obteve forte repercussão no ensino foi o **Método *Áudio-visual***.



#### 2.3.1.4. O método Áudio-Visual

Segundo Larsen-Freeman (1986) um dos méritos do método áudio-visual foi a ampliação do conceito de cultura, levando-se em consideração o comportamento cotidiano dos usuários da língua alvo. No entanto, o método apresentava ênfase excessiva às diferenças entre a LE e a materna (L1), ignorando as semelhanças; não dando tanta importância às atividades mentais, mas privilegiando o automatismo, em detrimento da capacidade do ser humano de pensar e produzir sentido.

#### 2.3.2. A abordagem comunicativista de ensino-aprendizagem de LE

Ressaltando a capacidade do ser humano de pensar e produzir sentido, Chomsky (1957) influenciou o aparecimento da abordagem comunicativa, com seus métodos<sup>9</sup> comunicativos, que segundo Almeida Filho (1993:36) teriam

*o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira(...)pois(...) ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes e tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua(...)oferecendo situações de aprendizagem não defensivas em ambientes o menos tenso possível (Krashen, 1982).*

Larsen-Freeman (2000) ressalta que o objetivo do professor ao fazer uso do método comunicativo é capacitar os estudantes a se comunicarem na L-alvo. Para que isso ocorra, o aluno precisa conhecer as formas linguísticas, significações e funções, sabendo que diferentes formas podem ser usadas para desempenhar uma função e uma única forma pode servir para uma variedade de funções. Alunos devem saber escolher aquelas formas mais apropriadas, dado o contexto social e os papéis dos interlocutores. Comunicação é processo e, portanto, somente o conhecimento das formas da língua é insuficiente. Em uma sala de aula comunicativa o professor deve facilitar a comunicação, sendo uma de suas responsabilidades, estabelecer situações que a promovam, agindo como orientador e monitorando o desempenho dos alunos. Sendo assim, os aprendizes passam a ser comunicadores ativamente engajados em negociar significados, responsáveis por gerenciar seu próprio aprendizado, fazendo uso da língua

---

<sup>9</sup> *Formas estabilizadas de práticas de ensinar, com uma base comunicativa* (Almeida Filho, 1993)

através de atividades comunicativas, tais como: jogos, atuação, e tarefas que envolvam resolução de problemas.

Morrow (1981, apud Larsen-Freeman, 2000) assevera que, em atividades comunicativas, há três importantes características: *lacuna de informação*, *escolha* e *feedback*. Uma lacuna de informação acontece em comunicação quando uma pessoa, em uma relação de troca, tem conhecimento de algo que o seu interlocutor não tem. No entanto, se na atividade em que locutor e interlocutor estiverem engajados houver apenas uma resposta, não havendo opção de escolha, por parte do falante, tal atividade não pode ser considerada comunicativa. A comunicação real tem sempre um propósito. Certamente o falante pode averiguar se seu propósito foi alcançado avaliando a informação que recebeu de seu ouvinte. Portanto, segundo Morrow se não houver esse *feedback*, a interação também não pode ser considerada comunicativa. Língua é para a comunicação, sendo a competência linguística (o conhecimento das formas e seus significados) apenas parte da competência comunicativa.

Outra característica ressaltada pelo Ensino Comunicativo de Língua (ECL) é a preferência por insumo que faça uso de material autêntico<sup>10</sup>. Entretanto, Augusto-Navarro (2007:54) declara que... *material autêntico, não é só em termos de ser real, mas de ser verossímil, isto é, fazer parte do universo do aprendiz, de trazer temas que lhe interessem.*

Mesmo sendo preferível fornecer ao aprendiz material que seja autêntico para aumentar a sua motivação, Rod Ellis (2002:167) considera a possibilidade de se fazer uso não só de material autêntico, mas também de material simplificado já que este pode ajudar na compreensão e na aquisição de LE.

*Várias afirmações têm sido feitas apoiando o uso de dados autênticos em material de ensino de línguas (veja, ex., Harmer, 1983:150), mas, até onde eu sei, não tem havido pesquisas testando se tais dados melhoram a aquisição. Na verdade, há fortes argumentos encontrados em aquisição de L2 (ex. Krashen, 1981) e pedagogia da linguagem (ex. Tickoo, 1993) que apóiam o uso de textos simplificados. Além disso, um grande número de estudos tem afirmado que insumo simplificado ajuda a compreensão (Parker & Chaudron, 1987) e também (e.g. Ellis, 1995) facilita a aquisição<sup>11</sup>.*

---

<sup>10</sup> Aquele material produzido para fins não pedagógicos.

<sup>11</sup> Various claims have been made for using authentic data in language teaching materials (see, e.g., Harmer, 1983:150) but, to my knowledge, there has been no research testing whether such data enhances

Entendemos que o uso de material autêntico é desejável para estimular o aprendizado. No entanto, concordamos com a afirmação de Rod Ellis (op.cit.) de que a utilização de material simplificado pode auxiliar no ensino-aprendizagem de LE, já que ele ajuda a compreensão e facilita a aquisição. Portanto, em nossa prática pedagógica neste trabalho, fizemos uso tanto de material autêntico como de material simplificado, entendendo que a utilização de ambos ajudaria a facilitar o aprendizado dos alunos.

Sabemos também que na abordagem comunicativa é de vital importância proporcionar ao aprendiz uma atmosfera não defensiva, com grau de tensão o mais baixo possível, podendo criar condições favoráveis para o aprendizado e levando-se em conta a sua individualidade. Assim, é relevante levar em consideração o filtro afetivo<sup>12</sup> (Krashen, 1985) do aluno para que haja um ambiente propício a aprendizagem. Quanto mais baixo estiver esse filtro afetivo do aprendiz, maior a capacidade de assimilação.

Ao longo desse breve panorama histórico do percurso de ensino de LE, podemos observar que novos paradigmas de ensino-aprendizagem de LE foram estabelecidos até se chegar à abordagem comunicativa.

### **2.3.2.1. Os métodos Natural, Suggestopedia e Total Physical Response**

Com o advento e a difusão do ensino comunicativo de línguas (ALLWRIGHT, 1979) e, sobretudo, a partir dos postulados e das teorizações materializadas - por exemplo, no método natural de Krashen (KRASHEN & TERRELL, 1983), afirmando que o aprendizado se torna consciente na medida em que aprendizes são expostos e experienciam a L- alvo - o lugar de ensino da gramática foi desafiado e, em alguns casos, reduzido ou até mesmo banido.

---

acquisition. Indeed, there are strong arguments to be found in both SLA (e.g. Krashen, 1981) and language pedagogy (e.g., Tickoo, 1993) in support of simplified texts. Also, a number of studies have found that simplified input aids comprehension (Parker&Chaudron, 1987) and also (e.g., Ellis, R., 1995) that it also facilitates acquisition.

<sup>12</sup> Bloqueio mental, uma barreira imaginária levantada (construída) pelos seres humanos, relacionada a fatores emocionais e afetivos, dentro e fora do âmbito de sala de aula. Quando há problemas relativos à afetividade essa barreira cresce, dificultando o aprendizado. No entanto, quando há bons momentos nas relações afetivas (em classe ou extraclasse) essa barreira diminui, facilitando o aprendizado.

Com a expansão dessa abordagem, o foco na forma, na maior parte dos contextos de ensino passou a ser visto (pelo menos, no nível teórico), como ineficiente e/ou irrelevante.

De acordo com os postulados de Krashen (1985), a exposição ao insumo compreensível com elementos novos da língua alvo, somada à interação, proporcionaria a aquisição, sendo a gramática internalizada de maneira natural, contrapondo ao aprendizado consciente das estruturas da língua alvo. Dessa forma, ensinar gramática não estaria relacionado à aquisição de gramática.

A partir dessa argumentação, surgiram métodos, tais como: *Suggestopedia* (LOZANOV, 1978) e *Total Physical Response* (ASHER, 1982), que excluíram o ensino explícito de gramática.

No entanto, Fotos e Hinkel (2002:05), citando Skehan (1996), declaram que *programas de ensino comunicativistas parecem ser inadequados por negligenciarem a instrução gramatical, tendendo a produzir fossilização, pidgins de sala de aula e níveis mais baixos de acuidade/precisão*<sup>13</sup>.

O que se postulava, conforme Nassaji & Fotos (2004), era que os estudos de estruturas gramaticais fazendo uso da metalinguagem só possibilitavam o conhecimento *declarativo* (ANDERSON, 1985) ou *explícito*, como é chamado por Livia (2007). Esse conhecimento *declarativo* é o conhecimento do sistema da língua através de aprendizagem consciente e, portanto não passível de transferência para o conhecimento *implícito* (através de aquisição). O conhecimento *explícito* impossibilitaria a internalização do sistema de forma eficaz, comprometendo a utilização da língua na comunicação. A este conhecimento Anderson denominou *procedimental* (ANDERSON, 1985 *apud* BATSTONE, 1994).

Larsen-Freeman (2003) faz menção ao termo - *problema do conhecimento inerte* (*inert knowledge problem*) - cunhado anteriormente por Alfred North Whitehead (1929), para se referir ao fato de estudantes aprenderem itens gramaticais em sala de aula, que não terão a oportunidade de usar mais tarde fora desse ambiente.

---

<sup>13</sup> 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...

A autora faz uso desse termo por entender que se aplica muito bem ao ensino de gramática, pois, ainda hoje, em contexto de sala de aula, estudantes de língua estrangeira aprendem gramática como um conjunto de regras que devem ser aplicadas em um determinado exercício durante as aulas, mas esses aprendizes não parecem ser capazes de ativar esse conhecimento de regras na comunicação, seja em outra parte da mesma aula ou em outro contexto.

Segundo Larsen-Freeman (2003:08) o problema do conhecimento inerte seria:

*o conhecimento que é ganho em sala de aula e se mantém inativo ou inerte quando posto em serviço (em comunicação dentro e) fora de sala de aula. Os estudantes podem se lembrar das regras gramaticais quando lhe pedem para fazê-lo, mas não as usarão espontaneamente na comunicação, mesmo quando elas são relevantes<sup>14</sup>.*

Por outro lado, o que se pode observar com o ensino de línguas dissociado da gramática é que o aprendiz é capaz de se comunicar, utilizando, porém, um sistema lingüístico limitado, o que, para Richards (2002, apud AUGUSTO-NAVARRO, 2007) seria a comunicação *apesar* da língua e não *através* da língua.

Por algum período de tempo, quando o ensino de gramática em sala de aula foi reduzido (ou, até mesmo banido, dependendo do contexto), o ensino comunicativista de línguas ateu-se exclusivamente à interação social. As aulas, em geral, passaram a ser baseadas apenas em exposição à língua - mantendo-se a gramática em segundo plano ou ausente - e os alunos eram solicitados a interagir livremente, preocupando-se somente em transmitir e receber informações com significado, o que, em geral, levava o aprendiz a desenvolver níveis limitados de interlíngua (Ellis 2002a; 2002b; Richards, 2002). Rod Ellis (2002:166) afirma que:

*Os aprendizes adquirem novas estruturas gramaticais quando as encontram em insumo, as absorvem e as incorporam em seu sistema de interlíngua existente. Tal modelo dá apoio teórico a atividades que expõem os aprendizes a um insumo rico de estruturas gramaticais específicas. No entanto, somente a exposição pode não ser suficiente para que a aquisição aconteça. Os aprendizes talvez tenham que prestar mais atenção (i.e., notice) às estruturas gramaticais no insumo (Schmidt, 1990, 1994). A conscientização pode ser a condição necessária para que o insumo se*

---

<sup>14</sup> Knowledge that is gained in (formal lessons in) the classroom remains inactive or inert when put into service (in communication within and) outside the classroom. Students can recall the Grammar rules when they are asked to do so but will not use them spontaneously in communication, even when they are relevant.

*transforme em aquisição. Há várias maneiras pelas quais tal conscientização pode ser desenvolvida*<sup>15</sup>.

Além de Rod Ellis, outros autores, tais como Brown (1994) e Larsen-Freeman (1991) apontam que tem sido senso comum considerar a instrução gramatical relevante para uma comunicação acurada, contrariando a posição de Krashen e Terrell (1983) de que a exposição a insumo significativo sem ensino sistemático de gramática pode levar aprendizes a formas corretas de uso da língua.

Concordamos com o que apontam os autores mencionados (Rod Ellis, Brown e Larsen-Freeman), pois acreditamos que para haver aprendizagem efetiva há de se considerar a necessidade de interação entre gramática e ensino comunicativo de línguas. A nosso ver, gramática e comunicação têm papéis concomitantes, não havendo uma dicotomia. Entendemos que para haver melhora na interlíngua produzida pelo aluno, este deve não só se expor a insumo significativo, mas também tomar consciência das formas gramaticais subjacentes para a execução da atividade proposta.

### **2.3.2.2. Ensino comunicativo com foco-na-forma**

Recentemente, vários argumentos têm sido apresentados no sentido de incorporar *foco na forma* ao currículo de ensino de língua (DOUGHTY e WILLIAMS, 1998), motivados por pesquisas que sugerem que a aprendizagem natural de línguas não alcança altos níveis de competência gramatical e sociolinguística (Swain, 1985).

Spada & Lightbown (2008) citando Harley & Swain (1984) e Lyster (1987) também argumentam que o ensino comunicativo de línguas tem revelado que a exposição baseada apenas no sentido permite que alunos desenvolvam habilidades, tais como: compreensão, fluência oral, confiança e habilidades comunicativas; no entanto, eles continuam tendo dificuldades relacionadas à pronúncia, sintaxe e pragmática. Tem

---

<sup>15</sup> Learners acquire new grammatical structures when they encounter them in input, take them in, and incorporate them into their existing interlanguage system. Such a model lends theoretical support to activities that expose learners in input rich in specific grammatical structures. However, exposure alone may not be enough for acquisition to take place. Learners may also need to pay conscious attention (i.e., to notice) the grammatical structures in the input (Schmidt, 1990, 1994). Noticing may be the necessary condition for input to become intake. There are a number of ways in which such noticing can be brought about.

havido crescente consenso de que instrução gramatical se mostra mais efetiva quando envolve a atenção tanto à forma como ao significado.<sup>16</sup>

Vários linguistas têm chegado a um denominador comum de que a instrução gramatical tem papel importante na aquisição e na acuidade linguística. Larsen-Freeman (2001:251) afirma *que falar e escrever com precisão (acuidade) faz parte da competência linguística, assim como ser capaz de transmitir de forma apropriada uma mensagem.*

É, portanto, pertinente que salientemos a importância da instrução baseada na forma em ensino-aprendizagem de línguas, já que autores como Swain (1994, apud Nassaji & Fotos, 2004) asseveram que substancial exposição a insumo significativo não leva aprendizes a acuidade gramatical, concluindo que ensino apenas comunicativo pode ser inadequado

Ressaltamos que essa instrução baseada na forma é a posição focada em nossa pesquisa, pois conjuga com a proposta de ensino de *gramática como habilidade*, um dos pilares de nosso trabalho.

Para elucidar ‘qual’ gramática deve ser ensinada em um contexto comunicativo, Long (1991) faz distinção entre o *foco-na-forma* e o *foco-em-formas*. Esse autor define *foco-em-formas* como aquele que chama a atenção para a estrutura daquilo que se pretende ensinar ou aprender; enquanto *foco-na-forma* atenta para o sentido. *Na instrução com foco-em-formas o foco de atenção é principalmente na forma que está sendo alvo, ao contrário da instrução com foco-na-forma, em que o foco principal da atenção é no sentido*<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup>Experience with CLT and CBI shows that meaning-based exposure to the language allows L2 learners to develop comprehension skills, oral fluency, self-confidence, and communicative abilities, but that they continue to have difficulties with pronunciation, as well as with morphology, syntactic and pragmatic features – see, e.g. Harley & Swain, 1984; Lyster, 1987.( ...) Thus, both research and teaching experience have led to a growing consensus that instruction is most effective when it includes attention to both form and meaning

<sup>17</sup> ...in focus- on -forms instruction the primary focus of attention is on the form that is being targeted. In contrast, in focus-on-form instruction the primary focus of attention is on meaning.

*Foco-na-forma*, por sua vez, pode ser *incidental ou planejado*. *Planejado* é quando se prepara atividades comunicativas com o objetivo de se ressaltar o uso de um aspecto gramatical, mas em contexto que leva em consideração o significado. O *incidental* ocorre quando as atividades sugeridas não têm um foco específico; elas são planejadas para ressaltar aspectos mais gerais da língua alvo e não estruturas específicas.

Ressaltamos que em nosso trabalho fizemos, basicamente, uso de *foco-na-forma planejado*, já que preparamos atividades comunicativas com o objetivo de ressaltar o uso de alguns itens gramaticais específicos (presente perfeito e passado simples), conforme explicitaremos posteriormente. No início do curso, através de uma lista de checagem (*checklist*) esses aspectos gramaticais foram identificados como problemáticos para os alunos participantes, que não se mostraram capazes de utilizá-los de maneira adequada.

Segundo aponta Long (op.cit.), o ensino com *foco-em-formas* deveria ser abolido (suprimido), pois o que se objetivava era a utilização da gramática em ambientes de interação oral (comunicativos), ou seja, uma gramática com *foco-na-forma*.

Autores como Batstone (1994); Larsen-Freeman (2002); Ellis et al ( 2002) chegaram à conclusão de que o ensino comunicativo sem considerar as formas da língua não seria capaz de levar aprendizes a produzirem enunciados que apresentassem bons níveis de acuidade, sendo, portanto, relevante que os aprendizes não só fizessem uso da língua comunicativamente, mas também observassem a forma (SWAIN, 1995 citado por ELLIS et al, 2002).

Essa ineficiência em levar o aprendiz a produzir enunciados adequados através dessas propostas comunicativas naturais, levou Batstone (1994), citando Shiffrin & Schneider (1997), a considerar que aprendizes de línguas não conseguem atentar simultaneamente às duas tarefas, ou seja, se aterem tanto à forma quanto ao significado quando desempenham atividade de interação social.

Também Skehan and Tomasello (1998, apud NASSAJI & FOTOS, 2004) indo ao encontro à declaração de Batstone (op.cit.) apresentam resultados de estudos



indicando que aprendizes de línguas não são capazes de processar forma e sentido simultaneamente (NASSAJI & FOTOS, 2004:128).<sup>18</sup>

Concordamos com a posição dos autores acima de que há espaço para o ensino de gramática em sala de aula comunicativista. No entanto, não como era enfatizada e ensinada na abordagem estruturalista, mas levando-se em consideração o significado e os processos de interação social.

A questão, portanto, a ser analisada, segundo Augusto-Navarro (2007:52),

*não é questionar se a gramática deve ser estudada no processo de ensino - aprendizagem de uma língua estrangeira, mas a maneira 'como' ela deve ser ensinada no contexto de ensino comunicativo em que negociar sentidos se torna um fator preponderante, pois comunicação tem a ver com lacuna de informação entre interlocutores.*

Surge, portanto, nesse contexto de ensino comunicativo uma lacuna crítica: como seria possível equacionar o ensino de gramática e a interação em sala de aula, sem que houvesse prejuízo na aquisição de LE?

Segundo Batstone (op.cit.), o ensino de *gramática como habilidade* pode contribuir para essa lacuna, combinando o ensino comunicativo e o *foco-na-forma*.

Batstone (1994) assevera que através da *conscientização*, os aprendizes podem notar uma estrutura gramatical específica. Após essa conscientização, é necessário que se dê aos aprendizes oportunidades de empregarem essas estruturas em situações comunicativas verossímeis.

Como mencionamos anteriormente, essa proposta de Batstone (op.cit) constitui um dos pilares sustentadores da prática pedagógica relacionada a esta pesquisa.

Por este estudo estar pautado, primordialmente, em dois elementos, *conscientização* e *reflexão* da proposta de ensino de *gramática como habilidade* de Batstone (1994) e Larsen-Freeman (2003), consideramos relevante discorrer, de maneira mais detalhada, sobre os mesmos.

---

<sup>18</sup> Skehan (1998) and Tomasello (1998) have presented findings indicating that learners cannot process target language input for both meaning and form at the same time.

### 2.3.2.3. Conscientização

Como exposto no item anterior, vários pesquisadores de L2 e LE (Larsen-Freeman, 2003; Ellis et al., 2002; Long, 1991; Batstone, 1994) têm se preocupado com a relevância de uso de instrução gramatical em ambientes comunicativos de ensino-aprendizagem. Eles chegaram ao consenso de que os aprendizes precisam se tornar conscientes de aspectos formais da língua alvo para serem capazes de produzir enunciados compreensíveis na interação social. Muitos desses pesquisadores concluíram que a melhor forma de se observar esses aspectos gramaticais e deles se apropriarem seria através de atividades que pudessem promover a conscientização de tais aspectos.

Para melhor entendermos o significado do termo *conscientização*, é relevante abordarmos autores que fazem uso desse termo em ensino-aprendizagem de línguas, bem como apontar a importância da *conscientização* na proposta de ensino de *gramática como habilidade*.

Rutherford and Sharwood Smith (1988, apud Larsen-Freeman, 2003) estão entre os primeiros pesquisadores a assegurar que o desenvolvimento da consciência de estudantes em relação a aspectos gramaticais da língua alvo *facilita* a aquisição.<sup>19</sup>

Lívia (2006) afirma que esse termo *consciousness-raising* (desenvolvimento de consciência) foi usado pela primeira vez por Sharwood-Smith (1981). Este autor argumenta que para haver conscientização sobre formas gramaticais, o professor deve fazer uso de atividades que possam levar o aluno a ‘notar’ certos aspectos formais da língua que resultem em melhoria para a sua interlíngua, facilitando assim a comunicação.

Além do termo *consciousness-raising* usado pelos autores Rutherford e Sharwood Smith (1985), outros pesquisadores utilizam *input enhancement* (Sharwood Smith, 1993), *language awareness* (James e Garret, 1991; Larsen-Freeman, 2002) e *noticing* (Schmidt, 1990, 1993, 2001; Batstone, 1994; Ellis, 1996).

---

<sup>19</sup> Rutherford and Sharwood Smith (1988) were among the first SLA researches to discuss the long-held assumption that raising students' consciousness about the target language rules facilitates language acquisition.

Schmidt (2001, apud Nassaji & Fotos, 2004) sugere ser necessário que aprendizes prestem atenção à forma, o que seria condição importante para o aprendizado de língua; a essa atenção consciente às formas ele chamou de *conscientização* (*noticing*).

Sharwood Smith (1993, apud Larsen-Freeman, 2003) compreende *input enhancement* (melhoramento de insumo) como operações realizadas com insumo focado no significado, de maneira que os aspectos gramaticais sejam ressaltados ao aprendiz e não somente conscientização produzida por instrução sobre formas gramaticais específicas.

Batstone (1994:100,101) define *conscientização como habilidade* (*noticing as skill*) como um processo em que é requerido do aprendiz a conscientização sobre gramática para que, em dado contexto, a língua faça sentido para ele. Para que essa gramática seja ‘notada’ pelo aprendiz é necessária a elaboração de atividades que requeiram que ele perceba e processe a gramática para completar uma tarefa com sucesso.<sup>20</sup> Batstone (op.cit.) considera *conscientização* importante para converter insumo em aquisição<sup>21</sup>.

Augusto-Navarro, Oliveira e Lucas (2003:03) também declaram que *quando os estudantes notam a maneira como uma forma da L-alvo é usada, eles são mais propensos a entender e internalizá-la para uso futuro.*<sup>22</sup>

Em nosso estudo consideramos pertinente a posição de Batstone (1994) sobre *conscientização*, sendo sua proposta utilizada por nós, pois entendemos que para haver melhora na acuidade linguística do aprendiz é relevante que ele ‘note’ aspectos gramaticais da língua alvo, por meio de atividades que possam promover essa conscientização.

---

<sup>20</sup>We consider another way of exploiting grammar in order to make sense of language in context (...) we have to construct tasks which require them to notice and to process grammar in order to complete the task successfully (...) The (learners) need to notice grammar, because if they do not, they will never learn it very effectively

<sup>21</sup> Para o autor, *insumo* é considerado todo o conteúdo, oral ou escrito, ao qual o aprendiz é exposto na língua alvo; e *aquisição*, o que de fato o aprendiz aprende do conteúdo que lhe foi oferecido.

<sup>22</sup> (...) when students notice the way a certain form of the target language operates in use, they are more likely to understand and internalize it for the future use by themselves.

Larsen-Freeman (2003) também define *conscientização* como um processo no qual a inovação, em oposição à imitação, será facilitada se aprendizes tornarem-se conscientes não apenas das regras, mas também das razões pelas quais certo item gramatical é utilizado em determinado contexto.<sup>23</sup> Larsen-Freeman (op.cit) argumenta também que atividades de desenvolvimento de consciência (*consciousness-raising*) tornam os estudantes mais conscientes de traços específicos da língua alvo, descobrindo eles mesmos propriedades desses traços.

Schmidt (1990, apud Larsen-Freeman, 2003) reconhece o valor de se promover conscientização, considerando-a até mesmo uma condição necessária para que o insumo se converta em aquisição e o aprendizado possa ocorrer.

#### **2.3.2.4. Reflexão e *Feedback***

Por serem *reflexão* (Batstone, 1994) e *feedback* (Larsen-Freeman, 2003) dois componentes importantes na proposta de *gramática como habilidade* e por nós contemplados durante o oferecimento do curso, é pertinente não só entendermos sua importância nesta proposta de ensino de gramática, mas também ampliarmos a discussão, incluindo outros autores para melhor compreender o que seriam esses componentes.

Em ensino de *gramática como habilidade* o objetivo é encorajar aprendizes a prestar atenção à gramática em trabalho que enfatiza o significado. Como seria possível realizar isso, sem afetar o fluxo de comunicação e ao mesmo tempo levar aprendizes a se aperceberem de seus próprios erros?

Segundo a proposta de ensino de gramática de Batstone (1994), uma possibilidade em relação a essa questão seria encorajar os alunos a avaliarem sua produção linguística, através de uma reflexão feita por eles mesmos. Essa atividade deve ser realizada após a produção dos alunos seja ela oral ou escrita. *Reflexão* é, portanto, um processo que deve acontecer posteriormente, ou seja, após a produção. Nessa atividade aprendizes analisam a sua produção, refletindo sobre a mesma e avaliando possíveis equívocos cometidos.

---

<sup>23</sup> Innovation, as opposed to imitation, will also facilitate if our students are grammatically aware – aware not only of rules, but also, importantly, of reasons.

Larsen-Freeman (2003) também ressalta a importância de o aprendiz refletir sobre as próprias produções linguísticas. Para essa autora toda informação avaliativa, disponível ao aprendiz com respeito ao seu desempenho linguístico é chamada *feedback*. Segundo a autora, *feedback* efetivo tem de ser aplicado usando técnicas apropriadas, sem qualquer julgamento e acima de tudo aplicado de forma afetiva e focada<sup>24</sup>. *Feedback* pode ser tanto positivo como negativo, assim como explícito ou implícito. Pode também ser explícito e direto. É direto quando o professor diz que tal produção linguística está correta ou quando menciona, por exemplo, que o tempo verbal não está correto; é indireto quando o professor, por exemplo, repete de maneira correta o que o aluno acabou de dizer de forma inapropriada.

Ellis, N. (1995) pondera que *feedback* negativo, com reformulações, isto é, *recast*, tende a facilitar o desenvolvimento da interlíngua do aprendiz. *Recasting* envolve professores reformulando tudo ou parte do que o aluno acabou de dizer, porém, de forma correta (Larsen-Freeman, 2003).

Para Larsen-Freeman (op.cit.) o *feedback* pode ser dado por outra pessoa diferente do aluno ou pode ser gerado por ele mesmo quando percebe ter dito algo incorreto e se corrige. Assim, para a autora *feedback* seria um componente de ensino que poderia ser dado pelo professor, quando este faz notar ao aluno certas produções equivocadas, que não seriam observadas por ele mesmo, como autor.

Larsen-Freeman (op.cit.) considera *feedback* um importante componente para evitar a fossilização, pois os alunos tem a oportunidade de refletir sobre a própria produção.

Outros autores, tais como Lightbown e Spada (2004) também apontam que professores devem direcionar a atenção dos aprendizes a erros que poderiam passar imperceptíveis. Essas autoras ressaltam a importância da participação dos alunos no processo de correção de suas produções. Larsen-Freeman (2003) observa ainda que

---

<sup>24</sup> ...the value of feedback when done judiciously, using appropriate techniques, appropriately focused, in an affective supportive, non judgmental manner (Larsen-Freeman, 2003:103).

*auto-correção é melhor, porque quando os aprendizes fazem suas próprias correções eles tendem a se lembrar disto.*<sup>25</sup>

Podemos perceber uma conexão entre a posição dessas autoras com a de Batstone (1994), pois para este autor, um fator importante em atividade de *reflexão* é que o aluno seja levado a observar sua própria produção fazendo correção daquilo que poderia ser mudado ou melhorado. Batstone ressalta, no entanto, que a *reflexão* deve ser feita pelos alunos e não pelo professor.

Segundo o nosso entendimento em relação às considerações feitas pelos autores mencionados, podemos observar que *reflexão* e *feedback* podem ser considerados componentes distintos de correção, já que o primeiro é uma intervenção posterior, realizada após a produção, quando aprendizes refletem sobre o seu desempenho linguístico; já em atividade de *feedback* a intervenção é mais imediata, podendo ser realizada no momento da produção do aluno.

Em nossa prática pedagógica utilizamo-nos tanto de técnicas de *feedback* quanto de *reflexão*; sendo esta a que mais enfatizamos neste trabalho, conforme será discutido posteriormente.

#### **2.4. Gramática como habilidade – uma proposta contemporânea**

Trataremos neste item, o ensino de *gramática como habilidade*, por ser o enfoque de nossa pesquisa. Apresentaremos as propostas desse ensino com base em autores como Batstone (1994), Larsen-Freeman (2003), Augusto – Navarro (2007), bem como em outros estudos que contribuem para ampliar essa perspectiva. Ao apresentarmos a posição desses autores, ressaltaremos aquelas que utilizamos em nosso estudo.

Batstone (1994:51-54) afirma que há três maneiras básicas de se ensinar gramática: como *produto*, como *processo* e como *habilidade*. Esta última seria uma somatória das duas anteriores e, portanto, segundo o autor, a maneira mais adequada.

---

<sup>25</sup> It is often assumed that self-correction is best because, when learners do their own correcting, they are more likely to remember it.

Em *ensino de gramática como produto*, a língua é ensinada levando-se em consideração as estruturas gramaticais. O professor chama a atenção para a forma (ou resalta uma determinada forma) e sobre como a gramática funciona, provendo exercícios que possam dar ao aprendiz a oportunidade de lidar com a língua prestando atenção à forma e a como um determinado item gramatical funciona em dado contexto, ou seja, ajuda o aprendiz a estruturar seu conhecimento no sistema da língua de maneira a organizá-la através da manipulação das formas. Batstone (1994:71) afirma que:

*O ensino como produto permite aos aprendizes focar sua atenção em aspectos específicos do sistema da língua sem todas as demandas adicionais do uso da língua em tempo real. Pesquisas sugerem que o ensino como produto pode promover aprendizado bem rápido das formas gramaticais explícitas, e ao se fazer isso, pode contribuir para altos níveis de realizações... Uma vez que uma forma gramatical particular (específica) foi objetivada pelo desenho do curso, o professor tem uma considerável liberdade para decidir como esses itens podem ser revelados aos aprendizes<sup>26</sup>.*

Batstone (1994:51) também afirma que dois *estágios chave* no processo de aprendizagem podem ser promovidos através do *ensino como produto*:

*... Um é a conscientização [noticing] de novo insumo da língua. (...) O objetivo [nesse caso] é fazer certas formas específicas tão perceptíveis quanto possível, chamando cuidadosamente a atenção do aprendiz para elas. [O outro], o ensino como produto pode ajudar aprendizes a estruturar seu conhecimento do sistema da língua: são dadas oportunidades aos aprendizes de manipular formas, mudando-as e recombinação-as para descobrir mais sobre como a gramática funciona (...)<sup>27</sup>*

A seguir, tomaremos esses dois estágios para algumas considerações.

---

<sup>26</sup> Product teaching allows learners to focus their attention on specific aspects of the language system, without all the additional demands of real-time language use. Research suggests that product teaching can promote quite rapid learning of explicit grammatical forms, and in so doing can contribute to a high level of ultimate achievement. ... Once particular grammatical form have been targeted by the syllabus designer, the teacher still has very considerable scope in deciding how these items should be revealed to the learners.

<sup>27</sup> Two key stages in 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 (...)

- a) *Conscientização* seria tomar consciência de, ou notar, novos insumos da língua. Krashen (1985:02) ressalta que é de grande importância que ocorra essa conscientização de novos insumos, já que *falar é resultado de aquisição e não sua causa*.

Como apontado por Batstone, o alvo da *conscientização* é fazer certas formas específicas tão perceptíveis quanto possível chamando, cuidadosamente, a atenção do aluno para as mesmas.

Portanto, primeiramente o aprendiz precisaria tomar consciência das formas da gramática, para depois fazer uso desses aspectos gramaticais. Assim, a conscientização precede a estruturação, isto é, a manipulação de formas gramaticais com o intuito de observar como a gramática funciona. Batstone (1994:51) ressalta que essa atividade de *conscientização* pode se apresentar como *conscientização para*<sup>28</sup> o aprendiz (*noticing for the learner*) e *conscientização pelo* aprendiz (*noticing by the learner*); o primeiro é explícito e o segundo implícito. No entanto, acrescenta o autor, a *conscientização*, como qualquer outro aspecto do processo de aprendizagem, somente acontecerá quando o aprendiz estiver pronto para que isso ocorra (Batstone, 1994)<sup>29</sup>. Não há como forçar o aprendiz a notar novos traços da gramática. No entanto, atividades gramaticais que focam a *conscientização pelo aprendiz* (*noticing by the learner*) podem levá-lo a fazer suas próprias descobertas sobre gramática.

<b>Conscientização para o aprendiz</b> <i>Noticing for the learner</i>	<b>Conscientização pelo aprendiz</b> <i>Noticing by the learner</i>
É apresentada aos aprendizes informação formulada, explícita sobre formas e suas funções.	Aprendizes são guiados a trabalhar informações sobre formas e suas funções, por eles mesmos.

Batstone, 1994:51

---

<sup>28</sup> Grifo da pesquisadora.

<sup>29</sup> We cannot force learners to notice new features of the grammar: Noticing, like other aspects of the learning process, will only occur as and when the learner herself is ready for it;



No entanto, segundo Batstone (op.cit.), somente tomar consciência da gramática não é suficiente; o aprendiz precisa, depois de se aperceber dela, agir sobre, fazendo uso da estruturação.

- b) *Estruturação*: o ensino como produto pode ajudar aprendizes a estruturar seu conhecimento do sistema da língua dando-lhes *oportunidades de manipular formas, mudando-as ou recombinação-as, a fim de descobrirem mais sobre como a gramática funciona*<sup>30</sup>. Isso pode ocorrer por meio de atividades pedagógicas, exercícios práticos, etc.

Em *ensino de gramática como processo*, o professor envolve o aprendiz no uso da língua, visando desenvolver habilidades e estratégias do processo discursivo. Utilizando-se do contexto, o aprendiz pode formular seu próprio significado, utilizando-se da gramática como um meio de fazer a língua fluir. No ensino de gramática como processo, o aluno usa a língua alvo com significado e propósito. As atividades desenvolvidas devem envolver o aprendiz, dando-se flexibilidade na resolução de problemas, levando-o à *reflexão e conscientização* sobre o processo da língua ao mesmo tempo em que se leva em consideração sua personalidade. Para que tal aconteça, há a necessidade de se prepararem atividades que proporcionem aos alunos a possibilidade de se expressarem livremente como participantes do discurso. Portanto, pode-se definir *ensino como processo* aquele em que o professor envolve o aprendiz no uso da língua, usando o contexto para poder formular seu próprio significado e usando a gramática de forma indutiva como um fator de fluidez da língua (Batstone, 1994):

*Ensino como processo envolve os aprendizes no uso da língua formulando seus próprios significados em contextos sobre os quais eles têm controle considerável e ao fazê-lo usa a gramática como recurso contínuo. É apenas através de muita prática no uso da língua que os aprendizes podem proceduralizar seus conhecimentos, aprendendo a “manipular” a gramática enquanto concentra sua atenção no significado*<sup>31</sup>.

---

<sup>30</sup> Secondly, product teaching can help learners to structure their knowledge of the language system: learners are given the opportunities to manipulate forms, changing them and recombining them in order to discover more about how grammar works.

<sup>31</sup> Process teaching engages learners in language use, formulating their own meanings in contexts over which they have considerable control, and in so doing, drawing on grammar as an ongoing resource.....It is only through extended practice in language use that learners can proceduralize their knowledge, learning to deploy Grammar while for the most part concentrating their attention on meaning.

Um exemplo, dado por Batstone (1994:51) sobre atividade baseada em ensino como processo seria: “*Look at these pictures. Order them any way you like, then make up a story and tell it to the rest of the class. Can they give you the correct order of your picture?*”

A teoria de Batstone enfatiza que esses dois métodos<sup>32</sup> de se ensinar gramática são radicalmente diferentes um do outro: *ensino como produto* requer um controle cuidadoso da forma para o aprendiz; já o *ensino como processo* enfatiza o uso da língua pelo aprendiz. Para Batstone o *ensino como processo* tem como finalidade envolver o aluno no uso da língua, *formulando seu próprio significado em contextos sobre os quais ele tem considerável controle, apoiando-se na gramática como recurso contínuo.*

Podemos observar que, de fato, essas duas maneiras de ensinar gramática, ou seja, como *produto* e como *processo* são opostas, pois a primeira requer do aprendiz um controle cuidadoso da forma e a segunda leva em consideração o uso da língua; ressaltando que no *ensino como produto* as atividades propostas pelo professor devem ser elaboradas tentando evitar fazer tudo **para** o aluno (*for the learner*) e no *ensino como processo* o professor deve ter controle maior sobre o aprendiz, fazendo uso de atividades tanto para promover interação como para ativar a gramática.

Ao observarmos procedimentos levados em consideração em sala de aula, é possível notar que, muitas vezes os professores podem perder o controle de sua prática pedagógica ao proporem atividades de interação que facilitem ao aprendiz caminhar por si só, havendo o abandono gradativo da gramática. Por sua vez, no ensino como produto a gramática pode nunca aparecer em uma atividade processual, dificultando a internalização da mesma pelo aprendiz.

Há, portanto, entre esses dois métodos de se ensinar gramática uma lacuna crítica (*critical gap*) (Batstone 1994), ou seja, no *ensino como produto* o aprendiz tem um conhecimento declarativo (enciclopédico) da língua, mas não consegue se comunicar, pois esse ensino não envolve o uso comunicativo da língua e sua interlíngua se apresenta limitada. Já no *ensino como processo*, o aprendiz é envolvido diretamente

---

<sup>32</sup> Adotamos a palavra ‘método’ como tradução para a palavra ‘approach’ utilizada por Batstone.

no uso da língua, sem enfoque gramatical específico. Nas palavras de Batstone (1994:99)

*...as duas abordagens têm funções complementares. Em ensino como produto, focamos a atenção do aprendiz nas formas. Mas, cientes de que muito desse conhecimento pode se manter transitório, a não ser que o aprendiz possa pô-lo em uso em um contexto focado no significado, nós nos voltamos, então, para o ensino como processo. No entanto (...) ensino como processo requer um toque delicado, e muitas dessas formas podem nunca emergir, ou não serem usadas adequadamente (...) enfrentando uma espécie de lacuna crítica (critical gap) entre ensino como processo e produto.*

Para solucionar tal lacuna, Batstone (1994) aponta para uma terceira proposta de ensino de gramática, que seria mais desejável e eficiente, que ele chama de *ensino de gramática como habilidade*.

Ressaltamos que concordamos com a posição de Batstone ao considerarmos a *gramática como habilidade* a que mais se adequa a nossa visão de se ensinar-aprender LE na atualidade.

Para o autor, *o ensino de gramática como habilidade* seria a combinação de produto e processo, mas com o cuidado de se evitar *fazer tudo para o aprendiz* na fase de produto, promovendo oportunidades para o aluno - partindo de uma gramática controlada (*ensino como produto*), fazendo uso efetivo da língua (*ensino como processo*) – desenvolver consciência da gramática por ele utilizada. Isso requer que o aprendiz atente à gramática enquanto desenvolve tarefas que dão ênfase ao uso da língua.

Um dos elementos chave em *ensino como habilidade* é, portanto, tornar a gramática consciente e necessária para a realização de uma atividade. Para que isso ocorra, Batstone (op.cit) ressalta que há três fatores básicos a serem levados em consideração nesse ensino:

- 1º) *Conscientização como habilidade (noticing as skill)* é descrita como uma atividade na qual a utilização da gramática de forma ativa se torna consciente ao aprendiz. Para que isso ocorra é necessário que haja reflexão sobre a organização da gramática. Essa conscientização deve ser realizada pelo aprendiz (*noticing by the learner*) para que seja eficaz. A *conscientização como habilidade* apresenta alguns traços que não estavam presentes na *conscientização como produto*. Nesta, a *conscientização* não envolve o uso

comunicativo da língua. Já na *conscientização como habilidade*, esse traço é importante para que haja o processamento da gramática com o intuito de que uma atividade seja realizada com sucesso.

2º) *Gramaticização* é a utilização da gramática no discurso do aluno, partindo do léxico para a gramática. Ao desenvolver uma atividade de *gramaticização* o aprendiz deve atentar tanto para o significado como para a forma.

3º) *Reflexão* consiste de atividades que levam os alunos a refletirem sobre o nível de precisão (ou adequação) de sua produção linguística, ao mesmo tempo em que têm oportunidade de observar pontos que podem ser passíveis de modificação, podendo assim promover melhora na acuidade.

Larsen-Freeman (2003:24) também considera o estudo de gramática como uma habilidade. A autora sugere que para ensinar e aprender línguas *seria melhor pensar em gramática como sendo uma habilidade ou um processo dinâmico, algo que denominei grammaring, ao invés de uma área estática do conhecimento*<sup>33</sup>.

A autora desconstrói a concepção de gramática como produto estático que consiste de formas governadas por regras, no nível de sentença, absoluta, constituindo, assim, um sistema fechado. Ela cria um novo termo para definir uma nova maneira de ensinar gramática, denominada *grammaring*, para comunicar a ideia de que gramática é um sistema dinâmico, processual, no qual formas têm significados e usos inseridos em um sistema racional, discursivo, flexível, interconectado e aberto, devendo ser ensinado como habilidade. Assim, para que os aprendizes possam usar estruturas gramaticais de forma precisa, significativa e apropriada há de se proporcionar a eles oportunidades para o uso da gramática através de atividades que promovam significado e engajamento.

Larsen-Freeman (op.cit.) amplia o conceito de gramática, considerando-a uma quinta habilidade, que permeia as outras quatro: leitura, escrita, produção e compreensão oral. A autora também parte da premissa de que *nós educadores, estamos, acima de tudo, ensinando estudantes e não somente*

---

<sup>33</sup> For the purposes of teaching and learning a language, I suggest that it would be better to think of Grammar as a skill or dynamic process, something that I have called grammaring, rather than a static area of knowledge.

*línguas* (Larsen-Freeman 2003:04). Portanto, para se ensinar gramática de forma prática, há necessidade de:

- 1º) se saber quem é o aprendiz, descrevendo seu perfil e realizando uma análise das necessidades dos mesmos, a fim de elaborar um curso que preencha essas necessidades.
- 2º) se planejar um curso de ensino de línguas que não priorize um programa de gramática a ser estudado, mas que o professor elabore uma lista de checagem (*checklist*), organizando aulas conforme o interesse dos alunos e ressaltando alguns pontos gramaticais<sup>34</sup>.
- 3º) se levar em consideração três aspectos da unidade linguística: a forma, o significado e o uso que, para Larsen-Freeman (op.cit), seriam as três dimensões a serem ensinadas em sala de aula, para que alguém seja capaz de falar e usar a língua com acuidade, significativa e apropriadamente, sendo a gramática um elo intermediando essas três dimensões.

Certamente, tanto a proposta de Rob Batstone (1994) quanto a de Diane Larsen-Freeman (2003) nada têm em comum com a antiga abordagem de ensino de gramática de língua estrangeira por meio da manipulação de itens. Há, nessas teorias, um fator de observação indutiva, em que os alunos são levados a perceber os itens gramaticais e as regras de sua utilização, inseridos em contexto de comunicação real, no qual a forma, o sentido e o uso atuam conjuntamente.

Concordamos com a proposta de *gramática como habilidade* por ela corresponder a anseios de nossa prática pedagógica, ao observarmos que alunos de níveis avançados de inglês não eram capazes de produzir enunciados precisos e até mesmo compreensíveis, apresentando um nível crítico de interlíngua.

---

<sup>34</sup> It is frequently the case that a particular grammatical syllabus or a particular grammar text has been adopted, and it is the teacher's responsibility to "cover" certain grammatical structures. In such common circumstances it may be helpful to think of transforming the syllabus into a checklist rather than a sequence. This means that teachers are freed from teaching the grammar structures in a strict linear order.

## 2.5. Ensino baseado em temas

Spada e Lightbown (2008) apontam que desde os anos setenta surgiu uma nova pedagogia de ensino comunicativo e também uma nova visão quanto à aquisição de línguas que enfatizam que os aprendizes se desenvolvem na língua alvo quando se envolvem em atividades focadas no significado. Uma das modalidades de ensino comunicativo é a *instrução baseada em conteúdo* (CBI – content-based instruction). Segundo as autoras, a nova língua seria usada como veículo para a aprendizagem de assuntos e disciplinas do interesse dos aprendizes. Elas também afirmam que o *ensino focado na forma baseado em conteúdos*, na abordagem comunicativa, pode ser o modelo instrucional que apresenta maior potencial para facilitar o desenvolvimento acurado e fluente na L-alvo. Isto ocorre porque aprendizes apreendem aspectos gramaticais da língua que eles não seriam capazes de observar sem orientação<sup>35</sup>.

Outros autores também entendem que um currículo baseado em conteúdo provê contextos significativos, o que promove o engajamento dos alunos, facilitando, assim, a aquisição da nova língua. Entre esse autores estão Brinton e Snow (2008), que consideram CBI (*content-based instruction*) como *a integração de um conteúdo particular objetivando ensinar uma língua*.<sup>36</sup> Para essas autoras, ao se estudar um conteúdo específico, o *foco dos estudantes é adquirir informação, por meio da língua-alvo e, nesse processo, desenvolver suas habilidades acadêmicas de língua*<sup>37</sup>. As autoras Brinton e Holden (2001) também definem currículo baseado em conteúdo *como aquele em que a unidade básica organizacional é um tema ou tópico*, e não costumeiros padrões gramaticais ou funções da língua.

---

<sup>35</sup> There is an 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.

<sup>36</sup> We define content-based instruction as the integration of particular content with language-teaching aims.

<sup>37</sup> The focus for students is on acquiring information via the second language and, in the process, developing their academic language skill.

Brinton e Holden (op.cit.) apontam alguns pontos a favor de CBI, que devem ser ressaltados. Para as autoras, o ensino baseado em conteúdo (CBI) poderia promover:

1. *Contexto significativo para que o ensino da língua aconteça;*
2. *O ensino concomitante tanto da língua quanto do conteúdo;*
3. *A aquisição da língua através de insumo compreensível, provido através de materiais de conteúdo.*

Entre pesquisadores brasileiros, Donadio (2007, apud Terenzi, 2009) também assevera a relevância de CBI em ensino de línguas:

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

Tendo como embasamento teórico os autores anteriormente mencionados, entendemos que essa perspectiva de ensino seria conveniente para a nossa prática pedagógica, já que é uma das premissas do ensino comunicativo levar os alunos a se engajarem no processo de ensino-aprendizagem de língua. No entanto, nosso objetivo ao formarmos a turma para a coleta de dados não era ensinar um conteúdo específico, mas oferecer aos alunos um contexto de aprendizagem verossímil, com o intuito de promover a aquisição da língua alvo. Assim, desenvolvemos um curso baseado em temas (Brinton e Holden, op.cit.), uma vertente do ensino baseado em conteúdo.

Brinton, Snow e Wesche (2003, apud Brinton, 2008) asseguram que o ensino pautado em temas pode permitir um insumo bastante rico para a aquisição de LE e L2. Os temas, no entanto, devem ser específicos e da escolha dos alunos, favorecendo discussões tanto de ordem cultural como social. Para esses autores, esse tipo de ensino deve se estender por várias semanas e pode prover rico insumo que permite aos alunos adquirirem LE e L2<sup>38</sup>.

---

<sup>38</sup> Typically, themes extended over several weeks and provide rich input that allows learners to acquire the L2.

Tais autores também afirmam que o ensino baseado em temas funciona melhor com estudantes de LE e L2, de, pelo menos, nível intermediário, e que já tenham o fundamento básico de inglês<sup>39</sup>.

A utilização de uma perspectiva de ensino baseado em temas pareceu-nos relevante para a eficácia do curso por nós ministrado e, portanto, pertinente à proposta desta pesquisa. Também concordamos com as autoras, quando estas afirmam que para esse ensino ser efetivo, há necessidade de os aprendizes terem conhecimento prévio da língua alvo. Por isso, selecionamos alunos que já tivessem nível intermediário de inglês, por meio de um teste de nivelamento.

Spada e Lightbown (2008) asseveram que há crescente consenso de que a instrução com foco na forma ajuda os alunos, em ambiente comunicativo de instrução baseada em conteúdo, a aprenderem aspectos da L-alvo que eles talvez não adquirissem sem orientação. As autoras também ressaltam que há dois tipos de instrução, a oferecida por meio de atividades isoladas e aquelas por meio de atividades comunicativas, ou seja, integradas ao conteúdo.

De maneira similar aos autores mencionados, Larsen-Freeman (2003) cita que uma das metodologias eficazes para se resolver o problema de conhecimento inerte da língua seria o ensino que priorizasse atividades comunicativas, pois estas expõem o aluno, desde o início, ao uso da língua ao invés de ensiná-lo sobre a língua.

Larsen-Freeman (2000:144) citando esse tipo de ensino baseado em atividades comunicativas, que engajem os alunos em negociação de sentido, declara que essas atividades:

*têm por objetivo fornecer aos aprendizes um contexto natural para o uso da língua. Na medida em que eles trabalham para completar uma atividade comunicativa, eles têm amplas oportunidades para interagir. Tal interação deve facilitar a aquisição da língua, já que os alunos têm que trabalhar para se entenderem mutuamente e expressarem seu próprio significado. Através da interação com outros, eles têm de ouvir a língua que pode estar além de sua habilidade atual, podendo ser assimilada e inserida no seu conhecimento da língua alvo para poder usá-la mais tarde. Como Candlin e Murphy (1987:01) salientam: o propósito central a que nos propomos é o*

---

<sup>39</sup> It (CBI) works best with ESL/EFL students of at least intermediate level who already have a basic foundation in English.



*aprendizado da língua, e essas atividades apresentam isso na forma de negociação de problemas entre o conhecimento que o aprendiz tem e o novo conhecimento<sup>40</sup>.*

Entendemos que tanto o ensino focado em temas, uma vertente do ensino baseado em conteúdo, quanto atividades comunicativas, em que os alunos conjuntamente têm de trabalhar para a realização de uma atividade (como por exemplo, a elaboração de um debate, de uma entrevista de trabalho), são passíveis de serem conjugados ao ensino de gramática como habilidade e, portanto, pertinentes de serem adotados em nossa prática pedagógica.

---

<sup>40</sup> (...) aims to provide learners with a natural context for language use. As learners work to complete a task, they have abundant opportunity to interact. Such interaction is thought to facilitate language acquisition as learners have to work to understand each other and to express their own meaning. By so doing, they have to check to see if they have comprehended correctly and, at times, they have to seek clarification. By interacting with others, they get to listening to language which may be beyond their present ability, but which may be assimilated into their knowledge of the target language for use at a later time. As Candlin and Murphy (1987:01) note: "The central purpose we are concerned with is language learning, and tasks present this in form of a problem-negotiation between knowledge that the learner holds and new knowledge.

### CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS E METODOLOGIA

---

No contexto contemporâneo, tem-se observado uma mudança significativa de paradigmas quanto à abordagem e à metodologia de pesquisa relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Em relação ao ensino, tem-se verificado a tendência de se levar em conta os processos interacionais em sala de aula e também as atividades de sistematização sob a perspectiva da abordagem comunicativa. No que se refere especificamente à sistematização, como apontamos no arcabouço teórico, tem havido uma tendência de ensino sob uma perspectiva indutiva, procurando levar o aluno a refletir sobre a forma empregada em suas produções linguísticas.

Além dessas mudanças significativas na abordagem de se ensinar um idioma estrangeiro, é também perceptível uma mudança significativa quanto à metodologia de pesquisa empregada na área educacional, privilegiando abordagens de natureza qualitativa como, por exemplo, a pesquisa-ação que, segundo Viana (2007:235) representa

*Pesquisa desenvolvida por professores, abordando questões (problemas, preocupações, inquietações) oriundas da prática em sala de aula, visando/gerando melhoria no processo de ensino-aprendizagem e emancipação profissional, decorrentes de uma prática educacional crítico-reflexiva e investigativa contínua.*

Nesse tipo de investigação, o pesquisador é o próprio professor, que levanta questionamentos e problemas de sua prática de ensino em sala de aula, objetivando melhorias para o/no processo de ensino-aprendizagem.

Essa modalidade de investigação, entre outras, contribuiu para o estabelecimento do paradigma qualitativo em pesquisas em nossa área, por representar uma vertente que se apresenta como mais adequada ao estudo de aspectos e variáveis do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Com a mudança desse paradigma metodológico de pesquisa, também as relações professor-pesquisador sofreram consideráveis transformações, pois se enfraquece a perspectiva de pesquisadores ditando a professores o que deveria ser feito. Segundo Viana (2007), o professor deixaria de ser apenas consumidor de teorias que resultaram de estudos de pesquisadores externos à sala de aula e se tornam participantes na produção de conhecimento, ou seja, tornam-se professores-pesquisadores.

Embora o nosso trabalho não se constitua exatamente como pesquisa-ação, pois o curso foi planejado e desenvolvido para fins específicos de pesquisa, consideramos relevante incluir essa discussão no nosso trabalho já que este inclui vários aspectos da referida modalidade de investigação, tais como: o professor ser participante da pesquisa, (ou seja, trata-se de professor-pesquisador) e as questões terem sido geradas em sala de aula com o objetivo de melhorar o desempenho dos aprendizes.

Larsen-Freeman (1991, citando Hatch and Fashadt, 1982), afirma que *pesquisa é uma abordagem sistemática para encontrar resposta a questionamentos*. Portanto, faz-se necessário, para responder a tais questionamentos, que haja um planejamento bem estruturado do projeto de pesquisa. No campo de aquisição de LE e L2 há de se levar em consideração quatro aspectos fundamentais de projeto de pesquisa: a metodologia, o contexto ou cenário, a instrumentação e a medida.

Hoje se sabe que o estudo enfocando a aquisição de LE faz uso de um inventário variado de metodologias, tanto de natureza qualitativa quanto de natureza quantitativa. No entanto, os pesquisadores têm favorecido a vertente qualitativa.

A metodologia qualitativa leva em conta o estudo etnográfico, em que não se objetiva testar hipóteses, mas observar e investigar aspectos processuais, podendo, portanto, ocorrer variações durante o desenvolvimento do estudo.

A pesquisa etnográfica é de cunho antropológico, pois ao descrever um determinado grupo, leva-se em consideração a visão dos participantes, podendo incluir o professor-pesquisador, pais e outros sujeitos envolvidos no contexto investigado. Portanto, os pesquisados têm consciência do trabalho desenvolvido, sendo a pesquisa entremeada com a sua voz.

A pesquisa qualitativa de cunho interpretativista não nega a subjetividade, já que o pesquisador não se distancia ao interpretar os dados de linguagem. Nesse tipo de estudo, o pesquisador inicia o trabalho a partir de alguns questionamentos.

A generalização, bastante recorrente em estudos de natureza positivista, não é um fator preponderante no caso da pesquisa qualitativa, pois em um grupo de 10 alunos, por exemplo, cada aluno é um participante importante a ser estudado, considerando-se as suas peculiaridades.

Para Allwright and Bailey (1991) o termo ‘pesquisa em sala de aula’ abrange não só os estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas de forma mais ampla como

também enfatiza a tentativa de compreender o que acontece nesse ambiente, que são elementos comuns aos estudos que envolvem as questões de sala de aula nas mais diferentes perspectivas. Para esses autores o que realmente importa e faz diferença é a compreensão desses processos de ensino-aprendizagem no momento em que ocorrem, sendo essas possibilidades de compreensão, de vital importância para professores, pesquisadores e estudiosos da linguagem.

É importante ressaltar que esta pesquisa surgiu de questionamentos levantados por nós quanto à metodologia de ensino empregada por uma escola de idiomas onde se ensinava a língua inglesa. Dessa reflexão, nasceu o desejo de procurar respostas a esses questionamentos. Assim, a pesquisa qualitativa, interpretativista, de cunho etnográfico é pertinente a este trabalho, na medida em que a professora é também a pesquisadora e em que há forte preocupação em compreender tanto a prática quanto os resultados dela.

A proposta, neste estudo, foi observar e analisar, em contexto de sala de aula, o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, tendo como embasamento teórico primordial o ensino de gramática como habilidade, tentando responder às questões de pesquisa apresentadas no início deste texto e que retomamos, a seguir, no sentido de proporcionar completude a esta parte do trabalho.

- 1) O ensino de gramática como habilidade leva o aprendiz/aluno a articular a língua estrangeira (LE) de maneira a produzir enunciados mais precisos na interação?
- 2) Como os aprendizes de LE reagem ao ensino indutivo de gramática em sala de aula orientada pela abordagem comunicativa?
- 3) Que percepção revelam os aprendizes sobre a abordagem de ensino de gramática desenvolvida em sala de aula?

### **3.1. O cenário da pesquisa**

Tendo como questões norteadoras essas três perguntas e aplicando a proposta de ensino de gramática como habilidade de Batstone (1993) e Larsen-Freeman (2003), foi oferecido, em uma universidade pública do interior do Estado de São Paulo, um curso de inglês para alunos com, pelo menos, nível intermediário de conhecimento do idioma. Esse curso teve duração de dois semestres letivos – (segundo de 2008 e primeiro de 2009), sendo que o primeiro semestre teve a característica de curso piloto, com objetivo

de conhecer os participantes e identificar quais aprendizes teriam disponibilidade para participar do curso oferecido para coleta de dados. As aulas para a coleta de dados foram ministradas no período de março a junho, as terças e quintas-feiras, perfazendo 2 horas por semana, nas dependências da própria universidade, sendo trinta e um o total de horas de aulas ministradas.

Dos vinte alunos selecionados por meio de teste de nivelamento, e que fizeram parte do curso piloto no segundo semestre de 2008, permaneceu um grupo de seis (os demais desistiram do curso por vários motivos: trabalho, curso de LE em escolas de idiomas, atividades do curso universitário), com quem trabalhamos no primeiro semestre de 2009 e que constituiu, portanto o grupo de participantes desta pesquisa.

### **3.1.1. Alunos participantes da pesquisa**

Larsen-Freeman (2003) assevera que *ensinar é levar em consideração quem são os estudantes e porque eles estão estudando a língua*<sup>41</sup>. Portanto, entendemos que conhecer os sujeitos da pesquisa é um dos requisitos imprescindíveis para se poder ensinar de maneira mais efetiva.

Participaram da pesquisa alunos de graduação e também de pós-graduação de distintos cursos de uma universidade pública. Foram selecionados, como mencionado anteriormente, vinte estudantes, utilizando teste de múltipla escolha, de nível intermediário de inglês (Anexo 01). Desses 20 alunos que foram selecionados, seis permaneceram até o final do curso. Desse grupo havia um aluno de doutorado e cinco de graduação da área de ciências exatas, sendo as idades 19, 21, 22, 23, 28 e 50 anos. Dentre esses seis estudantes, somente três haviam freqüentado curso regular de inglês em escola de idiomas por algum tempo; os outros haviam tido contato com a língua inglesa no ensino médio, no cursinho e em situações de exposição informal ao idioma, por meio da Internet, letras de música em inglês, seriados e filmes em inglês em canais de televisão a cabo.

---

<sup>41</sup> ...teaching... is taking into account who the students are and why they are studying the language

### 3.1.2. O Professor-Pesquisador

Este estudo teve como pesquisadora a própria professora que ministrou as aulas e caracteriza-se como pesquisa interpretativista, na medida em que o pesquisador não se distancia dos dados e inicia a pesquisa com algumas questões norteadoras.

Como professora, ensinando por mais de quinze anos em escolas de idiomas no Brasil e também no exterior, particularmente em Portugal, levantamos vários questionamentos sobre o ensino-aprendizagem de LI. Havia uma inquietação quanto à acuidade na produção linguística de aprendizes de LE em níveis avançados de inglês. Percebemos que apesar dos vários anos de estudo da LI, esses alunos apresentavam uma interlíngua deveras limitada, algumas vezes, afetando até a compreensão e a comunicação entre interlocutores.

### 3.2. Metodologia

O objetivo ao ministrar um curso de inglês de extensão, durante o primeiro semestre letivo de 2009, foi observar aspectos do processo de aprendizagem apresentados por alunos de nível intermediário, levando em consideração a proposta (já mencionada) de ensino de gramática como habilidade (Batstone, 1994) focando principalmente, dois aspectos:

a) *Conscientização* – promover atividades, por meio das quais, o aluno é levado a ‘notar’ e processar a gramática para a execução de determinada tarefa, de forma bem sucedida. O ‘notar’ a língua possibilita ao aprendiz transformar insumo em aquisição.

Promovemos atividades nas quais os aprendizes teriam que perceber, por indução, aspectos gramaticais para a execução de determinada tarefa, refletindo simultaneamente sobre o contexto.

b) *Reflexão* – em atividades de reflexão é dada aos alunos a oportunidade de observarem e avaliarem o nível de precisão e adequação da (própria) produção linguística.

Esses dois elementos do ensino de gramática proposto por Batstone foram os mais focados durante o curso por nós ministrado, porque nos dizeres de Larsen-Freeman

(2003) *é uma responsabilidade importante ser seletiva sobre o que ele (o professor) quer apresentar aos estudantes. É impossível abranger tudo (...).*<sup>42</sup>

Optamos, assim, por fazer esse recorte na proposta de Batstone, levando em consideração a extensão do curso (quatro meses) e o número de horas de aula (31hs).

No entanto, gostaríamos de destacar que os alunos-participantes da pesquisa tiveram oportunidade de fazer uso da língua em atividades comunicativas, ressaltando assim a importância de promovermos insumo e prática para o desenvolvimento da L-alvo.

### 3.2.1. Instrumentos de Coleta

Para obtenção de registros, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta:

1º) *Entrevista com os alunos* (apêndice 01): essa entrevista (realizada na L-alvo) aconteceu após o teste de nívelamento, no início do curso, com o objetivo de identificar possíveis limitações gramaticais dos aprendizes.

2º) *Diário de pesquisa* (ou seja, anotações de ocorrências e ações relevantes em relação às questões de investigação). Ao término de cada aula esses dados eram registrados, sendo esse instrumento de coleta restrito às impressões pessoais da professora-pesquisadora. Nesses diários, a professora descreve fatores afetivos, tais como, suas impressões e também reações, fatores que podem escapar à observação (Larsen-Freeman-Long, 1991).

3º) *Diário de classe dos alunos*: Os alunos faziam anotações por escrito, ao término de cada aula, registrando suas observações, considerações, reações e envolvimento. A princípio essas anotações eram feitas em inglês. No entanto, no decorrer do curso, apercebendo-nos de que alguns alunos estavam encontrando dificuldade para expressar suas ideias em LI, essas anotações passaram a ser feitas em língua materna.

---

<sup>42</sup> An important responsibility of teacher is to be selective about what they wish to present to students. It is impossible to present everything.

Por ser uma pesquisa de caráter etnográfico, em que a voz dos participantes deve se fazer ouvir, essas anotações consistiram em registros relevantes e importantes para o andamento do curso.

4º) *Aulas gravadas em áudio*. Foram gravadas, principalmente, as aulas em que havia atividades de conscientização e reflexão, as atividades iniciais de comunicação livre (teste inicial), a apresentação de projetos finais e algumas atividades de interação oral em sala de aula, objetivando obter intravisiões sobre aspectos do processo de aquisição da L-alvo.

5º) *Questionários* (apêndices 02,03,04). Os questionários foram elaborados com itens abertos porque objetivavam explorar as percepções e opiniões dos participantes (Barcelos e Vieira Abrahão, 2006). Foram aplicados em três momentos: no início, no meio e no final do curso.

Os questionários foram importantes tanto para descrição do perfil dos alunos-participantes (já que não havia conhecimento prévio do grupo) quanto para obtenção de registro de suas considerações e percepções sobre o curso ministrado.

6º) *Teste oral inicial, teste escrito inicial, teste final escrito e projeto oral final*: Os alunos-participantes foram avaliados por meio de:

- um teste oral inicial - uma produção oral no início do curso (apresentação de temas escolhidos pelos alunos. Solicitamos-lhes que preparassem e apresentassem oralmente um texto, sem que pudesse ser lido)
- um teste escrito inicial (com solicitação para que escrevessem um texto avaliando o curso até aquela data)
- um teste escrito final (com solicitação para que escrevessem um texto sobre como a tecnologia havia mudado a vida das pessoas) e
- um teste oral final (ao término do curso eles deveriam apresentar um projeto oralmente sobre os mesmos temas que abordaram no início do curso).



### 3.2.2. Natureza da Pesquisa

Levando em conta os diversos aspectos que caracterizam esta pesquisa, podemos caracterizá-la como sendo de natureza interpretativista, pois conforme aponta Viana (2007) esse tipo de investigação tem em vista o fato de o pesquisador não se distanciar, interpretando subjetivamente os dados da linguagem, levantando questionamentos e problemas de sua prática de ensino com o intuito de melhorá-la.

Larsen-Freeman (1991:15,16) assevera *que pesquisadores* (em uma pesquisa qualitativa) *participam das atividades que eles estão estudando. Eles não se aproximam do estudo com nenhuma hipótese específica, mas tomam nota do que observam e experienciam.*

Indo ao encontro da afirmação de Larsen-Freeman (op. cit.), nossa pesquisa tem caráter qualitativo, já que não visávamos testar hipóteses, mas observar o que estava presente no foco de investigação e nos dados. Sua natureza é de ordem etnográfica, na medida em que procuramos analisar holisticamente o contexto de sala-de-aula, ou seja, a nossa atuação como professora-pesquisadora, os alunos e os procedimentos de ensino-aprendizagem, sendo importante se fazer ouvir a voz de todos esses participantes; vozes estas presentes em suas observações escritas sobre as aulas dadas.

Por ser uma pesquisa de natureza etnográfica, isto é, descrição de certo grupo de indivíduos e por motivos éticos, achamos apropriado usar nomes fictícios para denominarmos os alunos-participantes da pesquis. Convencionamos, então, utilizar os nomes: Alex, Ivan, Sílvia, Valeria, Daniel e Roberto.

Ao término das aulas, foram feitas a descrição e a triangulação dos dados de modo a conferir confiabilidade e validade à pesquisa.

### 3.2.3. Montagem e desenho do Curso

Para a formação desse curso de extensão para a coleta de dados, foi aplicado um teste objetivando avaliar o nível de conhecimento da L-alvo pelos alunos. Por meio dele foram selecionados vinte estudantes com nível intermediário de inglês. Após a seleção dos estudantes, procedeu-se a uma análise de necessidades gramaticais, que Larsen-Freeman (2003) denomina *checklist*. Para a autora, essa lista de checagem se faz necessária para o levantamento de estruturas gramaticais, em relação às quais os aprendizes apresentam dificuldade de uso e que, portanto, deveriam ser ensinadas e/ou

revistas durante o curso. A fim de fazermos esse levantamento, nos utilizamos de duas atividades orais:

Primeiramente, conduzimos uma entrevista (apêndice 01), em que foram feitas perguntas diversas, envolvendo o perfil e informações pessoais do aluno, ou seja, sua família, suas preferências, atividades de lazer, objetivos futuros, etc.

Em seguida, trabalhando em pares, os alunos descreveram duas figuras extraídas da Internet (apêndice 01). Um aluno recebeu a figura de uma garrafa de cerveja e o seu par recebeu a figura de jogadores brasileiros, praticando futebol. Nessa atividade eles tinham que discorrer em LI sobre o significado de sua figura e tentar levantar pontos em comum entre as duas. Por ter o grupo mais alunos do sexo masculino, essas duas figuras pareciam pertinentes e representativas do universo social dos participantes.

A partir dessas atividades, observamos, pelo menos, duas dificuldades de ordem gramatical: o uso do passado simples (*past simple*) e o do presente perfeito (*present perfect*). Devido a essas inadequações, definimos que o curso teria como enfoque, primordialmente, esses dois itens gramaticais.

A partir desse primeiro contato com os estudantes, constatamos serem alunos que apresentavam um bom nível de compreensão e proficiência oral na língua alvo, sendo, portanto, possível ministrar o curso totalmente em inglês, com raríssimas intervenções em L1.

Por ser nossa proposta inicial oferecer um curso com características comunicativas, segundo asseverações de Almeida Filho (1993) e Larsen-Freeman (2000), o enfoque seriam a interação e a negociação de sentidos na realização de atividades em conjunto.

Em um segundo momento, abrimos espaço para a escolha de temas (BRINTON, 2008), da preferência dos estudantes, sobre os quais o curso seria projetado.

Dois alunos escolheram o tema *Meio-ambiente*, sendo que um apresentaria o projeto no sub-tema *Sustentabilidade* e o outro em *Aquecimento Global*; um escolheu *Trabalho e a Crise Mundial*, e os últimos três escolheram no âmbito de *Comunicação e Interação*, os sub-temas: *Internet*, *Esporte (football)* promovendo interação e comunicação entre os povos e *Programa de Intercâmbio no Exterior – Uma Experiência Pessoal*.

A importância de projetarmos um curso levando em consideração a preferência dos alunos é que ele tende a se tornar mais interessante e motivador, já que os aprendizes terão a oportunidade de interagir com temas de seu interesse e que são verossímeis, ou seja, fazem parte do universo do aluno, segundo asseveram Larsen-Freeman (2003) e Augusto-Navarro (2007).

De acordo com essa proposta de curso, o material nos diversos temas deveria ser trabalhado em sala de aula, com algumas atividades produzidas em casa; a professora-pesquisadora se responsabilizaria pela elaboração das atividades interacionais e gramaticais. Assim, o curso foi dividido em três módulos focando os temas escolhidos, iniciando com o preenchimento de um questionário (apêndice 02) e uma apresentação oral dos alunos sobre os temas de sua escolha, que chamamos de teste oral inicial. Em seguida foi pedido aos alunos que escrevessem um texto em inglês fazendo uma avaliação do curso, incluindo o curso piloto, que chamamos de teste escrito inicial. O curso foi finalizado com a escrita de um texto sobre tecnologia, que consideramos o teste escrito final e também com o teste oral final, constituído por apresentação de um projeto.

As atividades a serem discutidas e trabalhadas em sala de aula foram elaboradas tendo como material de ensino textos extraídos da internet, da revista *Speak-up*, de vídeos, letras de música, assim como atividades gramaticais retiradas do livro *Grammar* de Batstone (1994) e atividades para discussão, do livro *Discussions*.

O curso, como observado anteriormente, não foi elaborado tendo no seu conteúdo, exclusivamente, material autêntico, isto é, material que não foi elaborado somente para fins pedagógicos; também foi utilizado material simplificado, preparado para o ensino de línguas, retirado da Internet e atividades gramaticais do livro de Batstone (1994) com o intuito de facilitar a aquisição de insumo por parte dos alunos, segundo a concepção de Ellis (2002).

Ao final do semestre, os alunos não só apresentaram seus projetos como também fizeram uma avaliação do curso, com preenchimento do questionário 03 (apêndice 05), que objetivava avaliar a percepção dos alunos quanto ao ensino proposto. Além desses quatro momentos de avaliação, no decorrer do curso, houve vários momentos em que os alunos foram avaliados, já que se tratava de uma pesquisa qualitativa, em que se analisa

tanto o processo quanto o desempenho dos alunos no decorrer do processo de aprendizagem (Larsen-Freeman, 1991).

Uma primeira avaliação ocorreu no início do curso, consistindo de uma apresentação oral, preparada a priori, de tema escolhido pelo aluno e uma última apresentação oral, a apresentação de um projeto de final de curso também preparado com antecedência. A professora antecipou aos alunos que embora os testes deveriam ser preparados com antecedência, não deveriam ser lidos, mas apresentados espontaneamente.

O primeiro tema trabalhado foi *Meio-Ambiente*, sendo aleatória a ordem da escolha. Fornecemos aos alunos um texto, retirado da Internet, com o seguinte título: *UN-We can control Global Warming* (anexo 02). Esse assunto foi trazido à classe porque um dos alunos, Alex, o trabalharia em seu projeto final. Foram preparadas várias atividades explorando esse tema: trabalho em pares para discussão de como diminuir ou controlar a mudança climática, colocando em ordem de importância algumas afirmações e resultados do aquecimento global; em seguida os alunos, individualmente, relacionaram palavras extraídas do texto como exercício de vocabulário; ainda em pares, deveriam dizer se algumas afirmações, retiradas do texto, eram falsas ou verdadeiras e, finalmente, fizeram a leitura, constando de preenchimento de lacunas para aquisição de vocabulário, engajamento com o assunto e entendimento do texto, tendo como objetivo a aquisição de insumo (Krashen, 1982) a ser usado na preparação de uma atividade - um debate tendo como objetivo facilitar a interação e aquisição da língua (Larsen-Freeman, 2000). Por fim os alunos (tratados, como já apontado, por nomes fictícios), discutiram algumas perguntas relacionadas ao texto. O grupo A, composto por Alex e Silvia, iriam debater *a favor da proteção do meio ambiente a qualquer custo* e o grupo B, composto por Roberto, Ivan e Daniel iria *defender o desenvolvimento econômico em detrimento do meio-ambiente*. A aluna Valéria não compareceu a essa aula.

As atividades propostas tinham por objetivo fornecer insumo e também promover interação e livre comunicação entre os alunos, que nos dizeres de Larsen-Freeman (2000) e Almeida Filho (1993) são características de uma abordagem comunicativa.

Houve a elaboração de atividades de *conscientização* (Batstone, 1994), fazendo uso de textos escritos, tirados da Internet, sobre o tema meio-ambiente, para que os alunos pudessem observar, comparando nos dois textos, os aspectos gramaticais e contextuais envolvendo o uso do passado simples e do presente perfeito.

Para finalizar esse primeiro tema, foi pedido aos alunos que escrevessem um texto, com o seguinte tema: *What have you learned about the environment so far*. Esse texto foi usado para uma atividade de *reflexão* (Batstone, 1994) ou *self-correction* (Larsen-Freeman, 2003) em que os alunos, individualmente, fizeram sua própria observação e correção, induzidos por perguntas feitas pela professora.

Houve nesse momento o preenchimento do questionário número 02 (Apêndice 04), com o intuito de averiguar a relevância da participação dos alunos na elaboração do curso, assim como suas observações sobre o desenho do curso por temas.

O segundo tema a ser abordado foi *Job and the Global Crisis*. Para as atividades produzidas foram usados vários vídeos, que abordavam *Trabalho* como tema. Foi apresentado o início do filme *Erin Brockovich*, em que a protagonista está participando de uma entrevista de trabalho; um episódio do seriado *Friends*, chamado de *The Male Nanny* com discussão envolvendo toda a classe e perguntas sobre os vídeos trabalhados em pares. Foram dadas duas atividades de *conscientização*: a primeira, tendo por base, o próprio script do filme *Erin Brockovich* (apêndice 07) e outro exercício (*task 30*) extraído do livro de Batstone (1994:56). Nessa atividade os alunos trabalharam individualmente; em seguida, compartilharam suas descobertas com um colega e com a classe toda. Foi-lhes solicitado que escrevessem uma entrevista, usando as perguntas elaboradas por eles mesmos para entrevistar seus colegas, como se estes fossem candidatos a uma vaga de trabalho. Após esta atividade foi-lhes solicitado que escrevessem um texto, em grupo, utilizando as figuras do livro de Batstone (1994:77, apêndice 09).

Após essa atividade, outra foi proposta - uma reflexão - realizada com a participação de toda a sala. Também como sub-tema foi trazido material sobre tecnologia. As atividades constaram de um vídeo, episódio de *Friends -That one in Barbados* (apêndice 10)- para discussão dos problemas que a tecnologia pode causar. Também foram apresentadas atividades tendo como base um texto extraído da Internet: *Internet helps families stay more in touch* (Anexo 03). Nesse sub-tema foi feito mais um

debate entre dois grupos: um grupo *acreditava fortemente que a comunicação tecnológica ajuda o mundo a ser um lugar melhor* e o outro *cria que a comunicação nos tornará estranhos e no final haverá brigas*. Trabalhando juntos, os grupos iriam formular argumentos para apoiar suas convicções.

No último tema discutido *Cooperação e Comunicação*, sub-temas como *esporte e programa de intercâmbio educacional no exterior* foram abordados. Foram feitas atividades retiradas da revista *Speak up* sobre o futebol inglês (apêndice 11). Foi-lhes apresentado um texto sobre a super liga de futebol na Inglaterra, para leitura com perguntas de entendimento de texto e também uma música do grupo inglês Queen – *We are the champions* (Apêndice 12), associada ao futebol inglês, para que eles trabalhassem vocabulário e compreensão de texto.

Para finalizar o curso, os estudantes apresentaram seus projetos. Alex e Sílvia usaram recursos tecnológicos, tais como power point, vídeos, etc... Alex apresentou o tema - *Aquecimento Global*- e Silvia apresentou o seu projeto de mestrado em- *Sustentabilidade*-. O segundo projeto foi sobre – *Trabalho e a Crise Mundial* - apresentado pelo aluno Ivan. Este fez uso de vários textos e animação extraídos da Internet. O último tema apresentado foi *Interação e Comunicação*, sendo que Daniel falou de *futebol*, usando, basicamente, textos e animação tirados da Internet; Valéria apresentou sua *experiência nos Estados Unidos* em um programa de intercâmbio universitário, com fotografias para ilustrar o trabalho e Roberto falou sobre *aspectos positivos e negativos da Internet*.

No último dia de aula os estudantes responderam ao questionário de nº 03 (apêndice 04) em que avaliaram o curso, fazendo considerações sobre o ensino de gramática desenvolvido e o próprio desempenho nele.

O curso foi elaborado para promover aspectos comunicativos de ensino-aprendizagem, tais como: interação, participação, conjuntamente com estudo de gramática, como definido anteriormente, tendo como embasamento as propostas de Batstone (1994) e Larsen-Freeman (2003).

Para que fossem respondidas as perguntas de pesquisa sobre a influência do ensino de gramática como habilidade e as reações e percepções dos aprendizes a esse ensino, foram consideradas passíveis de análise algumas aulas desenhadas para promover comunicação, interação, aquisição de vocabulário, assim como aulas em que

havia atividades de *conscientização e reflexão*, aspectos gramaticais contemplados pelo curso. Algumas dessas aulas foram gravadas em áudio e transcritas para posterior análise. As produções escritas, sejam elas as observações dos alunos sobre as aulas ou textos sobre algum tema, também foram analisadas.

## CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DADOS

---

Neste capítulo, analisaremos e apresentaremos os resultados da análise dos dados obtidos por meio da utilização dos instrumentos de coleta, descritos no capítulo anterior, ou seja:

- 1) teste de nivelamento;
- 2) entrevista com alunos e *checklist* para identificação das necessidades gramaticais dos aprendizes;
- 3) questionário 1; questionário 2; questionário 3;
- 4) teste inicial, oral e escrito;
- 5) teste final, oral (projeto) e escrito;
- 6) anotações dos alunos em sala de aula;
- 7) diário de pesquisa da professora-pesquisadora.

Esses instrumentos nos auxiliaram no levantamento de dados para que pudéssemos responder às perguntas de pesquisa:

- 1º) O ensino de gramática como habilidade leva o aprendiz/aluno a articular a língua estrangeira (LE) de maneira a produzir enunciados mais precisos na interação?
- 2º) Como os aprendizes de LE reagem ao ensino indutivo de gramática em uma sala de aula orientada pela abordagem comunicativa?
- 3º) Que percepção revelam os aprendizes sobre a abordagem de ensino de gramática desenvolvida em sala de aula?

### **4.1. Reflexões dos alunos sobre ensino de gramática**

Em um primeiro momento, como foi mencionado anteriormente na descrição do curso, foi feita a seleção dos alunos - participantes da pesquisa – por meio de teste de múltipla escolha (anexo 01). Noventa alunos se inscreveram; quarenta compareceram para fazer o teste e os vinte alunos que obtiveram as melhores pontuações foram escolhidos para fazer parte do curso piloto. Desses vinte permaneceu um grupo de seis alunos, que foram os participantes da pesquisa. Em um segundo momento, foi feito levantamento das necessidades gramaticais dos alunos (Apêndice 01), assim como a



aplicação do questionário 01 (Apêndice 02), para conhecermos melhor quem eram os participantes da pesquisa, o que segundo Larsen-Freeman (2003) é relevante em um curso de idiomas.

Nesse primeiro contato, a partir do primeiro questionário, foram levantadas as crenças dos alunos participantes sobre o ensino de gramática, seu conhecimento da língua inglesa e suas expectativas em relação ao curso. Houve unanimidade de respostas positivas à pergunta de número oito do primeiro questionário: *Você acha que estudar/aprender gramática é importante para aquisição de língua estrangeira?*

Os alunos expressaram que consideravam relevante estudar gramática para a aquisição de língua estrangeira, mas não da maneira estruturalista, como estavam acostumados a fazê-lo na escola, que consideravam negativa, como podemos observar na resposta do aluno Alex: *...entediante<sup>43</sup>, pois nos forçava a **falar** frases com “**estruturas prontas**”, gerando certa falta de liberdade para se expressar.*

Apresentamos a seguir as transcrições de respostas em relação a essa questão:

***Sim**, pois é importante saber se expressar de forma correta numa língua estrangeira. (Alex).*

***Sim**, é a base para uma boa escrita. (Ivan)*

***Com certeza**. Apesar de conseguir ler, não consigo construir frases nem ter firmeza naquilo que tento falar ou escrever. Creio que isso seja pela falta de gramática. (Roberto)*

***Sim**, para que haja uma compreensão correta do diálogo. (Daniel)*

*Acho que você consegue se comunicar sem saber muita gramática, porém, sem nenhuma gramática fica muito difícil. Por isso, **acho importante aprender gramática** para poder me expressar perfeitamente. (Valéria)*

---

<sup>43</sup> O destaque em negrito nas observações dos alunos serve para ressaltar considerações relevantes da discussão.

Ao responderem à pergunta de número 9 “*Em sua opinião qual seria a melhor maneira de se ensinar-aprender gramática?*” os alunos ressaltaram a necessidade de se aprender gramática para a aquisição de língua. No entanto, assinalaram que esta deve ser ensinada de maneira contextualizada por meio de prática e atividades de interação.

Isso vem ao encontro da afirmação de Larsen-Freeman (2003) de que *quando a gramática é ensinada somente como um corpo de conhecimento – um conjunto de regras, normas, partes do discurso, e paradigmas - não é surpreendente que a menção à gramática evoque uma resposta negativa por parte de muitos alunos*<sup>44</sup>. Também segundo a autora, poucos alunos se sentem entusiasmados em aprender gramática dissociada de atividade comunicativa, como destacamos nas considerações dos alunos sobre como o ensino de gramática deve ser abordado em sala de aula.

*Praticando muito, com vários exemplos, situações-problema, recursos didáticos (multimídia).* (Alex)

*Conversando e praticando* (Daniel).

*Com prática, talvez* (Roberto).

*Na prática, simulando situações, corrigindo erros.* (Ivan)

*Por meio de abordagem de assuntos atuais, vinculados às culturas da língua estudada, acompanhados de interações práticas e exercícios para fixação de regras com correções sistemáticas dos erros cometidos pelos alunos.* (Sílvia)

*Contextualizando-a com textos e diálogos, nada de gramática pura separada de contexto, pois assim sabemos como usá-la.* (Valéria)

Os alunos revelam que há, de fato, certa rejeição ao ensino estruturalista de gramática (forma pela forma), manipulando apenas itens gramaticais,

---

<sup>44</sup> When grammar is taught solely as a body of knowledge—a collection of rules, norms, parts of speech— it is not surprising that the mention of grammar invokes a negative response on the part of many students.

descontextualizados, ao nível de sentença. Ressaltam em suas notas de sala de aula que a gramática deve estar inserida em contexto, ser parte de um discurso e interação social, com foco no sentido, priorizando a prática. Podemos observar que a visão desses estudantes em relação ao ensino de gramática corrobora estudos atuais de ensino comunicativo com foco na forma (Long, 1991), em que é relevante não só a comunicação, mas também a conscientização sobre as formas gramaticais para a execução de uma atividade. Para a assimilação desses itens gramaticais, os alunos observaram que há necessidade de prática, que é um dos pilares sustentadores da *gramática como habilidade* (Larsen-Freeman, 2003 e Batstone, 1994).

Ressaltamos que, embora nosso enfoque fosse *conscientização e reflexão*, houve também oportunidade para prática, objetivando a estruturação do conhecimento gramatical, abrindo espaço para os alunos *agirem sobre a língua* (Batstone, op.Cit.).

Houve explanação preliminar aos alunos, de que o curso seria baseado em temas com atividades comunicativas (Larsen-Freeman, 2000); e que os próprios estudantes iriam nos auxiliar na provisão de material a ser discutido e trabalhado em sala de aula, pois cremos que para um curso de LE ser efetivo no sentido de promover aquisição da L-alvo, é importante *dar ao aprendiz a possibilidade de estar consciente e ativamente envolvido em sua própria aprendizagem* (Dam, 2000, apud Augusto-Navarro, Kawachi e Campos-Gonela. 2010). Portanto, solicitamos ao primeiro grupo, formado pelos estudantes, Alex e Silvia, que providenciassem para as aulas do primeiro módulo, material relacionado ao tema *Meio- Ambiente* para a preparação das atividades.

Apenas parte desse material nos foi entregue, com alegação de que não houve tempo para pesquisa e preparação. O mesmo ocorreu com todos os grupos seguintes. Houve alunos que se ausentaram das aulas em que deveriam fornecer o material. Cremos que isso ocorreu, possivelmente por não terem preparado o material. Portanto, nós nos incumbimos de fornecer parte do material assim como preparar atividades ao longo do curso. Consideramos possível tomar essa atitude como indicação de que os aprendizes, na perspectiva de uma cultura educacional brasileira, tendem a não se reconhecer como co-participantes em atividades que, sob uma concepção tradicional de ensino (não centrada na autonomia) é considerada dever apenas do professor, pois segundo Augusto-Navarro, Kawachi e Campos Gonella (2010) *não existe uma cultura de ensino-aprendizagem autônomo no sistema educacional brasileiro*.

Ao percebermos a dificuldade dos alunos em buscar material para o tema escolhido, aplicamos um segundo questionário (Apêndice 03) para se fazer uma averiguação quanto à proposta do curso. Ao serem perguntados sobre sua reação quando foi explicado, pela professora, que algum material para a definição dos conteúdos do curso deveria ser provido por eles, alguns alunos disseram que ficaram surpresos, intrigados, achando, inclusive, que a solicitação era estranha. Ivan declarou: *de início fiquei intrigado, mas com o tempo me acostumei com a ideia*; também o aluno Alex respondeu que *no primeiro momento foi uma surpresa, pois geralmente, são os professores que fornecem ou indicam qual material utilizar no curso de inglês*. A aluna Valéria também declarou: *no início achei estranho, pois no ambiente universitário a questão tempo e dinheiro são escassas. Mas depois entendi que muitas vezes ajudava para nos aprofundarmos no aprendizado da língua*. O aluno Daniel expressou-se de maneira relativamente distinta: *não fiquei surpreso e achei uma boa ideia*. Entretanto, embora alguns alunos tenham observado que a ideia era boa e pertinente, não forneceram o material à professora.

Embora não fosse o foco principal de nosso trabalho o envolvimento dos alunos na escolha do material do curso, entendemos que, em um curso comunicativista de LE o engajamento dos alunos é desejável para promover interação e comprometimento.

Outro dado que consideramos relevante observar, por ter sido fator de inibição para os alunos, foi o uso de aparelho para as gravações das aulas. Na primeira aula em que o gravador foi usado, os participantes mencionaram não ter se sentido confortáveis e fizeram as seguintes observações sobre a aula:

*(...) mas eu não me senti muito confortável com o gravador (Ivan)*

*No começo eu me senti um pouco desconfortável devido ao mp3, mas eu sei que é importante para o projeto da professora. (Alex)*

Segundo as notas de pesquisa, *também consideramos desafiador lidar, ao mesmo tempo com tantas variáveis em sala de aula: ensino, observação, motivação dos alunos e também gravação; preocupação com o aparelho, se este estava gravando de maneira audível*. Isso fez com que houvesse certo desconforto em sala de aula, levando à elevação, tanto nossa como dos alunos, daquilo que Krashen (1985) chama de filtro

afetivo; *o que tornou a aula cansativa e não muito produtiva*, segundo nosso diário de pesquisa. Citando as nossas notas: *Falei muito e alto (...). Prestei pouca atenção nos alunos e mais nos gravadores*, podemos observar que isso acontece em decorrência da gravação, tornando a aula cansativa, como já apontado.

#### 4.2. Teste oral inicial

Foi solicitado aos alunos que fizessem uma apresentação sobre os temas escolhidos, como um teste inicial, para a análise da produção oral espontânea. Observamos que essa produção na língua alvo foi bem sucinta e que os alunos fizeram uso, principalmente, do presente simples e do passado simples. Foi observado, então, que algumas estruturas gramaticais são mais difíceis de emergirem em uma produção oral espontânea, tal como o uso do presente perfeito, que é um dos itens gramaticais que o curso iria contemplar.

A apresentação do aluno **Roberto**:

**PP:** *What about you Roberto? What do you want to talk about?*

**Roberto:** *Technology and computer.*

**PP:** *Can be technology. Be more specific about it.*

**Roberto:** *I talk about new development of Internet and about Google and games Google provide. Ok.*

A fala do aluno Roberto evidencia uma produção baseada no uso do léxico, assim como a dependência da interferência do professor para evidenciar suas ideias. O aluno faz uso de construção verticalizada, ou seja, ele pauta seus turnos no léxico, respondendo com uma ou poucas palavras aquilo que quer dizer e espera que o interlocutor o compreenda, elaborando resposta para auxiliar a desenvolver sua fala (Marcheti, 2009).

Em sua produção oral, o aprendiz não faz uso da flexão do tempo verbal *'I talk about new development'*, quando o contexto requer que seja feito uso do futuro – *'I am going to talk'*, já que o assunto seria desenvolvido em um futuro planejado. No uso do presente simples *'and games Google provide'* a forma não condiz com a norma padrão

da língua ‘*games Google provides*’; houve a omissão do ‘s’ na terceira pessoa do singular, um traço da forma do verbo.

Observamos, tendo como base essa primeira produção oral de Roberto que, embora ele tenha feito o teste de nívelamento e tenha alcançado a classificação para fazer o curso, o seu nível de inglês não parecia condizer com o intermediário, mas se aproximava mais do nível elementar, sendo seu desempenho lingüístico não satisfatório para tal nível e pautado no léxico.

**Alex:**

*I'm going to talk about Global Warming because many people don't believe that climate is changing or a lot of people don't believe about the the planet in general. So, that's it! I I choose and I'm going to explain something about that I brought some texts too.*

A produção oral do aluno Alex apresenta coerência e coesão, pois utiliza de maneira apropriada estruturas sintáticas que seguem a regra padrão da língua alvo. Faz uso correto do tempo verbal no futuro - *I am going to talk about* – já que está se referindo a uma atividade futura anteriormente planejada.

Observamos, no entanto, que em contexto de passado indefinido, que requer o uso do presente perfeito, o aluno faz uso do presente simples - *I choose* – quando o contexto requeria o uso do presente perfeito – *I have chosen* - e, em outro enunciado utiliza o passado simples – *I brought some texts* - quando a forma padrão exigida pelo contexto seria *I have brought some texts*. Podemos perceber nesse primeiro texto que o aluno não fez uso de um dos itens gramaticais propostos pelo curso, isto é, do presente perfeito, o que justifica nossa escolha para focalizar tal item.

**Sílvia:**

*Well, I also study environment and the city because most people live in cities and some human activities urban activities. So, we have many many kinds of very impact in the environment and urban activities. Ah, I think there's a problem like climate consumers and another kind of problem. I think that's it!*

O texto produzido pela aluna Sívia apresenta vários aspectos relevantes a serem analisados. Ao texto faltam coerência e coesão, o que dificulta a compreensão por ser pautado no léxico, apresentando estruturas bastante fragmentadas, em que verbos são omitidos em algumas sentenças – *and some human activities θ urban activities* - o que torna o enunciado incompreensível. A aluna faz uso equivocado de tempos verbais, pois em sua produção oral ela faz uso do presente simples *I also study environment* em contexto que requer o uso do presente perfeito *I have been studying environment*, por estar se referindo a uma atividade iniciada no passado e ocorrendo até o momento presente.

**Ivan:**

*I don't know exactly my project will be. Ah, but I think global Crisis and jobs. Let me talk about changes. Why it started, where it started, which are the consequences and how we're affecting. Yeah, I was thinking about Global Crisis and jobs.*

O texto do aluno Ivan apresenta coerência e coesão. O aluno foi capaz de transmitir de forma compreensível a sua mensagem. No entanto, podemos perceber que sua fala apresenta equívocos quanto ao uso de tempos verbais. O aluno faz uso do passado simples em contexto em que seria requerido o uso do presente perfeito – *Why it started, where it started* – Nesse contexto de passado indefinido o tempo verbal mais adequado seria o presente perfeito – *Why it has started, where it has started*. Notamos, assim, que o aluno não fez uso desse item gramatical. Na frase *how we're affecting* faz uso do presente contínuo quando o tempo verbal mais adequado ao contexto seria o presente perfeito – *we have been affected*.

**Daniel:**

*I choose the theme sports and talk about soccer. I is going to talk about how sport, soccer, can make people communicate and how it was play just for fun. Something like that. Now, is dangerous. Ok.*

Observando esta primeira apresentação do aluno Daniel, pontuamos que ele foi capaz de se comunicar e transmitir a mensagem proposta. Ao se referir à escolha do

tema para discussão faz uso do tempo presente simples *I choose the theme sports* em contexto que requeria o uso do presente perfeito – *I have chosen the theme*, já que ele está se referindo a um tempo indefinido no passado. Na fala *how it was play just for fun* observamos também o uso equivocado do passado simples na voz passiva, quando o que o contexto pedia era o uso do presente perfeito passivo - *how it has been played just...*

**Valeria:**

*I will talk about my experience in Gainesville, in the University of Florida. I will talk about curiosities, foods, language, house, etc...My life in the US during three months. Why I went there and if it was good or not.*

Embora a apresentação da aluna Valéria tenha sido bem sucinta, mostrou-se coerente não havendo impedimentos na forma que pudessem comprometer a comunicação. Em contexto futuro planejado fez uso do futuro usando a forma ‘will’, quando a forma deveria ser ‘to be going to’ – *I will talk about my experience* – ao invés de *I am going to talk about my experience*, porém esse não foi um fator de impedimento da compreensão do que a aluna disse.

Podemos observar, pela produção oral dos alunos que a maioria foi capaz de produzir enunciados compreensíveis, fazendo uso de estruturas que seguem a norma padrão da LI. Alguns alunos usaram o presente simples em contexto que requeria o presente perfeito: Por exemplo, *I choose the theme sports* (Daniel) quando deveria ter dito *I have chosen* e *I choose and I'm going to explain* (Alex) ao invés do presente perfeito *I have chosen*. Outro uso equivocado do tempo verbal: *I brought some material, too* (Alex), quando deveria ser *I have brought*.

Houve produção de frases, tais como *Technology and computer* e *I talk new development* (Roberto), apresentando uma interlúngua limitada e recorrência ao uso do léxico para a produção de enunciados. Em nenhum dos textos apresentados observamos o uso de um dos itens propostos pelo curso, ou seja, o uso do presente perfeito. Já a utilização do passado simples foi possível observar em alguns enunciados; alguns o usaram de forma adequada e outros de forma inadequada, ou seja, onde o contexto pedia a utilização do presente perfeito foi usado o passado simples.

Considerando o teste inicial, observamos que as maiores dificuldades linguísticas dos alunos eram:



- Omissão do presente perfeito
- Uso inadequado do passado simples.
- Produção pautada principalmente no léxico
- Linguagem fragmentada

### 4.3. As Aulas

Objetivando oferecer uma visão geral das aulas em que foram coletados os dados, elaboramos abaixo um gráfico com o conteúdo e procedimentos contemplados durante o curso.

Aulas	Conteúdos e habilidades	Procedimentos
<b>TEMA</b>	<b>MEIO AMBIENTE</b>	
Aula 01	TESTE ORAL INICIAL - Produzir insumo (vocabulário e argumentação) para discussão. - Reflexão sobre meio-ambiente	- Leitura individual de texto sobre aquecimento global. - Preenchimento de lacunas. - Discussão em pares e com toda sala.
Aula 02	- Responder questionário sobre ecologia. - Textos para atividade de <i>noticing</i> - Notar as estruturas alvo: presente perfeito e passado simples.	-Atividade individual de <i>warm-up</i> . - Discussão em pares com o objetivo de saber a posição do companheiro: ser ou não amigo do meio-ambiente. - Leitura individual dos textos, observando os tempos verbais sublinhados. - Discussão em conjunto das questões do <i>noticing</i> .
Aula 03	-Preparar debate para promover ambiente natural para o uso da L-alvo. - Negociação de sentidos e significados.	- Preparação em grupo de debate sobre meio-ambiente. - Discussão das propostas a favor e contra a preservação do meio-ambiente.

Aulas	Conteúdos e habilidades	Procedimentos
Aula 04	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Refletir sobre desperdício de recursos naturais.</li> <li>-Discutir a importância de se usar com parcimônia os recursos</li> <li>-Apontar fatores que podem ajudar o meio-ambiente.</li> <li>-Escrever texto contendo percepções sobre o curso.</li> </ul> <p>Objetivo: observar uso dos itens gramaticais propostos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Produzir texto sobre o tema: <i>What have you learned about the environment and your responsibility to protect it?</i></li> <li>- TESTE ESCRITO INICIAL</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Atividade individual, responder questionário contendo declarações falsas e verdadeiras.</li> <li>- Discussão em grupo: comparar respostas com intuito de descobrir quem era menos desperdiçador.</li> <li>-Individualmente alunos escrevem textos curtos pontuando suas considerações sobre o curso até aquele momento.</li> <li>-Tarefa de casa individual, objetivando observar a aquisição de vocabulário e os itens gramaticais propostos para posterior reflexão.</li> <li>-Alunos escrevem texto individualmente fazendo avaliação do curso até esse momento.</li> </ul>
Aula 05	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Refletir sobre produção escrita da aula anterior.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Individualmente alunos fazem atividade de reflexão</li> <li>-Alunos escrevem texto sobre avaliação do curso de inglês</li> </ul>

<b>TEMA</b>		
<b>TRABALHO E A CRISE GLOBAL</b>		
Aulas	Conteúdos e habilidades	Procedimentos
Aula 06	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutir o conteúdo da letra de uma música objetivando o <i>noticing ( conscientização)</i> sobre presente perfeito</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- leitura da letra da música dos Beatles: <i>A hard day's night</i></li> <li>- Discussão (guiada por perguntas) em grupo sobre o conteúdo da música.</li> <li>- Perguntas induzidas pela professora quanto ao uso do presente perfeito.</li> </ul>
Aula 07	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar cenas de uma entrevista de trabalho</li> <li>- leitura do script desta cena do filme.</li> <li>-Observar tempos verbais usados na entrevista.</li> <li>- Discutir pontos positivos e negativos da entrevista.</li> <li>- Atividade de conscientização retirada do livro de Batstone sobre entrevista de trabalho –</li> <li>- Observar o uso do passado simples e presente perfeito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Toda a sala assiste a cena do filme <i>Erin Bronckovich</i>.</li> <li>- Em duplas, alunos discutem livremente sobre o tema.</li> <li>- Leitura individual da entrevista e resposta às perguntas.</li> <li>- Alunos guiados pela professora respondem as perguntas sobre o uso dos tempos verbais apresentados na entrevista.</li> </ul>

Aulas	Conteúdos e habilidades	Procedimentos
Aula 08	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Discutir mitos e crenças envolvendo certos empregos.</li> <li>- Discutir partes de seriado sobreempregos não convencionais.</li> <li>- Discutir com toda a sala o seriado objetivando entender o script da série.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussão (guiada por perguntas) em pares sobre trabalho apropriado para homem e para mulher.</li> <li>- Assistir um episódio da série <i>Friends</i>, abordando trabalho não convencional para homens.</li> <li>- Discussão em grupo sobre atitudes que certos personagens da série com relação às suas crenças de trabalho.</li> </ul>
(Aula 09) Continuação da aula 08	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussão sobre o seriado da aula anterior – levantamento das estruturas alvo para posterior atividade de <i>feedback</i>.</li> <li>- Atividade de <i>feedback</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussão com toda a sala sobre sua produção oral, com o objetivo de fazê-los refletir sobre sua produção oral e possível melhora da interlíngua.</li> </ul>
Aula 10	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preencher questionário 02 para levantamento de crenças sobre responsabilidade no ensino.</li> <li>- Elaborar uma entrevista de emprego.</li> <li>- Aplicar a entrevista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alunos respondem individualmente ao segundo questionário.</li> <li>- Em pares alunos escrevem uma entrevista de trabalho.</li> <li>- Em pares alunos se entrevistam (role-play).</li> </ul>
Aula 11	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refletir sobre realizações durante o ano.</li> <li>-Utilizar os itens gramaticais (passado simples e presente perfeito) na produção oral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividade de <i>warm-up</i> com toda a sala , guiada pela professora, em que foram feitas perguntas sobre suas atividades desde o início do curso.</li> </ul>
Aula 12	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produzir texto escrito contendo figuras e algumas palavras para inserção da gramática.</li> <li>- contar a história aos colegas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividade de gramaticização. Produção em grupo de textos, utilizando figuras e palavras.</li> </ul>
Aula 13 (continuação aula 12)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refletir sobre textos produzidos na aula anterior</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividade de reflexão. Textos projetados no retro-projetor para melhor visualização.</li> <li>- Toda a classe reflete e analisa os textos produzidos pelos colegas, sugerindo modificações. Atividade guiada pela professora.</li> </ul>

<b>TEMA:</b>	<b>COOPERAÇÃO E COMUNICAÇÃO</b>	
Aulas	Conteúdos e habilidades	Procedimentos
Aula 14	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutir tipos de tecnologia usada na comunicação.</li> <li>- Aquisição de vocabulário com leitura e compreensão de texto.</li> <li>- Preencher lacunas no texto.</li> <li>- Compreender o significado das palavras por meio do contexto.</li> <li>- Relacionar sinônimos.</li> <li>- Discutir sobre tecnologia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussão guiada por perguntas (em dupla) sobre uso de tecnologia.</li> <li>- Em dupla, relacionar palavras retiradas do texto com sua definição.</li> <li>- Leitura individual do texto com preenchimento de lacunas, objetivando melhor compreensão do texto.</li> <li>- Em grupo discussão (guiada por perguntas) sobre os benefícios da tecnologia.</li> </ul>
Aula 15	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutir uso da Internet (perguntas elaboradas pela professora)</li> <li>- Assistir episódio de uma série abordando o tema Internet</li> <li>- Ler o script e debater questões sobre entendimento de texto (script)</li> <li>- Atividade de conscientização</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussão em pares sobre eventuais problemas que possam ocorrer no uso da Internet.</li> <li>- Discussão em pares sobre o uso do computador pelos personagens da série.</li> <li>- Individualmente, alunos responderam as perguntas sobre o uso do presente perfeito nos vários contextos da série.</li> <li>- Discussão, conduzida pela professora e envolvendo toda a sala, sobre percepções gramaticais.</li> </ul>
Aula 16	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparar debate.</li> <li>- Refletir sobre vocabulário e argumentação na elaboração do debate.</li> <li>- Debater oralmente as argumentações.</li> <li>- Escrita de um texto sobre tecnologia</li> <li>-TESTE ESCRITO FINAL</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Em dois grupos, alunos preparam um debate: a favor e contra tecnologia.</li> <li>- Alunos apresentaram suas argumentações a favor e contra em uma exposição oral espontânea.</li> <li>- Alunos escrevem texto sobre como a tecnologia tem mudado a vida das pessoas.</li> </ul>

Aulas	Conteúdos e habilidades	Procedimentos
Aula 17	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Discutir perguntas preparadas pela professora, sobre futebol.</li> <li>- Atividade de vocabulário para antecipação do <i>listening</i>.</li> <li>- Ouvir texto sobre futebol.</li> <li>- Responder perguntas relacionadas ao texto para favorecer entendimento.</li> <li>- Leitura do texto ouvido.</li> <li>- Localizar informações específicas no texto.</li> <li>- Discutir e responder perguntas sobre futebol no Brasil.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Em pares alunos discutiram suas preferências sobre futebol, com perguntas guiadas.</li> <li>- Em pares relacionaram as palavras com o seu significado, com o intuito de facilitar a atividade seguinte: um <i>listening</i>.</li> <li>- Ouviram um texto e individualmente responderam questões de compreensão.</li> <li>- Compartilharam suas respostas com os colegas.</li> <li>- Leitura individual com o objetivo de localizar informações específicas do texto.</li> <li>- Toda a sala discutiu perguntas elaboradas pela professora promovendo interação.</li> </ul>
Aula 18	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ouvir letra de música</li> <li>- Responder perguntas sobre compreensão do texto.</li> <li>- Relacionar expressões idiomáticas retiradas da letra da música com o seu significado.</li> <li>- Discutir o significado da música.</li> <li>- Atividade de conscientização, fazendo uso dos itens gramaticais focados pelo curso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussão conjunta de questões apresentadas pela professora, em momento de interação.</li> <li>- Individualmente o aluno ouve e lê a letra da música <i>We are the Champions</i>.</li> <li>- Em pares, alunos respondem e discutem o significado da letra da música e seu envolvimento com futebol.</li> <li>- Com seus pares, os alunos relacionam as expressões apresentadas na letra da música com o seu significado.</li> <li>- Discussão em pares, utilizando perguntas elaboradas pela professora, relacionando a música e o jogo de futebol.</li> <li>-Alunos individualmente lêem o texto se atendo às incidências do uso do presente perfeito.</li> <li>- Após a leitura, induzidos pela professora, realizam a atividade de conscientização.</li> </ul>
	TESTE ORAL FINAL	

#### 4.3.1. Primeiro tema - Meio-ambiente

O primeiro tema a ser estudado foi *Meio-Ambiente*, escolhido de forma aleatória, pois não foi definido nenhum critério para a ordem de apresentação dos temas.

##### 4.3.1.1. Aula 01 (Anexo 02)

Ao iniciarmos o primeiro tema, foi distribuído aos alunos um texto sobre aquecimento global, *UN - We can control Global Warming*, com atividade de leitura (com preenchimento de lacunas para a facilitação da compreensão e engajamento dos alunos no processo de leitura), atividades de vocabulário e discussões. O objetivo dessas atividades foi produzir subsídio para que os alunos tivessem material que pudesse promover discussão, e também como fonte de vocabulário, dando-lhes oportunidade de se comunicarem livremente e promover *interações sociais autênticas* no sentido apontado por Almeida Filho (1993).

Segundo o nosso relato de pesquisa, ao final da aula, percebemos que houve boa comunicação entre os participantes, já que trabalharam em pares, em grupo e com toda a sala. A aluna Silvia fez uso do turno, espontaneamente, várias vezes, enquanto Alex participou e trabalhou a despeito do gravador que o intimidava. Para Roberto, a aula apresentou certo grau de dificuldade por ter pouco domínio da língua inglesa; achou o vocabulário avançado e por isso, falou pouco nessa primeira aula. Daniel, o mais jovem da turma, estava um pouco disperso, mas se expressou relativamente bem. Ivan falou pouco e baixo; de modo geral, só se manifesta se for inquirido e se intimida quando é observado, mas tem uma boa produção oral na língua alvo.

Embora os alunos estivessem inibidos, pois as aulas foram gravadas, a avaliação das atividades foi positiva, conforme transcrevemos a seguir:

*I think **the subject** that we study today **was very interesting**... we talked and discussed a lot and that was good. (Ivan)*

***The class was very good.** We discussed about things there are happening today on the environment and how we can protect our planet. (Daniel)*

*The class was very interesting because it was about my project (Global Warming).* (Alex)

O aluno Roberto, no entanto, apresentou dificuldades no entendimento do texto, não sendo capaz de preencher as lacunas, conforme suas próprias palavras: *To me, in the last activity, I have difficulty to identify the words to put in the blank spaces, but the other activities are very good. I prefer to listen, because I have difficulty to speak.*

#### 4.3.1.2. Aula 02 (Apêndice 05)

Ao iniciarmos a segunda aula sobre o tema *meio-ambiente*, houve uma atividade individual, em que os alunos deveriam responder a um questionário intitulado “*Are you eco-friendly?*”. Em seguida, em duplas discutiram suas respostas e as reportaram à classe para descobrirem quem do grupo era *eco-friendly*.

Foram entregues aos alunos três pequenos textos retirados da Internet, para uma atividade de *conscientização* (Batstone, 1994), cujo foco era a observação dos tempos verbais, passado simples e presente perfeito, contemplados pelo curso (Apêndice 06).

Nessa atividade os alunos deveriam ler os textos individualmente, observando os tempos verbais (sublinhados), respondendo às seguintes perguntas:

1. *In paragraphs A and C, the writer uses mainly the Present Perfect tense. Why is this?*
2. *In paragraph B, he uses mainly the Past Simple tense. Why is this?*
3. *In which paragraphs is he emphasizing an experience in the past but affecting the present moment?*
4. *In which passage the writer is talking about events that are totally finished in a definite time in the past?*
5. *Can you figure out the rule involving the two verb tenses?*

Após a realização da atividade, os alunos compartilharam as respostas com a classe.

A professora retoma a atividade de *conscientização* de algumas formas gramaticais dirigindo-se a todos os alunos com perguntas para auxiliá-los a notarem os elementos gramaticais em foco.

**PP:** *Why do they use present perfect here, in text A?*

**Valeria:** *Because they are talking about something not finished...*

**PP:** *Ok. Is it? For example here, “The IPCC has brought out reports showing modeling...” Is it talking about present, past or future?*

**Valeria:** *Past.*

**PP:** *So it is past... but, here, they use present perfect. Why?*

**Alex:** *Because they don’t know when it happened*

**PP:** *Very good, Alex. Why?*

**Silvia:** *Because it is not important...*

**Alex:** *Yes, because it is not important to know ...*

**PP:** *In this passage “has criticized” why not “criticized” only?*

**Alex:** *Because it is not yet finished! I think that he uses the present perfect because he is still doing that...*

**PP:** *Not yet.*

**Silvia:** *But is past.*

**Valeria:** *is past?*

**Alex:** *Yes, it is.*

**PP:** *What about text b? Why is it in the past?*

**Alex:** *Because we know when it happened.*

**PP:** *When?*

**Alex:** *There is a date...*

**PP:** *Yes, very good. What about Svante Arrhenius? Is he still alive?*

**Alunos:** *No!*

**PP:** *He is dead. Finished. Ok. Which texts talk about experience?*

**Alex:** *A and C.*

**PP:** *Good! So, when do you use present perfect and past simple?*

**Silvia:** *Present Perfect – experience and past simple – finished experience.*

**PP:** *Yes, when it is over.*

Batstone (op.cit.) afirma que o alvo de uma atividade de *conscientização* é tornar saliente para o aprendiz certa forma gramatical. Portanto, essa atividade teve como



objetivo levar os alunos a perceberem algumas formas gramaticais, ou seja, o uso de dois tempos verbais: o presente perfeito e o passado simples.

Os alunos desenvolveram essa primeira atividade de *conscientização* com êxito, sendo capazes de perceber a diferença do uso dos dois tempos verbais em dado contexto.

O aluno Roberto apresentou certa dificuldade para perceber a sistematização, sendo restrita a sua participação durante a atividade. Pareceu-nos que essa dificuldade apresentada pelo aluno poderia ter sido devido ao nível limitado de interlíngua, o que vai ao encontro da argumentação de Rod Ellis (2002a: 23) de que alunos na fase inicial do aprendizado de LE, não devem ser expostos à instrução gramatical com foco na forma.<sup>45</sup>

Segundo Ellis (op. cit.) para que o ensino de gramática seja mais efetivo, deve-se esperar até que o aprendiz tenha o léxico substancialmente desenvolvido para que seja criada uma base capacitando o aluno a extrair regras desse léxico. O autor considera que esse estágio de desenvolvimento da língua seria o intermediário, ou, nas palavras do mesmo, um pouco acima desse nível, uma vez que ele utiliza o descritor *intermediate-plus*.

Os alunos que não foram mencionados nessa atividade não compareceram a aula.

#### **4.3.1.3. Aula 03**

Na aula de número três, os alunos foram organizados em dois grupos para desenvolverem uma atividade comunicativa, cuja compreensão, em concordância com o que aponta Larsen-Freeman (2000) é constituída como aquela que propicia contexto para o uso da língua, no qual há oportunidade abundante para os aprendizes interagirem, negociando sentidos e significados, o que pode facilitar a aquisição da língua. Propusemos a preparação de um debate, baseado em duas argumentações opostas sobre a preservação do meio-ambiente.

---

<sup>45</sup> If grammar teaching is to accord with how learners learn, then, it should not be directed at beginners. Rather, it should await the time when learners have developed a sufficiently varied lexis to provide a basis for the process of rule extraction. (...) this is likely to be at the intermediate-plus stage of development.

O grupo A, formado pelas estudantes Silvia e Valéria, deveria elaborar argumentos *a favor da preservação do meio-ambiente a qualquer custo*, enquanto o Grupo B (composto por Alex, Roberto e Daniel) deveria ser *a favor do desenvolvimento econômico em detrimento do meio-ambiente*.

Foi possível observar, através do diário dos alunos, que houve apreciação na execução dessa tarefa, por promover discussão, dinamismo e interação. Eis as observações dos alunos sobre esta atividade:

*Today we have a debate between two groups. One defend the economic development and, the another one, defend the environment protection. So, we have to organize our arguments to defend each point of view. At the end of the debate we realized that it's possible to get a new kind of development that protect the environment and the social rights. In general we call this development how "Sustainable Development".* (Silvia)

*This class was very dinamic because we had to debate about economy X environment. I was in the group that had to defend the economy. It was a little weird because I am for the environment, not against it. It was a good experience to know how to think in another point of view.* (Alex)

*Today we have a good opportunity to discuss about the theme. I think that this increase anything to my English. In my opinion today we had a good classmatch.* (Roberto)

*Today I'm in pain so I can't contribute a lot. But I think the subject was good. I improved my vocabulary and saw that I didn't remember how to spell the words. I have to read and write more.* (Valeria)

Observamos que, embora os alunos tenham realizado com sucesso, na aula anterior, uma atividade de conscientização sobre os tempos verbais propostos pelo curso, não foram capazes de utilizá-los adequadamente em suas notas de sala de aula. Assim, podemos observar que os alunos parecem não ter conseguido internalizar os

itens gramaticais, o que nos leva a ressaltar a importância da criação de oportunidades de uso e reflexão acerca dos equívocos.

O não comparecimento do aluno Ivan, por motivo de enfermidade, causou certo transtorno na divisão dos grupos para o debate, já que um deles contou com um número menor de participantes.

Apesar desse imprevisto, a professora pode observar, conforme registro em seu diário de pesquisa,

*que o debate foi bom, apesar de os alunos terem mais lido suas produções escritas do que debatido livremente. O grupo composto pelas mulheres foi o mais participativo, com a aluna Sílvia dirigindo e preparando o debate. No grupo dos rapazes, o Alex foi quem tomou a frente nas discussões.*

#### **4.3.1.4. Aula 04 – Teste escrito inicial**

Esta aula envolveu discussões sobre o tema “*Are you a waster?*” em que os alunos tiveram oportunidades de interação e produção oral espontânea. Solicitamos que escrevessem um texto fazendo considerações sobre o curso, tendo como diretrizes os seguintes tópicos: o que esperavam; quais aspectos apreciaram mais; pontos positivos; quais eram as deficiências e sugestões. A proposta dessa atividade teve como objetivo observar: 1º) a própria avaliação do curso e, 2º) se os alunos já haviam conseguido entender os aspectos gramaticais propostos pelo curso, ou seja, o uso dos tempos verbais: presente perfeito e passado simples. Estes textos foram considerados o teste escrito inicial.

*I'm doing<sup>46</sup> this english course since september, 2008. I expected to improve my english conversation level with a teacher and another students. I think we have a good opportunity to practice our English performance to talking and writing (Silvia).*

*In the beginning of this course I was planning to be a little more comfortable*

---

<sup>46</sup> O sublinhado que aparece na produção do alunos é para destacar as ocorrências inadequadas do uso dos itens gramaticais focados pelo curso.

*speaking English in public, and I think I am accomplishing that. It is also good to practice my writing skills. Another good thing is that we discuss different subjects and is possible to learn different and unusual words (Ivan).*

*I expected to improve my habilities in this course. I guess **I have been improving**<sup>47</sup> them a lot, mainly the oral communication (despite the mistakes and my shyness). I enjoyed the range of subjects and activities with music and work in pairs. It would be interesting to use more music and maybe videos, if it is possible. I have no complaints (Alex).*

*I think that since last semester my vocabulary is very better, because I never was speak english before this. But in the present semester, I think that activities are better than in the last semester and increase much more my English. What I more enjoy from this course is to listen, because when I begin the course I read English, but I don't understand, and now I can understand big part of the people speak. The good points are this, my "speak" and "listen" are very better, but, how I never study English before, I have a big difficulty to build the phrases and texts (Roberto).*

*I'm enjoying very much this course cause I'm having the opportunity to improve my English. Talking, writing and listening in English. With the homeworks I think I'm gonna learn how to write down more correcty the texts. I like the idea of watching movies and discuss about them (Daniel).*

*The English course is very interesting because it is not using a traditional method. Some themes were select by students and issues are taught with the necessary content, such as grammar, vocabulary, construction of texts, the practice of speaking and listening. In my case I realized I got much better aspects related to speech understanding and listening, because we practice a*

---

<sup>47</sup> Realce para marcar o uso de item gramatical contemplado pelo curso

*lot, but I think I feel deficient in grammar, and I believe this issue could be more evident in the classroom. But the main difference of this thematic class is that the motivation becomes greater when we are studying something that is part of what we would like to know more, and we are doing this learning English. (Valeria)*

As observações dos participantes sobre o curso foram pertinentes e significativas, já que eles apreciaram os procedimentos de base comunicativa utilizados nas aulas de inglês, por meio de trabalhos em grupo, pares e interação oral espontânea, que segundo Almeida Filho (1993) ajudam a promover o desenvolvimento da interlíngua do aprendiz, indo ao encontro de suas expectativas iniciais.

Podemos observar pelos textos produzidos, que houve o uso do presente perfeito contínuo *I have been improving* (Alex) em contexto apropriado, mostrando que mesmo tendo havido, além de insumo e prática, somente uma atividade de conscientização sobre esse item gramatical o aluno foi capaz de utilizá-lo.

No texto produzido pela aluna Silvia, observamos o uso do presente contínuo *I'm doing this course since September 2008* quando seria mais apropriado pelo contexto o uso do presente perfeito contínuo *I've been doing this course since September 2008*. Percebemos que a aluna ainda não foi capaz de se conscientizar do uso adequado desse tempo verbal, utilizando outro com o qual se sente mais segura, talvez pelo pouco tempo de exposição a atividades de conscientização e prática.

Nos textos dos outros alunos observamos o uso do passado simples em contexto em que seria mais apropriado o presente perfeito *I expected to improve my abilities in this course* (Alex), ao invés de *I have expected to improve my abilities*.

A sentença escrita pelo aluno Roberto apresenta equívocos quanto ao uso do presente perfeito *I think that since last semester my vocabulary is very better because I never was speak english before this*; o aluno faz uso do presente simples *my vocabulary is very better* ao invés de *my vocabulary has been better*, assim como se utiliza do passado simples *because I never was speak english before* quando deveria ter escrito *I have never spoken English before*. Ocorreu a não flexão do verbo *When I begin the course I read English* (Roberto) em contexto em que o passado simples *when I began the course* teria sido mais apropriado.

A aluna Valeria faz uso do passado simples em contexto onde seria mais apropriada a utilização do presente perfeito, como na frase *some themes were selected* quando deveria ser *some themes have been selected*.

Pela produção escrita dos alunos observamos que parecem não ter conseguido diferenciar o uso do passado simples e do presente perfeito em contexto de passado indeterminado. No entanto, consideramos ter havido pouca exposição ao insumo, atividades de conscientização e prática. O fato de um aluno ter feito uso do presente perfeito nos pareceu animador.

A partir da terceira aula sobre o tema *Meio-Ambiente* observamos, em nosso diário de pesquisa que, *quando o tema não é o sugerido pelo aluno, ele quase não se interessa e, portanto, dispersa um pouco*. Mantê-los motivados foi um desafio não só devido ao tema, mas também pelas atividades de leitura. Observamos também que, em várias instâncias do curso, os aprendizes ou não liam os textos ou os liam de forma bem superficial, prejudicando o entendimento e o bom desempenho nas atividades propostas, já que os textos objetivavam aquisição de vocabulário e argumentação para a preparação dos debates e interação em grupo. Observamos que *os alunos, de um modo geral, parecem não apreciar leituras. Os textos de hoje eram longos e o tempo restrito*. Para tentar envolvê-los mais com a leitura, exercícios de preenchimento de lacunas foram propostos, o que foi consideravelmente proveitoso para alguns alunos. Segundo a observação do aluno Ivan a *aula foi interessante(...) Sempre gosto de preencher espaços em branco nos textos, porque assim posso testar meu vocabulário*.

Foi solicitado aos alunos que escrevessem um texto, como trabalho de casa, tendo como tema: *What have you learned about the environment and your responsibility to protect it?* O nosso intuito nessa atividade foi que eles aplicassem a gramática apresentada a eles em atividade de conscientização desenvolvida anteriormente e, também tivessem mais tempo de reflexão sobre a língua produzida, já que a atividade deveria ser desenvolvida em momento posterior ao desenvolvimento da primeira produção, segundo a proposta de Batstone (1994).

Seguem os textos produzidos pelos alunos:

*The first subject that we are studying its environment. Every class we talk about how the environment **has been changed and prejudiced** by humans. All*

*of us can do or let to do something to preserve the environment. We can recycle, every it is possible, the trash that we produce. Let the car at home and get a public transportation, doing this you will decrease your emission of gases to atmosphere. People have to create a conscious that if we don't stop poluid the planet in the future we are gonna to be in a big problem. The temperatures can increase, and the earth will be warmer. The clean water will be restrict just to a fell people. We have to think in the future, and start to make our decisions now. Than just if we change some habits in our life we can contribute to preserve the environment. (Daniel)*

*It is always good to have classes about different subjects, this last weeks **we have studied** about the environment and I never before stoped to read that many about the climate and our world in general, in English.*

*Therefore, I was able to read and heard words and expressions for the first time, such as, "greenhouse gases" which refers to the gases that causes the so called 'Efeito Estufa' .*

*As we **discussed** that problem we **became** very concerned about the real situation, the temperature is rising year by year and the consequences we can see even today.*

*It does not take many minutes of internet research to find out any of this consequences, for example animals species that are disapering due to that increase, the sea level also rising and one day it will cause the flooding of many countries.*

*Imagine if we had to relocate an intired population to another country, the flood and water suply of that region will never be enough to everyone.*

*So, as we wait for the politicians to propose "real great" solutions.*

*It is up to us to start to make a difference, changing old habits and creating others, start to recycle and avoid the waste. (Ivan)*

*In our discussions, I believe that nobody learnt nothing new. But, we **had** a oportunity to discuss, debate and expose our own opinions about this*

*important theme.*

*I must to say that our discussions change anything to me. Because after the discussions I do anything: I and two friends make in our condominium a recycle system to provide one oportunity of all people do your part to make a better world.*

*Thus, the discutions are a true way to make people think about what we can to do for change intensions to actions. Because only if each people realy make anything we can save our own lives and the future generations. (Roberto)*

*Everything we need to live is obtained from nature, so as a retribution, we should take care of environment. We need it.*

*Unfortunately, our relationship with environment favour only one side: human being's side. For years **we have being deforesting** jungles, polluting rivers and the air, everything for more and more consume.*

*Some people tried to omit or soften the consequences, but they are evident: winters colder, summers hotter, rising sea levels, more violent storms, increased floods and droughts*

*I have awareness about my responsibility to protect the environment but I have difficulties to act because I don't live alone. I live with six more people and most of them don't collaborate with simple attitudes like separate recyclable materials, take short showers, close the tap while brushing the teeth, etc.*

***I have done** simple acts to help the environment. Actually, what I do is use the back of sulfite paper as draft and notebook. I avoid using the iron or the washing machine with few clothes. I know that I could do more. Someone may say what I do isn't enough. I disagree because simple acts can make the difference collectively. (Alex)*

*Since the 1970s many diferent groups in the world, including NGOs and UN agencies, woke up to the environmental problems. At the begining, just environment moviments and a few of experts and researchers **were** attentive*



and **worried** about the environment conditions. The focus of this concerning was the possibilitie of the nature completely depletion.

Nowadays a lot of people, even in the business area, are involved in change habits and lifestyles, in create economic solutions for production and consume, using new technologies resources. (Silvia)

Os alunos foram capazes de escrever textos coerentes e coesos, fazendo uso apropriado dos tempos verbais exigidos pelo contexto, na maioria das ocorrências. Houve alguns erros de vocabulário, tais como a palavra *prejudiced* ao invés de *harmed*, *consume* em lugar de *consumerism*, devido à interferência da língua materna. Observou-se também a ocorrência de erros de ortografia, principalmente no uso de consoantes duplicadas e também de preposição, denotando pouca familiaridade com a escrita na L-alvo.

Os alunos foram capazes de fazer uso do presente perfeito de forma correta e em contexto adequado, como por exemplo: *I have done simples acts* (Alex); *the environment has been changed and prejudiced* (Daniel); *we have being deforesting* (Alex), revelando erro de ortografia *being* ao invés de *been*. Esse erro poderia ser considerado *engano* (*mistake*) mais do que *erro* (*error*), já que Larsen-Freeman (2003) assevera que *engano* é meramente um deslize de atuação e desempenho enquanto *erro* seria falta de conhecimento sobre a forma correta. Outra ocorrência do presente perfeito *this last weeks we have studied* (Ivan) revela que o aluno parece ter internalizado a forma e o sentido do uso do tempo verbal.

Os alunos fizeram uso de novo vocabulário, apresentado em aulas anteriores, tal como *greenhouse gazes, waste, recycle, environment, flood*. O vocábulo *flood* em outro contexto foi escrito de forma equivocada para aquele contexto, pois o aluno se utiliza da forma – *flooding* – quando deveria ser *flood*. Há também expressões específicas do tema meio-ambiente como *efeito estufa* escrita em L1.

Um aspecto que consideramos relevante foi o fato de os alunos, ao realizarem esta atividade, estarem concentrados no sentido, envolvidos com o tema e não com a forma e isso nos parece muito animador e promissor com relação à associação de foco na forma em ambiente comunicativo.

Essa atividade escrita proporcionou outro tipo de atividade, que Batstone (1994) chama de *reflexão*, ou seja, quando o aluno é conduzido a refletir sobre sua produção linguística. Como a atividade de reflexão pode ser feita posteriormente e deve ser realizada pelo aluno, como salientou Batstone (op. cit.), esses textos foram analisados e editados por eles mesmos em um momento posterior e fora de sala de aula, por ser o tempo das aulas bem restrito.

#### 4.3.1.5. Aula 05

Na aula de número cinco, os alunos fizeram reflexão e edição de seus textos escritos, tendo a proposta de Batstone (1994) como teoria norteadora da prática da professora, que assegura que reflexão não necessariamente precisa ser realizada no momento ou logo após a produção do aluno. Portanto, essa atividade foi realizada alguns dias após a produção, sendo mediada pela professora. Os alunos tiveram a oportunidade de rever o que haviam escrito e considerar os itens gramaticais que não estavam de acordo com a norma padrão da L-alvo.

##### **Aluna Silvia**

**PP:** *Silvia let's reflect on your text. Look at the first sentence, what has to be changed?*

**S:** *Is a spelling mistake? Or grammar?*

**PP:** *Spelling.*

**S:** *Is it two 'fs' in difficult?*

**PP:** *Yes. Let's move on. What about here?*

**S:** *Is it 'in'?*

**PP:** *No.*

**S:** *Is there another one?*

**PP:** *Yes.*

**S:** *I don't know.*

**PP:** *No?*

**S:** *No.*

**PP:** *Think about it.Look.*

**S:** *Beginning has two ns*

**PP:** *Yes, good. What else?*

**S:** *A few not 'of'.*

**PP:** *Good.*

**S:** *Technology not Technologies.*

**PP:** *Why?*

**S:** *Because it is an adjective. (a aluna lê o texto e reflete)*

**PP:** *Silvia, what about this sentence: 'In this case, is important'?*

**S:** *I think it is missing 'it'. Is it correct?*

**PP:** *Yes.*

### **Aluno Alex**

**PP:** *Alex there's a new way of teaching grammar called 'feedback'. You are going to find your mistakes, ok?*

**A:** *Ok.*

**PP:** *I want you to read and change.*

(Aluno lê a sentença)

**PP:** *Is it ok? What do you think? Would you change anything?*

**A:** *Oh! I guess I was able to transmit the idea.*

**PP:** *Ok. Next.*

**A:** *Our relationship with environment favours.*

**PP:** *Yes, very good, 'favours'. What about this sentence?*

**A:** *I think it is ok. Can I write like this? Winters colder? I mean colder winters.*

**PP:** *Ok...*

**A:** *More things? (o aluno quis perguntar se havia mais erros)*

**PP:** *One maybe, what?*

**A:** *Maybe 'hotter summers'.*

**PP:** *Good. What about next line?*

**A:** *I think that's ok...or...I...aware... I can't use 'have awareness'...*

**PP:** *Is it ok?*

**A:** *No. I'm aware of.*

**PP:** *Yes!*

**A:** *I found this word in the dictionary. No problem?*

**PP:** *No.*

**A:** *Recycling. I think 'separating'.*

**PP:** *very good.*

**A:** *I think 'taking'*

**PP:** *Ok. Let's move on.*

(aluno lê o texto)

**A:** *I have helped!?*

**PP:** *Yeah!*

**A:** *What I have been doing.*

**PP:** *Good!*

**A:** *to use?*

**PP:** *That's ok.*

**A:** *may or might?*

**PP:** *That's ok. Ok?*

**A:** *Ok. A lot of mistakes!*

**PP:** *not a lot, some, but very good.*

**Aluno Roberto**

**PP:** *Can you read?*

**R:** *Me? Read?*

**PP:** *Yes, please. If you could change anything here, what would you change?*

**R:** *I think. I don't know, but I think it is strange 'nothing'*

**PP:** *What would you change?*

**R:** *I don't know. The verb?*

**PP:** *Yes!*

**R:** *Have learned?*

**PP:** *Yes. What else?*

**R:** *What more?*

**PP:** *Yes!*

**R:** *I don't know. What? Anything?*

**PP:** *Yes. This is it.*

**R:** *This is Portuguese construction*

**PP:** *Just one mistake. Don't you know?*

**R:** *No! (aluno lê o restante do texto)*

**PP:** *So!*

**R:** *I don't know. (aluno tenta mais não consegue)*

*I don't know grammatic.*

**PP:** *Grammar.*

**R:** *Grammar. I never studied before...*

**PP:** *That's ok. I think you are getting better. Your English is really improving.*

### **Aluno Ivan**

**PP:** *Can you read the first sentence?*

**I:** *I don't know.*

**PP:** *So, what would you change? Pay attention.*

*Try. Pay attention to spelling, grammar.*

**I:** *Stoped. I think is wrong.*

**PP:** *Yes, it is.*

**I:** *Um 'p' a mais. É isto?*

**PP:** *English, please! Yes, that's it.*

**I:** *This last weeks...*

**PP:** *What would that be?*

**I:** *Is it wrong?*

**PP:** *Yes.*

**I:** *On the last weeks. I don't know.*

**PP:** *Pay attention, Ivan. Ok, let's move on.*

**I:** *Expressions.*

**PP:** *Yes.*

**I:** *maybe instead of I was able - I could.*

**PP:** *That's ok.*

**I:** *Are there other mistakes?*

**PP:** *Yes, There are more than two mistakes.*

**I:** *Grammar or words written wrong?*

**PP:** *Both. You are able.*

**I:** *Is it right 'year by year'?*

**PP:** *What would be better?*

**I:** *Each year.*

**PP:** *Ok. Let's move on.*

**I:** *Take out 'any of'*

**PP:** *That's ok.*

**I:** *Is ok 'due to that'?*

**PP:** *Yes.*

**I:** *Maybe 'suply' has two pps.*

**PP:** *Yes. Move on. Let's go back.*

**I:** *'diferent' two ffs.*

**PP:** *Good. Do you know this expression: Efeito Estufa?*

**I:** *I forgot.*

**PP:** *Greenhouse Effect*

**PP:** *Is this sentence ok?*

**PP:** *No. There is one more mistake, maybe two.*

*No?*

**I:** *No, Zezé*

(a professora corrige o restante dos erros)

**Aluno Daniel**

**PP:** *Ok, Daniel. Let's read the first sentence. Would you change anything?*

**Daniel:** *What? The verb?*

**PP:** *Yes. Let's see the verb.*

**Daniel:** *Ok. It is not 'its' it is just 'is'.*

**PP:** *Good. Second sentence.*

**Daniel :** *What is wrong?*

**PP:** *You tell me!*

**Daniel:** *I don't know.*

**PP:** *Ok. Let's move on*

**Daniel:** *Sorry, but I can't see the mistakes.*

**PP:** *What about in this sentence?*

**Daniel:** *Is it grammar or spelling?*

**PP:** *None of them.*

**Daniel:** *I don't know.*

**PP:** *Ok. No problem.*

Daniel não foi capaz de observar o que poderia ser mudado em sua produção escrita. Assim, a professora fez as correções, mostrando-as ao aluno.

Na edição desses textos alguns alunos foram capazes de detectar aspectos linguísticos que deveriam ser mudados, com o direcionamento da professora, porque segundo Larsen-Freeman (2003) quando eles se corrigem há propensão a que se lembrem dos seus erros. Isso, no entanto, não implica que o aluno não possa ser orientado pelo professor e nem sempre de forma tão indireta, o que aconteceu nesta atividade de reflexão e edição dos textos, pois houve a participação da professora, como direcionadora, para auxiliar os aprendizes a detectarem seus erros.

Apesar de os textos serem relativamente longos, podemos concluir que a atividade foi bem sucedida, pois alguns alunos foram capazes de refletir e detectar a maioria dos erros, corrigindo-os. Outros alunos, tais como Roberto, Ivan e Daniel, apresentaram dificuldade na execução da atividade, isto provavelmente por ser o seu nível de instrução gramatical em língua inglesa abaixo do intermediário e sua interlíngua ainda precária. Como o aluno Roberto apontou, ele nunca antes havia estudado gramática de forma sistemática.

Observando a produção dos alunos, pareceu-nos que quanto maior o conhecimento da LE, maior a capacidade do aluno de encontrar e corrigir os seus erros. Os participantes que haviam estudado inglês em escola de idiomas e de forma sistemática obtiveram desempenho satisfatório na execução da atividade, o que

podemos considerar como elemento corroborador do que aponta Long (1988, apud. Ellis, 2002), ao afirmar que a *instrução formal ajuda a promover mais rapidamente a aquisição de L2 e também contribui para resultados de níveis mais altos*.<sup>48</sup>.

Não foi possível realizarmos essa atividade de reflexão com a aluna Valéria por ela não ter feito o texto escrito.

Apresentamos a seguir um quadro resumo da atividade de reflexão realizada nessa aula.

Alunos	1ª Produção	Intervenção	2ª Produção	Intervenção	3ª Produção	Comentários
Alex	<i>1.the environment favour</i>	1. Não	<i>1. (...) favours</i>			O aluno Alex foi capaz de completar a atividade de reflexão com êxito.
	<i>2. Winter colder (?)</i>	2. Não	<i>2.Colder winters</i>			
	<i>3.Summer hotter</i>	3. Não	<i>3.Hotter summers</i>			
	<i>4. I have awareness</i>	4. Não	<i>4 .I aware</i>	4. Não	<i>4. I'm aware of</i>	
	<i>5.Attitudes like separate</i>	5. Não	<i>5.Separating</i>			
	<i>6.Like take</i>	6. Não	<i>6. Taking</i>			
	<i>7.I have done simple acts</i>	7. Não	<i>7. I have been doing...</i>			

---

<sup>48</sup> Formal instruction helps to promote more rapid L2 acquisition and also contributes to higher levels of ultimate achievement.



Alunos	1ª Produção	Intervenção	2ª Produção	Intervenção	3ª Produção	Comentários
Roberto	<i>Nobody learned nothing new</i>	Sim	Não houve mudança	Sim	<i>Anything</i>	Após essas duas reflexões sobre sua produção. O aluno apresentou dificuldade em encontrar erros passíveis de mudança.
	<i>Learned</i>	Sim	<i>Have learned</i>			
Ivan	<i>I never before stoped</i>	Sim	<i>Stopped</i>		Não conseguiu perceber que o tempo verbal mais adequado seria o presente perfeito	O aluno não foi capaz de completar a atividade de reflexão, não encontrando o que deveria ser mudado.
	<i>Is rising year by year</i>	Sim	<i>Each year</i>	Sim		
	<i>Water suply</i>	Sim	<i>Water supply</i>			

Silvia	<i>Difficult</i>	Sim	<i>Difficult</i>			A aluna foi capaz de encontrar alguns erros, mais os de ortografia do que os de gramática. Não conseguiu completar a atividade de reflexão.
	<i>Begining</i>	Sim	<i>Beginning</i>			
	<i>A few of experts</i>	Não	<i>A few experts</i>			
	<i>New technologies resources</i>	Não	<i>New technology</i>			

Daniel	<i>Is it the verb?</i>	Sim	<i>It is just is</i>			O aluno não foi capaz de editar o texto, não conseguindo concluir a atividade de reflexão
--------	------------------------	-----	----------------------	--	--	---

Nesta tabela, sintetizamos a atividade de reflexão feita com os alunos individualmente, em que os erros foram observados e alterados conforme intervenção ou não da professora, ou seja, utilizamos o SIM quando houve a necessidade de direcionamento por parte da professora para que o aluno pudesse detectar o equívoco e NÃO quando não houve essa necessidade. Além disso, apresentamos um comentário do desempenho dos alunos.

#### 4.3.2. Segundo tema - Trabalho e a crise global

Após *Meio Ambiente*, o tema discutido foi *Trabalho e a Crise Mundial*, sugerido pelo aluno Ivan.

##### 4.3.2.1. Aula 06 (Apêndice 06)

Na primeira aula desse tema, somente dois alunos compareceram (Daniel e Alex). Dos alunos faltosos, somente a aluna Sílvia justificou a ausência por motivo de viagem.

Os alunos que haviam proposto o tema se ausentaram à aula e não justificaram. Portanto, as atividades que deveriam ser trabalhadas em sala de aula foram prejudicadas.

Apesar do número reduzido de alunos, a professora preparou atividades com base na letra da música dos Beatles *A hard day's night*. Os alunos receberam a letra da música, que deveria ser lida e ouvida. Logo após, houve breve discussão sobre a mesma, tendo como foco o tema *trabalho*. Após as considerações sobre a letra da música, foi-lhes dada uma breve atividade de conscientização. Foi ressaltado o uso do presente

perfeito simples e o contínuo e perguntado se o autor da música estava realizando aquelas atividades no tempo presente, no passado ou futuro.

**PP:** *Has his day been an easy day?*

**Alunos:** *No.*

**PP:** *He has been working like a dog. What does it mean?*

**Alunos:** *He works too much.*

**PP:** *Is this hard day still affecting him?*

**Alunos:** *Yes.*

**PP:** *Why?*

**Alunos:** *Because the day is not finish yet.*

**PP:** *Good. Is he still working?*

**Alunos:** *Yes, he is. Just finished*

**PP:** *Why does he say: I've been working like a dog and not I worked like a dog?*

**Alunos:** *Because he works every day.*

Observamos que os alunos foram capazes de realizar a atividade de conscientização de modo satisfatório e de perceber a utilização de um dos aspectos do uso do presente perfeito, ou seja, uma atividade que se iniciou anteriormente, mas que se reflete no momento presente.

#### **4.3.2.2. Aula 07 (Apêndice 07)**

Para a aula seguinte preparamos uma atividade baseada em trechos do início do filme *Eric Bronkovich* sobre entrevista de trabalho. Parte do *script* foi dada aos alunos para discussão. Foram elaboradas algumas perguntas sobre o texto, sendo que os alunos trabalhariam em duplas, em produção oral livre. Em seguida, eles reportaram suas discussões a toda sala. Além de objetivar interação, essa atividade teve como alvo averiguar o uso dos itens gramaticais propostos no curso, ou seja, o uso do passado simples e presente perfeito.

**PP:** *Was it a good interview, Alex?*

**Alex:** *I guess so.*

**PP:** *Why?*

**Alex:** *He was looking to her behavior and. I don't know. I guess he made the right questions to know if she is a good nurse to work.*

**PP:** *Who else would like to say something about the interviewer's attitude? A volunteer.*

**Valeria:** *I don't know. I think because they, he didn't speak because he didn't have time to speak. She spoke a lot. I don't know if the interviewer has to do something. This kind of situation happens. I don't know. What do you think?*

**Silvia:** *I think he has a kind of neutral behavior because she talk a lot, so he was kind of.*

**Valeria:** *Observing?*

**Silvia:** *Yes, observing. Because she talks so much.*

**Alex:** *I think she would speak so he just listen to her.*

**Valeria:** *But, I think when you're in an interview you have to speak but you have to wait somebody speak something to you. I think that in my opinion you don't have to say something that somebody doesn't ask you because you speak something that you don't want or speak something wrong that don't need to know.*

**Alex:** *He was observing her her behavior. She didn't stop.*

**Valeria:** *Yes, sometimes the interviewer doesn't need to ask or answer.*

Observamos que alguns alunos fizeram uso do passado contínuo *he was looking*, *he was observing* e também do passado simples *she didn't stop...*(Alex), *He didn't speak.. He didn't have time to speak* (Valeria) de forma correta em contexto apropriado. No entanto, percebemos que houve equívoco no uso desses tempos em outro momento *I think he has a kind* ao invés de *I think he had* (Silvia), demonstrando que ainda não houve internalização.

A seguir, foi dado aos alunos exercício de conscientização, retirado do livro de Batstone (1994:56), em que eles deveriam ler uma entrevista de trabalho e responder às perguntas.

John Wigmore is being interviewed by Harriet Brown, the Managing Director of a tour company. Mr. Wigmore has applied for the post of Sales Director.

Ms. Brown: *Who do you work for now, Mr. Wigmore?*

Mr. Wigmore: *The National Bus Company.*

Ms. Brown: *And how long have you worked for them?*

Mr. Wigmore: *I've worked for them for five years.*

MS. Brown: *How long have you been an area sales manager?*

Mr. Wigmore: *Eighteen months.*

Ms. Brown: *And what did you do before joining the Bus Company?*

Mr. Wigmore: *I worked for a chain of hotels as junior manager.*

Grammar questions:

Explain why Mr Wigmore says: *I've worked for them (the Bus Company) for five years.*

But

*I worked for a chain of hotels.*

- Is he still area sales manager for the Bus Company?

- Does he still work for a chain of hotels?

(Soars and Soars 1986:37)

Essa atividade foi dada aos alunos para trabalharem, primeiramente, individualmente.

Após observarem o texto e as perguntas trabalhando individualmente, houve a participação de toda a classe, compartilhando suas respostas e considerações acerca das perguntas sobre o texto.

**PP:** *Ok people. Answering the first question? Is He still working for the Bus Company?*

**Alunos:** *Yes, he is.*

**PP:** *Does he still work for a chain of hotels?*

**Alunos:** *No.*

**PP:** *What tell you that?*

**Alunos:** *the verbs.*

**PP:** *So, How long has he worked for the Bus Company?*

**Alunos:** *Five years.*

**PP:** *When did he start to work there?*

**Alunos:** *Five years ago.*

**PP:** *Good. Can you figure out the rule? When do I use the present perfect and when the simple past?*

**Alex:** *Simple past when the situation is finished, the present perfect when you start in the past and do until now.*

**PP:** *Very good!*

Observamos por meio dessa atividade de *conscientização* que os alunos foram capazes de realizá-la com êxito, sendo capazes de perceber o uso do presente perfeito bem como de explicar a regra subjacente ao uso do presente perfeito.

Foi possível observar que os alunos apreciaram a aula por ter havido atividade de vídeo em que lhes foi apresentado parte de uma entrevista, o que se mostrou relevante e pertinente já que alguns alunos iriam participar de entrevista como parte de processo seletivo para o estágio de finalização de curso, confirmando a afirmação de Augusto-Navarro (2007) de que o uso de material autêntico, no sentido de não só ser verossímil, mas também fazer parte do universo do aprendiz, pode contribuir para despertar interesse dos alunos e assim facilitar o aprendizado.

Podemos observar, através das anotações de sala de aula dos alunos que eles consideraram a atividade interessante. Em suas palavras:

*I liked a lot the class. The movie was very well chosen to discuss the subject and it give me tips to get a future job opportunity: how to behave in an job interview, for example. (Alex)*

*Today I like the activities. **I never have the experience of watch a movie in english, and is a very good experience.** Today, in discussions, I stay quiet, but is because my health conditions is not good. In resume, was a good class today. (Roberto)*

***I really liked this class,** because we learned some grammar rules which are very important and discussed about how to behave in a interview. (Ivan)*

*Today we watched part of a movie and **it was very good.** Cause we listened the way a person behave in a interview, and see the good and bad thing that we can do in the future. (Daniel)*

*Today our class was about a new subject, called “Jobs and Crises”. The teacher bring a movie how a example of job interview and stimulate a debate about it. A carachter movie was named Erin Bronckovich and it was about a real story...**I think it’s a appropriate subject nowadays,** mainly because the students have to face this situation in their professional lives and specially at the crisis time like now. (Silvia)*

Embora os alunos, na discussão após a atividade de conscientização retirada do livro de Batstone (1994), tenham percebido o uso e formulado a regra do presente perfeito em comparação ao passado simples, notamos que não foram capazes de utilizar o presente perfeito de maneira adequada nas produções realizadas em seguida (*I never have the experience*), o que nos mostra que os alunos precisam de mais oportunidade de uso para internalizar tais estruturas.

Como assevera Batstone (1994), “notar” é condição necessária, mas não suficiente para internalização.

#### **4.3.2.3. Aula 08 (Apêndice 08)**

Dando seqüência ao tema *Jobs and the Global Crisis*, utilizamos um episódio do seriado americano *Friends*, cujo assunto central era uma babá do sexo masculino. Primeiramente, os alunos trabalharam individualmente, respondendo a perguntas sobre

profissões e estereótipos. Ao término dessa atividade os alunos trabalharam em pares e discutiram suas respostas, tendo, portanto, oportunidade de interação e negociação de significados, que segundo Almeida Filho (2000) favorece a comunicação entre os participantes. Após assistirem a partes do episódio da série, discutiram em grupo algumas perguntas sobre o mesmo, reportando suas respostas a toda a classe. O objetivo dessa aula foi, principalmente, promover interação em produção oral livre. Houve também atividade de compreensão auditiva com foco em vocabulário, portanto, de insumo, que segundo Krashen (1985) pode facilitar a aquisição da língua alvo.

#### 4.3.2.4. Aula 09 (continuação da aula 08)

Nessa aula foram discutidas, com toda a sala, as impressões dos aprendizes sobre o episódio da série *Friends – The male nanny*, embora os alunos já houvessem escrito em seus relatórios de sala de aula as suas observações. Essa atividade de produção oral livre teve como objetivo permitir observar a produção oral dos alunos e, depois, fazer *reflexão*.

**PP:** *Did you like last class?*

**Alex:** *Oh, Yes! I liked a lot because I like comedies and people talking in English.*

**PP:** *What about you, Ivan. Did you like?*

**Ivan:** *Yes, I liked too.*

**PP:** *Why?*

**Ivan:** *Because we discussed more than in other classes. I think because we heard the actually speaking and we can try to understand.*

**PP:** *Was it difficult to understand, Daniel?*

**Daniel:** *I don't think so because was I didn't understand everything, the expressions. Not the expressions, girias?*

**PP:** *slang.*

**Daniel:** *slangs, some slangs but mostly I think I understand almost everything because was a easy vocabulary that you use everyday. It was not so difficult.*

**PP:** *Did you understand the word 'manish'?*

**Alex:** *Yes, 'masculinizado' I think.*



**PP:** *Yeah. That's right! What about working mothers, Ivan?*

**Ivan:** *I think woman have to work out, but if she have to abundant her house. She can't afford to work and children. But she have to be able to take care of the house she have to share the time with the family and the job not just take care of the house. I didn't mean that.*

**PP:** *What do you think, Daniel?*

**Daniel:** *About a working mother?*

**PP:** *Yes!*

**Daniel:** *I think that. My phone is ringing.*

*A working mother? I think, yeah, she have to take care of her child. I don't know. Her children but someone could do that she can work, I guess.*

Alguns alunos fizeram uso adequado do passado simples, mostrando que haviam internalizado a gramática enfatizada no curso. Quando perguntamos *did you like last class?* Responderam: *Yes, I liked a lot.* Em outro momento disseram *I didn't understand.* Portanto, podemos observar que houve estruturação do item gramatical ensinado.

Considerando a fala espontânea dos alunos, foi feita uma breve atividade de *feedback*. Escrevemos no quadro duas sentenças, sendo a primeira: *I understand almost everything.* Em seguida perguntamos se eles precisariam mudar algo nessa fala. O próprio aluno que produziu a fala corrigiu o erro: *understood* e demonstrou que reconheceu o seu equívoco. A professora escreveu outra produção oral: *a woman have to work* e perguntou se notaram algo que poderia ser mudado. O aluno Alex sugeriu mudar *a* por *the*, mas a professora o alertou que este não era o erro. O próprio aluno se corrigiu: *a woman has.*

Notamos que o aluno Ivan fez um único uso do passado simples na frase *I didn't mean that.* Considerando que os outros verbos de sua fala não foram flexionados adequadamente e que esta sentença é comum na oralidade em língua inglesa, podemos dizer que o aluno fez uso de *chunks*, ou seja, estruturas prontas, com adequação gramatical, mas as quais o aluno ainda não é capaz de desmembrar ou utilizar com outros significados (Bastone, 1994 apud Marcheti, 2009).

Podemos perceber por meio dessa breve atividade em que os alunos tiveram que refletir sobre suas produções orais, que os lapsos gramaticais cometidos não eram erros, no sentido usado por Larsen-Freeman (2003), mas *mistake*, ou seja, *enganos* cometidos por um lapso, sendo o aluno conhecedor da gramática.

Observamos que os alunos utilizam uma estrutura de maneira adequada, mas logo após voltam a cometer o engano. A esse tipo de atitude Larsen-Freeman (2003) chama de desenvolvimento em *U-shape* (*U-shape development*).

Segundo Terenzi (2009 citando Larsen-Freeman, 2003)

*este desenvolvimento em U acontece, pois a prática leva 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 reestrutururação, o uso dá-se de forma correta, tornando-se internalizada.*

Os alunos, ao escreverem suas anotações de sala de aula, fizeram observação positiva sobre a aula, principalmente por ter sido uma atividade envolvendo vídeo, considerado material autêntico, no sentido de ser material preparado não para fins pedagógicos. Além disso esse tipo de seriado parece ser parte do universo de interesse dos alunos, já que é um programa de TV popular para a faixa etária. Portanto, a atividade foi muito apreciada, conforme as observações<sup>49</sup> que se seguem:

*Na minha opinião, foi uma das melhores aulas. Foi possível visualizar claramente (e de forma divertida) qual o tema de discussão. Aprendemos novas expressões, novas palavras e praticamos o listening. (Alex)*

*A aula foi muito boa. Nós assistimos a um episódio de Friends, e logo após discutimos sobre o que ele dizia a respeito de alguns empregos serem considerados apenas para homens, ou apenas para mulheres. (Daniel)*

*A aula foi muito produtiva, porque praticamos o que eu mais gosto que é conversação. Foi possível aprender um pouco mais sobre vocabulário do dia-a-dia e não somente regras gramaticais. (Ivan)*

---

<sup>49</sup> A partir dessa aula solicitamos aos alunos que escrevessem suas observações de sala de aula em português, já que a relevância dessas notas eram suas considerações sobre as aulas e alguns alunos poderiam ter dificuldade de se expressar em inglês.

Podemos observar que os alunos apreciaram a aula não só porque puderam estar em contato com material visual e autêntico, mas também porque tiveram oportunidade de interagir livremente por meio de produção oral, tecendo comentários sobre o episódio.

#### **4.3.2.5. Aula 10**

No início da aula seguinte os alunos responderam ao questionário de número dois (Apêndice 03). Este questionário foi elaborado para identificar suas crenças em relação a quem deveria ser atribuída a responsabilidade de fornecer material para a elaboração do curso, já que foi observado que apenas um grupo entregou à professora material para a realização das aulas.

Nesse questionário foi-lhes perguntado como se sentiram quando foi explicado, pelo professor, que o material para a definição do conteúdo do curso seria provido pelos alunos. Alguns alunos se mostram surpresos, conforme suas próprias observações:

*No primeiro momento foi uma surpresa, pois geralmente, são os professores que fornecem ou indicam qual material utilizar no curso de inglês (Alex).*

*De início fiquei intrigado, mas com o tempo me acostumei com a ideia e acabei apoiando, porque dessa maneira os assuntos seriam variados e é possível aprender em vários contextos (Ivan).*

*No início achei estranho, pois no ambiente universitário a questão tempo e dinheiro são escassas. Mas depois entendi que muitas vezes ajudava para nos aprofundarmos no aprendizado da língua (Valeria).*

Já outros alunos consideraram positivo o fato de terem participado na provisão do material: *Não fiquei surpreso, achei uma boa ideia (Daniel)*. No entanto, embora tenha considerado uma *boa ideia*, não proveu o professor com material sobre o tema de sua escolha e, na aula em que o seu tema deveria ser abordado, não compareceu.

Os participantes, de modo geral, estranharam a solicitação da professora para que eles fornecessem parte do material que seria utilizado no desenvolvimento do curso.

No entanto, foram enfáticos em dizer que a participação deles no projeto do curso era importante para o aprendizado. Mas até então, apenas um participante havia entregue o material solicitado pelo professor para a elaboração das atividades no tema escolhido por ele.

Propusemos, nesta aula, que os alunos, em pares, escrevessem uma entrevista sobre trabalho e depois entrevistassem, pelo menos, dois colegas e escrevessem suas respostas. Ao desenvolver essa atividade os participantes estariam realizando uma atividade comunicativa, tendo oportunidade de interagir, negociando sentidos e significados, objetivando melhora na L-alvo e oportunidade de prática do que foi trabalhado.

Da produção escrita dos alunos, por meio da elaboração de perguntas para a entrevista, podemos observar que alguns foram capazes de usar o passado simples de maneira eficaz e apenas uma dupla, Alex e Daniel, fez uso do presente perfeito.

Perguntas formuladas por Sílvia e Ivan:

- 1) *What's your name?*
- 2) *What's your Professional activitie?*
- 3) *Where did you work before?*
- 4) *What you usually do in your free time?*
- 5) *Do you practice any volunteer activity?*
- 6) *What do you expect in this job?*

Alex e Daniel trabalharam em dupla e prepararam as seguintes perguntas:

- 1) *Why do you want to work here, in our company?*
- 2) *Tell me about your academic life.*
- 3) *Do you have experience in this kind of job? How long **have you worked** as an engineer?*
- 4) *What are your perspectives in this job five years from now?*
- 5) *What languages do you know? Which level?*
- 6) *What are your hobbies? What do you do in your free time?*

Roberto e Valéria elaboraram as seguintes perguntas:

- 1) *What's your course? Did you start in the course that you really would like to do?*

- 2) *Did you like the course during the time that you did it? Were you expecting more?*
- 3) *What do you expect for the professional future? Do you intend to work or to do a pos-graduation course when you finish your under graduation?*
- 4) *If you have two opportunities:*
  - a. *To work doing something that you don't like but getting a lot of money.*
  - b. *To work doing something that you like a lot but getting less money. What is the situation that you would like to live?*
- 5) *Do you become nervous or anxious in places that you have to work?*

Essa atividade foi proposta com o intuito de observar se os alunos fariam uso adequado dos itens gramaticais estudados e se eles os utilizariam em suas produções.

Todos os alunos se mostraram bem motivados na elaboração de tal atividade, indo ao encontro da afirmação de Pintrich e Schunk (1996, apud Campos-Gonella, 2007) de que os aprendizes se tornam mais motivados quando estão prontos e interessados em trabalhar em uma atividade que lhes agrada e promova engajamento. Assim, podemos dizer que os alunos estavam preparados para desenvolver a atividade proposta, pois já haviam sido expostos ao tema, ao vocabulário e às estruturas gramaticais. Foi possível observarmos o envolvimento dos alunos e bons resultados na produção linguística dos mesmos.

A avaliação dos aprendizes sobre essa atividade, também, foi positiva, por terem tido oportunidade de interação ao mesmo tempo em que tinham de refletir sobre gramática para a realização da atividade, ou seja, quando da formulação das perguntas para a entrevista.

Uma dupla de alunos fez uso preciso do presente perfeito “*have you worked as an engineer?*” observando a forma e inserindo-a no devido contexto, o que nos leva a crer que alguns alunos foram capazes de internalizar a gramática fazendo uso espontâneo quando o contexto assim o requeria. No entanto, a primeira dupla composta por Silvia e Ivan utilizou o passado simples “*Where did you work before?*” quando a opção desejada e mais adequada ao contexto seria o uso do presente perfeito *Where*

*have you worked before?* por se tratar de uma ação em um tempo passado indeterminado. A utilização do passado simples na pergunta de número 2 produzida por Valeria e Roberto foi adequada seguindo os padrões gramaticais da língua padrão, pois se trata de uma ação acontecida em tempo definido no passado *the time you did it*.

Podemos perceber que houve expansão quanto ao uso dos itens gramaticais propostos pelo curso, em suas produções escritas, havendo evolução perceptível em relação às produções iniciais.

Após a produção e respostas às perguntas da entrevista, houve uma atividade envolvendo toda a classe. O objetivo era observar a produção oral dos alunos bem como promover interação com todos os participantes. Foi-lhes perguntado:

**PP:** *Have you ever had a job?*

**Ivan:** *Yes, for eight months in the 'radio UFSCar'.*

**PP:** *Did you have an interview to get this job?*

**Ivan:** *Yes, for a Technical Supervisor for about twenty minutes.*

**PP:** *What about you, Roberto?*

**Roberto:** *Only in my father's farm.*

**PP:** *Silvia?*

**Silvia:** *Well, I had a lot of jobs. The first one was like a teacher when I was very young just when I leaved the college. I teached Publicity Design and Geometric Design in a Public School, Secondary School in São Paulo. I worked another year like an Architect and I was interview just once in my life that I remember.*

**PP:** *What attitude must people have when being interviewed?*

**Alex:** *You have to be to focus your qualities but at the same time you have to be modest.*

Ao final da aula houve um breve momento de atividade de reflexão. A professora escreveu na lousa algumas falas dos alunos para reflexão.

Percebemos que os alunos não estavam utilizando o passado simples de forma adequada em relação à flexão dos verbos, ou seja, regularizaram as formas irregulares, por exemplo em *When I leaved the college*.

A professora escreveu *I teached Publicity Design and Geometric Design in a public school* e perguntou aos alunos se eles mudariam alguma coisa. Eles disseram que ao invés de *teached* seria *taught*. Outra sentença foi: *I was very young when I leaved the college*, que a professora pediu para ser observada. O aluno Alex corrige a sentença e diz *when I left school...* Através dessas intervenções podemos perceber que alguns alunos foram capazes de refletir com sucesso sobre os erros, sendo capazes de corrigi-los.

Com mencionamos anteriormente, o relato dos alunos com relação às atividades desenvolvidas nessa aula foi interessante, na medida em que revelaram ter apreciado, principalmente, a interação e o fato de terem que produzir algo que poderia ser verossímil, já que eles iriam se submeter a entrevista em processo de seleção para uma vaga de estagiários. Segundo as observações dos alunos:

*A aula foi bem divertida. A Silvia soube responder minhas perguntas com muita criatividade durante a entrevista que fiz com ela. (Alex)*

*Na aula de hoje formulamos um questionário como se fosse uma entrevista. Foi uma boa aula, pois aprendemos mais na hora de formular perguntas, e também como respondê-las. (Daniel)*

*Gostei muito da aula. É muito importante praticar esse tipo de coisa, pois não sabemos que pergunta nos farão, temos que formular respostas em inglês, o que é complicado... mas o importante é praticar, mesmo com erros para “soltar o inglês”. (Valéria)*

Consideramos relevante chamar a atenção para o comentário da aluna Valéria sobre a importância de *praticar, mesmo com erros*, pois reflexão envolve reconhecimento de erros, o que a aluna foi capaz de perceber.

A observação de um dos alunos sobre a aula é pertinente mesmo quando reconhece sua dificuldade de se comunicar em inglês:

*Como sempre, eu acho que estou levando algo a mais comigo. Infelizmente, também como sempre, eu não participei muito, porque minhas limitações me impedem de ser mais desenvolvido. Creio que as atividades de hoje foram interessantes, pois proporcionaram oportunidade de tentar construir frases e falar um pouco, que são minhas maiores dificuldades (Roberto).*

*Finalmente parece que conseguimos uma classe adequada para nossas aulas de inglês! As atividades de hoje foram baseadas no filme “Erin B.”, que é uma história real, e serviu de referência para nossos exercícios de fala e escrita. Para tanto, tivemos que simular uma situação em que seríamos entrevistadores de candidatos a um trabalho. A entrevista foi baseada na proposição de seis questões consideradas importantes (Silvia).*

O aluno Ivan não compareceu a essa aula; portanto, não nos foi possível contar com suas considerações.

Foi-nos possível observar que o desempenho e a participação dos alunos foram positivos, percebendo que houve bom entrosamento entre eles, na medida em que interagem e negociavam significado para a realização de atividades – uma das características de aula comunicativa, conforme assevera Almeida Filho (1994) ao apontar que *métodos comunicativos focam sentido, significado e interação, envolvendo atividades relevantes*. Assim foi pertinente desenvolver atividades que fossem reais, parte do seu universo universitário, já que grande parte desses alunos estaria se preparando para programas de treinamento em indústrias e a entrevista constitui um dos estágios pelos quais eles têm de passar para serem aceitos pelas empresas.

#### **4.3.2.6. Aula 11**

Ao iniciar a aula, como atividade de warm-up, fizemos a seguinte pergunta à classe: *What have you done since this year started?* O objetivo desta pergunta era proporcionar aos alunos a oportunidade de prática e de usar os aspectos gramaticais ensinados em sala de aula, isto é, o uso do presente perfeito e do passado simples. Três alunos foram capazes de produzir enunciados utilizando o presente perfeito e o passado simples de maneira apropriada, o que pode ser considerado satisfatório.



**Valéria:** *I'm doing my research, my project but in the beginning of this year I was in the United States and now I am finishing my report and I've done a lot because in this semester I have mainly humans disciplines and I am reading a lot.*

**PP:** *What about you, Roberto?*

**Roberto:** *I only work. I worked with my father in the beginning of the year and study. Only.*

(aluno para de falar e a professora interfere fazendo perguntas)

**PP:** *What about sports, extra activities?*

**Roberto:** *Little activities. I make. I don't know. Only study and work and celebrated my five years dating. Now my parents 'mudaram?'*

**PP:** *moved.*

**Roberto:** *moved to Aparecida d'Oeste, a little city near 'divisa?'*

**PP:** *border*

**Roberto:** *border of Mato Grosso do Sul.*

**PP:** *All right, Daniel! Your turn, now.*

**Daniel:** *When the classes started here I started to study and but in the weekends I didn't study. So, on the weekends I see some friends. I go to some parties and play some sports. This kind of thing. But basically study. Just that. Invent something to do. Yes, I sleep a lot but nowadays I'm not sleeping at all. I need to sleep.*

**PP:** *Ok, Daniel. Thank you. Alex?*

**Alex:** *I have got*

**PP:** *A girlfriend?*

**Alex:** *NO, not yet (rindo) I have got a flu.*

**PP:** *The flu?*

**Alex:** *I have gotten the flu. I have studied a lot. I have cleaned up my room every weekend. I have visited my family once a month and. That's it.*

**PP:** *So, You have been traveling a lot, too?*

**Alex:** *Yes.*

**PP:** *Where do you live?*

**Alex:** *Jacaréi.*

**PP:** *Ok. Ivan, what have you done?*

**Ivan:** *In generally, I started to work in my scientific initiation but since the classes began I stopped to work a little and focus more in my disciplines.*

**PP:** *Have you worked a lot this week?*

**Ivan:** *This week, yes. Last week, too. I'm taking eleven disciplines this semester and it takes most of my time.*

**PP:** *Why have you been taking eleven disciplines?*

**Ivan:** *Because I want to finish earlier my graduation so I can do my Internship next year. I intend to do my internship next year. I'm planning to do here in São Carlos. But on the weekend I try not to study a lot and play some soccer on Saturday afternoon. I play soccer.*

**Silvia:** *What is internship?*

**PP:** *A job students get at the end of their under-grad course.*

**PP:** *What about you, Silvia?*

**Silvia:** *I have been done almost the same. Is it correct? I have done almost the same. I'm trying to finish my participation in the Research Center Project and I'm dedicated too much my doctorate research. So, I intend to finish in the next year and to give this kind of goal I need to study so hard this year.*

**PP:** *Do you study every day? How many hours?*

**Silvia:** *I study eight hours by day something like that but when I do my Master I worked almost 14 hour by day to finish. just during two months, I believe. I guess.*

**PP:** *Very good! But I'm a bit disappointed. Nobody said that has been studying English!!! (todos os alunos riem)*

Percebemos que vários alunos foram capazes de fazer uso do presente perfeito e do passado simples, em contexto apropriado, em suas produções orais espontâneas, ressaltando a relevância do sentido e significado na produção.

A aluna Valéria fez uso do passado simples *In the beginning of this year I was in the United States*, de forma correta, pois se trata de uma ação que terminou em tempo definido no passado *in the beginning of this year*; a aluna também utilizou o presente

perfeito *and now I have done a lot of things* em contexto apropriado já que é requerido o uso deste tempo verbal em uma atividade que começou anteriormente e continua até o momento presente.

O aluno Roberto fez uso do passado simples de forma e em contexto adequados *I worked with my father in the beginning of the year*; não foi capaz de notar o uso do presente perfeito quando a professora lhe pergunta sobre atividades em que tem se envolvido, o aluno responde *study and work* quando deveria ser *I have studied and worked*.

A aluna Sílvia em sua fala *When I do my Master I worked almost 14 hours* oscilou entre o presente simples *When I do my Master* ao invés de *When I did* e o passado simples *I worked almost*, o que pode ser caracterizada como U-shape (Larsen-Freeman, 2003). Podemos considerar isto como evidência de que o aluno está em fase de estruturação de seu conhecimento. Na fala *I have been done* a aluna percebe o equívoco e a reformula, usando a forma do tempo verbal de maneira correta, *I have done*, o que nos mostra que ela está em fase de reestruturação.

Houve, no entanto, alunos que se ativeram à forma e ao significado, fazendo uso correto do presente perfeito, *I have gotten the flu, I have studied, I have cleaned my room* e *I have visited my family once a month* (Alex), sugerindo a possibilidade de internalização da estrutura.

Conforme assevera Larsen-Freeman (2003), atividades preparadas para elicitare certas estruturas são relevantes, já que os alunos podem utilizar apenas aquelas estruturas já aprendidas e internalizadas, (neste caso o passado simples, o presente contínuo) evitando aquelas, em relação a cujo uso não se sentem seguros (nesse caso o presente perfeito).

Embora tenha havido alguns deslizes quanto ao uso do passado simples, observa-se considerável melhora na utilização desse tempo verbal.

#### **4.3.2.7. Aula 12 (Apêndice 09)**

A aula seguinte foi reservada para uma atividade de produção de texto escrito, atividade de gramaticização, retirada do livro de Batstone (1994:106), contendo diretrizes, algumas figuras e palavras que auxiliariam na elaboração desse texto.

Em grupos, os alunos deveriam escrever uma história sobre um personagem chamado Tom. O objetivo dessa tarefa era criar uma situação em que os alunos deveriam pensar em sua própria produção, refletindo sobre a língua usada. Além disso, objetivava-se oferecer oportunidade de produção espontânea, que permitisse a utilização da gramática de acordo com o que seria previsível naquela situação.

Segundo a observação de sala de aula dos alunos, a atividade se apresentou desafiadora, mas interessante, sendo que apenas um aluno mostrou certa dificuldade no desempenho da mesma.

*Hoje, eu não contribuí muito com meus colegas. Não consegui ter desenvoltura o suficiente para opinar, apesar de ter ideias... Apesar disto, aprendi novas palavras e pude aproveitar algo. (Roberto)*

*...pudemos exercitar nossa capacidade de conectar palavras e sentenças pra formar uma história. Acho que foi um bom exercício de praticar nossa capacidade de escrita. (Silvia)*

*A aula foi boa. Tivemos que elaborar uma história de acordo com três figuras. Senti certa dificuldade, pois tivemos que usar palavras pré-selecionadas para compor a história. Fiquei em dúvida quanto ao uso dos tempos verbais: past e past perfect. Usamos principalmente o past tense. (Alex)*

*Na aula de hoje nós inventamos uma história a partir de algumas figuras e palavras. Foi muito bom, pois nós podemos formar frases com apenas algumas palavras e ideias. (Daniel)*

Os textos produzidos nessas aulas serão retomados no próximo item (referente à aula de número 13), em que se abordam os alunos envolvidos em uma atividade de reflexão.

#### 4.3.2.8. Aula 13

Como mencionamos anteriormente, nessa aula foi preparada uma atividade de reflexão (Batstone, 1994). Os dois textos produzidos, na aula anterior, foram transcritos em transparência e projetados em um quadro para que os alunos, em conjunto, os editassem.

O texto a seguir foi produzido pelo grupo composto pelos alunos Roberto, Daniel e Ivan.

*“Tom is a language teacher living in London. He was traveling and his ship sank on the Ocean. He found a desert island and try to survive. He got a binoculars.*

*It was useful to look for a boat because He can't be in that very miserable situation.*

*He dreamed that would be possible another boat come back stopping near the island and pick up him.*

*For many days he tried to live in a desert island. One day he was desperated and looking for the ocean horizont and suddenly he sow a boat a long distance from the island. So, he shaked his hand trying to be sow and rescued.*

*Fortunatelly, the boat's sailor sow him and finally he went back to London.”*

A seguir transcrevemos trechos de interação contendo atividade de *reflexão*, cujo símbolo. (‘) é usado para identificar palavras a serem mudadas no texto, de acordo com o entendimento dos alunos.

**PP:** *Is it ok? Would you change anything here in this first sentence?*

**Alex:** *Tom is a language teacher living in London... that lives in London...*

**PP:** *Ok*

**Alex:** *Who lives in London*

**Sílvia:** *The “ing” form is not correct in this case*

**PP:** *I think that's good.*

**PP:** *Can be both – ‘living or who lives’*

**Valeria:** *If you can reduce. Is it the same meaning?*

**PP:** *Yes! Who was traveling and his ship sank on the ocean. What about his*

*sentence?*

**Sílvia:** *I think. He was traveling when his ship' sank' on the ocean.*

**PP:** *Can be. Ok. Well done! It is better! What else? Would you change anything here?*

**Valéria:** *No*

**Silvia:** *'sank' is correct?*

**PP:** *Is the past of sink.*

**Alex:** *'on' the ocean; 'in' the ocean.*

**Silvia:** *Yes, in the ocean*

**PP:** *Very good! In the ocean. He found a desert island and tried to survive.*

**Silvia:** *I think that's ok.*

**PP:** *Good! He got a binoculars.*

**Alex:** *'binoculars' is plural, so 'he got binoculars'*

**PP:** *You can say a pair of binoculars(?!)*

**Silvia:** *without 'a.*

**PP:** *Yah! But you can say a pair of binoculars too. OK?*

**Silvia:** *Ok.*

**Valeria:** *If binoculars is plural. I can use 'it'?*

**PP:** *No.*

**Valéria:** *So, 'they' were useful.*

**PP:** *They were useful to look for a boat because he can't be in that very miserable situation.*

**Alex:** *He 'couldn't'.*

**Silvia:** *Yes, he 'couldn't' because is past.*

**PP:** *Would you change anything, guys?*

**Alex:** *(fazendo a pergunta para outra aluna) Did you know the meaning of 'miserable' when you wrote?*

**Silvia:** *'Miserable'?*

**Alex:** *Did you know the meaning?*

**Valeria:** *Yes.*

**PP:** *What is the meaning of miserable?*

**Alex:** *'Sad, very sad'.*

**Valeria:** *'Miserable'?*

**Alex:** *Yes, yes.*

**Silvia:** *is 'in' ok?*

**PP:** *What do you think?*

**Valeria:** *I don't know.*

**PP:** *What about this next sentence? Is it ok?*

**Alex:** *We have to use the preposition 'of' after dream, 'dream of something'.*

**PP:** *Here it is ok because there's a clause but what about 'would be possível'?*

**Alex:** *'That it would be possible.'*

**PP:** *Very good! Why?*

**Alex:** *How can I say 'sujeito'?*

**PP:** *'subject'.*

**Alex:** *'Subject' because we need to use a subject.*

**PP:** *Yeah! What kind of subject?*

**Alex:** *'ocult'*

**Valeria:** *'indeterminado'*

**PP:** *'impersonal'*

**Valéria:** *Can I say: 'he could be possible?'*

**PP:** *No, because he is not the subject of the sentence.*

**Silvia:** *'it' is impersonal subject in English.*

**PP:** *Next sentence*

**Silvia:** *Maybe the word 'and' to join 'come back and stop near the island'*

*It's got be connect.*

**Alex:** *'to' pick up him...instead of 'and'.*

**PP:** *Good! Yeah!*

**Silvia:** *and stop near the island' to pick him', 'to pick him up'.*

**PP:** *Yes. What about the other sentence?*

**Silvia:** *He tried?*

**Valeria:** *For me , I think it is good. Maybe 'that' island .*

**Silvia:** *Yes! 'That' because you talked before.*

**PP:** *Ok. Let's move on. Next.*

**Silvia:** *It is 'saw' not 'sow' with 'o'. How do you spell it?*

**Valeria:** *'S A W'*

**Alex:** *Yes. it can be 'had tried?'*

**PP:** *Yes, it can be.*

**Alex:** *He saw a boat from a long distance.*

**Valeria:** *far from the island.*

**PP:** *Ok. That's right. Daniel, what would you change? I wanna hear your voice.*

**Daniel:** *One Day he was 'desperated' not 'desesperated'*

**Valeria:** *looking for is 'procurando'*

**PP:** *OK.*

**Valeria:** *not looking for.*

**PP:** *What is it?*

**Valeria:** *Only looking*

**Alex:** *looking at.*

**Valeria:** *I think only 'looking the ocean'.*

**PP:** *OK. The other sentence.*

**Alex:** *Trying to be sow.*

**Valeria:** *I think not good 'trying to be sow'*

**PP:** *How would you change it?*

**Valeria:** *I don't know...*

**PP:** *You don't know?! Alex? Silvia?*

**Valeria:** *I don't know if I can use be sow because I have'try to be seen'*

**Silvia:** *see, saw, seen*

**PP:** *Yes, ok.*

**Silvia:** *and rescued' shook?'*

**PP:** *Ok. (a professora lê a próxima sentença)*

**Valeria:** *it is not 'sow' – is 'saw'.*

**PP:** *Fortunatelli? The boat's sailor saw him.*



**Alex:** *the sailor's boat.*

**Valeria:** *I think 'sailor of the boat?!'*

**Silvia:** *Sailor 'from'. Sailor is 'T' or 'y'?*

**Valeria:** *It is and "I".*

O texto a seguir foi produzido pelo grupo de alunos composto por Alex, Valéria e Sílvia.

*"Tom is a language teacher who lived in London and used to go to the beach.*

*One day, when he was on vacation he decided to take a boat and his binoculars to look for whales and sharks.*

*Suddenly, his boat hit a rock and it started to sink. He started to swim as fast as he could for a long distance to a desert island.*

*When he discovered that he was alone Tom became very miserable. After three months, he saw an airplane and he started to wave hoping that people in the airplane see him and stop to pick him up."*

Solicitamos que cada aluno lesse uma sentença do texto. Após a leitura iniciamos a reflexão sobre o mesmo:

**Silvia:** *Yes, That's correct. He learned*

**PP:** *What do you think about this text, Valeria? What would you change?*

**Valeria:** *I don't know. Maybe 'He' after 'and' he used to go*

**PP:** *I think this is ok.*

**Valeria:** *Yeah!*

**PP:** (a professora lê a sentence) *Is it ok?*

**Alex:** *vocation or vacation?*

**PP:** *vacation...*

**PP:** *Daniel? Is it ok for you? The next sentence?*

**Daniel:** *Yes.*

**Silvia:** *I think it is.*

**PP:** *The other sentence.*

**Valeria:** *I would change “for a long distance” I would change “far as he could” or “far away to a desert island” something like that.*

**PP:** *“Far away”?*

**Valeria:** *Yeah! Tipo: “mais longe possível”*

**PP:** *Valeria, in English!*

**Valeria:** *I don’t know.*

**Daniel:** *He started to swim as fast as He could until He finds a desert island.*

**PP:** *Ok. He started to swim for a long distance?*

**Daniel:** *No! Until he found a desert island.*

**Silvia:** *Towards a desert island.*

**PP:** *Ok. What else?*

**Silvia:** *I don’t know. “To wave” maybe to “shake” the hands.*

**PP:** *That’s ok “to wave”*

**Valeria:** *Maybe double” p” in hoping. No? Only one?*

**PP:** *Yes, only one.*

**Silvia:** *He saw an airplane and started not “he” again.*

**PP:** *Ok.*

**Daniel:** *is it all right in the plane? Not on?*

**PP:** *Yes, on.*

**Alex:** *plane “would” see him*

**PP:** *I liked the texts. Both of them are nice.*

Os alunos presentes desempenharam satisfatoriamente a atividade de *reflexão*. Foram capazes de observar sua escrita e corrigir os erros mais significativos. Podemos observar que houve conscientização acurada dos tempos verbais, observando, principalmente, o uso do passado simples.

O primeiro texto a ser editado, apresentou mais erros. Pressupõe-se que isso ocorreu porque os alunos que compuseram o grupo haviam tido menos tempo de instrução formal, fator que pode ter influenciado a produção linguística que se apresentou menos acurada, pois segundo a afirmação de Long (1988 apud Rod Ellis,

2002) *instrução formal ajuda a promover aquisição mais rápida de L2 e também contribui para resultados de níveis mais elevados.*<sup>50</sup>

O segundo texto, produzido pelo grupo composto por Valeria, Alex e Silvia, estava bem escrito, com poucos itens gramaticais a serem modificados, havendo, portanto, poucas correções, que foram observadas e corrigidas pelos próprios alunos, segundo assevera Batstone (1994) sobre a atividade de reflexão. Atribuímos o fato de este segundo texto apresentar menos deficiência gramatical, por terem os alunos estudado inglês de forma sistemática em escolas de idiomas e, portanto, terem tido mais instrução formal em LI.

Nessa atividade de *reflexão* os alunos presentes em sala de aula: Daniel, Valéria, Alex e Silvia foram capazes de editar o texto e corrigir os erros, com exceção de Daniel que se atrasou para a aula e, portanto, sua contribuição foi consideravelmente limitada, participando pouco da atividade.

Outro dado relevante sobre essa atividade de reflexão foi a possibilidade de interação entre os alunos, permitindo diálogos entre eles sem a nossa intervenção, sendo que alguns deles tomaram o turno livremente.

Embora a atividade de *reflexão* tenha transcorrido durante todo o período de aula, os alunos demonstraram ter apreciado, pois a avaliação dos mesmos foi positiva.

*Na aula de hoje refletimos sobre os textos escritos na aula anterior. Foi uma forma de aprender analisando/procurando erros nos textos. (Alex)*

*A aula de hoje foi dedicada á correção dos textos que havíamos trabalhado no final da última aula. Estes retornos são fundamentais para que possamos compreender melhor os erros e as recorrências de equívocos no uso da língua inglesa. Sempre que possível estas avaliações devem ser feitas para que seja possível o aprimoramento da escrita e o encadeamento das ideias. Nossas maiores dificuldades residem nos tempos verbais, no uso das*

---

<sup>50</sup> Formal instruction helps to promote more rapid L2 acquisition and also contributes to higher levels of ultimate achievement (Long, 1998).

*preposições e na estruturação das frases.* (Silvia)

*Hoje nós corrigimos a redação que tínhamos escrito em aula passada. Discutimos o que poderia ser mudado no texto e corrigimos palavras escritas erradamente. Foi bom para o aperfeiçoamento da escrita, e para uma melhora no momento da produção de textos.* (Daniel)

*Fiquei decepcionada com minha atuação em textos em inglês. Vi que preciso praticar muito mais a escrita, mas já sabia que esse era meu ponto fraco. Achei muito bom contar com a opinião de outros e ver que pequenas mudanças de palavras no texto podem fazer a diferença. É muito diferente falar do que escrever. Na fala não me preocupo em usar os tempos verbais corretos e as palavras são mais aceitas, diferentemente dos textos escritos.* (Valeria)

#### **4.3.3. Terceiro tema - Cooperação e comunicação: esporte, internet e programa de intercâmbio no exterior**

Nas aulas que se seguiram foi abordado o último tema escolhido pelos alunos: *Cooperation and Communication* - Cooperação e Comunicação. Os alunos Daniel, Roberto e Valeria foram os que sugeriram o tema, sendo que Daniel iria falar de *futebol*, Roberto de *Internet*, e Valeria de Programa de Intercâmbio no Exterior; três temas que podem promover cooperação e comunicação.

##### **4.3.3.1. Aula 14 (Anexo 03)**

Nessa primeira aula, a professora introduziu o assunto promovendo uma discussão sobre quais atividades promoveriam cooperação e comunicação entre os povos. A seguir, foi-lhes apresentado um texto para discussão, com o seguinte título; *Internet Helps Families Stay More In Touch*. A aula envolveu atividades de aquisição de vocabulário, interação e produção oral livre. Os alunos deveriam trabalhar primeiro individualmente e, logo após com toda a classe. Em seguida, em pares, discutiram alguns tópicos sobre o tema.

Observamos que a aula que promove interação entre os alunos, com aprendizado de vocabulário parece despertar mais interesse. Nas observações dos alunos, que se seguem, há também essa compreensão de que acharam a aula *interessante, dinâmica e muito boa*, corroborando nossa percepção.

*A atividade foi interessante, pois nos exigiu entender palavras novas e pensar em situações que poderiam ter dois lados (positivo e negativo) em nossa opinião. O interessante de discutir isso é que cada um coloca sua posição em relação a determinado assunto e pode ser até oposto a outra pessoa, às vezes. Eu pessoalmente gosto de conversar mais do que seguir um roteiro, mas sei que aprendo menos palavras.* (Valeria)

*Aula dinâmica ... foi muito válida, pois pudemos adquirir mais vocabulário...*(Alex)

*...usamos um texto, com muitas palavras novas para o nosso repertório.* (Silvia)

*Esse tema será muito bom, pois poderemos aprender mais sobre comunicação..Aula muito boa, para a gramática e vocabulário.* (Daniel)

Para a introdução do tema sobre Internet, o professor preparou atividades de leitura, vocabulário e discussão fazendo uso de um texto retirado da *Internet*, cujo título era *Internet helps families stay more in touch*. Em pares, os alunos discutiram as vantagens e desvantagens da Internet. Em seguida foi feita a leitura do texto, que continha lacunas para serem preenchidas, que teve como objetivo motivar os aprendizes à leitura e fazê-los focar a atenção no significado. Após a leitura houve um exercício de interação, com perguntas a serem discutidas em duplas.

Embora o foco da pesquisa não seja abordar a motivação, é importante salientar que aulas envolvendo exercício de leitura parecem ser cansativas, pois alguns alunos se mostraram dispersos. No entanto, os outros alunos fizeram uso do turno várias vezes, sendo que Roberto mostrou-se mais comunicativo e confiante na produção oral.

Atribuímos esse envolvimento e interesse ao fato de ser esse o tema escolhido por ele e, portanto, um assunto de relevância para o aprendiz, o que pode ser expandido para compreendermos a afirmação de Brinton, Snow e Wesche (2003) de que o *ensino baseado em temas pode permitir insumo rico para a aquisição de LE e L2*.

De modo geral, os alunos gostaram do tema e das discussões, sendo suas observações positivas.

*A aula foi interessante, pois discutimos um assunto que me interessa. Sempre gosto de preencher espaços em branco nos textos, assim posso testar meu vocabulário.* (Ivan)

*A aula foi boa...* (Daniel)

*O tema foi bem interessante, mas acho que poderia ter sido discutido com o uso de algum material extra, como uma cena de um filme ou parte de uma música, por exemplo.* (Alex)

*Gostei da aula de hoje. Acho que participei um pouco mais. Talvez devido ao tema abordado. Acredito que o meu vocabulário seja um pouco mais rico para tratar deste tema porque leio muito a respeito disso em inglês.* (Roberto).

O aluno Roberto participou mais das discussões por ter vocabulário mais rico nesta área, (certamente pelo fato de fazer curso relacionado a computadores – engenharia da computação). No entanto, apresentou dificuldade em preencher as lacunas, conforme sua afirmação: *tive um pouco de dificuldade para completar as lacunas, mas até que consegui fazer um pouco*.

#### **4.3.3.2. Aula 15 (Apêndice 10)**

Na aula que se seguiu foram preparadas atividades em vídeo, a partir de um episódio da série americana *Friends*, que abordava um quadro sobre a Internet. Inicialmente houve discussão em grupo, com algumas perguntas sobre o tema. Após

essa atividade de interação, os alunos assistiram ao episódio, seguido de perguntas de entendimento de texto. Fazendo uso do *script* de parte do episódio, foi elaborada uma atividade de conscientização, tendo como foco o uso do presente perfeito, um dos itens gramaticais contemplados pelo curso.

**PP:** *Ok, guys. Let's pay attention to the last exercise. Look at some expressions in bold. 'He has been in Minsky for 8 years. Is David still in Minsky?*

**Silvia:** *He is still living there.*

**PP:** *Why do you know that?*

**Daniel:** *Because of the verb.*

**PP:** *If he had moved, how can you rephrase it?*

**Alex:** *He lived there.*

**PP:** *If I say: I lived in England for two years.*

*I have been living in England for two years. What's the difference?*

**Silvia:** *First is a finished action. The second one you are still there.*

**PP:** *I've been following for years...*

**Silvia:** *I have been... is still the same. She is still doing that.*

**PP:** *Chandler said: we have talked about this. Have they finished talking already?*

**Alex:** *I think. Because it has happened recently.*

**PP:** *Very Good! Why didn't Monica say: We talked about this?*

**Ivan:** *Because maybe they didn't talk just once.*

**PP:** *One more question. They've only been going out... Are they still dating? Have they broken up?*

**Silvia:** *Repeat, please.*

**PP:** *Are they still going out?*

**Valeria:** *I think, yes. I think they are dating for a short time.*

Essa atividade de *conscientização* foi realizada com êxito, na medida em que os alunos foram capazes de perceber o uso do presente perfeito no contexto, respondendo às perguntas de maneira satisfatória.

A atividade de vídeo teve boa receptividade por parte dos alunos havendo perceptível engajamento.

#### 4.3.3.3. Aula 16

Para a aula seguinte, solicitamos aos alunos que preparassem um debate sobre Tecnologia, que não foi possível trabalhar na aula anterior devido ao número reduzido de participantes.

Um grupo iria debater apoiando ‘comunicação tecnológica como meio de tornar o mundo um lugar melhor’ e o outro, ‘comunicação tecnológica nos tornando estranhos e promovendo desavenças’. Os alunos se reuniram em grupo e discutiram os temas, elaborando argumentos para o debate.

Mesmo com um número reduzido de participantes, pois apenas três alunos compareceram à aula, os que se achavam presentes demonstraram envolvimento com a atividade, observando que esse tipo de atividade pode *auxiliar na melhora do inglês*, segundo a aluna Valéria. Bem pertinente sua observação, pois corrobora a afirmação de Larsen-Freeman (2000) de que atividades comunicativas promovem *um contexto natural para o uso da língua e oportunidade abundante para interação, o que pode facilitar a aquisição da língua*. Concordamos com a autora e, de fato, ao propormos tal atividade tínhamos em mente a interação social e o aprendizado da língua.

A aluna Valéria, em suas considerações de sala de aula, observou que a preparação do debate foi difícil; no entanto, expressou-se motivada em relação à atividade por esta se apresentar desafiadora. Em suas palavras:

*Tivemos dificuldades em criar argumentos em relação ao tema “peace” relacionado à comunicação tecnológica. O debate é interessante, pois você deve ter argumentos e deve falar o tempo todo, o que auxilia na melhora do inglês.*

Não só Valéria considerou a atividade interessante, mas também os outros dois alunos. Para eles a aula foi proveitosa e atingiu o objetivo de refletir sobre um determinado tema, trabalhando e argumentando. Com isso, os alunos tiveram oportunidade de não só se expressarem oral e livremente, como também de interagirem, promovendo a comunicação.

*A aula de hoje foi muito boa, pois houve uma discussão sobre comunicação e*



*aprendemos a colocar nosso ponto de vista. **Aprendemos mais em como se apresentar em um debate, melhorando assim a fala e o pensamento rápido em inglês.*** (Daniel)

***A aula foi muito boa, apesar de não contar com todos os estudantes. Houve um debate sobre as vantagens/desvantagens sobre a tecnologia no que diz respeito à comunicação... o problema foi defender meu ponto de vista sozinho, mas acho que consegui “manage” minhas ideias.*** (Alex)

#### **4.3.3.4. Aula 17 (Apêndice 11)**

Na aula seguinte solicitamos aos alunos que escrevessem um texto sobre como a tecnologia está mudando a vida das pessoas (*how technology has changed peoples' lives*). Este texto, que foi considerado o teste escrito final, serviria como base para uma análise comparativa em relação à produção escrita inicial.

Após a elaboração dos textos, iniciamos atividades que envolviam o tema 'futebol', sugerido pelo aluno Daniel. O próprio aluno chegou à aula meia hora atrasado, sendo que os colegas já haviam iniciado as atividades. Houve uma quebra na harmonia da aula, já que os colegas estavam participando de uma discussão em grupo. Para inseri-lo na atividade houve necessidade de explicação. Este fato nos mostra, conforme apontam Augusto-Navarro, Kawachi e Campos-Gonella (2010), que o aluno precisa se sentir responsável pelo processo de aprendizagem.

Para essa primeira aula foram preparadas atividades tendo como base um texto retirado da revista - *Speak Up*, cujo título era: *Football Fever*, baseado na liga do futebol inglês. Inicialmente, em grupos, os alunos deveriam discutir algumas perguntas relacionadas a futebol. Em seguida havia uma atividade de vocabulário e, depois, deveriam ouvir o texto respondendo a algumas questões relacionadas à compreensão do mesmo. Após essa atividade, houve a leitura do texto com mais questões relacionadas ao mesmo. Finalizando a aula, em duplas os alunos interagiram em produção oral livre, respondendo questões relacionadas ao texto lido e situações envolvendo o futebol nos dias atuais.

Por ter havido diversidade de atividades e um texto de compreensão auditiva com falantes nativos da língua, a aula, no dizer dos alunos, foi dinâmica e motivante,

embora o tema não seja muito apreciado por aprendizes do sexo feminino. A aula promoveu interação com atividades de discussão em pares e grupos, em que discorreram livremente sobre o tema.

*Gostei muito da aula de hoje, achei as atividades dinâmicas e consegui participar bastante. O texto apresentava uma linguagem que eu consegui entender perfeitamente. Enfim, gostei bastante.* (Roberto)

*Gostei da aula por termos ouvido um texto pelo rádio, porém não gosto muito do assunto “Futebol”. O que é interessante é que tivemos acesso também à revistas com assuntos vindos de fora. Também senti dificuldade, pois são muitas palavras novas que nem imaginava o significado.* (Valéria)

*Hoje pudemos ouvir e compreender um pouco sobre futebol. Foi bom para melhorar nossa percepção auditiva do inglês.* (Daniel)

*Apesar de futebol não ser um dos meus assuntos preferidos, a aula foi boa para aprender novas palavras e praticar “listening”.* (Alex)

Confirmando apontamentos de autores como Brinton, Snow e Wesche (2003, apud Brinton, 2008) de que *ensino baseado em tema promove insumo rico e permite aos alunos adquirir a língua*, pudemos constatar, avaliando as considerações feitas pelos alunos em sala de aula, que quando os temas são escolhidos por eles sua participação é mais ativa tornando a aula mais agradável e, portanto, mais propícia à interação e ao aprendizado.

A seguir, apresentamos textos produzidos pelos alunos, em que eles deveriam discorrer sobre o tema *How technology has changed people's lives*. Solicitamos aos alunos que produzissem esse texto para que pudéssemos analisar o desempenho dos mesmos em relação àquele produzido no início do curso. Esses textos foram considerados, conforme já apontamos, o teste escrito final.

Aluna Silvia

*“After de ends of the World Second War, a news relation of economics systems **arose and spread** in almost all nations. This process **started** a development rhythm totally based on new productions bases. The countries looking for, mainly those more industrialized, development the scientific and technology knowledge to produce innovation in industrial goods and a new society services **were** available. However, I think the most important transformation in people lives could be results from informatics revolution and the easily contact available by the wide web world system.”*

Nesse texto a aluna Silvia fez uso de um dos itens gramaticais tratados no curso: o passado simples *arose and spread, started, were*. No entanto, a utilização desse tempo verbo foi realizada de maneira incorreta e em contexto inapropriado, pois, no caso trata-se de uma ação que começou em fins da segunda guerra mundial e que perdura até os nossos dias. Portanto deveria ter sido usado *has arisen and has spread, has started*. Podemos observar que a não utilização das estruturas de maneira equivocada pode caracterizar a não assimilação das mesmas.

Nessa atividade de produção de texto podemos observar, com o não surgimento do presente perfeito, o que Larsen-Freeman (2003) assevera, ao afirmar que os alunos só fazem uso de estruturas aprendidas e internalizadas, evitando aquelas em relação às quais eles não sentem segurança para utilizar.

O texto apresenta alguns equívocos, tais como: a omissão de preposição, como se observa neste enunciado *the development  $\Theta$  the scientific* ao invés de *development of*; também apresenta o uso indevido do artigo *the*, pois nesse caso deveria ser omitido, ou seja, *development of scientific*. No entanto, ele apresenta coesão e coerência, demonstrando evolução na produção linguística escrita da aluna.

Aluno Alex

*“Technology **has completely changed** the way we live and our relationships. Related to this, positive and negative aspects must be mentioned. Technology **has changed** the way we communicate. Nowadays we keep in touch through*

*cell phones, e-mails and text messages. Due to Internet, people and enterprises from different countries do business virtually.*

*Automation **has improved** the way we work. Robots can produce more than us, with precision and without complains. They don't stop working on weekends and don't need vacation.*

*On the other hand, technology has brought some negative consequences to our lives. Automation, for instance, substitutes people and increases the unemployment. Besides, we are losing contact face-to-face and creating virtual relationships which are, many times, superficial. Besides, Internet has been an environment for virtual crimes, such as identity stolen, pedophilia and bullying.”*

Em seu texto, o aluno Alex faz uso apropriado do presente perfeito, tanto em relação à forma quanto ao contexto, demonstrando a possibilidade de aquisição desse item gramatical. Não faz uso do passado simples porque o próprio contexto não exige. Seu texto apresenta coesão e coerência, ocorrendo poucos equívocos gramaticais.

Aluna Valéria

*“Over the last years or the last one hundred years **we have seen** extraordinary changes in technology. We can consider positive and negative points related, but we cannot deny that technology **has changed** our lives in ways that are too numerous to count. Imagine how difficult our life would be without computer, and other technology involved in many process related with development of medicine, engineer, or any kind of research that use technology to evolve. With technology we can know places that are difficult to visit but we can watch by TV. We have the opportunity to communicate with other people across the globe in milliseconds. On the other hand we are laziest with this ease, because instead of going to a store to buy something, we prefer to do it by internet. This becomes worrying when we consider the social issue that people stop practicing.”*

A aluna Valeria faz uso do presente perfeito, um dos itens gramaticais contemplados pelo curso, de maneira correta tanto na forma como no sentido, demonstrando ter percebido quando utilizar tal tempo verbal. O Passado simples não aparece em sua escrita porque o contexto não exige a utilização do mesmo. O seu texto apresenta alguns erros gramaticais, mas estes parecem não comprometer o sentido.

Aluno Daniel

*“In the past years peoples life change in many aspects whith the development of tecnologia. These are some examples. The comunication is faster and easier than before, many health problems that didn't had way to treatment now have, faster transportation to others countrys and places of the world. The search for new methods never stops, and the same way peoples life change with this new.”*

No texto produzido por Daniel há a utilização do passado simples, mas de maneira equivocada na forma, pois ao invés de *didn't have* o aluno escreve *didn't had*, no entanto em contexto apropriado. Na sentença *In the past years peoples life change*, o aluno se esquivou de utilizar presente perfeito como era exigido pelo contexto, ou seja, *In the past years peoples life has changed*, demonstrando que se esquivou de utilizar o presente perfeito possivelmente por não se sentir seguro em utilizá-lo.

Podemos observar pela produção deste texto que não houve aquisição dessa estrutura gramatical.

Aluno Ivan

*“One of the biggest contribution of technology to the world is how fast the news spreads nowadays, in a few seconds a fact that just happened in Brasil is published to the intired word.*

*Computers are improving day by day and it is just the beggining, in every aspect of the life tecnologia is growing and modifying the world we live.*

*Cars are faster, TV's are bigger and the limit seems to be far away, but at the same time the conflicts on the tecnologia control are a reality unknown a few years ago.*

*Our life is easier and more complex at the same time, it is up to us to find out what is really needed and apply it to get the most of the technologies improvement.”*

O texto do aluno Ivan não apresenta nenhum dos dois itens gramaticais contemplados pelo curso. O aluno faz uso, principalmente do presente simples e do presente contínuo. Há contexto em que, ao invés de usar o presente simples, o aluno poderia ter utilizado o presente perfeito (na frase *Our live is easier and more complex* a melhor opção para este contexto seria *Our life has been easier*). O aluno pode ter evitado o uso desse tempo verbal por não se sentir confiante na sua utilização, demonstrando que, possivelmente, não tenha ocorrido a aquisição de tal estrutura. No entanto, o texto apresenta coerência, ocorrendo poucos equívocos gramaticais.

Vale ressaltar que podemos perceber melhora considerável na acuidade da produção linguística dos alunos. Cremos que isto possa ter ocorrido devido à exposição a insumo significativo, exposição à língua e prática.

Aluno Roberto

*“The Technology **has changed** the world. The way how things are done, and how faster the things happens. The information travels around the world at only few seconds. Even people can move from a place to another each day faster.*

*And, we know that the technology development are still accelerating, and new technologies are released each minute. The investments in technology never were so high and the number are always increasing.*

*With all this development, people's lives are each day more easy, connected, productive and faster. People can talk one with other, in real time, independent of their geographical location, people can do a financial transaction in real time, using only your cellphone, people can work better and faster with the help of one computer, etc.”*

Neste texto produzido no final do curso (teste escrito final) o aluno fez uso do presente perfeito em contexto apropriado, usando corretamente a flexão do verbo:

*Technology has changed the world*, o que pode caracterizar saber a utilização correta deste tempo verbal. Logo a seguir, no entanto, utiliza de maneira equivocada o passado simples *technology never were so high*, ao invés de *technology has never been so high*, ocorrendo o que Larsen-Freeman (2003) chama de aprendizagem em U, ou seja, quando o acerto acontece, mas depois há um novo equívoco. Isto demonstra que o aluno está em fase de estruturação de seu aprendizado, necessitando de mais tempo de prática. Há alguns equívocos quanto à concordância sujeito-verbo, com o uso de verbo no plural para se referir a sujeito no singular; como observamos a seguir: *development are still accelerating* quando a forma correta seria *development is still accelerating*.

#### **4.3.3.5. Aula 18 (Apêndice 14)**

Para a segunda aula com foco no tema *futebol*, e a última do curso, foi preparada uma atividade de música, com entendimento de texto, vocabulário e discussão.

A letra da música - *We are the Champions* - foi usada para uma atividade de conscientização (Batstone, 1994), com várias ocorrências do presente perfeito, aspecto gramatical salientado pelo professor pesquisador como deficitário na produção oral dos aprendizes.

**PP:** *Let's reflect on Grammar now.*

*When the singer says: I've paid my dues; I've done my sentence, etc...*

*Is he talking about experiences that are over but affecting his life or past events that no longer affects his present life?*

**Alunos:** *About experiences that are over but still affecting his life.*

**PP:** *Good. So we use the present perfect.*

Textos como música e filmes, por serem autênticos, fazerem parte do cotidiano do aluno, e estimularem os sentidos tanto visual como auditivo, parecem agradar aos alunos. Sempre que há atividades envolvendo esse tipo de material há considerações positivas dos alunos-participantes, conforme suas notas de sala de aula, transcritas abaixo:

*O pouco que eu aprendi de inglês foi exatamente desta forma, através de*

*músicas, ouvindo, traduzindo, tentando entender....creio que seja um bom caminho, pois é mais agradável, especialmente quando a música é boa! Enfim, achei a aula bastante produtiva.* (Roberto)

*A aula de hoje foi boa para melhorar na interpretação. Aprendemos algumas expressões e, foi bom primeiro tentar saber o que elas significavam pelo contexto da música.* (Daniel)

*Gostei muito de ouvir a música em inglês. Aliás, prefiro muito mais aulas em que ouvimos algo de pessoas nativas. Discutir alguns tópicos é muito interessante, e às vezes, mais do que fazer exercícios. Expor a opinião e conversar sobre determinados assuntos torna o tema mais interessante, pois vemos outros pontos de vista.* (Valeria)

*A aula foi interessante. Descobrimos a origem da música “We are the Champions”, muito famosa por retratar a vitória em jogos, principalmente, no futebol. Aprendemos várias expressões utilizadas em inglês. Tudo isso foi acompanhada pelo “listening” da música, uma das atividades que mais gosto.* (Alex)

*(...) As discussões em grupo nos ajudam a compreender melhor as expressões e os significados presentes na letra da música.* (Silvia)

#### **4.4. Apresentação dos testes orais finais**

Como atividade oral final, solicitamos aos alunos que preparassem um projeto sobre os temas sugeridos pelos mesmos.

Grande parte dos alunos desenvolveu esse trabalho de conclusão de curso sozinho, embora a professora tivesse esclarecido, desde o início do curso, que o projeto poderia ser desenvolvido em duplas, mas apresentado individualmente. Houve, por parte dos alunos, a explicação de que seria impossível trabalharem juntos devido à demanda de atividades de final de semestre na universidade. Com exceção da dupla que iria falar sobre meio-ambiente, os temas escolhidos pelos alunos facilitavam esse tipo de



procedimento, já que eram temas bem específicos, em alguns casos envolvendo experiências pessoais, como da aluna Silvia que iria falar sobre *–Sustentabilidade–* que seria parte da sua dissertação de mestrado e da aluna Valeria, que apresentou sua experiência de três meses nos Estados Unidos em um programa de intercâmbio entre universidades.

As atividades desenvolvidas foram apresentações orais com textos e material retirados da Internet, tais como: vídeos, letras de música, etc.. Somente uma das participantes ilustrou o seu projeto com fotos tiradas por ela mesma e texto oral espontâneo.

A primeira dupla a se apresentar foi Alex e Silvia, abordando o tema *Meio-Ambiente*.

A seguir transcrevemos o texto produzido pelo aluno Alex:

*Well, today I'm going to talk about Global Warming and to start I will show you some one vídeo and advertisement about Global Warming. First, to understand Global Warming, we need to know what is Greenhouse Effect . Everybody knows that the sun heats the Earth and some of this sun reflect to the atmosphere again. The sunlight is absorbed and some of them are reflected to the Earth. This reflection is the Greenshouse Effect. The carbon dioxide is the main greenhouse gaz. It is emitted by cars and even airplanes. Another cause of global warming is deforestation. When you cut or put fire on the trees you increase the emission of carbon dioxide. Some consequences of global warming: we have already felt the change of weather: hotter summers, colder winters, floods and hurricanes. It may have a war because of lack of water.*

*Ivan, for instance, what have you done to help the environment?*

**Ivan:** I think that nothing.

*What about you Valeria?*

**Valeria:** I recycle my garbage.

*And you, teacher?*

**PP:** I have very very quick shower.

*So, a way to solve the global warming is to stimulate other people to help the environment. Thank you.*

A apresentação oral do aluno Alex mostrou-se bem espontânea. Embora tenha feito uso de power-point, não houve leitura dos tópicos apresentados, mas uma explanação dos mesmos, o que concorreu para que o tema apresentado se mostrasse interessante e envolvente. Houve, por parte do aluno, pesquisa e preparo cuidadosos.

O que se pode observar é que o aluno fez uso do presente perfeito de maneira precisa, pois o contexto apresentava uma ação que ocorreu em um passado indefinido (*we have already felt*). Ao se dirigir aos colegas no final da apresentação, o aluno utiliza mais uma vez o presente perfeito (*what have you done to help the environment?*) Essas duas ocorrências desse item gramatical demonstram que o aluno teve boa percepção e provável internalização do mesmo, produzindo um texto com boa acuidade gramatical. O uso do passado simples não ocorreu porque o contexto não exigia sua utilização.

Embora o tema meio-ambiente não tenha sido relevante para alguns dos participantes da pesquisa, tornou-se interessante pela maneira como foi apresentado.

Houve por parte do aluno o cuidado de envolver a classe com perguntas, procurando interagir com os colegas, um dos aspectos da abordagem comunicativa.

Observa-se pelos próprios comentários dos colegas que a apresentação agradou a classe.

*A apresentação do Alex foi muito interessante por que ele alternou dois filmes entre suas falas o que proporcionou uma dinâmica bem didática.*  
(Silvia)

*Alex teve uma boa postura com uma boa pronúncia, fazendo com que o projeto pudesse ser muito bem entendido.* (Daniel).

*A apresentação foi muito boa, pois Alex se preocupou em nos passar rápidos filmes e colocar bastante imagens em sua apresentação. Isso o obrigou a falar bastante e não somente ler. Achei muito corajoso da parte dele.*  
(Valeria)

A seguir houve a apresentação do projeto da aluna Silvia, que falou sobre sustentabilidade, tema de seu projeto de mestrado.

*It is a study case and an experience very famous in the world and it a experience from Seattle. The name of this experience is Sustainable Seattle and they were indicators of sustainable committee and they did a kind of report named of the status: a long-term cultural, economic, environmental health for Seattle in King County. King County is the name of a region is a kind of municipal region in Brazil. For you understand where is Seattle – this is a U.S map and Seattle is here in the Northwest and here we have Los Angeles and New York (a aluna mostra no power point os lugares no mapa) and this is the city of Washington. This is the state of Washington, too. And this is some pictures and information about Seattle. Seattle is the most populous city in northwest US. Seattle is the County Seat of King County. This is some pictures about Seattle. This is the Seattle skyline. I like this picture because Seattle's only 58 clear days a year and most of those days are in between June and September It is the opposite of here in Brazil. The objective was to protect the environmet, to keep economy dynamic and a just society. This is the end of our presentation. Thank you.*

Observamos no texto da aluna a utilização do passado simples, como por exemplo, *they were* e *they did*, referindo-se a um grupo de pessoas que compunham o comitê de sustentabilidade de Seattle e ao que elas haviam feito naquele momento no passado. Pelo contexto, consideramos que a aluna fez uso adequado desse tempo verbal, demonstrando ter havido possivelmente a aquisição de tal estrutura gramatical.

A apresentação da aluna Silvia foi em power point, em que ela mostrou slides de sua dissertação de mestrado. Por ter sido um tópico bem específico e técnico, e parte de sua pesquisa de mestrado, o assunto mostrou-se pouco relevante para os colegas, não despertando interesse. Podemos considerar que foi mais uma apresentação de seminário do que um projeto.

Nas notas de sala de aula dos colegas, podemos observar que eles também apresentaram certa dificuldade em entender a fala da aluna, ora pela pronúncia de palavras técnicas, ora por ser o assunto desconhecido. Seguem as observações de alguns alunos:

(...) *achei a apresentação muito boa em termos de slides e figuras... não entendi muito bem sobre o que era a apresentação, acho eu me pareceu um assunto um pouco desconhecido para mim e fiquei um pouco no ar.* (Valeria)

*Houve problemas na pronúncia de algumas palavras...* (Alex).

*Foi bom o modo que foi apresentado com vários slides, fazendo com que a apresentação fosse bem didática.* (Daniel)

Por estar em período de provas finais na universidade, o aluno Ivan teve de sair mais cedo; e o aluno Roberto não compareceu à aula, não nos sendo possível ter acesso às anotações de ambos sobre a apresentação da aluna Sílvia.

A seguir houve a apresentação do aluno Ivan, sobre *Trabalho e a Crise Mundial*, vindo a seguir os participantes Roberto, Valéria e Daniel, que abordaram o tema *Comunicação e Cooperação: Internet, Programa de Intercâmbio e Futebol*.

Apresentação do aluno Ivan:

*I am going to talk about the World Crisis. Most of things I found on the Internet was about when the Global Crisis started and what are the effects that will be in the future. But I'll try to focus on how the crisis started, mainly in the U.S.A and I'm going to discuss what cause Global Crisis. The major problem was the economical bubble and how Americans deal with their mortgage but people didn't have the money to pay. The government in the United States they encourage people to buy a house everyone had to get their own home. In that program more than one trillion dollars was lend to the Supply Loan – is an expression used to supply people that don't have money, don't have credit to pay the loan but they develop a new way of loans that people don't have money with that loan they could pay the mortgage.*

*To try to protect their own money the banks created the supply securities. Fund May is an enterprise they guarantee mortgage. It is a kind of intermediate between the banks and the people but people couldn't pay their loan so they couldn't pay the mortgage... so the system collapsed and lots of*

*people lost their jobs. Now there are a lot of people without jobs in the U.S and in other countries I hope we don't have problems in Brazil.*

O aluno Ivan fez uso correto do aspecto gramatical estudado em sala de aula, observando-se poucos erros na utilização dos tempos verbais; soube usá-los em contexto correto, sendo que, em um único momento houve o uso indevido do presente simples onde deveria ter sido usado o passado simples: *...how Americans deal with their mortgage...* deveria ser: *how Americans dealt with...* Esse tipo de ocorrência parece ser recorrente quando alunos usam determinada forma gramatical de maneira correta e logo em seguida a usam de maneira equivocada, ocorrendo, novamente, o que aponta Larsen-Freeman (2003) como U-Shape. Houve também o uso equivocado da forma regular do passado simples *they encourage people to buy* – quando deveria ter sido *they encouraged*, o que não seria propriamente um erro, mas o que Larsen-Freeman chama de ‘engano’. A apresentação, no entanto, foi coerente e passível de entendimento, apresentando estrutura coesa, de acordo com o padrão gramatical da língua.

Algumas considerações dos colegas sobre a apresentação do projeto do aluno Ivan:

*Cheguei atrasado na aula, mas pude ver um vídeo explicativo sobre as causas da crise financeira muito bom (Daniel).*

*Ele alternou sua fala e a apresentação em power point, com dois vídeos explicativos do problema de hipotecas e os derivativos bancários. Embora às vezes ele se esqueça de manter a conversação em inglês, **quando ele se dispõe a falar, o faz muito bem**, com vocabulário bem apropriado ao assunto tratado. (Silvia)*

*A apresentação do Ivan foi boa e o assunto é interessante, mas é muito complicado, principalmente de entender em inglês. Os filmes que ele trouxe foram muito bons e ajudaram a explicar melhor o tema, ficando mais claro. **As vezes não entendia** o que o Ivan falava, não sei se porque **ele fala rápido**. Mas ele escolheu um tema bem difícil, o que torna um desafio maior para ele.*

(Valeria)

*Gostei de ter visto os vídeos que ele trouxe, porém **tive dificuldades** em acompanhá-los **devido ao vocabulário e a rapidez da música, da fala.** (Alex)*

*Eu gostei de fazer a apresentação, porque nunca tinha falado “discursado” em inglês, **mas não gostei do resultado** porque não acho eu consegui passar para a sala tudo o que gostaria. (Ivan)*

Embora o assunto fosse interessante e atual, a linguagem era difícil, assim como os conceitos de economia de Mercado. Portanto, o vocabulário relacionado à economia se mostrou bem específico, o que dificultou a comunicação. Outro fator que prejudicou o entendimento da apresentação foi a rapidez com que o aluno Ivan apresentou seu projeto. A fala foi rápida, o que impediu os colegas de se envolverem. A apresentação dos vídeos, sem legenda e com vocabulário relacionado à crise econômica, dificultou o entendimento.

A próxima apresentação foi do aluno Roberto, que mostrou algumas curiosidades sobre o uso da Internet.

*We can speak with people with instant message in Japan and people can talk many things with people in India and so on. We have many examples in the Internet the people have bad experiences in Orkut and MSN. In Brazil we have problems with ‘direitos autorais?’*

**PP:** *copyright*

**Roberto:** *yes, copyright. In Brazil people download music but in the United States is illegal. Yes? In the torrent you don’t put the file. Recently, two guys, I don’t remember the country, in Europe use the files and he (dono?)*

**PP:** *owner.*

**Roberto:** *The owner of ‘Pirate Bay’ sue them*

**Silvia:** *What is ‘Pirate Bay’?*

**Roberto:** *is one of the most websites of sharing your files of music, programs,*

*software and the justice prendeu?*

**PP:** arrested.

**Roberto:** *arrested two guys because they use the big website of Pirate, big amount of music, videos, programs and softwares. This is the bad side of technology. Here is possible to download. It's illegal because of regulamento?*

**PP:** regulation.

**Roberto:** *regulation. They didn't know the regulation. Copyright is a general law. This is the bad side of technology. In this context I want to show you a video is a flash video. Thank you.*

(o aluno mostra o vídeo sobre fatos interessante envolvendo a internet)

Durante o curso, o aluno apresentou certa dificuldade de se comunicar na língua alvo, com vocabulário restrito, pouco conhecimento da aplicação de regras gramaticais tanto na produção de textos quanto na interação oral. O aluno usou o presente simples em cujo contexto seria mais apropriado o uso do passado simples: *the owner of Pirate Bay sue them*, quando deveria ser: *sued*. Logo adiante foi capaz de fazer uso apropriado do passado: *because they didn't know the regulation*. Embora ainda tivesse necessidade do auxílio da professora, principalmente em vocabulário, o aluno apresentou uma melhora perceptível em suas produções linguísticas, tornando-se mais fluente e produzindo textos coerentes, isto é, passíveis de compreensão.

Os colegas em suas considerações sobre a aula observaram a evolução do aprendizado da L-alvo. O aluno Ivan observou que *o mais interessante foi perceber o quanto o Roberto melhorou o seu inglês desde o começo das aulas, quando as palavras saiam aos poucos e hoje ficou na frente da sala e conseguiu apresentar com certa desenvoltura o assunto escolhido*.

A apresentação do texto sobre a Internet, também despertou atenção dos colegas, pela maneira descontraída e engraçada como foi apresentada e também por ser verossímil – fazer parte do universo dos participantes, já que são alunos universitários e o uso da *Internet* faz parte do seu dia a dia, ressaltando que alguns desses alunos fazem curso de engenharia da computação. Os colegas interagiram, envolvendo-se com a apresentação, conforme suas próprias observações:

*...a apresentação usou senso de humor, o que facilita a transmissão do conteúdo (Silvia).*

*A apresentação do Roberto foi bem interessante... ele foi muito criativo ao limitar o assunto, selecionar mapas sobre a distribuição da Internet pelo mundo, figuras e um vídeo, por sinal muito engraçado (Alex).*

*A apresentação foi muito interessante, pois mostrou fatos que não sabíamos sobre o mundo da tecnologia (Ivan).*

*A apresentação do Roberto foi boa. Ele apresentou um tema muito interessante. Nos divertimos muito e interagimos porque foi um tema interessante (Valeria).*

O tema a ser abordado em seguida foi *Comunicação e Interação* com a apresentação da aluna Valéria, que falou sobre sua experiência de programa de intercâmbio, durante três meses, em uma universidade na Flórida - US. A aluna trouxe vários slides, que foram mostrados no projetor, para ilustrar sua fala, ao mesmo tempo em que apresentava seu trabalho.

*I'll talk about exchange program and. I think that you know that I went to the United States the beginning of this year. First, I'll talk about my personal experience. It was in the University of Florida. The university of Florida move moves the city and because of this the university in Gainesville- a small city – is big and it's open; it doesn't have fences – you can walk. There is a lot of trees and you can fish here. There's something about this pictures. It's a what can I say? It is a kind of wall and people go there and put something that they don't like if you don't like the corruption you go there and put. It's a kind of manifestation and they do this a lot in the United States.*

*About the food. I cooked a lot because I don't like the food and in the beginning. We cooked at home and I tried to eat Hare Krishna food. They had this inside the campus. They sell the dish for four dollars and I thought it was cheaper than in another restaurant that I tried.*



*The strongest thing in the U.S. is the sports. You know that they like a lot sports and they spend a lot of money in sports. This is the Gymnasium and this was my house in the United States. We had to wash the dishes, but we had washing machine, dried machine. We had a lot of machines and our stove. All the houses have a swimming pool but I didn't use because it was winter.*

*They don't have buildings only houses and old houses like this.*

*I had difficulties with different foods that you have to eat and difficult language because when you go to another country you think you know the language but when you go there and you have to speak. It's different. This is the problem.*

*Ok, this is it! Now I am back and this semester I have worked a lot because I'm taking lots of disciplines.*

A aluna utilizou adequadamente um dos aspectos gramaticais estudados no curso, que foi o uso do passado simples: *I tried to eat there; We had to go there by bus or on foot, etc.* Fez uso também do presente perfeito ao final da apresentação – *This semester I have worked a lot.* Observamos que fez bem a distinção entre presente e passado e o presente perfeito, mostrando ter apreendido os tempos verbais em estudo durante o curso. Uma ocorrência equivocada do uso do passado simples foi em *All the houses have a swimming pool*, pois não houve a flexão do verbo, já que neste contexto o uso do verbo no passado simples (*all the houses had...*) seria o mais adequado, ocorrendo, portanto o aprendizado em U-shape, que já apontamos como ocorrência em outros trechos dessa análise. Podemos observar o uso de *chunks*, como por exemplo: *“it's a, what can I say?”* utilizada como estrutura de apoio à fala. A aluna se corrige quando diz *The university of Florida move, moves de city*, percebendo seu próprio equívoco. Esse lapso não pode ser visto como erro, mas o que Larsen-Freeman (2003) chama de *engano (mistake)*, ou seja, o aluno sabe a forma correta, mas por lapso de produção faz uso da forma incorreta.

O projeto apresentou vários aspectos positivos. Foi uma apresentação coerente, em que a transmissão da mensagem não sofreu impedimentos de comunicação, sendo espontânea e envolvente. A aluna apresentou boa postura, falando devagar e pausadamente, o que auxiliou na compreensão pelos colegas. Isso ocorreu, em parte, por ser um assunto de interesse de todos e fazer parte do universo de alunos universitários, o

que torna a apresentação interessante e verossímil, tanto para quem estava apresentando, como para os participantes. Embora não tenhamos acrescentado as intervenções dos colegas com perguntas à fala da aluna, consideramos pertinente observar que isso foi fator que demonstrou entrosamento e interesse.

Os próprios colegas fizeram observações interessantes e pertinentes sobre a apresentação de Valeria, validando a observação da professora-pesquisadora. Eis algumas das observações feitas pelos colegas:

*A apresentação da Valeria foi muito interessante por tratar de uma experiência real. Apesar de ela comentar as dificuldades de se fazer entender na primeira semana na Universidade da Florida, valeu a experiência. Essas impressões são valiosas para outros estudantes que passarão por experiência semelhante. (Sílvia)*

*Foi muito boa a apresentação, com vários assuntos e curiosidades. Valeria se expressou muito bem, falando um inglês claro, que foi mais fácil entender. (Daniel)*

*Foi muito interessante a apresentação, pois pudemos descobrir algumas curiosidades sobre intercâmbios e experiências fora do Brasil. (Ivan)*

*A apresentação da Valeria foi muito envolvente. Ela conseguiu interagir com a classe com tópicos muito curiosos. O tema 'intercâmbio' é muito interessante para mim. (Alex)*

*Tentei deixá-la o mais interessante possível e ligar ao tema comunicação. Não sou muito tímida, mas apresentar em inglês é muito difícil. (Valeria)*

Pelas considerações feitas pelos colegas, pode-se observar que o projeto da aluna Valéria foi bem aceito, principalmente por ser verossímil, no sentido de ser real segundo assevera Augusto-Navarro (2007), por fazer parte do universo dos alunos e pela facilidade com que a aluna desenvolveu o trabalho, interagindo com o grupo.

A seguir, ainda abordando o tema *Comunicação e Interação* houve a apresentação do aluno Daniel sobre 'futebol'.

*I'm gonna to talk a little bit of soccer. The history of soccer. Many games involving kicking on the ball have been playing in many countries through history. This type of game like kicking the ball started in China. In the nineteenth century the game started to play in England. So, the soccer was founded, basically, in England in public schools of England. FIFA, the Federation International of Football Association was formed in nineteen oh four. So, FIFA regulamented the soccer in the rule of international football. So, football is play in a professional level all of the world and in Brazil the biggest part of population likes football...soccer. I would like just for curiosity: the best player for me is Ronaldo...all the tittles he won. He's now in Corinthians. This game he won from Palmeiras (apresentação de video sobre o jogador de futebol Ronaldo). Great game! So, this is it.*

Na apresentação do texto acima é possível observar que o aluno fez uso das estruturas gramaticais propostas no curso de forma correta, adequada e coerente em um dado contexto, sendo a mensagem transmitida de forma inteligível. Uma observação a ser feita foi à utilização equivocada da forma do presente perfeito; fez uso da forma: *have been playing*, quando deveria ter usado a forma: *have been played*, demonstrando estar ainda em processo de estruturação do conhecimento dessa estrutura gramatical. A transmissão da mensagem, no entanto, não ficou prejudicada por esse uso inadequado da forma do verbo.

Observa-se, também, na produção de Daniel o uso da oralidade: *I'm gonna to talk* com a utilização da forma incorreta, que deveria ser: *I'm gonna talk*. Houve, também, a utilização da forma da passiva de forma incorreta: *football is play*, quando deveria ser *is played*. No entanto, como não era objetivo do curso focar a atenção nesse aspecto gramatical, não se esperava que o aluno fosse capaz de utilizá-lo corretamente.

O uso do passado simples (outro item gramatical contemplado no curso) foi feito de maneira correta e em contexto apropriado, com a flexão correta dos verbos irregulares (*the game he won from Palmeiras*). No entanto, anteriormente nesta sentença: *all the tittles he won* - o tempo verbal mais apropriado segundo o contexto seria *all the tittles he has won* – já que se trata de um passado indefinido com possibilidade de ainda ganhar mais títulos.

Os colegas de classe observaram que a sua apresentação foi entendida pela maneira precisa com que se expressou, usando a L-alvo com acuidade e coerência, sendo capaz de transmitir a mensagem com clareza.

*Eu entendi o que ele falou com relativa facilidade* (Roberto).

*A apresentação foi boa e ela serviu para que ele praticasse a fala* (Ivan).

*A apresentação do Daniel foi boa, Ele foi capaz de transmitir suas ideias de forma clara* (Alex).

Em resumo, apesar da diversidade de temas, não sendo os mesmos de interesse de todos os alunos, eles mostraram-se interessados em preparar seus projetos, desenvolvendo-os de maneira cuidadosa, fazendo uso de vários tipos de tecnologia, ferramenta que é bem familiar a jovens universitários.

As atividades desenvolvidas em sala de aula mostraram-se prazerosas, mesmo aquelas que envolviam temas como *futebol*, que não era da preferência de todos os alunos.

Pelas observações de sala de aula dos alunos-participantes pode-se perceber interesse e engajamento, principalmente nas atividades que envolviam material autêntico, confirmando a afirmação de Augusto-Navarro (2007) de que temas que fazem parte do universo do aluno se mostram mais eficazes no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Pode-se observar que houve um avanço na produção linguística dos alunos quanto à acuidade gramatical, principalmente nos aspectos propostos e contemplados pelo curso, que seria o ensino do passado simples e do presente perfeito. Creio que metade da classe foi capaz de distinguir a diferença de uso desses dois tempos verbais.

#### **4.5. Análise dos testes orais iniciais e finais**

Observando os testes orais iniciais dos alunos e os finais, percebemos que houve melhora perceptível na acuidade da produção oral dos participantes.

**Teste oral inicial de Roberto**

**PP:** *What about you Roberto? What do you want to talk about?*

**Roberto:** *Technology and computer.*

**PP:** *Can be technology. Be more specific about it.*

**Roberto:** *I talk about new development of Internet and about Google and games Google provide. Ok.*

**Teste oral final de Roberto**

*We can speak with people with instant message in Japan and people can talk many things with people in India and so on. We have many examples in the Internet the people have bad experiences in Orkut and MSN.*

*In Brazil we have problems with 'direitos autorais'?*

**PP:** *copyright*

**Roberto:** *yes, copyright. In Brazil people download music but in the United States is illegal. Yes? In the torrent you don't put the file. Recently, two guys. I don't remember the country in Europe and he (dono?)*

**PP:** *owner*

**Roberto:** *the owner of 'Pirate Bay' sue them.*

**Silvia:** *What is 'Pirate Bay'?*

**Roberto:** *is one of the most websites of sharing your files of music, programs, software and the justice prendeu?*

**PP:** *arrested*

**Roberto:** *arrested two guys because they use the big website of Pirate. Big amount of music, videos, programs and softwares. This is the bad side of technology. Here is possible to download. It's illegal because of regulamento?*

**PP:** *regulation*

**Roberto:** *regulation. They didn't know the regulation. Copywrite is a general law. This is the bad side of technology. In this context I want to show you a video. Is a flashvideo. Thank you.*

Observando as duas produções orais do aluno Roberto, pode-se verificar melhora significativa na acuidade gramatical. O primeiro texto baseia-se principalmente no léxico, o que confirma a afirmação de Batstone (1994) de que esse tipo de produção linguística é bastante razoável quando o aluno está nos estágios iniciais de aprendizagem de língua. Segundo as próprias considerações feitas pelo aluno no primeiro questionário, ele nunca havia feito um curso formal de inglês – *nunca fiz nenhum curso! Ai ai...O inglês que eu 'aprendi'* (grifo do aluno) *foi totalmente baseado em leituras de texto.* Pode-se, então, concluir que houve melhora significativa em suas produções orais. Observando-se a primeira apresentação, baseada totalmente no léxico, pode-se perceber que houve uma evolução, pois o aluno foi capaz, na produção final, de

elaborar sentenças inteligíveis e coerentes, sendo claramente perceptível a evolução na sua produção oral. No entanto, no seu texto não há a utilização dos itens gramaticais abordados no curso. Entendemos que o progresso das habilidades comunicativas do aluno Roberto ocorreu por ele ter sido exposto a insumo significativo durante o curso, facilitando o desenvolvimento da compreensão, fluência oral e confiança na utilização da L-alvo.

**Teste oral inicial do aluno Alex**

*I'm going to talk about Global Warming because many people don't believe that climate is changing or a lot of people don't believe about the planet in general. So, that's it! I choose and I'm going to explain something about that. I brought some texts too.*

**Teste oral final do aluno Alex**

*Well, today I'm going to talk about Global Warming and to start I will show you some, one vídeo and advertisement about Global Warming. First, to understand Global Warming, we need to know what is Greenhouse Effect... Everybody knows that the sun heats the Earth and some of this sun reflect to the atmosphere again. The sunlight is absorbed and some of them are reflected to the Earth. This reflection is the Greenshouse Effect. The carbon dioxide is the main greenhouse gaz. It is emitted by cars and even airplanes. Another cause of global warming is deforestation. When you cut or put fire on the trees you increase the emission of carbon dioxide. Some consequences of global warming: We have already felt the change of weather: hotter summers, colder winters, floods and hurricanes. It may have a war because of lack of water.*

*Ivan, for instance, what have you done to help the environment?*

**Ivan:** *I think that nothing.*

*What about you Valeria?*

**Valéria:** *I recycle my garbage.*

*And you, teacher?*

**PP:** *I have very very quick shower.*

Percebemos pelas apresentações feitas pelo aluno Alex a conscientização sobre o uso em contexto de um dos itens propostos pelo curso, que seria o uso do presente perfeito. Na primeira apresentação, ele faz uso do passado simples (*I brought some texts, too*) quando poderia ter usado o presente perfeito (*I have brought*) já que o contexto pedia esse tempo verbal. No último texto percebe-se a incorporação dos aspectos lingüísticos contemplados pelo curso, ou seja, o uso do *presente perfeito* na

fala do aluno, feita de maneira espontânea em contexto apropriado. Percebemos, portanto, que houve possível assimilação desse aspecto gramatical.

**Teste oral inicial da aluna Sílvia**

*Well, I also study environment and the city because most people live in cities and and some human activities, urban activities. So, we have many many kinds of very impact in the environment and urban activities. Ah! I think there's a problem like climate. Consumers...consumers and another kind of problem. I think that's it!*

**Teste oral final de Sílvia**

*It is a study case and an experience very famous in the world and it a experience from Seattle. The name of this experience is Sustainable Seattle and they were indicators of sustainable committee and they did a kind of report named of the status: a long-term cultural, economic, environmental health for Seattle in King County. King County is the name of a region, is a kind of municipal region in Brazil. For you understand where is Seattle – this is a U.S map and Seattle is here in the Northwest and here we have Los Angeles and New York (a aluna mostra no power point os lugares no mapa) and this is the city of Washington. This is the state of Washington, too. And this is some pictures and information about Seattle. Seattle is the most populous city in northwest US. Seattle is the County Seat of King County. This is some pictures about Seattle. This is the Seattle skyline. I like this picture because Seattle's only 58 clear days a year and most of those days are in between June and September. It is the opposite of here in Brazil. The objective was to protect the environmet, to keep economy dynamic and a just society. This is the end of our presentation. Thank you.*

Observamos, nas produções da aluna Sílvia, melhora significativa quanto à acuidade gramatical. Enquanto a sua primeira produção está baseada no léxico, com sentenças fragmentadas, comprometendo o sentido e entendimento do texto, a segunda se apresenta mais coerente, com sentenças melhor estruturadas, seguindo a padrão da língua inglesa, ou seja, sujeito-verbo-complemento. Observamos que a aluna em sua última produção oral fez uso do passado simples, um dos itens gramaticais contemplados pelo curso, o que parece demonstrar que sabe utilizá-lo de maneira apropriada.

**Teste oral inicial do aluno Ivan**

*I don't know exactly my project will be. Ah! But I think global Crisis and jobs. Let me talk about changes. Why it started, where it started, which are the consequences and how we're affecting .Yeah, I was thinking about Global Crisis and jobs.*

**Teste oral final de Ivan**

*I am going to talk about the World Crisis. Most of things I found on the Internet was about when the Global Crisis started...and what are the effects that will be in the future. But I'll try to focus on how the crisis started, mainly in the U.S.A and I'm going to discuss what cause Global Crisis. The major problem was the economical bubble and how Americans deal with their mortgage, but people didn't have the money to pay. The government in the United States, they encourage people to buy a house. Everyone had to get their own home. In that program more than one trillion dollars was lend to the Supply Loan – is an expression used to supply people that don't have money, don't have credit to pay the loan but they develop a new way of loans that people don't have money with that loan they could pay the mortgage. To try to protect their own money the banks created the supply securities. Fund May is an enterprise they guarantee mortgage. It is a kind of intermediate between the banks and the people. But people couldn't pay their loan so they couldn't pay the mortgage so the system collapsed and lots of people lost their jobs. Now there are a lot of people without jobs in the U.S and in other countries. I hope we don't have problems in Brazil.*

Podemos observar melhora expressiva na produção oral final de Ivan comparando-a com sua primeira produção, quando da apresentação do tema de sua escolha. Nesta fez uso equivocado de tempo verbal- *how we're affecting* – quando deveria ter sido *how we're affected*, e a produção foi bem restrita e reticente. Já na última apresentação oral houve desenvolvimento considerável. Percebemos que o aluno apresentou acréscimo perceptível de vocabulário, sendo capaz de discorrer sobre o assunto de forma compreensível. No entanto, notamos que, apesar de uso profuso do passado simples, houve momentos de equívocos, ou seja, mesmo tendo internalizado uma das formas gramaticais revistas no curso (passado simples) houve o uso do presente simples (*they encourage people*) em contexto onde deveria ser utilizado o passado (*encouraged*). cremos que isso tenha ocorrido não porque o aluno não soubesse o uso adequado da forma, mas por ter cometido um *engano* no momento da sua produção oral, não comprometendo, no entanto, a compreensão e a comunicação.

**Teste oral inicial do aluno Daniel**

*I choose the theme sports and talk about soccer. I'm going to talk about how*



*sport – soccer – can make people communicate and how it was play just for fun. Something like that. Now is dangerous .Ok.*

#### **Teste oral final de Daniel**

*I'm gonna to talk a little bit of soccer. The history of soccer. Many games involving kicking on the ball **have been playing** in many countries through history. This type of game like kicking the ball **started** in China. In the nineteenth century the game **started** to play in England. So, the soccer was founded, basically, in England in public scholls of England.*

*FIFA, the Federation International of Football Association was formed in nineteen oh four. So, FIFA regulamented the soccer in the rule of international football. So, football is play in a professional level all of the world and in Brazil the biggest part of population like football, soccer.*

*I would like just for curiosity: the best player for me is Ronaldo, all the tittles he won. He's now in Corinthians. This game **he won** from Palmeiras (apresentação de video sobre o jogador de futebol – Ronaldo). Great game! So, this is it.*

Percebe-se, visivelmente, a evolução da aprendizagem do aluno Daniel. Em sua primeira produção oral, não flexionou o verbo. Fez uso do presente simples – *I choose soccer* – quando deveria ter usado o presente perfeito – *I have chosen* -. Pela análise de sua última produção oral, podemos observar que houve evolução, já que usou vários verbos no passado, flexionando-os de forma apropriada e fez também uso do presente perfeito, embora com equívoco na forma - *many games the ball have been playing* – quando a forma deveria ser – *have been played* – uma evolução considerável em razão do curto período do curso. Podemos asseverar que o aluno foi capaz de usar os itens gramaticais contemplados pelo curso, fazendo uso apropriado deles em contextos que assim o exigiam, demonstrando possível internalização dos itens estudados.

#### **Teste oral inicial da aluna Valeria**

*I will talk about my experience in Gainesville, in the University of Florida. I will talk about curiosities, foods, language, house, etc...My life in the U.S during three months. Why I **went** there and if it **was** good or not.*

#### **Teste oral final da aluna Valeria**

*I'll talk about exchange program and... I think that you know that I went to the United States the beginning of this year. First, I'll talk about my personal experience. **It was** in the University of Florida. The university of Florida move moves the city and because of this the university in Gainesville- a small city – is big and it's open , doesn't have fences – you can walk. There is a lot of*

*trees and you can fish here. There's something about this pictures it's a what can I say? It is a kind of wall and people go there and put something that they don't like if you don't like the corruption. You go there and put; it's a kind of manifestation and they do this a lot in the United States...*

*About the food. I cooked a lot because I don't like the food and in the beginning we cooked at home and I tried to eat Hare Krishna food. They had this inside the campus. They sell the dish for four dollars and I thought it was cheaper than in another restaurant that I tried.*

*The strongest thing in the U.S. is the sports. You know that they like a lot sports and they spend a lot of money in sports. This is the Gymnasium and this was my house in the United States. We had to wash the dishes, but we had washing machine, dried machine. We had a lot of machines and our stove. All the houses have a swimming pool but I didn't use because it was winter.*

*They don't have buildings only houses and old houses like this.*

*I had difficulties with different foods that you have to eat and difficult language because when you go to another country you think you know the language but when you go there and you have to speak. It's different. This is the problem.*

*Ok, this is it! Now I am back and this semester I have worked a lot because I'm taking lots of disciplines.*

Na apresentação inicial de Valéria, apesar da aluna ter sido bem sucinta, é possível observar o uso correto do passado simples não só na forma, mas também no significado, sendo adequado ao contexto. A aluna está relatando experiência que havia acontecido alguns meses antes e, portanto, se referia a um passado determinado e acabado – *Why I went there and if it was good.*

A apresentação final foi mais extensa e com uso abundante do passado simples em contexto apropriado por estar reportando algo que já havia acontecido durante as férias de verão. Observa-se também o uso do presente perfeito – *this semester I have worked a lot*, revelando ter notado o uso desse item gramatical, fazendo uso da forma e do contexto de maneira adequada.

Vale ressaltar que solicitamos aos alunos que preparassem com antecedência ambas as produções orais (inicial e final) como trabalho de casa e que esses deveriam ser apresentadas oralmente sem que houvesse leitura. Foram, portanto, apresentações orais espontâneas (sem apoio em texto escrito). O que difere a primeira da segunda, é que nessa última a aluna fez uso de fotos para ilustrar a sua fala.

Comparando a produção inicial dos alunos com a final, percebemos que houve melhora perceptível no uso dos itens gramaticais contemplados pelo curso, sendo que 50% dos alunos fizeram uso do presente perfeito em suas apresentações orais. Houve também melhora considerável na flexão dos verbos no passado simples. Alguns alunos foram capazes de perceber a diferença do uso em contexto do presente perfeito e do passado simples. Assim, nos é possível dizer, respondendo à primeira pergunta da pesquisa, que os alunos apresentaram uma melhora perceptível na acuidade de suas produções linguísticas.

A tabela a seguir apresenta um resumo do (não) surgimento das estruturas gramaticais alvo do curso; sendo T1 o teste oral inicial e T2 o teste oral final.

Sobre as estruturas referidas, consideramos o SIM quando houve a sua utilização e NÃO quando isso não ocorreu. Além disso, consideramos também (A) quando o uso do item gramatical foi adequado e (I) quando o uso foi inadequado.

<b>Participantes</b>	<b>Passado Simples T1</b>	<b>Passado Simples T2</b>	<b>Presente Perfeito T1</b>	<b>Presente Perfeito T2</b>	<b>Considerações acerca da aquisição</b>
Alex	Sim (I)	Não	Não	Sim (A)	Uso inadequado do p.s. no T1, já que o p.p. se apresentava mais acurado para o contexto. Não há incidência de p.p no T1. No T2 não há incidência de p.s. já que não era necessário para o contexto. Houve incidência de p.p. no T2 usado adequadamente. Observamos que o aluno revela consciência deste item gramatical.
Ivan	Sim (I)	Sim (A)	Não	Não	Uso inadequado do passado simples no T1; pois o contexto demandava presente perfeito. Uso adequado do passado simples em contexto apropriado; aquisição de tal item gramatical. Omissão do presente perfeito nos dois testes; não aquisição deste item gramatical.
Daniel	Não	Sim(A,I)	Não	Sim (A)	No T1 houve omissão do passado simples e do presente perfeito. Uso equivocado do passado passivo, onde deveria ocorrer o presente perfeito

					passivo. No T2 houve o uso do passado simples com forma e contexto corretos e também incorretos. Ocorreu utilização do presente perfeito, mas de forma equivocada. Percebe-se possível internalização dos dois itens gramaticais.
Roberto	Não	Não	Não	Não	Pela omissão do uso dos tempos verbais contemplados pelo curso podemos observar que não houve aquisição desses itens gramaticais.
Silvia	Não	Sim (A)	Não	Não	A não utilização do presente perfeito nos T1 e T2 sugere que a aluna não foi capaz de internalizar esse item gramatical. No T2 há o aparecimento do passado simples o que pode sugerir a aquisição deste tempo verbal.
Valeria	Sim (A)	Sim (A)	Não	Sim (A)	Houve possível assimilação dos itens gramaticais contemplados pelo curso em todos os dois testes, sendo usados de acordo com a exigência do contexto.

Comparando as produções orais dos alunos, podemos perceber que apenas a aluna Valéria utilizou o passado simples adequadamente no teste oral inicial, e nenhum aluno fez uso do presente perfeito nesse teste. Já no teste oral final, observamos que 50% dos alunos (três) foram capazes de fazer uso do presente perfeito e 70% (quatro) se utilizaram do passado simples. Ambos os tempos verbais foram utilizados de forma adequada e em contexto apropriado, o que demonstra ter havido possível aquisição desses itens gramaticais.

#### 4.6. Análise dos testes escritos iniciais e finais

Passemos à análise dos testes escritos iniciais e finais dos alunos.

**Teste escrito inicial da Silvia**

*I'm doing<sup>51</sup> this english course since september, 2008. I expected to improve my english conversation level with a teacher and another students. I think we have a good opportunity to practice our English performance to talking and writing.*

**Teste escrito final da aluna Silvia**

*After de ends of the World Second War, a news relation of economics systems arose and spread in almost all nations. This process started a development rhythm totally based on new productions bases. The countries looking for, mainly those more industrialized, development the scientific and technology knowledge to produce innovation in industrial goods and a new society services were available. However, I think the most important transformation in people lives could be results from informatics revolution and the easily contact available by the wide web world system.*

Comparando os dois textos produzidos pela aluna Silvia, percebemos uma melhora perceptível na utilização das estruturas gramaticais contempladas pelo curso. No primeiro texto não vemos incidência nem do passado simples nem do presente perfeito, embora o contexto exigisse. Na sentença *I'm doing this course since 2008*, seria melhor *I have been doing this course*, já que se trata de uma ação iniciada no passado e em continuação até o momento presente. No segundo texto a aluna faz uso do passado simples, mas em contexto apropriado para o presente perfeito, já que se trata de uma ação após a segunda guerra mundial e que continua até os nossos dias. Portanto, ao invés de *arose and spread* deveria ser *have arisen and have spread*.

**Teste escrito inicial do aluno Ivan**

*In the beginning of this course I was planning to be a little more comfortable speaking English in public, and I think I am accomplishing that. It is also good to practice my writing skills. Another good thing is that we discuss diferent subjects and is possible to learn different and unusual words.*

**Teste escrito final do aluno Ivan**

*One of the biggest contribution of technology to the world is how fast the news spreads nowadays, in a few seconds a fact that just happened in Brasil*

---

<sup>51</sup> O sublinhado que aparece na produção dos alunos é para destacar as ocorrências inadequadas do uso dos itens gramaticais.

*is published to the intired word.*

*Computers are improving day by day and it is just the beggining, in every aspect of the life technology is growing and modifying the world we live.*

*Cars are faster, TV's are bigger and the limit seems to be far away, but at the same time the conflicts on the technology control are a reality unknown a few years ago.*

*Our life is easier and more complex at the same time, it is up to us to find out what is really needed and apply it to get the most of the technologies improvement.*

Em nenhum dos dois textos o aluno Ivan faz uso das estruturas gramaticais ensinadas durante o curso, utilizando outros tempos verbais, tais como o passado simples e o presente contínuo, que são possíveis de serem utilizados sem que haja prejuízo na mensagem. Houve a utilização do passado simples na seguinte sentença: *a fact that just happened in Brazil* feita de maneira equivocada, pois o contexto requer o uso do presente perfeito *a fact that has just happened*, pois se trata do imediatismo de uma ação no passado refletindo no momento presente. Podemos observar pelas produções do aluno que ele não parece ter conseguido internalizar os itens gramaticais.

#### **Teste escrito inicial do aluno Alex**

*I expected to improve my habilities in this course. I guess **I have been improving**<sup>52</sup> them a lot, mainly the oral communication (despite the mistakes and my shyness). I enjoyed the range of subjects and activities with music and work in pairs. It would be interesting to use more music and maybe videos, if it is possible. I have no complaints.*

#### **Teste escrito final do aluno Alex**

*Technology **has completely changed** the way we live and our relationships. Related to this, positive and negative aspects must be mentioned. Technology **has changed** the way we communicate. Nowadays we keep in touch through cell phones, e-mails and text messages. Due to Internet, people and enterprises from different countries do business virtually.*

*Automation **has improved** the way we work. Robots can produce more than us, with precision and without complains. They don't stop working on weekends and don't need vacation.*

*On the other hand, technology has brought some negative consequences to our lives. Automation, for instance, substitutes people and increases the*

---

<sup>52</sup> Realce para marcar o uso de item gramatical contemplado pelo curso

*unemployment. Besides, we are losing contact face-to-face and creating virtual relationships which are, many times, superficial. Besides, Internet has been an environment for virtual crimes, such as identity stolen, pedophilia and bullying.*

Observamos nos textos produzidos pelo aluno Alex a utilização do presente perfeito, sendo que no segundo há maiores ocorrências. No primeiro texto há a ocorrência do passado simples, *I enjoyed the range of subjects*, quando deveria ser *I have enjoyed the range of subjects*, já que ele está se referindo a algo que ainda está acontecendo. No segundo texto há o aparecimento do presente perfeito em várias ocorrências, sendo usado na forma e em contextos apropriados. A presença dessa estrutura gramatical em suas produções, ou seja, o uso do presente perfeito pode caracterizar a sua internalização.

Acreditamos que ao longo do curso, o participante Alex não apresentou problemas graves em relação ao uso das estruturas gramaticais. Julgamos que isto tenha ocorrido por ter sido ele um aluno assíduo e bastante participativo nas aulas, estando presente à maioria das atividades.

#### **Teste escrito inicial do aluno Roberto**

*I think that since last semester my vocabulary is very better, because I never was speak english before this. But in the present semester, I think that activities are better than in the last semester and increase much more my English. What I more enjoy from this course is to listen, because when I begin the course I read English, but I don't understand, and now I can understand big part of the people speak. The good points are this, my "speak" and "listen" are very better, but, how I never study English before, I have a big difficulty to build the phrases and texts.*

#### **Teste escrito final do aluno Roberto**

*The Technology **has changed** the world. The way how things are done, and how faster the things happens. The information travels around the world at only few seconds. Even people can move from a place to another each day faster.*

*And, we know that the technology development are still accelerating, and new technologies are released each minute. The investments in technology never were so high and the number are always increasing.*

*With all this development, people's lives are each day more easy, connected, productive and faster. People can talk one with other, in real time, independent of their geographical location, people can do a financial*

*transaction in real time, using only your cellphone, people can work better and faster with the help of one computer, etc.*

Observamos melhora significativa na produção escrita final do aluno Roberto. No primeiro texto o aluno faz uso do presente simples quando se refere a ações acontecidas no passado, como por exemplo, nesta frase: *when I begin the course*, ao invés de *when I began the course*. Há utilização do verbo no presente simples em contexto que exige o uso do presente perfeito. O aluno utiliza o presente simples *since last semester my vocabulary is very better*, para se referir a uma ação que começou no semestre anterior e continua até o momento presente. Neste contexto a melhor opção seria o uso do presente perfeito: *since last semester my vocabulary has been better*. Ocorre também o uso equivocado do passado simples: *because I never was speak english before*, demonstrando não saber que em contexto de passado indeterminado o presente perfeito é o tempo verbal mais adequado de ser usado: *because I have never spoken English before*. Pontuando esses usos indevidos do passado simples e do presente perfeito podemos concluir que aluno não foi capaz de fazer uso desses tempos verbais, não sabendo utilizá-los em contexto apropriado.

No texto produzido no final do curso (teste escrito final) o aluno fez uso do presente perfeito em contexto apropriado, usando corretamente a flexão do verbo: *Technology has changed the world*, o que pode caracterizar saber a utilização correta deste tempo verbal. Logo a seguir, no entanto, utiliza de maneira equivocada o passado simples *technology never were so high*, ao invés de *technology has never been so high*, ocorrendo o que Larsen-Freeman (2003) chama de aprendizagem em U, ou seja, quando o acerto acontece, mas depois há um novo equívoco. Isto demonstra que o aluno está em fase de estruturação de seu aprendizado, necessitando de mais tempo para prática. O texto também apresenta equívocos quanto à concordância sujeito-verbo, mas de um modo geral o aluno foi capaz de transmitir suas ideias de forma clara .

A evolução do aluno Roberto é evidente, principalmente ao considerarmos sua primeira produção, com equívocos na flexão dos verbos, fazendo uso do presente simples em contexto que exigia o passado simples. Nessa produção inicial o aluno não foi capaz de utilizar o presente perfeito, o que já ocorre no último texto, demonstrando



que o aluno o notou, ao se envolver com atividades de conscientização e reflexão, sendo capaz de usá-lo adequadamente em seu texto.

**Teste escrito inicial do aluno Daniel**

*I'm enjoying very much this course cause I'm having the opportunity to improve my English. Talking, writing and listening in English. With the homeworks I think I'm gonna learn how to write down more correcty the texts. I like the idea of watching movies and discuss about them.*

**Teste escrito final do aluno Daniel**

*In the past years peoples life change in many aspects whith the development of tecnology. These are some examples. The comunication is faster and easier than before, many health problems that **didn't had** way to treatment now have, faster transportation to others countrys and places of the world. The search for new methods never stops, and the same way peoples life change with this new.*

Na produção inicial do aluno Daniel, observamos que não houve a utilização dos itens gramaticais propostos e que seriam estudados durante o curso, ou seja, o passado simples e o presente perfeito. Ao invés de fazer uso deste tempo verbal, o aluno se esquivava utilizando o presente contínuo, provavelmente por se sentir mais seguro, evitando o presente perfeito já que ele não se sente seguro em utilizá-lo. No segundo texto há utilização do passado simples em contexto apropriado, mas fazendo uso equivocado da forma *didn't had* quando deveria ser *didn't have*. Não há ocorrência de presente perfeito, pois onde este poderia ser utilizado, o aluno usa o verbo não flexionado, como no exemplo a seguir *peoples live change*, ao invés de *people's life have changed*, conforme exigência do contexto.

Notamos que esse participante não foi capaz de retomar e utilizar um dos itens gramaticais focados pelo curso (presente perfeito) e mesmo ao fazer uso do passado simples, o faz de maneira equivocada na forma, demonstrando que possivelmente não tenha havido internalização.

Consideramos pertinente atribuir a qualidade do seu desempenho a dois fatores: ter faltado a algumas aulas e, portanto, não ter participado de atividades importantes para a aquisição de acuidade linguística e pouca possibilidade de prática para que houvesse internalização dos itens gramaticais.

**Teste escrito inicial da aluna Valeria**

*The English course is very interesting because it is not using a traditional method. Some themes were select by students and issues are taught with the necessary content, such as grammar, vocabulary, construction of texts, the practice of speaking and listening. In my case I realized I got much better aspects related to speech understanding and listening, because we practice a lot, but I think I feel deficient in grammar, and I believe this issue could be more evident in the classroom. But the main difference of this thematic class is that the motivation becomes greater when we are studying something that is part of what we would like to know more, and we are doing this learning English.*

**Teste escrito final da aluna Valéria**

*Over the last years or the last one hundred years we have seen extraordinary changes in technology. We can consider positive and negative points related, but we cannot deny that technology has changed our lives in ways that are too numerous to count. Imagine how difficult our life would be without computer, and other technology involved in many process related with development of medicine, engineer, or any kind of research that use technology to evolve. With technology we can know places that are difficult to visit but we can watch by TV. We have the opportunity to communicate with other people across the globe in milliseconds. On the other hand we are laziest with this ease, because instead of going to a store to buy something, we prefer to do it by internet. This becomes worrying when we consider the social issue that people stop practicing.*

Em sua primeira produção, a aluna Valéria utiliza o passado simples em contexto que exige o presente perfeito; por exemplo: *some themes were select* quando seria mais adequado o presente perfeito: *some themes have been selected*. O fato de ter se esquivado de usar o passado simples parece demonstrar que a aluna não sabe a diferença entre o uso do presente perfeito e do passado simples.

No segundo texto podemos observar a utilização do presente perfeito, de forma e em contexto apropriados, o que pode caracterizar a sua internalização.

Observamos que houve melhora significativa na produção escrita da aluna, indicando ter sido ela capaz de observar o uso adequado do presente perfeito e de fazer uso do mesmo quando o contexto exige.

A seguir apresentamos um quadro com o resumo do (não) surgimento das estruturas alvo do curso; sendo T1 o teste escrito inicial e T2 o teste escrito final. Sobre

as estruturas, consideramos o SIM quando houve o surgimento e NÃO quando isso não ocorreu. Além disso, consideramos também (A) quando uso do item gramatical foi adequado e (I) quando o uso foi inadequado.

<b>Participant es</b>	<b>Simple Past T1</b>	<b>Simple Past T2</b>	<b>Present Perfect T1</b>	<b>Present Perfect T2</b>	<b>Considerações acerca da aquisição</b>
<b>Alex</b>	<b>Sim (I)</b>	<b>Não</b>	<b>Sim (A)</b>	<b>Sim (A)</b>	O T1 apresenta uso inadequado do passado simples; o contexto demanda uso do presente perfeito. Nos T1 e T2 aparece o uso do presente perfeito de forma adequada No T2 não há incidência de passado simples já que o contexto não exigia. Provável aquisição dos itens gramaticais
<b>Ivan</b>	<b>Não</b>	<b>Sim (I)</b>	<b>Não</b>	<b>Não</b>	Presença do passado simples no T2 usado de forma incorreta. Omissão do presente perfeito nos dois testes; não aquisição
<b>Daniel</b>	<b>Não</b>	<b>Sim (A)</b>	<b>Não</b>	<b>Não</b>	No T1 houve omissão do passado simples e do presente perfeito. O T2 apresenta o uso do passado simples de forma incorreta, mas contexto correto. Provável aquisição. Não há ocorrências do presente perfeito. Não aquisição.
<b>Roberto</b>	<b>Sim (I)</b>	<b>Sim (I)</b>	<b>Não</b>	<b>Sim (A)</b>	Pelo surgimento do presente perfeito no teste final, podemos observar que o aluno parece ter notado como utilizar esse item gramatical.
<b>Silvia</b>	<b>Não</b>	<b>Sim (I)</b>	<b>Não</b>	<b>Não</b>	A não utilização do presente perfeito nos T1 e T2 sugere que não houve aquisição pela aluna desse item gramatical. No T2 há o aparecimento do passado simples, mas não utilizado de maneira correta.
<b>Valeria</b>	<b>Sim (I)</b>	<b>Não</b>	<b>Não</b>	<b>Sim (A)</b>	Houve possível assimilação dos itens gramaticais contemplados pelo curso sendo usados de acordo com a exigência do contexto.

Quanto às produções escritas, podemos observar que nenhum aluno utilizou o passado simples adequadamente e somente um aluno (Alex) fez uso do presente perfeito de forma apropriada. Em seus testes escritos finais, 50% dos alunos foram capazes de fazer uso do presente perfeito de maneira adequada ao contexto. Um aluno utilizou o passado simples em contexto apropriado, mas se equivocando com a forma. Nos textos dos alunos Alex e Valéria não houve o surgimento do passado simples porque o contexto não exigia a utilização de tal tempo verbal. 50% dos alunos foram capazes de utilizar o presente perfeito de maneira correta, demonstrando possível aquisição.

Observamos que nos textos escritos, os aprendizes apresentaram produções mais acuradas, confirmando as asseverações de Batstone (1994) e Richards (2002) de que falantes ao escreverem têm mais tempo para planejar e, conseqüentemente, para cuidar da forma e da qualidade da língua.

Encerrados os testes finais do curso, os alunos responderam ao terceiro questionário (apêndice 04), fazendo suas considerações sobre o ensino de gramática como habilidade, apresentado no curso. Foi-lhes perguntado se sentiram melhora em seu desempenho nas quatro habilidades: *speaking, listening, reading and writing*. A maioria deles respondeu ‘sim’; haviam percebido melhora.

*Sim melhorou. O contato com a língua possibilitou uma melhora significativa nas 4 habilidades.* (Roberto)

*Eu percebi uma grande melhora nas habilidades listening, reading e principalmente no speaking. Agora me sinto mais a vontade para falar, expor minhas ideias, mesmo não tendo um grande vocabulário.* (Alex)

*Melhorou, principalmente o listening, pois com as aulas semanais me acostumei um pouco mais com a comunicação em inglês.* (Daniel)

*No decorrer do curso as habilidades que eu desenvolvi melhor foram a fala e listening mas nos quatro aspectos ocorreu uma melhora na gramática principalmente na conjugação dos verbos.* (Ivan)

Outra pergunta feita foi sobre o ensino de gramática abordado pelo curso, se havia sido pertinente e eficiente. Eis as considerações dos alunos:

*Eu gostei da ideia de abordarmos gramática no contexto das nossas conversas porque se torna mais interessante e fácil de ser lembrada quando se aplica em um contexto.* (Ivan)

*Acredito que foi pouco explorado, mas o fato de ser contextualizado torna-o mais interessante.* (Valeria)

*Acho que o método que utiliza dedução e contextualização é bem eficiente, mas seria melhor se fosse contemplado pelo método tradicional em algumas circunstâncias.* (Silvia)

*Em parte. Acho sim que por dedução e contextualização muitas vezes fica mais fácil e dinâmico o aprendizado, mas senti falta de algumas aulas teóricas ocasionais.* (Daniel)

*Sim. Creio que o ensino de gramática como foi abordado foi bem diferente do ensino que encontramos nas escolas normais de inglês. Eu estava acostumado a aprender gramática decorando estruturas gramaticais. Quando eu precisava falar, tinha que me lembrar do formato das frases prontas e adaptá-las para a frase que gostaria de dizer. No começo foi difícil me adaptar a esse tipo de ensino, mas me adaptei com o tempo.* (Alex)

*Acho que foi sim eficiente. Mas particularmente, acho que poderia ter sido feita uma abordagem um pouco mais ‘enfática’ (grifo do aluno) sobre gramática, aprendendo de forma gradativa.* (Roberto)

As considerações dos alunos revelam que o ensino de gramática como foi abordado durante o curso foi eficiente e significativo, embora houvesse necessidade de um tempo de adaptação. No entanto, alguns alunos sugeriram a apresentação da gramática de forma ‘tradicional’, havendo considerações de que deveria ser *feita uma abordagem mais ‘enfática’ sobre ensino de gramática* (Roberto) e que fosse

contemplado (método de ensino de gramática) *pelo método tradicional em algumas circunstâncias* (Silvia), revelando que sentiram falta das aulas teóricas e aprendidas gradativamente, demonstrando que a maneira estruturalista de manipular formas parece ainda estar arraigada ao ensino-aprendizagem de línguas, pois os alunos se sentem mais confortáveis trabalhando com algo palpável, podendo mensurar seu aprendizado.

Outro aspecto observado pelos alunos foi o fato de não ter havido avaliações, com testes compreendendo as quatro habilidades, tendo no final uma nota, como acontece com as disciplinas cursadas na universidade. Isso pareceu agradá-los, conforme suas próprias observações

*o ensino tradicional de inglês conta com algumas avaliações para medir o desempenho do aluno de acordo com a nota obtida. Isso não ocorreu no nosso caso, o que vejo como um ponto positivo.* (Alex)

Eles demonstraram que consideraram relevante essa maneira contínua de avaliação, com reflexão sobre as suas produções, pois segundo suas próprias palavras

*o nosso feedback surgia quando a professora colocava na lousa algumas expressões que havíamos utilizado de forma incorreta e nós tínhamos que descobrir o erro e reformular a expressão.* (Alex)

A seguir apresentamos uma tabela ilustrativa das considerações feitas pelos alunos sobre suas percepções (já mencionadas) ao ensino de gramática como habilidade proposta por esta pesquisa. Essa tabela tem por objetivo otimizar a visualização do que foi discutido anteriormente.

Participantes	Perceberam melhora nas quatro habilidades?	O ensino de gramática foi pertinente e eficiente?	Melhorou a acuidade na produção de enunciados em inglês?
Roberto	<p><b>Sim melhorou.</b> O contato com a língua possibilitou uma melhora significativa nas 4 habilidades.</p>	<p>Acho que <b>foi sim eficiente</b>, mas particularmente acho que poderia ter sido <b>feita uma abordagem um pouco mais “enfática”</b> (grifo do aluno) <b>sobre gramática</b>, aprendendo de forma gradativa.</p>	<p><b>Acredito que melhorou sim.</b> Eu acredito que o próprio listening colabora para uma melhora. Não sei se o texto realmente melhorou, mas <b>hoje eu consigo prestar atenção</b>, me policiar durante a produção de enunciados com um melhor senso crítico.</p>
Alex	<p><b>Eu percebi uma melhora</b> nas habilidades listening, reading e particularmente no speaking. Agora me sinto mais a vontade para falar, expor minhas ideias mesmo não tendo um grande vocabulário.</p>	<p><b>Sim.</b> Creio que o ensino de gramática como foi abordado foi bem diferente do ensino que encontramos nas escolas normais de inglês. Eu estava acostumado a aprender gramática decorando estruturas gramaticais. Quando eu precisava falar, tinha que me lembrar do formato das frases prontas, adaptá-las na fala que gostaria de dizer. No começo foi difícil me adaptar, mas me adaptei com o tempo.</p>	<p><b>Sim, eu senti melhora ao produzir enunciados em inglês</b>, pois agora percebo que consigo manter um diálogo por mais tempo, com orações em inglês maiores e melhor estruturadas.</p>
Daniel	<p><b>Melhorou</b>, principalmente o listening, pois com as aulas semanais me acostumei um pouco mais com a comunicação em inglês.</p>	<p>Em parte. Acho <b>sim que por dedução e contextualização</b> muitas vezes fica mais fácil e dinâmico o aprendizado, mas <b>senti falta de algumas aulas teóricas ocasionais.</b></p>	<p>Para produzir enunciados acho que a melhora foi pouca, <b>pelo fato de que algumas palavras erradas foram sim consertadas</b>, mas no momento da construção da frase, o desempenho não foi muito bom.</p>
Ivan	<p>No decorrer do curso as habilidades que eu desenvolvi melhor foram a fala e o listening, mas nos quatro aspectos <b>ocorreu uma melhora na gramática, principalmente na conjugação dos verbos.</b></p>	<p><b>Eu gostei da ideia de abordarmos gramática no contexto das nossas conversas</b> porque se torna mais interessante e fácil de ser lembrada quando se aplica em um contexto.</p>	<p><b>Com certeza houveram melhoras</b>, me sinto mais confiante em conversar e me expressar em inglês.</p>

Silvia	<p><i>Acho que estas habilidades não se desenvolveram na mesma medida porque a fala e a leitura são de assimilação mais rápida. Na minha opinião ouvir e entender perfeitamente e escrever corretamente são habilidades mais difíceis de serem conquistadas.</i></p>	<p><i>Acho que o método que utiliza dedução e contextualização é bem eficiente, mas seria melhor se fosse contemplado pelo método tradicional em algumas circunstâncias.</i></p>	<p><i>Como praticamos muita conversação, <b>acredito que nossa acuidade</b> com a estruturação de frases e expressões <b>possa ter melhorado</b>. Para uma maior consolidação de aprendizado da língua necessitaríamos de mais de duas horas de aula semanais.</i></p>
Valéria	<p><i>Acredito que foi pouco tempo de aula para melhorar esses requisitos, mas acho que <b>aprendi muitas palavras e formas gramaticais novas</b>.</i></p>	<p><i>Acredito que foi pouco explorado, mas o fato de ser contextualizado tornou-se mais interessante.</i></p>	<p><i>Acredito que não tenha melhorado, pois eu não me dediquei a isso. Confesso que não despendia o tempo necessário para que obtivesse uma melhora.</i></p>



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Essa pesquisa teve como objetivo investigar um contexto de ensino sustentado por procedimentos da proposta de gramática como habilidade a estudantes de língua inglesa, em uma universidade pública, visando observar e investigar a relevância da aplicabilidade dessa proposta de ensino e seus possíveis reflexos na acuidade linguística desses aprendizes, assim como suas percepções e compreensões a essa proposta de gramática em um contexto comunicativo.

Foram feitas três perguntas com o intuito de investigar e observar se os objetivos estabelecidos nessa pesquisa eram pertinentes.

- 1º) O ensino de gramática como habilidade leva o aprendiz a articular a língua estrangeira (LE) de maneira a produzir enunciados mais precisos na interação?
- 2º) Como os aprendizes de LE reagem ao ensino indutivo de gramática em sala de aula orientada pela abordagem comunicativa?
- 3º) Que percepção revelam os aprendizes sobre a abordagem de ensino de gramática desenvolvida em sala de aula?

Para respondermos à primeira pergunta foi planejado um curso, com atividades que priorizaram alguns aspectos da teoria de Batstone, ou seja, conscientização e reflexão, trabalhando, especialmente, dois itens gramaticais, o passado simples e o presente perfeito. Ao longo do processo de ensino analisamos as produções orais e escritas dos alunos, levando em consideração esses aspectos.

Ao final do curso essas produções foram comparadas a fim de se observar o desenvolvimento na acuidade linguística dos aprendizes.

Feita a triangulação dos dados, que foram coletados em alguns momentos do curso, observamos que os alunos em suas produções tanto orais como escritas foram capazes de fazer uso das estruturas gramaticais contempladas pelo curso, ou seja, o passado simples e o presente perfeito, o que pode caracterizar possível internalização desses itens.

Percebemos melhora significativa na acuidade linguística dos aprendizes tanto na produção oral quanto na escrita, sendo eles capazes de transmitir suas idéias de maneira clara e precisa.

Pontuamos também que houve utilização significativa dos itens gramaticais abordados pelo curso, ou seja, o uso do presente perfeito e do passado simples nas produções linguísticas dos aprendizes, o que demonstra possível aquisição dessas estruturas.

Podemos observar que a aplicabilidade desta teoria é relevante e mostrou-se eficaz no desenvolvimento da acuidade oral e escrita dos aprendizes.

Outro aspecto relevante para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos foi o ensino baseado em temas. Em suas anotações de sala de aula, os aprendizes consideraram esse fator interessante e motivador para o aprendizado, conforme comenta o aluno Roberto ao se referir ao tema *Internet - gostei da aula hoje. Acho que participei um pouco mais. Talvez devido ao tema abordado (...) porque leio muito a respeito disso em inglês*, confirmando teorias que apontam ser relevante o ensino baseado em temas como indicam Brinton, Snow e Wesche (2003).

O fato de os aprendizes terem escolhido assuntos de seu interesse para discutirem em sala de aula, foi um fator motivador, levando-os a maior envolvimento e participação nas atividades propostas e contribuindo para melhor aprendizado. Em suas notas de sala de aula, a aluna Silvia, comentando a apresentação de Valeria sobre programa de intercâmbio no exterior, afirma que *a apresentação da Valéria foi muito interessante por tratar de uma experiência real*, indo ao encontro da afirmação de Augusto-Navarro (2007), já abordada nesse trabalho, de que a utilização de material autêntico no sentido de ser verossímil, ou seja, fazer parte do universo do aprendiz, pode ser motivante para promover a aquisição da L-alvo.

Os alunos-participantes foram capazes de desempenhar com considerável sucesso as atividades envolvendo *a conscientização e a reflexão*, propostas pelo curso.

Creemos que os alunos foram capazes de realizar as atividades envolvendo *conscientização* com mais êxito do que as de *reflexão*. Alguns alunos, tais como Roberto, Ivan e Daniel não foram capazes de refletir sobre suas produções nem fazer mudanças quando realizaram a atividade de *reflexão* sozinhos. No entanto, percebemos o seu envolvimento e a participação quando a atividade era realizada em grupo.

Embora os resultados tenham sido positivos, reconhecemos que houve fatores limitadores nesta pesquisa, como já observamos anteriormente. Um fato considerado limitador foi termos abordado apenas dois elementos da proposta de Batstone:

*conscientização e reflexão*. cremos que se tivéssemos incluído a *estruturação* os resultados poderiam ter se apresentado mais efetivos.

Outros aspectos que podemos considerar limitadores foram o tempo insuficiente utilizado para prática direcionada, assim como o foco restrito a apenas dois itens gramaticais: passado simples e presente perfeito.

Compreendemos que se a duração do curso fosse mais extensa, se o foco tivesse sido estendido a mais formas gramaticais e se tivesse havido inserção de outros elementos da proposta de gramática como habilidade, a produção linguística dos alunos poderia ter sido mais acurada.

Os alunos, no entanto, em suas considerações sobre esse ensino de gramática consideraram-no eficaz e pertinente, reconhecendo que houve melhora considerável, em relação à acuidade, no uso da língua.

Em suas observações de sala de aula pudemos notar que os alunos apreciaram a maneira como o curso foi conduzido, promovendo interação. Outros aspectos positivos que eles mencionaram foram: o fato do curso ter sido totalmente ministrado na língua alvo e o ensino de gramática feito de maneira indutiva e contextualizada.

Temos de considerar que os desafios de aprendizagem entre os alunos se apresentaram bem diferentes. Alguns aprendizes tiveram uma evolução mais perceptível enquanto outros apresentaram uma evolução mais acanhada. Isto pode ter ocorrido por terem os alunos diferentes perfis. Ainda assim é possível notar evolução tanto dos mais quanto dos menos proficientes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

ALMEIDA FILHO, J.C.P. O que quer dizer ser comunicativo na sala de aula de língua estrangeira. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, Santa Catarina, v.4, n.8, 1987.

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

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K.M. **Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

AUGUSTO-NAVARRO, E.H. Em busca de propostas pedagógicas para o ensino-aprendizagem de gramática em língua estrangeira. In: SIGNORI, M.B.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**, UFSCar, São Carlos, n. 18, 2003.

AUGUSTO-NAVARRO, E.H.; KAWACHI, C.J. CAMPOS-GONELLA, C.O. Relato de uma Experiência com Autonomia na Formação de Professores de LI: Caminhos, Obstáculo e Reflexões. In Kleber Aparecido da Silva (Org.) **A educação de professores de línguas na contemporaneidade: novos olhares**. Campinas, Pontes Editores, 2010.

BATSTONE, R. **Grammar**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

BRINTON, D.M.; SNOW, M.A.; WESCHE, M.B. **Content-Based Second Language Instruction**. University of Michigan, 2003.

BRINTON, D.M.; HOLDEN, C.A. Does the emperor have no clothes? A re-examination of grammar in content-based instruction. In: Flowerdew, J.; Peacock, M.(Ed.). **Research Perspectives on English for Academic Purposes**. Cambridge University Press, p. 239-251, 2001

CAMPOS-GONELLA, C.O. **A influência do material didático na motivação de aprendizes de língua inglesa em contexto de ensino público**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal de São Carlos. 2007.

CHOMSKY, N. **Syntactic structures**. The Hague: Mouton, 1957.

COOK, G. **Applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2003

DULAY, H.; BURT, M.; KRASHEN, S. **Language Two**. New York: Oxford University Press, 1982.

ELLIS, R. **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

ELLIS, R. Methodological Options in Grammar Teaching Materials. In: HINKEL, E.; FOTOS, S. (Ed). **New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms**. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 2002(b), p. 155-179.

ELLIS, R. 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.

HALLIDAY, M.A.K. **Explorations in the functions of language**. London: Edward Arnold, 1973.

HINKEL, E.; FOTOS, S. **New Perspectives On Grammar Teaching in Second Language Classrooms** Lawrence Erlbaum Inc. Publishers, 2002.

HOWATT, A. P. R. **A history of language teaching**. Oxford: Oxford University Press. 1984

KRASHEN, D.S. **The Input Hypothesis: Issues and Implications**, New York: Longman Inc, 1985.

KRASHEN, D.S. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon Press, 1981.

LARSEN-FREEMAN, D. **Teaching Language: From Grammar to Gramming**. Canada: Heinle, 2003.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1986/2000.

LARSEN-FREEMAN, D. Grammar Teaching. In: CELCE-MURCIA, M. Ed. **Teaching English as a Second or Foreign Language**. Heinle and Heinle, 2001.

LARSEN-FREEMAN, D. **An Introduction to Second Language Acquisition Research**. Longman. London and New York: Longman, 1991.

LÍVIA, N. F. **From the Theoretical to Pedagogical Grammar: Reinterpreting the Role of Gramming English Language Teaching**. Tese de doutorado. 2006.

LIGHTBOWN, N.P.M.; SPADA, N. **How Languages are learned**. Oxford: Oxford University Press. 2004.

LONG, M. **Does Second Language Instruction Make a Difference? A Review of the Research.** TESOL Quarterly, 1983.

MARCHETTI, L.I. **Ensino e Aprendizagem de Gramática em Aulas de Inglês no Ensino Médio: Foco na Forma e Desenvolvimento da Acuidade Linguística.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de São Carlos. 2009.

NASSAJI, H.; FOTOS, S. **Current Development in Research On The Teaching of Grammar.** Annual Review of Applied Linguistics. 2004.

RICHARDS, J., C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching** Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

RICHARDS, J.C. Accuracy and fluency revised. In: HINKEL, E.; FOTOS, S. (eds) **New perspectives on grammar teaching in second language classrooms.** Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates, 2002, cap.2, p.35-50.

SPADA, N.; LIGHTBOWN, P.M. **Form-Focused Instruction: Isolated or Integrated?** In: TESOL QUARTERLY. Vol.42. Nº2, June, 2008.  
Swain, 1985

TERENZI, D. **Ensino de Gramática como habilidade: efeitos perceptíveis na acuidade da produção linguística de jovens aprendizes de Língua Inglesa.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de São Carlos, 2009.

VIANA, N. Pesquisa-Ação e Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira: Das implicações educacionais e sócio-políticas ao percurso metodológico de investigação. **LINGÜÍSTICA APLICADA: MÚLTIPLOS OLHARES.** Campinas: Pontes, 2007. P. 233-252.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. Metodologia da Investigação das Crenças. In: BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO. M.H. **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no Professor, no Aluno e na Formação de Professores.** Campinas: Pontes, 2006. Cap. 12, p. 219-229.

## ANEXOS

## ANEXO 01 - TESTE DE NIVELAMENTO

Nome: \_\_\_\_\_ RA: \_\_\_\_\_ Curso \_\_\_\_\_

Choose the answer which best fits the missing word or phrase.

1. I planned to go for a walk but the rain put me ... the idea.

of       off       against       on       I don't know  
2. They haven't really been to China, ..... they ?

were       did       have       had       I don't know  
3. My husband, ..... favourite hobby is stamp collecting, has many rare stamps

whom       whose       which       that       I don't know  
4. I disagree. My ideas are entirely opposite ..... yours.

to       from       of       against       I don't know  
5. Some people never set ..... to become rich and famous.

up       out       off       across       I don't know  
6. I didn't learn much Greek ..... I was in Crete.

as       during       since       while       I don't know  
7. The more ..... we walk the longer it will take us to get home.

slowly       slower       slowest       slow       I don't know  
8. Too ..... salt is not good for you.

many       great       few       much       I don't know  
9. All the runners have a number ... we can quickly identify them during the race.

so      that       so      as       so      to       in order       I don't know  
10. I'd rather you ..... smoke in the office.

couldn't       mustn't       shouldn't       didn't       I don't know  
11. If the weather hadn't been so bad we would have ..... to the beach.

went       gone       been       not been       I don't know  
12. A certificate from Cambridge University is a valuable ..... .

examination       qualification       production       paper       I don't know  
13. I'll go shopping with you ..... I can get back in time for the lecture at 2 p.m.

- in order that  so  that  such that  as long as  I don't know  
14. The phone has been out of order ..... yesterday afternoon.
- since  for  during  after  I don't know  
15. I'd strongly ... against staying up late the night before an important exam.
- argue  advise  recommend  suggest  I don't know  
16. I look forward ..... you next week.
- seeing  to seeing  see  to see  I don't know  
17. His handwriting is very bad. I can't ..... out his signature.
- find  pick  make  read  I don't know  
18. You should take an umbrella. .... it rains and you get wet.
- Although  What  Suppose  In case  I don't know  
19. It isn't ..... worrying about the traffic. We'll only be a few minutes late.
- of value  important  worth  necessary  I don't know  
20. I remembered ..... up in that house with my brothers and sisters.
- to grow  to growing  grow  growing  I don't know  
21. The food will be wonderful if you follow the ..... carefully.
- instructions  plan  receipt  recipe  I don't know  
22. If I ..... lived in Cambridge, I wouldn't have met you.
- hadn't  didn't  wasn't  could  I don't know  
23. He ..... extremely difficult standards for himself.
- made  set  built  put up  I don't know  
24. That was the first time I'd gone skiing, so I didn't think I'd take .....
- to it  it up  it out  it over  I don't know  
25. Time and ..... the boxer aimed devastating blows at his opponent.
- later  next  then  again  I don't know  
26. Children have achieved a ..... of success using this new reading method.
- level  stage  step  degree  I don't know  
27. He ..... to buy tickets because he'd been given a free visitor pass.
- didn't need  needed  needn't have  hadn't to  I don't know  
28. If ..... I hadn't spent all my money, I might have been able to put more. aside in



really     then     only     before     I don't know  
29. He was completely silent during the meeting, apart from making the..noise.

odd     strange     one     unique     I don't know  
30. The software provides a ..... of options for the advanced user.

variation     scope     range     scale     I don't know

[www.world-english.org/english\\_test.htm](http://www.world-english.org/english_test.htm)

## ANEXO 02 - UN - WE CAN CONTROL GLOBAL WARMING

### UN - We can control Global Warming

**1. WHAT WE CAN DO:** With your partner(s), rank these things – which are best to slow down / control climate change?

- Walk or take public transport instead of driving.
- Write to US president George W. Bush urging him to do more.
- Replace your electricity supply with renewable energy, such as solar or wind power.
- Use the lights in your house less.
- Replace your electrical appliances with more energy efficient ones.
- Plant a tree in the forest.
- Recycle everything you use.
- Donate money to organizations pushing for controls on global warming.

**2. WARMING FUTURE:** In pairs / groups, rank the following outcomes of global warming - most serious at the top.

- |   |   |
|---|---|
| • Polar bears and penguins will disappear | • Hurricanes will be stronger               |
| • Winters will be 10 degrees colder       | • Skin cancer will increase                 |
| • Malaria will spread around the globe    | • Drinking water will be expensive          |
| • Cockroaches will be everywhere          | • Many countries will disappear under water |
| • Africa will have more droughts          | • Water wars will break out between nations |

**3. TRUE / FALSE:** Look at the article's headline and guess whether these sentences are true (T) or false (F):

- a. The UN said global warming and climate change are notT / F problems.
- b. Over 120 nations met to discuss how to limit greenhouseT / F

- gases.
- c. The UN's report said Armageddon may still happen. T / F
- d. People will have to buy cars and refrigerators that use less energy. T / F
- e. Tackling climate change will cost 10% of world economic output. T / F
- f. The UN's report doesn't provide governments with any answers. T / F
- g. Rising temperatures are not such a big problem now. T / F
- h. The report stressed the need for a wide range of clean technology. T / F

**4. SYNONYM MATCH:** Match the following synonyms from the article:

- |                |               |
|----------------|---------------|
| a. committee   | pointed out   |
| b. limit       | Purchasing    |
| c. strategies  | Big           |
| d. indicated   | Solving       |
| e. spending    | Endangering   |
| f. addressing  | Plans         |
| g. relatively  | Panel         |
| h. range       | Comparatively |
| i. threatening | Cap           |
| j. deep        | Variety       |

**5. GAP FILL:** Put the words into the gaps in the text.

## UN - We can control Global Warming

A United Nations committee \_\_\_\_\_ climate change has said we can control global warming. The panel, made \_\_\_\_\_ of representatives from over 120 countries, believes we can limit the \_\_\_\_\_ greenhouse gases do to the atmosphere. Its report concluded the picture of Armageddon \_\_\_\_\_ by many scientists will not happen if we use technology and have the right strategies to protect the ozone layer. Rajendra Pachauri, chairman of the panel, told reporters in Bangkok that the study was a "remarkable \_\_\_\_\_ forward". The panel indicated that we can keep our Earth safe by changing the \_\_\_\_\_ we use

*this  
painted  
up  
way  
on  
step  
patterns  
harm*

energy around the world. Most important is to introduce more fuel-efficient vehicles and household goods. For \_\_\_\_\_ to happen, individuals need to change their lifestyles and spending \_\_\_\_\_.

Report co-author Pete Smith said: "We can go a \_\_\_\_\_ way to addressing this problem at relatively low costs with a range of \_\_\_\_\_." He calculated that it would cost \_\_\_\_\_ than three percent of world economic output by 2030. He added: "We've got a big problem on our \_\_\_\_\_ [but] this report provides governments with a way out." The "big problem" is the damage rising temperatures are doing to the Earth. Increased floods, droughts, rising sea \_\_\_\_\_, more violent and destructive storms and extinctions of \_\_\_\_\_ are just a few things threatening the life of our planet. The report stressed the urgent need for introducing a wide variety of \_\_\_\_\_ technologies. Harlan Watson, head of the U.S. team, warned: "If we continue to do what we are doing, then we are in \_\_\_\_\_ trouble."

*less  
clean  
hands  
species  
long  
deep  
levels  
options*

**Discussion:**

- a. When did you first hear about climate change?
- b. Do you agree with people who say global warming is not man made?
- c. What do you think global warming will do to the Earth?
- d. What is your government doing to slow down the rate of Climate change?
- e. What are you doing to help save our environment?
- f. Do you think Armageddon might happen one day?
- g. Do you think you need to change your lifestyles and spending?

## ANEXO 03 - COOPERATION AND COMMUNICATION

**Exercise 01:** Look at this headline:

**‘Internet helps families stay more in touch’**

**You are going to read a text about the Internet. Before you read, get together with a partner and discuss:**

**1) What type of technology do you use in your everyday life?**

**E-mail** ( )

**SMS** ( )

**Telephone** ( )

**Internet** ( )

**Mobile Phone** ( )

**Digital Camera** ( )

**Web Cam** ( )

**Outros:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**2) Which of these devices are most important to you? Why?**

**3) Do you believe that the Internet bring people together?**

**Why? Why not?**

**Exercise 02:** Are you connected? Are you in regular contact with people?

Complete the table below. Share what you wrote with your partner(s).

Who?	How often?	How?	Why?
Best friend			
Parents			
Siblings			
Partner			
Teacher			
Anyone else			

**Exercise 03:** Look at the article's headline and guess whether these sentences are true (T) or false (F):

- a. Communication technology is reuniting people separated at birth. T / F
- b. Family members are in more regular contact today than ever before. T / F
- c. You often needed a stamp to keep in contact years ago. T / F
- d. Many of our parents' parents now keep up with technology. T / F
- e. Technology has had a very negative effect on family communication. T / F
- f. 2% of a survey said technology worsened family communication. T / F
- g. Families are building network connections inside their homes. T / F
- h. A researcher said families only used to communicate in the evenings. T / F

**Exercise 04) SYNONYM MATCH:** Match the following synonyms from the article:

- |                  |                     |
|------------------|---------------------|
| 1. much          | a. Quickly          |
| 2. according to  | b. Writer           |
| 3. down to       | c. Inside           |
| 4. in an instant | d. almost identical |
| 5. savvy         | e. as stated by     |
| 6. within        | f. Linking          |
| 7. decreased     | g. a lot            |
| 8. similar       | h. know-how         |
| 9. connectedness | i. Lowered          |
| 10. author       | j. because of       |

**Exercise 05:** Put the words into the gaps in the text.

Much has been \_\_\_\_\_ about how anti-social the Internet and mobile phones are. The truth is however, according to new research, communication technology is bringing people \_\_\_\_\_ together. A study by the Pew Internet and American Life Project found family members were keeping in \_\_\_\_\_ contact today more than ever before. And this is all \_\_\_\_\_ to e-mail, chat, our cell phones and SMS messaging. It makes \_\_\_\_\_. Years ago, it took a long time to write a letter, then find an envelope and go to the post office to buy a stamp and post it. Today we write mails while we wait for our \_\_\_\_\_ in the convenience store and they're sent in an instant. Having free Internet telephone calls also \_\_\_\_\_ us to stay in touch more often and for longer. Everyone's \_\_\_\_\_ it, from five-year-olds to tech-savvy grandparents.

*change*  
*regular*  
*at*  
*down*  
*said*  
*helps*  
*sense*  
*closer*

According to the Pew survey, technology has a very positive \_\_\_\_\_ on communication within families. Researchers asked 2,252 adults whether new technologies had increased the \_\_\_\_\_ of communication with their family. Fifty-three \_\_\_\_\_ said it increased communication with family members they did not live with, two per cent said technology \_\_\_\_\_ this. Numbers were \_\_\_\_\_ for those living in the same house as their family. The project director Lee Rainey said: "There's a new \_\_\_\_\_ of connectedness being built inside of families with these technologies". Survey co-author Barry Wellman agreed: "It used to be [that] husbands went \_\_\_\_\_ to work, wives went off to a different job or else stayed home...and the kids went off to school...and not until 5:30, 6 o'clock did they ever \_\_\_\_\_," he said.

*decreased*  
*connect*  
*quality*  
*kind*  
*similar*  
*effect*  
*off*  
*percent*

**Exercise 06 :** think about this text and answer the questions:

- 01) Do you agree with what is said in the text?
- 02) Do you think that technology is helping people?
- 03) Can you live without it?
- 04) Are you a slave of technology? How?

Now share your ideas with the whole class



## APÊNDICES

---

### APÊNDICE 01 – CHECKLIST

#### Exercise 01:

- 01) What is your name?
- 02) What Course do you take here at the university?
- 03) What do you like doing in your spare time?
- 04) Why have you chosen to take this English Course?
- 05) Where do you live in São Carlos?
- 06) Tell me something about your last weekend.
- 07) Tell me some of your achievements since you started your course up to now.
- 08) Are you happy with your life? Say things that you would like to change.

**Exercise 02:** In pairs describe your picture to your partner.





What do they have in common?

## APÊNDICE 02 - QUESTIONÁRIO 1

Nome: \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_

Telefone para contato: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

Curso de Graduação (ou pós) UFSCar: \_\_\_\_\_

Ano de ingresso \_\_\_\_\_

1. Você se propõe a frequentar o curso inteiro e contribuir para a coleta de dados para a pesquisa?

---

---

2. Você já fez curso regular de inglês? Onde? Por quanto tempo?

---

---

3. Você já participou de cursos de inglês no exterior? Por quanto tempo?

---

---

4. Você acha que o curso abrangeu as quatro habilidades (*writing, listening, speaking e reading*)?

---

---

5. Em qual dessas quatro habilidades você sente mais dificuldade? Comente.

---

---

6. Durante o aprendizado da língua houve estudo sistemático de gramática?

Se não houve, porque você acha que não?

---

---

7. Se houve ensino de gramática, foi algo agradável ou entediante? Comente.

---

---

---

8. Você acha que estudar/aprender gramática é importante para a aquisição de língua estrangeira? Comente.

---

---

9. Em sua opinião, qual seria a melhor maneira de se ensinar/aprender gramática?

---

---

10. Porque você escolheu fazer este curso?

---

---

11. Qual é a sua expectativa quanto ao curso?

---

---

12. Você considera possível desenvolver acuidade em língua estrangeira sem o ensino sistematizado de gramática? Comente.

---

---

---

## APÊNDICE 03 - QUESTIONÁRIO 02

NOME DO ALUNO: \_\_\_\_\_

CURSO \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1) Qual foi a sua reação quando foi explicado pelo professor que o material para definição do conteúdo do curso de inglês seria provido pelos alunos?

---

---

---

2) Qual a sua opinião em relação a um planejamento de curso com base em temas de interesse dos alunos?

---

---

---

3) Os temas de seu interesse eram, de fato, os que você gostaria de trabalhar em uma sala de aula de ensino de inglês?

---

---

---

4) Como foi pesquisar sobre o tema de sua escolha? Você encontrou alguma dificuldade para fazer isso? Em caso de resposta afirmativa, indique qual (is).

---

---

---

5) Você esperava que o professor provesse todo o material didático? Como isso não ocorreu, como você se sentiu?

---

---

---

6) Você considerou relevante trabalhar com temas de interesse dos alunos?

---

---

---

7) Esses temas, em sua opinião, deveriam ser providos pelo professor ou pelos alunos?  
(Ou pelos dois?). Por favor, justifique sua resposta.

---

---

---

---

## APÊNDICE 04 - QUESTIONÁRIO 03

Nome do Aluno \_\_\_\_\_

Curso \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1) Ao finalizar o curso de inglês, você percebeu que o seu desempenho nas quatro habilidades (*speaking, listening, reading and writing*) melhorou? Caso tenha encontrado problema ou dificuldade em alguma dessas habilidades, por favor, aponte-os e comente.

---

---

---

---

2) Você considera que o ensino de gramática, como foi abordado durante o curso (por indução e contextualizado), foi pertinente e eficiente? Caso isto não tenha ocorrido, que sugestões você poderia-gostaria de apresentar para tornar (mais) eficiente o ensino de gramática?

---

---

---

---

3) Ao final do curso você sentiu que a sua acuidade (precisão) ao produzir enunciados em inglês melhorou? Se não houve melhora, a que você atribui essa ocorrência? Comente. Se houve melhora, ela foi sentida em quais aspectos?

---

---

---

---

4) Mencione aspectos do curso que você considerou relevantes, comentando as razões (se possível).

---

---

---

---

5) Cite alguns pontos desafiadores enfrentados por você durante o curso.

---

---

---

---

6) Outros comentários que gostaria de fazer: \_\_\_\_\_

---

---

---

---



## APÊNDICE 05 - ARE YOU ECO-FRIENDLY?

**Exercise 01:** Work individually as you answer the survey 'Are you Eco-Friendly?'

**Are You Eco-friendly?**

IDEAC (Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor - [www.idec.org.br](http://www.idec.org.br)) has come up with a quiz to test your eco-friendliness.

**Energy**

1. Do you leave your household lights<sup>1</sup> on less than four hours a day?  
 Yes       No

2. Do you use energy-saving fluorescent lamps?  
 Yes       No

3. When buying an electronic gadget<sup>2</sup> do you consider energy-consumption information?  
 Yes       No

4. Do you wait until you have a full load before washing clothes or dishes?  
 Yes       No

**Water**

4. Do your household taps<sup>3</sup> use water-volume reducers?  
 Yes       No

5. Do the toilets of your home limit the amount of water used per flush<sup>4</sup>?  
 Yes       No

6. Do you take a shower in less than 10 minutes?  
 Yes       No

7. Do you sweep<sup>5</sup> the sidewalk instead of hosing it down<sup>6</sup>?  
 Yes       No

**Food**

8. Do you eat organic products?  
 Yes       No

9. Do you buy in-season<sup>7</sup> fruit and vegetables?  
 Yes       No

10. When you consume vegetables or fruit, do you use the stalk<sup>8</sup> or the rind<sup>9</sup>?  
 Yes       No

**Trash and recycling**

11. Do you recycle household rubbish?  
 Yes       No

12. Do you avoid buying products with unnecessary packaging?  
 Yes       No

13. Do you choose products with recyclable packaging?  
 Yes       No

14. Do you call Customer Service when you're unsure whether<sup>10</sup> a packaging is recyclable or not?  
 Yes       No


**Transportation**


15. Do you avoid driving short distances or to places accessible by public transportation?  
 Yes       No


16. Do you give your vehicle periodic tune-ups<sup>11</sup>?  
 Yes       No


**Forest products**

17. When buying wood do you make sure it's not an endangered<sup>12</sup> species?  
 Yes       No

PAPER  


PLASTIC  


GLASS  


METAL  


**Exercise 02:** In pairs, discuss your answers with your partner.

*Are you Eco-Friendly?*

**Exercise 03:** Share your partner's answers with the whole class.

**Exercise 04:** Read the following texts. Pay attention to the underlined structures.

### (A) Global Warming

An enormous amount of research **has been conducted** on the enhanced greenhouse effect. The IPCC **has brought out** reports showing modeling results about expected temperature change and consequences for the next century.

Bjorn Lomborg, known as 'The Skeptical Environmentalist', **has criticized** current expectations of climate change and the consequences in his book.

It is the question whether temperature change really leads to the catastrophic events that **have been predicted** by the IPCC models.

**(B) History of the Greenhouse Effect and Global Warming.**

Svante Arrhenius (1859-1927) **was** a Swedish scientist that **was** the first to claim in 1896 that fossil fuel combustion may eventually result in enhanced global warming. **He proposed** a relation between atmospheric carbon dioxide concentrations and temperature. He **found** that the average surface temperature of the earth is about 15°C because of the infrared absorption capacity of water vapor and carbon dioxide. This is called the natural greenhouse effect. Arrhenius **suggested** a doubling of the CO<sup>2</sup> concentration would lead a 5°C temperature rise.

**(C) Cloud Feedback.**

Clouds can have both a positive and a negative feedback on global warming. Skeptics **have claimed** they may reduce the impact of global warming to a negligible amount ...Cloud representation in climate models **has improved**, yet uncertainties still remain. Climate models so far **have shown** that the cooling effect of clouds does not have a large enough impact to counter global warming trends.

**Now answer the questions:**

1. In paragraphs A and C, the writer uses mainly the Present Perfect tense. Why is this?
2. In paragraph B, he uses mainly the Past Simple tense. Why is this?

3. In which paragraphs he is emphasizing an experience in the past but affecting the present moment?
4. In which passage the writer is talking about events that are totally finished in a definite time in the past?
5. Can you figure out the rule involving the two verb tenses?

## APÊNDICE 06 - A HARD DAY'S NIGHT

### Job and the Global Crisis

*Exercise 01: Together with a partner, answer these questions.*

*01) What is work in your opinion?*

*02) What is job?*

*03) Is it possible to work without having a job?*

*04) What do you consider to be a real job?*

*05) Have you ever worked? Where? What kind of work?*

*06) Do usually feel overloaded with your work?*

*07) What do you intend to do when you finish what you are doing ?*

*Exercise 02: Listening to the song*

*A Hard Day's Night*

*(Lennon/McCartney) Lead vocals: Lennon and McCartney*

It's been a hard day's night, and I've been working like a dog  
It's been a hard day's night; I should be sleeping like a log

But when I get home to you I find the things that you do  
Will make me feel alright.  
You know I work all day to get you money to buy you things  
And it's worth it just to hear you say you're going to give me everything  
So why on earth should I moan, 'cause when I get you alone  
You know I feel ok  
When I'm home everything seems to be right  
When I'm home feeling you holding me tight, tight

It's been a hard day's night, and I've been working like a dog  
It's been a hard day's night; I should be sleeping like a log

But when I get home to you I find the things that you do  
Will make me feel alright Owww!  
So why on earth should I moan, 'cause when I get you alone  
You know I feel ok  
When I'm home everything seems to be right

When I'm home feeling you holding me tight, tight

It's been a hard day's night, and I've been working like a dog

It's been a hard day's night; I should be sleeping like a log

But when I get home to you I find the things that you do

Will make me feel alright

You know I feel alright. You know I feel alright

**Exercise 04: In pairs answer the questions about the**

**Song:**

**a) Has his day been an easy day?**

**b) He has been working 'like a dog'. What does it**

**Mean?**

. He doesn't work a lot. ( )

. He doesn't like to work. ( )

. He is careless about work. ( )

. He works too much. ( )

**c) Is this hard day still affecting him? Why?**

**Why not?**

**d) Is he still working?**

**e) According to the song what is the best time of the day for him?**

**What do you think are his beliefs about work?**

**h) What are your own beliefs towards work?**

**Exercise 05: Share your discussion with the whole class.**

**Report you partner's opinion.**

## APÊNDICE 07- ERIN BROCKOVICH

***JOB AND THE GLOBAL CRISIS*****Exercise 01: Work in pairs. Ask and answer these questions:**

- 01) Have you ever had a job?
- 02) Where have you worked so far? For how long?
- 03) In order to get the job, were you interviewed?
- 04) How did you feel during the interview?  
Did you like the interviewer? Why? Why not?
- 05) If you have never been interviewed, did you interview anyone?  
Report his/her experience.
- 06) What do you consider to be some important aspects to be observed  
when people are being interviewed?
- 07) Which factors can be considered negative in an interview?

**Exercise 02: Report your findings to the whole class.****Exercise 03: Watch the beginning of the movie 'Erin Brockovich.'**

**The following is part of the script when she is being interviewed.**

**Script:**

**Interviewer:** *You have no actual medical training.*

**Erin:** *No, I have kids. I learned a lot right there. I've seen nurses give my son throat cultures and what is it? You stick a giant Q-tip down their throat and wait... Or a urinalysis where you take that dipstick to see whether or not the white count's high.*

**Interviewer:** *Yes, I understand.*

**Erin:** *And I'm great with people.*

*You'd have to observe me to know for sure, but you can trust me on that.*

*I'm an extremely fast learner. You show me something in a lab once and I've got it down.*

*I always wanted to go to medical school. That was my first interest, really, but then I got married and had a kid too young and that blew that.*

*When I go out of high school, I got a job with Flue Engineers and Constructors in Irvine.*

*I fell madly in love with geology.*

**Interviewer:** *Geology?*

**Erin:** *I learned how to read maps. I love maps. But I lost my job because my boy came down with chicken pox, had 104 temperature.*

*My husband was useless, so... that didn't really work out.*

**Interviewer:** *Ahn! Ahn!*

**Erin:** *You have a really nice office.*

**Interviewer:** *Thanks. Look!*

#### **Exercise 04: Work in pairs. Answer the questions.**

1. Why is she being interviewed?

2. What are her attitudes during that interview?

3. Did she get the job?

Mention some factors that prevent her from getting the job.

4. If you were the interviewer, would you hire her?

5. In your opinion, what would be required from an applicant so that he/she could get a job?

**Exercise 05:** Work in pairs: write a job interview, as if you were an employer looking for a candidate.

Write, at least, 6 questions.

**Exercise 06:** Interview, at least, two people, in the class, and write their answer.

**Exercise 07:** Now share with the whole class your findings about the people you interviewed.



## APÊNDICE 08 - THE MALE NANNY

**THE MALE NANNY**

**Exercise 01:** Read and answer these questions:

01. Are there jobs that people consider to be more specific for men and others for women? Can you name them?

02. Would there be any job considered to be inappropriate for men? And women?

Write some of them.

**Exercise 02:** Now share your answers with a classmate.

**Exercise 03:** Report your conversation to the whole class.

**Exercise 04:** Watch the sitcom Friends – *THE MALE NANNY*.

*Script:*

**(Rachel and Ross are interviewing some women to find a nanny for Emma)**

**Somebody rings the bell:**

**Ross:** ...*Just a sec! Okay, okay. This one's name is Sandy. She's got a degree in Early Childhood Education. Uhm...She worked for her last family for 3 years.*

**Rachel:** *Okay...*

**Sandy:** *Hi...I'm Sandy*

**Ross:** *And she's a little **mannish***

**Rachel:** *Oh, boy...*

**Ross:** *Is everything all right?*

**Rachel:** *Oh, yeah. No, it's fine. It's fine. Sandy was just telling me about how he proposed to his fiancée...and it was so beautiful.*

**Sandy:** *Her favorite flower is the Camellia from the poem.*

**Rachel:** *I can't hear it again! (Crying)*

**Sandy:** *You know, I can't tell it again!*

**Ross:** *and I'm fine never having heard it. Rach, can I see you for a sec?*

**Rachel:** *Yeah, excuse-me.*

*(They to the kitchen)*

**Ross:** *Do you realize that man has cried in our apartment three times? I haven't cried that many times since I moved in!*

**Rachel:** *Look, Ross. Sandy's just sensitive. That's all.*

**Ross:** *Okay, Okay. See, that is the problem. He is too sensitive.*

**Rachel:** *What? Too sensitive to take care of our baby?*

**Ross:** *No, I mean, that guy...These are amazing!*

**Rachel:** *Sandy made madeleines.*

**Ross:** *This is exactly what I'm taking about...What kind of a guy makes delicate French cookies? They're not even butch, mainly cookies with.... You know, with chunks!*

**Rachel:** *Well, you know... I don't know what to say. I mean, I never thought of you as a guy who needed his men to be men. I gotta tell you, Ross, it's not like you... just came in from branding cattle.*

**Ross:** *Hei, there's sensitive and there's too sensitive.*

**Rachel:** *Okay. What is too sensitive?*

**Ross:** *Did Rachel tell you we hired a male nanny?*

**Monica:** *Yeah! I think that's great!*

**Ross:** *Oh, really? Did she tell you he plays the recorder, recites poetry and bakes madeleines?*

**Joey:** *Hei!*

**Ross:** *Hei! Rachel and I hired a male nanny.*

**Joey:** *Really? Guys do that? That's weird.*

**Ross:** *Thanks.*

**Joey:** *That's like a woman wanting to be...*

**Ross:** *What? What's the end of that sentence?*

**Monica:** *Yes, what's the end of that sentence?*

**Joey:** *a penis model.*

(Chandler enters)

**Ross:** *Rachel and I hired a male nanny.*

**Chandler:** *You got a man who's a nanny? You got a 'manny'?*

(after watching the sitcom)

**Exercise 04:** Can you explain the meaning of the words: **mannish and manny**?

Do you think that those words really exist?

**Exercise 05:** Work in group of three. Discuss these questions.

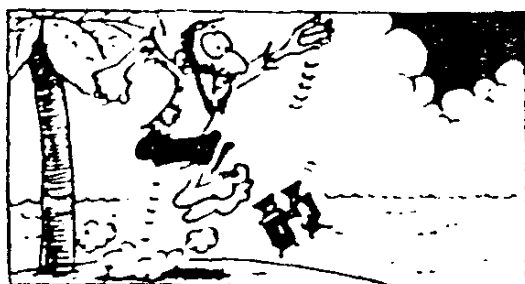
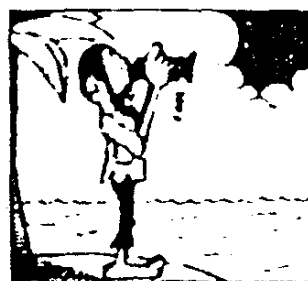
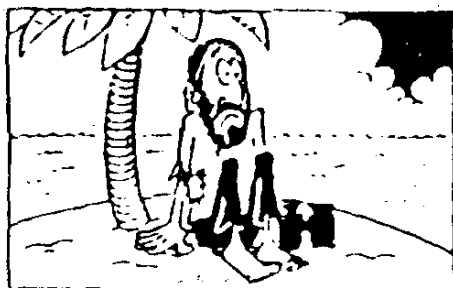
01. Why was Ross so reluctant about hiring a male nanny?
02. What were Ross attitudes towards Sandy's jobs?
03. What about Rachel, did she have any trouble about hiring Sandy? Why?
04. In a moment like that, when the whole world is facing an economic crises, would you consider getting a job like that?  
Why? Why not?
05. Would you hire a male nanny for your children? Why? Why not?

## APÊNDICE 09 - TOM'S STORY

**TOM'S STORY**

**Exercise 01:** In groups of three you are going to write a short story.

Look at these three pictures. They are part of a story about Tom. And they could be in the beginning, the middle, or the end of the story. Use the pictures and the words below to make up your own version of Tom's story. Use all the words and parts of words provided (but in any order you like), and add grammar and any other words you want to make your story as clear as possible.



(Pictures from Ur 1988:216)

Tom	(live-language teacher – London)
It	(look for – binoculars – boat)
He	(be – very miserable)
He	(lose - job)
ed	(live – desert island)
was	(distance – boat – see)

- . Write the story together with some friends.
- . Tell your story to the rest of the class. Compare the two stories.

**Exercise 02:** Let's reflect on what you have written. Can you point out what should be edited?

## APÊNDICE 10 - FRIENDS IN BARBADOS

**FRIENDS IN BARBADOS**

**Exercise 01: Discuss with a partner the questions bellow:**

- a) **What was the worst thing that has ever happened to you while using your computer?**
- b) **Have you ever lost any important file? If so, what did you do?**
- c) **Have you ever delete anyone's important work on computer?**
- d) **How would you feel if you delete a friend's file? Would you tell him that you had done it? How do you think he would react?**
- e) **Would you break up a friendship just because a friend had deleted an important work on computer?**

**Exercise 02: Watch the episode of Friends and read the script.**

**SCRIPT:**

**Chandler:** *We're excited to hear the speech, but the rest of the time we're gonna do island stuff....*

**Phoebe:** *David will probably want to hear a few lectures...*

**Ross:** *Right, because he's a scientist...*

**Phoebe:** *No, no... **Because he's been in Minsk for 8 years.** If he gets too much direct Sunlight he'll die.*

**Sarah:** *My God! I can't believe you're here!*

**Joey:** *I think **I've been recognized.** This happens all the time.*

**Sarah:** *Dr. Geller? I am such a huge fan.*

**Joey:** *That never happens...*

**Sarah:** ***I've been following** your career for years! I can't wait for your keynote speech.*

**Ross:** *Wow! This is very flattering...*

**Sarah:** *I would love your autograph.*

**Ross:** *Sure. Dear, Sarah. I dig you.*

**Monica and Shandler talking....**

**Monica:** *I don't know what is gonna happen with Phoebe...*

**Chandler:** *I do, wanna a hint? I do...I do.*

**Monica:** *I'm sensing some kind of wordplay because you're pink with barely controlled glee.*

**Chandler:** *David is gonna propose to Phoebe.*

**Monica:** *What? Why?*

**Chandler:** *because we were talking about a way he could beat Mike and I told him that Phoebe wanted to get married.*

**Monica:** *Chandler, we have talked about this.*

**Chandler:** *What is so wrong about what I said?*

**Monica:** *They've only been going out for a few weeks! Phoebe is completely hung up on Mike....*

**(Ross' friends go to his room where He has been working on his seminar using his lap-top).**

**Charlie:** *Ross has just finished his speech. It's fantastic.*

**Chandler:** *Oh, is it on the computer? Because I'd love to give it a read.*

**Ross:** *If you want to check your e-mail, just ask.*

**Chandler:** *What? May I?*

**Rachel:** *What's with the rain, Geller? I mean, when I signed up for dino week, nobody said anything about it being monsoon season.*

**Charlie:** *Actually, the wet season is June to December.*

**Rachel:** *It is not the time, Charlie.*

**Chandler:** *Oh, no. No, no! Dear God, no!*

**Joey:** *What, did someone outbid you for the teapot? Secret teapot.*

**Chandler:** *Your computer. I don't know what...Everything's gone.*

**Ross:** *What do you mean?*

**Chandler:** *Must be a virus. I think it erased your hard drive.*

**Ross:** *What? Oh, my God! What did you do?*

**Chandler:** *Someone, I don't know sent me an e-mail and I opened it.*

**Ross:** *Why? Why would you open it?*

**Chandler:** *Well, it didn't say "this is a virus".*

**Ross:** *What did it say?*

**Chandler:** *"Nude...Pictures of Anna Kournikova". I'm sorry.*

**Ross:** *What am I gonna do? My speech is gone!*

**Chandler:** *It's not gone. I'm sure you printed out a copy. You have a hard copy?*

**Ross:** *No, I don't.*

**Chandler:** *Well, you must be pretty mad at yourself right now.*

*After watching friends...*

**Exercise 03:** In pairs discuss the questions bellow

- 1) What is your opinion about Chandler's using of the computer?
- 2) Did he tell the truth?
- 3) What about Ross's attitude towards Chandler?
- 4) If you were Ross, would you forgive him?
- 5) How mad would you feel?

**Think about your answers and work with a partner sharing your opinion.**

**Exercise 04: Grammar questions:**

- 01) Phoebe said: "because **he's been** in Minsk for eight years..."
  - Is David still in Minsk? Or has he already moved away? Why?
- 02) Sarah says: "I've **been following** your career for years!"
  - What about Sara? Did she stop following his career or is she still doing that?
  - Can you explain why?
- 03) What about "We **have talked** about this" Have they already finished the talking?

- Why didn't Monica say: We talked about this?
- 04) The last quotation: "**They've only been going out** for a few weeks!"
- Are they still dating? Have they broken up?
- 04) Charlie told the guys: Ross **has just finished** his speech. It's fantastic!
- Is Ross still working on his speech?
  - Is Ross speech over?
  - If he is no longer working on his speech, what told you that?



## APÊNDICE 11 - FOOTBALL FEVER

**FOOTBALL FEVER**

**01)** With a partner discuss these questions:

- a. Do you like soccer? Why (not)
- b. What is your favorite soccer team?
- c. Who is your favorite soccer player?
- d. How often do you watch soccer on TV?
- e. Have you ever been to a stadium to watch a live soccer game?

**02)** Listening and Reading task:

Before listening: Match the words with their meaning:

a) Amateur   b) broadcast   c) score   d) terrace   e) round   f) legacy

g) Hooliganism   h) pitches   i) draw   j) fences

01. A person who engages in an activity for pleasure without getting paid.
02. A barrier boarding or enclosing a field.
03. A record of points made in a game.
04. To transmit (program) from a radio or TV station.
05. A place where the spectators watch a game in a stadium.
06. A person that commits vandalism.
07. Anything handed down from the past as an inheritance.
08. Fields.
09. Something around a place to protect it.
10. An undecided contest.

**03)** Listening to the passage and answer these questions:

- a. The FA Cup is in : Scotland ( )   England ( )   Ireland ( )
- b. The FA Cup final is in: Winter\_\_   Autumn\_\_   Spring\_\_

- c. The FA Cup is the world's oldest soccer competition:  
 True ( )    False ( )    Impossible to Know ( )
- d. How many people watch the FA Cup final on TV every year?  
 250 million ( )    500 million ( )    750 million ( )
- e) How many soccer clubs played in the FA Cup last year?  
 Fewer than 300 ( )    between 300-600 ( )    more than 600 ( )

**04) Read the article and answer the questions?**

- a. What is unusual about the FA Cup?
- b. Why is 1989 an important date for the FA Cup?
- c. Why is the FA Cup “magic”?

### **FOOTBALL FEVER**

What can bring a country to a stop, and make children and grown men cry?

If you're in England on May 30th, you will discover the answer: the magic of the FA Cup Final – the world's oldest football competition. The match is broadcast live on television with an estimated worldwide audience of half a billion. What makes the FA Cup so special?

It's unique because every club that belongs to the Football Association (FA) has a chance to win it – at least, in theory. The FA includes amateur teams from small regional leagues: there are 24 levels, from the Premiership, the top division, down to the minnows of Bristol Downs Division Four. Last year a record 731 clubs entered the competition.

### **SHOCK HORROR!**

Imagine this magical scene: it's January 26<sup>th</sup> and we're at the legendary Anfield stadium in Liverpool. The home team's opposition is Havant & Waterlooville FC from the Conference South (a sixth level league). The score is 1-1. After thirty minutes Havant score and their supporters are crying on the terraces. This is a team of taxi drivers, dustbin men and builders... not millionaire footballers, but they are winning against Liverpool! Eventually Liverpool win the game 5-2, but their manager, Rafael Benitez, still shakes his head in disbelief. “This could only happen in England!”

Incredibly, Barnsley, a team from the championship, the Football League's second division, beat Liverpool 2-1 at Anfield in the next round, and then beat Chelsea in the quarter finals.

### **DEATH AND DISASTER**

The FA Cup has also known tragedy: ninety-eight people died at the 1989 Hillsborough disaster in Sheffield during a semi-final between Liverpool and Nottingham Forest. After a government investigation (the Taylor Report, English stadiums introduced new safety regulations: no standing, no fence around pitches, and strict crowd control using CCTV systems. As a result, the tragedy had one fortunate legacy: hooliganism in English stadiums is now a rarity

The magic of the Cup touches everyone. Gary Lineker remembers: "Winning the Cup with Tottenham Hotspur in 1991 was the best moment of my career," while Chester City fan Adrian Lee, whose club has won nothing in the 28 years he has followed them, says: "The Cup gives us hope: I know, one day, our time will come".

**05)** Answer the questions working with the whole class:

- a. Does Brazil have something similar to the FA Cup?
- b. Why is soccer games involved with violence nowadays?
- c. How can violence be stopped in soccer games?
- d. Do you think there is too much money in soccer? Why? Why not?
- e. What can be done to improve the image of soccer to the public?
- f. Do you think that soccer players are overpaid? Do they deserve to earn what they do? Why?

## APÊNDICE 12 - WE ARE THE CHAMPIONS

**WE ARE THE CHAMPIONS (QUEEN)**

I've paid my dues  
 Time after time  
 I've done my sentence  
 But committed no crime  
 And bad mistakes  
 I've made a few  
 I've had my share of sand kicked in my face  
 But I've come through

We are the champions - my friends  
 And we'll keep on fighting - till the end  
 We are the champions  
 We are the champions  
 No time for losers  
 'Cause we are the champions - of the world

I've taken my bows  
 And my curtain calls  
 You brought me fame and fortune and everything that goes with it  
 - I thank you all -

But it's been no bed of roses  
 No pleasure cruise -  
 I consider it a challenge before the whole human race  
 And I ain't gonna lose

We are the champions - my friends  
 And we'll keep on fighting - till the end  
 We are the champions  
 We are the champions  
 No time for losers

# We Are the Champions

The F.A. Cup Final isn't the only important soccer match this month. There's also the Champions League Final. The victorious team will be considered the best in Europe and, as they receive the trophy, the famous Queen song, "We Are The Champions," will be played over the loudspeakers<sup>1</sup>. This is appropriate. As Queen's late lead singer<sup>2</sup>, Freddie Mercury, declared in a 1978 interview: "I was thinking about football when I wrote it. I wanted a participation song, something that the fans could latch on to<sup>3</sup>."



'Cause we are the champions - of the world

**A.) (pair work) Listen to the lyrics and answer the question:**

**01) What is this song about?**

- A person that insists but never wins.
- It is a description of the difficulties that a person has to overcome to achieve success. ( )
- A person that is always unhappy with his life. ( )
- A person that works hard without getting any reward. ( )

**B.) Match the expressions with their meanings:**

01. ...“I’ve paid my dues”...
02. ...“done my sentence...committed no crime”...
03. ...”sand kicked in my face”...
04. ...”I’ve pulled through”...
05. ...”no time for losers”...
06. ...” you brought me fame and fortune and everything that goes with it”...
07. ...no bed of roses, no pleasure cruise”...
08. ...”a challenge before the whole human race”...

( ) the singer has suffered like an innocent man in prison, for things he hasn’t done.

( ) the singer has honored all his commitments many times.

( ) the singer has acknowledged those that have made him successful.

( ) the singer has been victim of aggressive actions.

( ) although the singer has been mistreated he has survived

( ) the singer says that his life has not been easy.

( ) he sees his life as a struggle with the world watching it.

( ) the singer has no respect for those who do not fight for their lives.

**C.) As it was said above, this song will be played as the victorious team receives the trophy.**

- Discuss with your partner:

- a) Do you think that this song is appropriated to celebrate the victory of the winning team?
- b) Are soccer players, indeed, champions? What is it – “to be a champion”- all about?
- c) Do soccer players deserve to be praised the way they are by their fans?
- d) Do you think that they set good examples to their supporters?
- e) Name some advantages and disadvantages of being a soccer player currently?
- f) Does this song “We are the champions” reflects what soccer players have been experiencing in their lives?

**D.) Reflection on grammar:**

. When the singer says: I’ve paid my dues, I’ve done my sentences, I’ve had my share...

I’ve come through; I’ve taken my bows...

- Is he talking about experiences that are over but are still affecting his life?
- Is he talking about past events that are no longer affecting his present life?

. What verb tense do you use when you want to talk about past events that have influence in your current life?

Fontes usadas para a preparação do material:

Revista *Speak Up* Ano XXI – nº 261; p. 10-12

Revista *Speak Up* Ano XVIII – nº 217; p. 16

Livro *Grammar*, Rob Batstone, 1994

Livro *Discussions A-Z Intermediate*, Adrian Wallwork, Cambridge University Press, 1997.

Filme Erin Brockovich (Universal Pictures e Columbia Pictures)

Seriado Friends – *The Male Nanni; That one in Barbados*

<http://www.breakingnews.lesson.com>

[www.lyricsmode.com/lyrics/.../a\\_hard\\_days\\_night.html](http://www.lyricsmode.com/lyrics/.../a_hard_days_night.html)

[www.world-english.org/english\\_test.htm](http://www.world-english.org/english_test.htm)