

Luciano da Anunciação Silva

UM OLHAR SOBRE AS ESCOLHAS DE ENSINO DE
GRAMÁTICA NA SALA DE AULA DE LÍNGUA
INGLESA – UM ESTUDO DE CASO

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2009
Luciano da Anunciação Silva

UM OLHAR SOBRE AS ESCOLHAS DE ENSINO DE GRAMÁTICA NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA – UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Área de concentração: Lingüística Aplicada
Linha de Pesquisa: F – Estudos em Línguas Estrangeiras: ensino/aprendizagem, usos e culturas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Deise Prina Dutra

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da UFMG

2009

Dissertação defendida por LUCIANO DA ANUNCIAÇÃO SILVA em 09/07/2009 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Profas. Dras. relacionadas a seguir:

Deise Prina Dutra – UFMG
Orientadora

Helivane de Azevedo Evangelista – UNA

Miriam Lúcia dos Santos Jorge – UFMG

SUMÁRIO

Agradecimentos	iv
Lista de abreviaturas e siglas	vi
Lista de tabelas	vii
Convenções adotadas para as transcrições	viii
Resumo	x
Abstract	xii
CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	1
1.1 – Motivação para a investigação	1
1.2 – Objetivos da pesquisa	4
1.3 – Organização da dissertação	4
CAPÍTULO 2 – REVISÃO DA LITERATURA	6
2.1 Definição de gramática	6
2.2 O papel da gramática nos métodos de ensino	8
2.3 – O ensino de gramática – contexto internacional	11
2.3.2.1 – O contexto brasileiro	13
2.4 – Estudos sobre o discurso na sala de aula – Panorama geral	18
2.4.2.1 – Modelos de análise propostos por Sinclair e Coulthard	20
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA	26
3.1 – A pesquisa qualitativa	26
3.2 – O estudo de caso	29
3.3 – O contexto da pesquisa	31
3.4 – A participante	32

3.5 – Os instrumentos de coleta de dados e análise	34
3.5.1 – Os questionários	35
3.5.2 – A entrevista semi-estruturada	35
3.5.3 – A observação de aulas	36
3.5.4 – A filmagem das aulas	37
3.5.5 – As seções de visionamento	37
3.5.6 – O procedimento de análise de dados	39
CAPÍTULO 4 – RESULTADOS	43
4.1 – A primeira pergunta de pesquisa	43
4.1.1 – A forma de organização da aula	44
4.1.2 – As atividades	45
4.1.3 – A participação dos alunos	46
4.1.4 – A temática das aulas	46
4.1.5 – Exemplo de aula típica	46
4.2 – A segunda pergunta de pesquisa	53
4.2.1 – O livro didático e a escolha do tópico gramatical	53
4.2.2 – Identificação dos momentos quando a professora decide abordar aspectos gramaticais	58
4.2.3 – A forma como a professora ensina	60
4.2.4 – Uso da terminologia gramatical – metalinguagem	62
4.3 – A terceira pergunta de pesquisa	67
4.3.1 – A interação entre professor e aluno(s)	67
4.3.2 – Perguntas proferidas pela professora	74

4.3.2.1 – Perguntas de raciocínio	74
4.3.2.2 – Perguntas factuais	76
CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES	79
5.1 – Síntese dos resultados	79
5.2 – Contribuições e encaminhamentos	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84
ANEXOS	93

AGRADECIMENTOS

Conquistas, geralmente, são alcançadas com muito esforço e dedicação de nossa parte e muita força e encorajamento das pessoas que nos cercam. A realização do Mestrado foi uma conquista alcançada, exatamente pelas pessoas que estavam a minha volta me apoiando e incentivando em todos os momentos para que eu conseguisse chegar ao final. Por isso, tenho que agradecer.

Agradeço, acima de tudo, a Deus pela oportunidade de concluir mais essa etapa em minha vida e por ter me dado força e perseverança para superar os desafios encontrados pelo caminho;

À minha orientadora, Prof^a. Dra. Deise Prina Dutra. Ela não foi somente minha orientadora, que com carinho, atenção e paciência construiu este trabalho comigo. Ela foi também meu exemplo de pesquisadora, de professora, de coordenadora, de orientadora, de ser humano. Desde a graduação permitiu que eu me desenvolvesse e amadurecesse. Ela mostrou-me o caminho da reflexão, da pesquisa, da autonomia e da libertação de processos educacionais tão tradicionais. Só posso dizer muito obrigada por tudo;

À Prof^a. Carolina por ter aceitado em participar desta pesquisa, abrindo a porta de sua sala de aula e disponibilizando seu tempo, pois sem ela esse trabalho não teria se realizado da mesma maneira;

À Profª Dra. Heliana Mello que também é um exemplo de profissional para mim e que contribuiu diretamente em minha formação e também para a realização deste trabalho;

Aos professores Ricardo de Souza, Tommaso Raso, Vera Menezes e Gladys que ampliaram meus conhecimentos na pós-graduação;

Aos professores participantes da banca examinadora, pela leitura cuidadosa e pelas contribuições teóricas e metodológicas;

Aos amigos Andréa Cristina Ulisses de Jesus, Luciano César Alves de Deus, Shirlene Bemfica de Oliveira, Patrícia de Almeida Neri, Valdeni da Silva Reis, Márcia Cristina Fontes de Almeida que me ajudaram desde a graduação pela palavra amiga de incentivo e pelas contribuições teóricas;

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ, pelo apoio financeiro;

E finalmente, agradeço àqueles que estiveram presentes em todos os momentos durante essa pesquisa, em especial à minha irmã Maria Teresinha Silva e meus familiares, pela confiança e carinho, por sempre me incentivar e apoiar em cada etapa e também por compreenderem os momentos em que eu estive ausente.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise do Discurso

ASL – Aquisição de Segunda Língua

APPA – Grupo de pesquisa intitulado “Ações e Percepções de Professores e Alunos”

EDUCONLE – Projeto de Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

FALE – Faculdade de Letras da UFMG

CENEX-FALE – Centro de Extensão da Faculdade de Letras

FonF – Foco na Forma

FonFS – Foco nas Formas

Modelo IRC – Iniciação – Resposta – Comentário

L2 – Segunda língua

LE – Língua estrangeira

LA – Lingüística Aplicada

MEC – Ministério da Educação

SMED - Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

LISTA DE TABELAS

1- Contexto da pesquisa	32
2- Síntese - metodologia	41
3- Perguntas (professora) e respostas (alunos)	70
4- Número de ocorrências – Perguntas de raciocínio / Perguntas factuais	75

CONVENÇÕES ADOTADAS PARA AS TRANSCRIÇÕES¹

P: Pesquisador

Alongamento da vogal ::

- - - Silabação (Palavra pronunciada silabadamente)

(+) Pausa curta de aproximadamente 0,5 s

(+++) Pausa longa superior a 1,5 s

[[Falas simultâneas (dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno)

[Sobreposição de vozes (concomitância de falas a partir de um certo ponto)

Fala incompreensível (inc)

(()) – Comentários do pesquisador inseridos durante a transcrição dos dados ou durante a seleção e apresentação dos exemplos para facilitar a compreensão

Conteúdo escrito pela professora no quadro negro

CONVENÇÕES PARA AS TRANSCRIÇÕES

(Baseado em Marcuschi, 1986)

FALANTES

Primeira letra ou pseudônimo

Voz de um aluno individualmente : indicada pelo nome fictício

Voz dos alunos em coro: Alunos

SUPERPOSIÇÃO DE DUAS OU MAIS VOZES [

TRANSCRIÇÕES INCERTAS / /

PERGUNTAS ?

PAUSA (+)

PAUSA LONGA (+++)

INAUDÍVEIS /?/

ALONGAMENTO DE VOGAIS :

ÊNFASE LETRA MAIÚSCULA

COMENTÁRIOS DA PESQUISADORA ()

PALAVRAS FALADAS PAUSADAMENTE pa-la-vra

¹ Os símbolos utilizados para as transcrições foram adaptadas de Marcuschi (1986).
MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conservação*. São Paulo: Editora Ática., 1991.

RESUMO

O ensino de gramática na sala de aula de LE tem sido questionado por vários pesquisadores e educadores no ensino de línguas (ELLIS, 1994). Entretanto, esse ensino parece caminhar para um estado de equilíbrio e é considerado novamente um elemento essencial no ensino de línguas (CELCE-MURCIA, 1991; NASSAJI e FOTOS, 2004), sendo um componente importante para o desenvolvimento da competência comunicativa (CANALE e SWAIN, 1980; CANALE, 1983). Apesar do ensino de gramática ter sido reabilitado nos últimos anos, percebe-se que esse, talvez, nunca tenha sido totalmente abolido de muitas salas de aula (DUTRA E MELLO, 2004) e, na prática, os professores ainda valorizam muito a instrução de aspectos gramaticais (NEVES, 1996). Este estudo investigou a prática de uma professora de inglês de uma escola pública municipal, em Belo Horizonte (MG), focalizando como ela ensina gramática em sala de aula, bem como ela constrói seu discurso no momento da instrução de formas lingüísticas. Esta pesquisa foi desenvolvida em formato de estudo de caso neo-etnográfico, teve coleta de dados qualitativa e análise interpretativa dos mesmos, seguindo uma abordagem descritiva (CHAUDRON, 1986). Os resultados da análise dos dados revelaram que a professora tem um modelo de organização do espaço na sala de aula nos moldes tradicionais. Esse modelo de organização sugere que ela considerava o controle da disciplina um aspecto importante no processo de aprendizagem de seus alunos. Outro aspecto revelado pelos dados refere-se à escolha do tópico gramatical. Essa escolha do tópico gramatical em destaque era feita de acordo com a lição trabalhada no livro e não havia outros critérios ou formas de orientação para essa escolha, seja o plano de curso ou o planejamento de aulas. Os dados também apontaram que há um domínio do turno de fala pela professora indicando que as interações entre ela e os alunos se aproximavam mais das características de um monólogo do que de uma interação dialógica propriamente dita. Essa característica da interação entre a professora e seus alunos é reforçada pela análise dos tipos de perguntas por ela proferidas. Concluimos que a realização de um trabalho descritivo possibilitou compreender um pouco melhor a maneira como a professora administrava suas aulas em uma perspectiva geral de ensino e aprendizagem e especificamente em relação ao ensino de gramática. Além disso, o estudo descritivo possibilitou não somente descrever o ambiente de atuação da professora questionando as suas razões sobre como ensina, mas

também verificar sua pré-disposição em tornar suas aulas mais comunicativas, assim como seu interesse em fazer com que os alunos utilizassem a língua alvo durante suas aulas.

ABSTRACT

Grammar teaching in the FL classroom has been questioned by several researchers and educators in language teaching (ELLIS, 1994). However, such teaching seems to have reached a certain balance and again it is considered an essential element in language teaching (CELCE-MURCIA, 1991; NASSAJI AND PHOTOS, 2004) being an important component in the development of communicative competence (CANALE AND SWAIN, 1980; CANALE, 1983). Despite the fact that grammar teaching has received more attention in recent years, we find that, perhaps, it has never been completely abolished from many classrooms (DUTRA AND MELLO, 2004) and, in practice, teachers still give great value to formal instruction (NEVES, 1996). This study aimed to investigate an English teacher practice from a public school in her context in Belo Horizonte, state of Minas Gerais, focusing on how she teaches grammar as well as how her speech is built up at the moment of instruction of linguistic forms. This study was conducted as a neo-ethnographic case study research, with a qualitative data collection and interpretative data analysis, following a descriptive approach (CHAUDRON, 1986). Data analysis revealed that the teacher has an organizational model of classroom space in a traditional way. This type of organization suggests that she has considered discipline control an important issue in the students learning process. Another aspect revealed by data analysis refers to the choice of grammatical topic. The topics that she chose to focus on were according to the textbook unit, and there were no criteria or other forms of guidance for this choice, either on the current plan or on the lesson planning. Data also showed that there was a speech turn domain by the teacher indicating that her interactions with her students are closer to the characteristics of a monologue other than a dialogic interaction itself. This characteristic of the interaction between the teacher and her students are reinforced by examining the types of questions she has uttered. In conclusion, the accomplishment of a descriptive research has enabled to better understand how the teacher managed/conducted her classes regarding a general teaching and learning perspective specifically related to the teaching of grammar. Moreover, the descriptive study has not only enabled to describe the environmental performance of teacher's questions about her reasons for teaching, but also to check her pre-disposition to make her lessons more communicative as well as her interest to make the students use the target language during their lessons.

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

Neste capítulo farei uma breve introdução sobre a pesquisa apresentada nesta dissertação. O capítulo se divide em três partes. Na primeira parte, descrevo a motivação para a realização deste estudo e justifico a necessidade da pesquisa. Na segunda parte, identifico os objetivos e menciono as perguntas que guiaram esta investigação. Na última parte, apresento a organização da dissertação.

1.1. Motivação para a investigação

No contexto brasileiro, é cada vez mais notória a influência da língua inglesa no nosso cotidiano. Essa influência pode ser observada com facilidade em diversos locais como bancos, supermercados, lojas, em vários tipos de propagandas, restaurantes, camisetas, mensagens em celulares e na *internet* de uma forma geral. Com isso, novas palavras ou expressões advindas de diversas áreas são incorporadas ao vocabulário de diferentes pessoas. Uma situação interessante decorrente dessa influência pode ser observada entre jovens e adolescentes. Estes não têm muitas dificuldades em usar várias dessas palavras ou expressões, como por exemplo, nomes de bandas, letras de músicas, artistas preferidos e até mesmo algumas gírias. Entretanto, quando nos deparamos com uma situação escolar, por exemplo, algo diferente ocorre. Esses mesmos jovens e adolescentes, quando perguntados sobre seu conhecimento da língua inglesa, afirmam que “não sabem nada”, que o inglês deles é “só de escola” ou então que se lembram

apenas do(a) professor(a) ensinando o verbo “*To Be*” todos os anos. O “inglês de escola” a que eles se referem tem como base o ensino de regras gramaticais e tradução de textos (NEVES, 1996; ALMEIDA FILHO, 2001; DUTRA, 2004). Esse fato pôde ser constatado por mim entre 2002 e 2004, como pesquisador iniciante, no curso de graduação em Letras na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e, membro do grupo APPA (Ações e Percepções de Professores e Alunos na Sala de Aula de Língua Inglesa)². Nessa ocasião, acompanhei alguns professores de escolas regulares³ para observar aspectos relacionados ao estudo de crenças e metáforas no ensino de gramática da língua inglesa.

Além do grupo APPA, a minha inserção no projeto intitulado “Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras (EDUCONLE)⁴ no ano de 2005⁵, possibilitou a observação, principalmente, de como os professores participantes desse projeto tratavam a questão do ensino de gramática em suas aulas. Essa percepção, sobre como ensinar gramática, constitui-se no tema desta dissertação.

A partir das reflexões propostas nesses grupos de pesquisa, percebi que os professores participantes desses grupos de pesquisa pareciam repetir o mesmo ensino tradicionalista que experienciaram como alunos. Isto é, o ensino de língua inglesa com ênfase no aprendizado de regras gramaticais (DUTRA E MELLO, 2004).

O ensino de gramática era tópico recorrente nas seções de orientação de que participava no EDUCONLE, por isso, vislumbrei a possibilidade de realizar um estudo sobre o ensino de gramática na sala de aula de língua inglesa. De forma mais específica,

² Grupo de pesquisa coordenado pelas professoras Deise Prina Dutra e Heliana Mello.

³ Uma exceção a este recorrente padrão foi reportado em Jesus, Mello e Dutra (2007).

⁴ Informações sobre o projeto EDUCONLE podem ser obtidas no site <http://www.lettras.ufmg.br/educonle> e serão apresentadas no capítulo de metodologia.

⁵ No ano de 2005 iniciei a minha participação no projeto EDUCONLE como um colaborador, auxiliando um grupo de professores em um módulo de pesquisa-ação.

busquei compreender como e quando esses tópicos de gramática eram escolhidos pelo professor, como o professor chegava a essa escolha e como o discurso do professor era construído no momento da instrução sobre formas lingüísticas. Nesse sentido, espero contribuir para a formação profissional dos professores que participaram ou participam de pesquisas realizadas em projetos de educação continuada de língua estrangeira e, através dos resultados obtidos nesta investigação, contribuir para que outros professores compreendam melhor suas próprias práticas pedagógicas.

As aulas dos professores por mim observadas no grupo de pesquisa APPA e no projeto EDUCONLE eram quase sempre com foco estrutural. Ao pesquisar a literatura da área, deparei-me com o fato de haver poucos estudos sobre os motivos que levam os professores a enfatizarem o ensino de estruturas lingüísticas isoladas, sobre como realizam essa escolha, ou sobre como ocorre a construção de seus discursos no momento da instrução gramatical (BORG, 1998; ELLIS, 1998; CARAZZAI, 2002; ALMEIDA, 2003; DUTRA, 2004; ELIZI, 2004; NERI, 2006). Percebi, então que o engajamento na busca dessas razões poderia ser um caminho para a transformação do contexto real de ensino e ao mesmo tempo conduzir a outros questionamentos acerca do ensino de gramática na sala de aula de língua inglesa.

Logo, a motivação para desenvolver esta pesquisa não foi tão somente realizar um estudo descritivo sobre o ensino de inglês na escola regular, ou questionar as razões de o professor ensinar como ensina, mas também dar voz ao professor, observando suas práticas para tentar compreender esse contexto tão complexo, que é a sala de aula. Os objetivos da pesquisa serão detalhados na seção subsequente.

1.2 Objetivos da pesquisa

Este estudo teve como objetivo descrever a prática de uma professora de inglês de uma escola pública municipal, em Belo Horizonte (MG), focalizando como ela toma decisões em sua aula quanto ao ensino de gramática e como as coloca em prática. Assim, verifiquei como a professora decide qual tópico gramatical deve ser abordado, quando e como ensiná-lo.

Para alcançar esses objetivos, a pesquisa tentou responder às seguintes perguntas:

- *Como é uma aula típica da professora pesquisada?*
- *Como a professora chega à escolha do tópico gramatical a ser abordado e quando ele deve ser ensinado?*
- *Como a professora constrói seu discurso no momento da instrução de formas lingüísticas?*

Após a exposição das perguntas da pesquisa, passo a descrever a organização da presente dissertação.

1.3. Organização da Dissertação

A dissertação constitui-se de cinco capítulos. O primeiro capítulo subdivide-se em três seções, nas quais apresento a motivação para a investigação, os objetivos da pesquisa e a forma de organização da dissertação.

O segundo capítulo refere-se ao arcabouço teórico que serviu de base para a pesquisa. Nele são apresentados os trabalhos já realizados sobre ensino e aprendizagem de gramática, sobre o desenvolvimento desse ensino de acordo com os diferentes

métodos e abordagens de ensinar e, também, os estudos sobre o discurso do professor na sala de aula.

No terceiro capítulo abordo a metodologia utilizada para o desenvolvimento do estudo. Esse inclui a discussão e a justificativa da natureza da pesquisa e do paradigma escolhido, bem como os procedimentos de coleta e análise dos dados utilizados.

No quarto capítulo exponho os resultados da pesquisa e a análise dos dados. Esse capítulo está estruturado de forma a responder as perguntas que norteiam essa investigação.

No quinto capítulo retomo as perguntas da pesquisa com base na análise do capítulo anterior e discorro sobre as contribuições desse estudo para a área da Linguística Aplicada, sugerindo estudos futuros.

CAPÍTULO 2

REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo contém a fundamentação teórica dos trabalhos de ensino e aprendizagem de gramática que embasaram esta pesquisa. O capítulo será dividido em quatro partes. Na primeira parte apresento as definições de gramática. Na segunda parte descrevo a trajetória do ensino de gramática sob a perspectiva dos métodos e abordagens de ensino. Em seguida, discorro sobre o ensino de gramática no cenário internacional e nacional. Na quarta parte cito alguns estudos sobre o discurso do professor na sala de aula.

2.1. Definição de gramática

A importância da gramática no ensino e aprendizagem de segunda língua (L2) tem variado de um extremo ao outro⁶ ao longo dos anos, isto é, há momentos em que ela é enfatizada e, em outros, “é demonizada como o grande impedimento ao desenvolvimento de fluência por parte dos alunos” (MELLO, 2004, p.57). Assim, ensinar ou não gramática tem sido uma preocupação constante de professores e pesquisadores da área (FOTOS E ELLIS, 1991; ALMEIDA, 2003; DUTRA, 2004, OLIVEIRA, 2005). Para que possamos analisar o papel da gramática no ensino e aprendizagem de L2 ao longo dos anos, é necessário entender o que significa o termo “gramática”. A definição de gramática pode

⁶ Ver: Celce-Murcia, 1991; Long e Robinson, 1998.

fundamentar-se em uma perspectiva mais restrita ou ainda, em uma perspectiva mais ampla.

O conceito de gramática a partir de uma perspectiva mais restrita é visto como um conjunto de regras (LOCK, 1996), limitado ao domínio da sintaxe (BRAIDI, 1999). Isso significa que a preocupação maior é com a organização das estruturas no nível sentencial, que separa as sentenças em gramaticais ou não-gramaticais (LOCK, 1996). Essas sentenças são criadas a partir do conceito de falante ideal da língua e devem corresponder ao conjunto de suas regras. Assim, essas regras prescrevem como a língua deve ser usada (LEWIS, 1986) sem que haja uma preocupação com o significado das sentenças. A gramática é, portanto, vista simplesmente como a combinação da morfologia e da sintaxe (LARSEN-FREEMAN, 1986), em outras palavras, ela é vista como elemento sentencial.

Já o conceito de gramática em uma perspectiva mais ampla inclui a sintaxe, a morfologia, a fonologia, a semântica (BRAIDI, 1999). Diferenciando-se bastante da perspectiva acima, considera-se também a pragmática que faz uma descrição de como a língua é usada em contextos reais de comunicação (LEWIS, 1986). Dentro dessa perspectiva mais ampla para definição de gramática, podemos destacar a gramática funcional, a gramática discursiva e a gramática cognitiva. A gramática funcional considera a língua como um sistema de comunicação, incorporando a função das estruturas gramaticais de acordo com o seu contexto de uso, seja ele oral ou escrito (LOCK, 1996). A gramática discursiva preocupa-se com as escolhas dos falantes/escritores que emergem do discurso real, utilizando como base das análises *corpora* oral e escrito em meio eletrônico (HUGHES E MCCARTHY, 1998). Já a gramática cognitiva, além de considerar os níveis discursivos, considera também os níveis

conceituais da linguagem, isto é, as imagens do significado (PALMER, 1996; MELLO – comunicação pessoal⁷). Assim sendo, as estruturas e seu significado são “inerentes e indissociáveis” (LANGACKER, 1990a, p.343 citado por PALMER, 1996, p.31).

Em suma, temos duas definições de gramática a partir de duas perspectivas, sendo uma restrita à sintaxe e à morfologia no nível sentencial e uma definição mais ampla, que considera vários aspectos no nível discursivo. É importante ressaltar que, nesta pesquisa, ao me referir ao conceito mais restrito, usarei o termo estrutural. Com relação ao nível mais amplo, usarei o termo discursivo. Acredito que essas definições permitirão uma melhor análise do ensino e aprendizagem de segunda língua (L2) ao longo da próxima seção.

2.2 O papel da gramática nos métodos de ensino

Após a apresentação panorâmica das definições de gramática, feita na seção anterior, discuto a seguir, os tratamentos dados a ela nos diferentes métodos de ensino. Esses tratamentos influenciaram as práticas pedagógicas atuais de maneiras diversas, como poderá ser constatado na breve descrição dos métodos nos parágrafos que se seguem.

Um dos métodos mais adotados em todo século XX e que parece ter deixado grandes resquícios no sistema pedagógico de muitos professores⁸ é o método Gramática-Tradução. Nesse método, “a gramática é ensinada sistemática e dedutivamente e a

⁷ 15/03/2005

⁸ “O sistema pedagógico pessoal do professor são crenças, conhecimento de teorias, suposições, e atitudes que os professores carregam sobre todos os aspectos de suas profissões” (BORG, 1998, p. 09).

memorização de regras e paradigmas gramaticais é enfatizada, acompanhada de exercícios que valorizam a prática da tradução de trechos literários e sentenças (LARSEN-FREEMAN, 1986) priorizando a análise da língua e não o seu uso” (DUTRA E MELLO 2004, p. 11). Nos Estados Unidos, o método Gramática-Tradução ficou conhecido como Método Prussiano (RICHARDS E RODGERS, 1986). Contudo, estes autores questionam a existência de teorias lingüísticas, psicológicas ou educacionais que sustentem esse método.

Em oposição ao método Gramática-Tradução, surgiu o método Direto, que tem o objetivo de fazer com que os aprendizes aprendam a se comunicar na língua alvo (RICHARDS E RODGERS, 1986). Nesse sentido, não são utilizados procedimentos analíticos, cujo foco reside na exploração de regras gramaticais, mas sim o uso direto e espontâneo da língua alvo em sala de aula, levando os aprendizes a induzirem as regras gramaticais. Entretanto, Dutra e Mello (2004, p. 11) salientam que “apesar de a gramática ser ensinada de maneira indutiva, os textos (diálogos, peças ou textos criados) são controlados quanto ao tipo de estrutura lingüística e vocabulário apresentado”.

O terceiro método é denominado Áudio-Lingual e difere do Gramática-Tradução por seu embasamento teórico na lingüística estrutural, ou seja, está baseado na existência de “regras que governam o comportamento dos elementos de uma língua, sejam eles fonológicos, morfológicos ou sintáticos” (DUTRA E MELLO, 2004, p. 11). Nesse método de ensino, influenciado pela perspectiva behaviorista de aprendizagem, acredita-se que a prática repetitiva de diálogos e *drills* levaria o aprendiz a adquirir o sistema da língua alvo, ou seja, após a apresentação e a memorização de diálogos, regras gramaticais específicas são selecionadas, tornando-se o foco dos vários tipos de *drills* (exercícios de

repetição). É importante ressaltar que, de acordo com esse método, a formação do hábito mediante estímulo, a resposta e o reforço (elementos cruciais da aprendizagem, segundo o behaviorismo) podem levar à aprendizagem lingüística.

Uma outra abordagem de ensino de línguas estrangeiras / segunda língua é a Abordagem Comunicativa. Essa abordagem parte da premissa de que a língua é usada para a comunicação, logo, o ensino de gramática é interpretado como “ensino relativizado das estruturas e formas lingüísticas, em que o mais importante é o desenvolvimento da competência comunicativa⁹ do aluno” (DUTRA E MELLO, 2004, p. 11). Essa competência engloba as competências lingüística, discursiva, sociolingüística e estratégica. É importante ressaltar que, nessa abordagem, enfatizam-se as funções da língua ao invés das formas.

Esse breve panorama histórico do ensino de segunda língua e língua estrangeira revela que os métodos tendem a organizar-se estruturalmente, focalizando a forma em si, a exceção à regra seria a abordagem comunicativa (DUTRA E MELLO, 2004, p. 13).

Diante do quadro que se configura em grande parte dos programas de L2 no Brasil, ainda é comum nos depararmos com comentários como: “*Devo ensinar estrutura gramatical?*”, “*Como ensinar gramática para os meus alunos?*”, “*Saber gramática significa usar a língua corretamente?*”, “*Meus alunos não conseguem aprender gramática*”. Esses comentários refletem ainda as incertezas do professor diante da questão de trabalhar ou não a gramática em sala de aula. Eles podem também levar os professores a questionarem as suas ações, levando-os a procurarem subsídios teóricos para tentar esclarecer suas dúvidas.

⁹ Ver Canale e Swain (1980) e Canale (1983) para uma profunda discussão sobre a competência comunicativa.

Percebe-se, muitas vezes, que as opiniões dos professores refletem aquilo que eles acreditam sobre o ensino de gramática, bem como suas dúvidas sobre o que acontece no contexto de sala de aula em relação à gramática e seu ensino. Após a descrição desse panorama histórico, apresentarei os principais trabalhos sobre o ensino de gramática no contexto internacional e brasileiro, sendo poucos aqueles que investigam as razões que levam os professores a ensinar gramática e sua maneira de fazê-lo (BORG, 1998; ELLIS, 1998; CARAZZAI, 2002; ALMEIDA, 2003; DUTRA, 2004, NERI, 2006).

2.3 O ensino de gramática – contexto internacional

O primeiro estudo a ser descrito é o de Nassaji e Fotos (2004). Em suas pesquisas, esses autores afirmam que o ensino de gramática tem sido reabilitado nos últimos anos e, conseqüentemente, voltou a fazer parte da agenda de discussão em pesquisas de aquisição de segunda língua. Apesar da reabilitação da instrução formal, esses autores acreditam que são contraditórios os posicionamentos acerca da importância do ensino de gramática (NASSAJI & FOTOS, 2004, p. 129). Isso ocorre, “em função da relação complexa entre ensino e aprendizagem, e ao fato do que é ensinado não estar diretamente ligado ao que é aprendido” (*ibid*).

Vários estudos de Borg (1998; 1999; 2001; 2003) analisaram as formas pelas quais o professor aborda a gramática na sala de aula, a fim de investigar os fatores cognitivos que influenciam seu trabalho. Por meio de entrevistas e observações de aulas realizadas, o autor conclui que o sistema pedagógico do professor, suas crenças, teorias, suposições e conhecimento, bem como sua experiência educacional e profissional

influenciam, juntamente com fatores contextuais, as tomadas de decisões sobre o ensino de gramática.

Nessa mesma perspectiva, o terceiro estudo aqui relatado, foi proposto por Ellis (1998, p. 39-61). Em seu artigo, é discutida a relação entre ensino de língua e pesquisa bem como examinar o que pesquisas em aquisição de segunda língua (ASL) debatem sobre a eficácia das maneiras diferentes de se ensinar gramática (ELLIS, 1998, p. 39-61)¹⁰. Ele também faz uma distinção entre conhecimento técnico e prático, afirmando que os professores informantes da pesquisa recorreram à sua experiência como alunos, rejeitando o conhecimento técnico em favor do conhecimento prático¹¹. Esse estudo nos revela que poucas pesquisas têm explorado como professores decidem que aspectos gramaticais ensinar e quando e como, uma exceção notável no artigo desenvolvido por Borg (1998, p. 9-39).

Finalmente, outro foco de pesquisas na área: crenças sobre o conceito de gramática e sobre ensino de gramática que foram abordadas nos estudos de Burgess e Etherington (2002) e Basturkmen, Loewen e Ellis (2004). Esses autores discutem se o uso ou não de terminologia gramatical e o ensino de gramática – explícito ou não, estão ligados às crenças que os professores têm sobre a necessidade que os alunos apresentariam em aprender gramática. Entretanto, ainda de acordo com esses autores, essas crenças nem sempre pautam-se no conhecimento técnico, mas sim no conhecimento prático. Além disso, há ainda uma discrepância entre suas crenças e seu comportamento

¹⁰ It also examines what current second language acquisition (SLA) research has to say about the effectiveness of different ways of teaching grammar (ELLIS, 1998, p. 39-61) [minha tradução].

¹¹ Segundo Ellis (1998), o conhecimento técnico é explícito, adquirido através de reflexões profundas e investigações empíricas. Por outro lado, o conhecimento prático é intuitivo e implícito, adquirido a partir de experiências individuais geralmente sem a consciência do indivíduo.

na sala de aula (BASTURKMEN, LOEWEN E ELLIS, 2004). Na seção a seguir, apresento os trabalhos sobre o ensino de gramática no Brasil.

2.3.2.1 O contexto brasileiro

Em uma perspectiva semelhante à de Borg, mas com um olhar centrado no contexto brasileiro, Neves (1996), Bergsleithner (2002), Carazzai (2002), Almeida (2003) Dutra (2004), Neri (2006) e Pinto (2007) ocuparam-se com questões relacionadas à gramática na sala de aula de LE.

O estudo de Neves (1996) examina o desenvolvimento da competência comunicativa ou da proficiência na LE. Para que o aprendiz pudesse ser capaz de exercer a função de tradutor e intérprete, segundo os pressupostos da abordagem comunicativa, Neves (*ibid*) procurou examinar o material didático utilizado em sala de aula para verificar se esse material era adequado aos objetivos propostos. Embora esse estudo não esteja diretamente voltado para aspectos relacionados ao ensino de gramática, a autora salienta que, apesar de os professores utilizarem materiais didáticos da abordagem comunicativa e afirmarem utilizar essa abordagem, isso não se reflete em suas práticas cotidianas, uma vez que esses professores ainda valorizam muito a instrução de aspectos gramaticais nas salas de aula. Outro dado interessante desse estudo é que mais de 90% dos professores e alunos entrevistados concordam que ensinar língua é o mesmo que ensinar gramática.

O trabalho de Bergsleithner (2002), em uma perspectiva sociocultural, verifica a forma como alunos lidam com a gramática em uma sala de aula de LE. Ela observou que

mecanismos de conscientização lingüística e elementos discursivos são usados como andaimes em situações de diálogos nas aulas. Essa pesquisa também revelou que a maneira como a instrução formal era tratada na sala de aula parece ter sido um fator positivo para o processo de ensino/aprendizagem de LE.

Carazzai (2002) realizou um estudo com 9 professores, focalizando as crenças deles sobre gramática e sua forma de ensinar, bem como seu comportamento ao ensinar gramática. Além disso, esse estudo investigou as funções que esses professores atribuem às crenças e aos fatores que as influenciam. Os resultados obtidos mostraram que a gramática e o seu ensino são usados como facilitadores no processo de ensino e aprendizagem e que as crenças dos professores são influenciadas por fatores cognitivos, contextuais e experienciais.

Almeida (2003) teve como objetivo descrever como o discurso do professor de língua inglesa ocorre na sala de aula em momentos de ensino gramatical. Focalizando o discurso metalingüístico, a autora buscou verificar se o professor faz ou não uso da terminologia gramatical específica. Ao final de seu estudo, Almeida (*ibid*) concluiu que o ensino de gramática mostrava-se presente nas salas de aula analisadas e, na maioria das vezes, de forma explícita. Isso pode ser verificado, segundo a autora, pela maior frequência das dimensões¹² explícitas com e sem terminologia e uma frequência inferior da dimensão implícita no discurso dos professores. Ela também acrescenta que existia uma preocupação dos participantes de seu estudo em trabalharem as estruturas

¹² Nesse estudo, a dimensão explícita com terminologia se caracteriza pelos momentos nos quais o professor focaliza determinada estrutura gramatical e, ao falar dessa estrutura, usa a terminologia específica. A dimensão explícita sem terminologia específica se caracteriza pelos momentos nos quais o professor focaliza alguma estrutura gramatical sem, no entanto, usar a terminologia gramatical específica. Já a dimensão implícita caracteriza-se pelos momentos nos quais alguma estrutura gramatical é trabalhada sem que os alunos percebam o foco na estrutura, mas, sim, na comunicação, ou seja, o foco na forma é feito de maneira implícita.

gramaticais de forma contextualizada reafirmando a necessidade de entender a gramática como o conjunto de formas, uso e função.

Dutra (2004) também ocupou-se de investigações que tratam do uso da metalinguagem no sistema pedagógico pessoal do professor. Esse estudo foi realizado com duas alunas de graduação que já atuavam como professoras, e corrobora os resultados de Borg (1998) em que as escolhas feitas em sala de aula pelas professoras sofrem influências de experiências anteriores e atuais, de elementos pedagógicos e de fatores contextuais. Além disso, Dutra (2004) acrescenta que as professoras envolvidas nesse estudo usavam a metalinguagem com terminologia gramatical de modo explícito.

O estudo desenvolvido por Elizi (2004) avaliou a utilização de atividades de Foco na Forma na aquisição, por alunos brasileiros, do tempo verbal *Present Perfect* pela comparação com a Abordagem Comunicativa e a Tradicional. Segundo Elizi, a abordagem apresenta, apesar das diversas vantagens, uma limitação na competência gramatical final atingida por alunos de línguas estrangeiras. Ele acrescenta que uma possível causa dessa limitação é a insuficiência do insumo em fornecer ao aprendiz evidência negativa. Os resultados alcançados no estudo realizado por Elizi apresentam elementos a favor do uso de atividades que auxiliem o aluno a notar formas no insumo que, de outra forma, teriam provavelmente passado despercebidas. Além disso, atividades que focavam a atenção nas relações forma/significado mostraram-se mais eficazes que tarefas de reconstrução de texto, que enfatizaram o conteúdo em detrimento de considerações pela forma.

A pesquisa de Neri (2006) teve como objetivo geral investigar o ensino e aprendizagem de inglês em uma sala de aula na escola regular e permitir que o professor

vivenciasse maneiras alternativas de ensinar. Para isso, a pesquisadora adotou uma abordagem híbrida, caracterizada como estudo de caso intervencionista. Esse estudo de caso envolveu “quatro estágios ou fases conhecidos como ABAB”, em que A é a fase de observação e B, a fase de intervenção. Na fase de observação, ou antes da intervenção a pesquisadora concluiu que o foco da aula da professora era baseado em itens lingüísticos que, por sua vez, constavam no livro didático. Além disso, pôde-se observar que a professora explicava as regras gramaticais com o uso de terminologia específica bem como utilizava exemplos isolados criados para atender a tais regras. Em relação às razões que levaram a participante a focalizar o ensino nas formaS¹³ (LONG, 1991), a pesquisadora concluiu que a professora repetia os modelos anteriores de ensino que tivera ao longo de sua vida escolar, corroborando os resultados de Borg (1998, 1999, 2001, 2003), Almeida (2003) e Dutra (2004).

O estudo de Neri (2006) apontou também que é possível realizar um trabalho baseado na abordagem FonF no âmbito do ensino regular. Segundo ela, esse contexto geralmente possui um grande número de alunos com experiências de aprendizagem com o foco nas formaS e ênfase na tradução. Apesar disso, ela acrescenta que foi possível constatar que os alunos participaram das aulas e desenvolveram a competência gramatical como parte da competência comunicativa durante as novas atividades propostas pela pesquisa. Neri (*ibid*) também ressaltou que a intervenção realizada com a participante permitiu que esta vivenciasse um modelo alternativo de ensino, o que contribuiu para o seu desenvolvimento profissional.

¹³Esse ensino foi definido por Long (1991) como aquele que apresenta estruturas isoladas fora do contexto (DOUGHTY E WILLIAMS, 1998) e possui um currículo e lições baseados na organização das estruturas gramaticais e itens lexicais.

A última investigação aqui descrita é de Pinto (2007). O autor faz um relato de natureza qualitativa, cujo objetivo principal foi verificar como se configuram, na oralidade, os componentes da competência comunicativa e da competência gramatical de alunos de um curso de Letras. A investigação também propôs a realização de tarefas e/ou atividades em consonância com a história de aprendizagem dos alunos, de modo a favorecer o desenvolvimento do processo de aquisição de alguns aspectos gramaticais mais opacos comunicativamente na produção oral. Nesse estudo, Pinto faz questão de salientar que sua proposta de atividades não “é uma volta a um ‘gramaticocentrismo’, mas uma prática de ensino, com enfoque intencional na forma, que favorece e acelera o processo de interlíngua dos aprendizes no contexto de ensino de língua estrangeira (LE)”. Dessa maneira, algumas questões como a verificação da possibilidade de conversão de aprendizagem em aquisição, no sentido krasheniano, e a escolha do aspecto formal a ser enfocado foram abordadas mais diretamente na investigação proposta por esse autor.

Os resultados do estudo realizado por Pinto (*ibid*) permitem apontar dois aspectos importantes: a) os dados levaram o autor a pressupor a impossibilidade de se afirmar taxativamente em que momento os aprendizes estão operando processos “conscientes” ou “inconscientes”, durante a execução de uma tarefa, ou mesmo quando há uma interação natural propriamente dita; b) em relação à prontidão psicolinguística, os dados sugerem que todos os alunos, independentemente do nível de proficiência, e, portanto, de prontidão, apresentaram sinais de internalização de itens gramaticais identificados como problemáticos no primeiro teste de proficiência.

As pesquisas descritas até aqui apresentam resultados que podem trazer esclarecimentos a aspectos da área de ensino de língua estrangeira, como por exemplo,

aspectos relacionados ao uso da terminologia gramatical, a influência de crenças no ensino de gramática e uso da metalinguagem. Entretanto, são poucos os trabalhos que investigam as razões que levam os professores a ensinar gramática e sua maneira de fazê-lo, principalmente, em se tratando de pesquisas realizadas no Brasil.

O que se propõe neste estudo é verificar como a participante da pesquisa decide qual tópico gramatical a ser abordado, quando e como ensiná-lo. E, além disso, analisar como ela constrói o seu discurso no momento em que dá instruções ligadas à forma lingüística. Nesse sentido, o estudo pode trazer contribuições sobre como o professor ensina gramática em sala de aula e sobre a construção do discurso docente no momento da instrução dessas formas lingüísticas. Sendo assim, o contexto de atuação da professora será analisado, assim como as influências em suas ações em sala de aula. Para embasar a discussão sobre como a professora constrói o seu discurso no momento em que ela dá instrução de formas lingüísticas, apresentarei, a seguir, a fundamentação teórica da pesquisa com base nos trabalhos sobre o discurso do professor na sala de aula. Início, assim, com um panorama geral sobre os pressupostos básicos da análise do discurso.

2.4 Estudos sobre o discurso na sala de aula – Panorama geral

A Análise do Discurso (daqui em diante AD), de uma forma geral, preocupa-se com o estudo da relação entre a linguagem e o contexto em que ela é usada. “Os analistas do discurso¹⁴ se ocupam de investigar a língua em uso: textos escritos de todos os tipos, dados de linguagem falada e de conversas a formas institucionalizadas de fala”.

¹⁴ Discourse analysts study language in use: written texts of all kinds, and spoken data, from conversation to highly institutionalised forms of talk (MCCARTHY, 1991, p. 5).

Além disso, ela também nos ajuda a compreender o uso da linguagem, ao contrário de se estudar sentenças artificialmente criadas. Analistas do discurso vêm, atualmente, formando um cenário de pesquisa em Lingüística Aplicada (daqui em diante LA), e particularmente no ensino e aprendizagem de línguas. Nesse sentido, a AD preocupa-se, portanto, fundamentalmente, com a relação entre a linguagem e o contexto de uso. É importante ressaltar que filósofos lingüistas como Austin, Searle e Grice foram também influentes no estudo da linguagem como ação social, refletindo na teoria dos atos de fala e na formulação das máximas conversacionais, ao lado da então emergente pragmática, que é o estudo do significado no contexto.

Para este estudo destacamos os trabalhos da AD britânica que sofreu uma grande influência da abordagem funcional da linguagem proposta por M.A.K Halliday (1973, citado por MCCARTHY, 1991, p. 5). A estrutura proposta por Halliday (1973) enfatizava a função social da linguagem e a estrutura temática e informacional do discurso e da escrita. No importante cenário britânico destacaram-se as investigações conduzidas por Sinclair e Coulthard (1975), Sinclair & Coulthard (1978), Coulthard (1985), Coulthard & Montgomery (1982) e Sinclair & Brazil (1982) (citado por MCCARTHY, 1991). Esses autores, cuja análise se baseia na função comunicativa dos enunciados produzidos em sala de aula, têm por objetivo determinar "como se relacionam enunciados sucessivos; quem controla o discurso; como o fazem; se os outros participantes têm igual poder de controle e como; de que maneira alternam os papéis de locutor e ouvinte; como são introduzidos novos tópicos e são colocados termos a outros e qual evidência lingüística há para a existência de unidades de discurso superiores ao enunciado" (SINCLAIR & COULTHARD, 1978, p. 4). Nesse livro, é apresentada uma organização do discurso da aula

em cinco níveis dispostos hierarquicamente, desde a lição ("*lesson*"), unidade superior, até ao ato ("*act*"), unidade mínima. No modelo, que tem sofrido alterações sucessivas desde sua criação em 1975, as trocas ("*exchanges*"), os movimentos ("*moves*") e os atos ("*acts*") são as unidades fundamentais da interação e é sobre elas que a sua investigação tem um foco maior. O trabalho da linha britânica de AD seguiu principalmente critérios lingüístico-estruturais, baseados no isolamento de unidades e de séries de regras que determinam as seqüências do discurso bem-definidas (McCARTHY, 1991, p. 6).

2.4.2.1 Modelos de análise propostos por Sinclair e Coulthard

Como mencionado na seção anterior, a abordagem de estudo do discurso falado aqui seguida é a desenvolvida na Universidade de Birmingham (SINCLAIR E COULTHARD, 1975, citados em MCCARTHY, 1991, p. 12). Essa abordagem detectou uma estrutura discursiva de Iniciação – Resposta – Comentário (IRC) que mostra-se presente em estudos relacionados à descrição do discurso produzido em sala de aula (WHITE, 2003).

A estrutura IRC é característica do discurso conduzido pelo professor, em que esse faz uma pergunta ou fornece informações, o estudante responde ou reage, e o professor fornece algum grau de comentário ou avaliação. Pode-se dizer que o modelo Birmingham manifesta-se em diversos contextos de sala de aula, contudo, a maioria dos professores não percebe que essa estrutura é utilizada. Essa característica da estrutura IRC é melhor delineada por Brazil (1995, p.22). Segundo esse autor, “o professor sabe o

que quer dizer para a classe, mas opta por fazê-lo ao organizar situações em que são guiados - mais ou menos satisfatoriamente - o dizer por eles mesmos”¹⁵.

Desde a sua descrição original em 1975, o modelo proposto por Sinclair e Coulthard foi desenvolvido e expandido para permitir a análise do discurso menos estruturado, o que foi retomado posteriormente nos trabalhos realizados por Coulthard e Montgomery (1981), Sinclair e Brazil (1982), e Sinclair e Coulthard (1992). Outros pesquisadores têm se concentrado em aspectos específicos do modelo de AD, incluindo o uso de perguntas (TSUI, 1992, 1994, 1995) e a função da entonação (COULTHARD E BRAZIL 1979, BRAZIL 1985, HEWINGS, 1992).

Os autores acima citados analisaram salas de aulas em que o discurso de falantes nativos tinha ou seguia um padrão rígido, e professores e alunos falavam de acordo com percepções muito fixas de seus papéis e onde a interação poderia se adequar facilmente a sentenças estruturadas. Assim, ao criar uma descrição estrutural do discurso, os atos de fala encontrados em sala de aula podem ser definidos de acordo com a sua função e, assim, podem ser categorizados particularmente.

Em seus estudos, Sinclair e Coulthard encontraram, nos dados analisados, o que eles denominaram de movimentos enquadrados, que também podem ser chamados de transacionais, isto é, por capturarem o sentido do que é feito com a linguagem. Esses estudos serviram de base para importantes discussões e debates em relação ao fato dos professores fazerem ou não perguntas para as quais eles já sabem as respostas, além de debates sobre a variedade de usos e propósitos do modelo IRC em salas de aula reais.

¹⁵ As Brazil (1995) explains, “the teacher knows what he or she wants to tell the class but chooses to do it by setting up situations in which they are steered - more or less successfully - into telling it themselves.” (p.22).

Essas discussões elucidaram pontos importantes acerca da produção de sentido em relação ao discurso da sala de aula, contudo, observa-se que muitos professores (mesmo aqueles que se formaram em décadas recentes) não têm consciência do tipo de discurso proferido por eles. O modelo IRC, que emergiu de dados de sala de aula, é característico desse contexto, em que há uma “parte” dominante, o professor, que controla a organização discursiva.

A partir desses dados, foi possível verificar também que a sala de aula “tradicional” é um contexto restrito, onde os papéis são rigidamente definidos e os padrões de iniciação, resposta e comentário em turnos são relativamente fáceis de perceber, e onde as transações são muito marcadas. Os autores também afirmam que a sala de aula não é o mundo real da conversa. É um lugar peculiar, em que os professores fazem as perguntas para as quais eles já sabem a resposta e os alunos (pelo menos os mais jovens) têm direitos muito limitados como falantes. Por isso, ao se analisar o ambiente de sala de aula com o modelo proposto por Sinclair e Coulthard e Tsui, pode-se compreender melhor a atuação de professores e alunos bem como trazer benefícios para aqueles professores que desejam compreender melhor o discurso em suas salas de aula.

Outros dois autores que se interessaram e expandiram os estudos do modelo proposto por Sinclair e Coulthard são Atkins (2001) e White (2003). Atkins analisou, avaliou e comentou o modelo, além de verificar se ele seria efetivo quando usado para analisar salas de aula de pequeno tamanho e se haveria problemas em atribuir os dados para as categorias do modelo IRC. Na visão de Atkins, o modelo IRC foi desenvolvido com base em um estilo mais tradicional de sala de aula do que aquele examinado por ele.

O exercício de analisar esse modelo é uma atividade muito valiosa para professores que desejam obter uma compreensão maior das salas de aula onde ensinam.

White (2003) descreve as dificuldades¹⁶ que foram encontradas na aplicação do modelo proposto por Sinclair e Coulthard na análise de seus dados em que foi utilizado um modelo para a descrição da interação entre professor e aluno e, ao mesmo tempo, antecipa que “a falta de exatidão em seu contexto de sala de aula conduzia a problemas de categorização no que dizia respeito à tomada de turno, eliciação e *feedback*”¹⁷ (WHITE, p. 02).

Outra pesquisadora que se baseia em Sinclair e Coulthard é Tsui (1992, 1994, 1995) que investiga as complexidades existentes nas interações que ocorrem no ambiente de sala de aula entre professor e alunos. Além dessas investigações, os estudos dessa autora têm por objetivo contribuir com professores no desenvolvimento de sua sensibilidade com relação à linguagem utilizada em sala de aula, a interação que é gerada a partir da utilização dessa linguagem e os efeitos produzidos na participação dos alunos.

Em um de seus estudos sobre interação na sala de aula, Tsui enfatiza a linguagem utilizada pelo professor no que se refere ao uso de perguntas e discute o que a torna mais ou menos complexa para o aluno. Segundo essa autora

as perguntas são geralmente utilizadas para verificar a compreensão dos estudantes, compreender se eles adquiriram o conhecimento transmitido, focar suas atenções e envolvê-los na lição, dar prosseguimento a lição

¹⁶ Segundo White (2003), o modelo proposto por Sinclair e Coulthard mostrou-se eficiente para contextos mais rígidos de interação entre professor e alunos, ou seja, contextos em que os papéis de professor e aluno são mais bem definidos. Nestes contextos, pode-se observar uma atenção maior para a correção gramatical e *feedback* dado pelo professor. Na avaliação de White, em contextos menos rígidos em que prevalece um ambiente mais comunicativo de interação, tal modelo poderia criar dificuldades de aplicação.

¹⁷ ... “the ‘looseness’ of my classroom setting to present problems of categorization in such areas as turn-taking, student elicitation and feedback” (WHITE, 2003) .

*e, para alguns professores, exercitar o controle da disciplina. Nas lições de língua, as perguntas têm uma função adicional de fazer com que os alunos pratiquem um determinado item lingüístico e/ou usar a língua alvo para se comunicar*¹⁸ (TSUI, 1995, p. 23).

Tsui (1994), assim como Sinclair e Coulthard (1992), refere-se ao ato que elicia uma resposta verbal. O ato iniciador, como também é conhecido, pode ser subdividido em seis subclasses de eliciação, a saber: Elicit: inform (eliciar: informar), Elicit: confirm (eliciar: confirmar), Elicit: agree (eliciar: concordar), Elicit: commit (eliciar: comprometer), Elicit: repeat (eliciar: repetir) e elicit: clarify (eliciar: clarificar). Para auxiliar na análise do discurso da professora, vamos nos ater à primeira subclasse – Elicit: inform – uma vez que ela mostra-se mais evidente nos dados disponíveis para este estudo.

Além de observar o tipo de eliciação, Tsui aborda os tipos de pergunta que o professor utiliza em sala de aula. Nesse tipo de investigação, essas perguntas são denominadas de perguntas de raciocínio ou perguntas factuais. Tsui (1995, p. 24) define as primeiras como perguntas que o professor utiliza para verificar o raciocínio do aluno, ao passo que as segundas são definidas como perguntas utilizadas para verificar se os alunos sabem as respostas. É importante ressaltar que os tipos de pergunta utilizados pelos professores têm efeitos significativos nas respostas dos alunos, bem como nas interações geradas nas salas de aula (TSUI, 1995, p. 30).

¹⁸ ... questions are usually used to check students' comprehension, to see if they have acquired the knowledge imparted, to focus their attention and involve them in the lesson, to move the lesson forward and, for some teachers, to exercise disciplinary control. In language lessons, questions have the additional function of getting students to practice a certain linguistic item and/or to use the target language to communicate (TSUI, 1995, p. 23).

Conclusão do capítulo

Neste capítulo foi apresentada a fundamentação teórica dos trabalhos de ensino e aprendizagem de gramática que embasaram esta pesquisa. Ele foi dividido em quatro partes. Na primeira parte do capítulo foram apresentadas discussões que englobaram as definições de gramática. Na segunda parte foi delineada a trajetória do ensino de gramática sob a perspectiva dos métodos e abordagens de ensino. E na terceira parte foi discutido o ensino de gramática no cenário internacional e nacional.

Na quarta parte do capítulo discutiu-se sobre a fundamentação teórica acerca dos trabalhos sobre o discurso do professor na sala de aula. Um panorama geral sobre os pressupostos básicos da AD também foi apresentado, bem como as primeiras pesquisas realizadas a partir do modelo de análise proposto por Sinclair e Coulthard. Outros estudos complementares e que também se utilizaram do modelo de análise de Sinclair e Coulthard foi apresentado. Um desses estudos é o da pesquisadora Tsui (1992, 1994, 1995).

Para finalizar, uma discussão acerca das complexidades existentes nas interações que ocorrem no ambiente de sala de aula entre professor e alunos foi apresentada. O capítulo seguinte descreve a metodologia utilizada para a realização deste estudo.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

O presente capítulo apresenta a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa e está dividido em duas partes. A primeira parte, considerando os objetivos propostos, explica e justifica a natureza deste estudo sob o ponto de vista de Chaudron (1986), Erickson (1986), Allwright e Bailey (1991), Bogdan e Biklen (1994). A segunda parte descreve o formato de pesquisa utilizado, o contexto e os participantes, bem como os procedimentos de coleta e análise de dados. Esta pesquisa utiliza o formato de um estudo de caso neo-etnográfico para investigar uma professora de inglês de uma escola pública.

3.1 A Pesquisa Qualitativa

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e segue uma abordagem descritiva (CHAUDRON, 1986), uma vez que será delineada a prática de uma professora quanto ao ensino de gramática na sala de aula de língua inglesa. Além de ser descritivo, esse tipo de estudo pode ser caracterizado da seguinte maneira:

- tem foco no processo e no significado;
- os dados são coletados em ambiente natural;
- o investigador leva em consideração o contexto em que a participante está inserida e suas características pessoais.

Nessa perspectiva, “os investigadores qualitativos freqüentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 47), além de entenderem que “as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente de ocorrência” (IDEM, p. 49). A análise é feita de forma indutiva; segundo esses autores, ela é indutiva porque o pesquisador “não recolhe dados ou provas com o objetivo de confirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão se agrupando” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 50).

A característica naturalística da pesquisa é explicada por Allwright e Bailey (1994) como a investigação na qual o pesquisador tenta não interferir no cenário da pesquisa e tenta também não controlar eventos que ocorrem naturalmente. Nesse tipo de pesquisa, então:

*os pesquisadores tentam propositalmente não influenciar a ocorrência normal de padrões de instrução e interação, porque o que eles desejam é descrever e entender esses processos ao invés de testar hipóteses específicas sobre as relações de causa-e-efeito*¹⁹ (ALLWRIGHT & BAILEY, 1994, p. 41-42).

Enquanto Allwright e Bailey (1994) tratam esse tipo de pesquisa como investigação naturalística, Erickson (1986) utiliza o termo interpretativista para caracterizar essa abordagem. Segundo esse autor, o que é importante para as abordagens interpretativistas, com relação às pesquisas na área de ensino, é a preocupação com questões de conteúdo. Nesse caso, tal abordagem é apropriada quando se quer saber mais, dentre outros aspectos, sobre as perspectivas do professor sobre o que acontece na sala de aula.

¹⁹ They have purposefully tried *not* to influence the normally occurring patterns of instruction and interaction, because they wished to describe and understand these processes rather than to test specific hypotheses about cause-and-effect relationships (ALLWRIGHT & BAILEY, 1994, p. 41-42).

A pesquisa ora descrita foi desenvolvida segundo o paradigma da pesquisa na sala de aula. Esse tipo de investigação, também conhecido como centrada na sala de aula, “tenta simplesmente investigar os processos de ensino e aprendizagem que acontecem dentro da sala de aula”²⁰ (ALLWRIGHT & BAILEY, 1994, p. 02), por intermédio da descrição organizada, pois: “O que está acontecendo pode se tornar visível, e pode ser documentado sistematicamente”²¹ (ERICKSON, 1986, p. 121).

Uma distinção importante apontada por Erickson (1986) sobre a abordagem interpretativista é a que se refere ao comportamento e ação dos atores envolvidos em eventos específicos. Para esse autor, o comportamento se refere ao ato físico, enquanto que a ação é o comportamento físico mais as interpretações feitas pelo ator. A pesquisa de caráter interpretativista está interessada nesse último aspecto, pois a interpretação do ator é valorizada.

A partir da caracterização apresentada anteriormente sobre a abordagem interpretativista, a investigação aqui proposta segue as mesmas diretrizes, no sentido de que o importante não é apenas o comportamento da professora participante em relação às suas ações quanto ao ensino de gramática em sala de aula, mas também as interpretações ou explicações dadas por ela a respeito desse comportamento. Nesse contexto, o ponto de vista do ator da ação torna-se foco da investigação, e sua emersão ocorre quando ele é convidado a explicar um determinado comportamento.

Assim, a pesquisa de cunho interpretativista no contexto de sala de aula tem, portanto, como tarefa, descobrir como as escolhas e as ações dos atores se constituem (ERICKSON, 1986). Neste estudo, especificamente, a investigação centrou-se na prática de

²⁰ ... classroom research simply tries to investigate what actually happens inside the classroom.

²¹ What is happening can become visible, and it can be documented systematically (ERICKSON, 1986, p. 121)

uma professora, observando como ela ensina gramática em sala de aula, além de verificar, juntamente com ela, por que ela agia de determinada maneira quanto à sua escolha acerca do tópico gramatical a ser abordado, quando e como ensiná-lo.

3.2 O Estudo de Caso

Esta pesquisa foi desenvolvida em formato de estudo de caso. Esta escolha foi motivada por adequar-se aos objetivos propostos nesta investigação. O estudo de caso é considerado predominante um método qualitativo (BROWN E RODGERS, 2002). A essência do estudo de caso é focalizar holisticamente uma entidade e entender sua complexidade e sua natureza dinâmica (JOHNSON, 1992, p.84). O estudo de caso investiga uma unidade social (BROWN E RODGERS, 2002) ou um caso (JOHNSON, 1992; NUNAN, 1994). Essa investigação aconteceu no mundo real, o que possibilitou um estudo profundo e detalhado de uma unidade específica, isto é, a atuação da professora.

Nunan (1992, p. 83) afirma que, nos estudos de caso, faz-se a análise de fenômenos em contexto com caráter natural e a formulação desse fenômeno deve ajustar-se aos objetivos do estudo (BARCELOS, 2004, p.188). Em relação a essa investigação, considera-se somente o ponto de vista do pesquisador e o da professora, e, portanto, ela caracteriza-se como “um estudo intenso das experiências, situações, e das interações do ambiente de uma dada unidade social (BROWN & RODGERS, 2002), neste caso, a sala de aula”.

Os estudos de caso podem variar em dimensões; são frequentemente qualitativos, embora possam também envolver quantificação de informação. De acordo com

Stenhouse (1983) apud Nunan (1992, p. 77), os estudos de caso podem ser classificados em quatro tipos, “*avaliativo*”, “*múltiplos contextos*”, “*pesquisa-ação*” e “*neo-etnográfico*”⁷. O estudo aqui descrito se enquadra na categoria de estudo de caso “neo-etnográfico” que, segundo Nunan (1992, p. 77), é uma investigação profunda de um caso em que há observadores não participantes que analisam os fenômenos para a compreensão sem interferir diretamente no contexto. A investigação é caracterizada como neo-etnográfica, mesmo que a proposta de reflexão possa interferir na prática do professor.

Assim, considerei não apenas como a participante decide qual tópico gramatical vai ser abordado, quando e como ensiná-lo, mas também os comentários e explicações dadas por ela sobre suas razões para isso. Além disso, ao optar pelo estudo de caso, verifiquei como é uma aula típica da professora, e como seu discurso foi construído quando o foco era a gramática.

⁷ Segundo essa taxonomia, o “*avaliativo*” pode ser o estudo de um caso isolado ou de grupos de estudos de casos e tem como objetivo avaliar uma política ou uma prática; o estudo de caso em “*múltiplos contextos*” consiste em uma pesquisa de campo condensada feita por um time de profissionais em um número de locais variados e possivelmente oferecendo uma abordagem alternativa de pesquisa baseada em amostras e inferências estatísticas. “*Pesquisa-ação*”, que também é denominada por Nunan (1992, p. 77) como estudo de caso escolar, é feita por professores que tem o duplo papel de pesquisadores e professores e com isso desenvolvem habilidades de observação e análise da prática docente. É uma investigação feita pelo profissional da educação em seu próprio contexto com interferência do mesmo na compreensão e implementação da prática.

3.3 O Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede pública regular de ensino de Belo Horizonte. Essa escola é regida pelo município e está localizada na região leste da cidade, atendendo ao ensino fundamental e médio.

Ela foi inaugurada em maio de 1973 e ocupa uma área de 15.000 m², possuindo uma grande área verde. São 24 salas de aula, biblioteca com aproximadamente 8 mil volumes, cantina, quadras esportivas, ginásio coberto, sala de vídeo e 3 laboratórios, sendo um de Informática e dois de Ciências. Atualmente, mais de 2.000 alunos freqüentam regularmente a escola (de crianças de seis anos de idade até o 3º ano do ensino médio), que funciona nos três turnos – manhã, tarde e noite.

Durante muitos anos, a clientela da escola era constituída por alunos da própria comunidade e de bairros vizinhos. A partir de 1995, com a implantação da Escola Plural²², ela passou a atender crianças e adolescentes de áreas periféricas como Cafezal, Taquaril e Fazendinha.

²² A Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte hoje atua de acordo com a proposta político-pedagógica da Escola Plural. A proposta da Escola Plural foi implementada em 1995, pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED), e tem como princípio básico a garantia da educação para todos. Na perspectiva política da inclusão social e garantindo o direito à educação, o Programa Escola Plural aumentou o tempo de permanência do aluno de 8 para 9 anos no ensino fundamental, buscando a continuidade do processo de escolarização, eliminando a seriação e favorecendo a construção da identidade do aluno. Assim sendo, na lógica dessa proposta, a aprendizagem dos alunos passa a ser o centro do processo educativo, cujo objetivo é a formação e a vivência sócio-cultural próprias de cada idade. Na Rede municipal de ensino, portanto, a escola Plural traz uma nova organização baseada em 3 ciclos: a) 1º ciclo (infância) compreendendo alunos de 6 à 9 anos de idade; b) 2º ciclo (pré-adolescência) compreendendo alunos de 9 à 12 anos de idade; c) 3º ciclo (adolescência) compreendendo alunos de 12 à 14 anos de idade. Organizados por idade, os ciclos facilitam as trocas socializantes dos alunos e a construção de auto-imagens e identidades mais equilibradas. A permanência de alunos no ciclo de idade por mais um ano poderá ser reconsiderada quando um aluno não conseguir um desenvolvimento equilibrado em todas as dimensões da formação apropriadas aos ciclos de idade. Informações sobre a escola plural foram obtidas no site <http://www.fae.ufmg.br/esplural/pagina2,3.htm>

Todos os alunos do ensino fundamental recebem “*kits*” com material escolar, além de uma merenda de excelente qualidade. Os professores podem fazer excursões com seus alunos, pois há recursos disponíveis. Há, porém, pontos fundamentais que são negligenciados pela prefeitura e afetam a área pedagógica. O livro didático de Inglês, por exemplo, fornecido pelo MEC em 1997, é o mesmo até hoje, ao passo que isso não ocorre com as outras disciplinas. Não existem volumes para todos os alunos e o estado de conservação dos livros é precário. Existem verbas, mas não podem ser utilizadas para esse fim. Segundo a participante da pesquisa, a direção se esforça muito para fazer um bom trabalho. A parte física da escola é muito bem cuidada, os alunos recebem um tratamento digno e o ambiente escolar é agradável.

O quadro a seguir apresenta o contexto dessa pesquisa:

QUADRO I: Contexto da pesquisa

ESCOLA	TURMA OBSERVADA	PERÍODO²³
Escola Pública Municipal	35 alunos da 7ª série do ensino fundamental	26/04/2006 a 03/08/2006

3.4 A participante

Esse estudo foi conduzido inicialmente com duas professoras voluntárias. Entretanto, alguns problemas pessoais impediram a participação de uma delas. Carolina²⁴ foi quem participou de todo o período da pesquisa cujos dados são aqui analisados. A

²³ Houve férias de 30 dias no mês de julho.

²⁴ Foi utilizado pseudônimo para a participante para resguardar sua identidade. A própria professora escolheu seu pseudônimo.

escolha da turma observada ficou sob a responsabilidade da participante. O pesquisador observou 10 aulas dessa professora durante aproximadamente três meses (ver quadro 01).

Carolina graduou-se em Letras com licenciatura em Inglês em 1983 em uma Universidade Federal de grande porte do sudeste do Brasil. Em 1987 ela graduou-se em Português. Ela trabalhou com o ensino fundamental e médio como professora efetiva e lecionou há vinte e três (23) anos, nos turnos da manhã e tarde. Atualmente ela está aposentada.

Durante a coleta de dados, a professora Carolina participava também de um projeto de educação continuada desenvolvido pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Sua participação no projeto encerrou-se no segundo semestre de 2007. Esse projeto, denominado “Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras” (EDUCONLE)²⁵, iniciado em 2002, atendeu a professores de inglês e espanhol da rede pública municipal e estadual até 2008, com carga horária total de 300 horas, distribuídas em dois anos. O projeto tem como objetivos gerais oferecer subsídios lingüísticos e pedagógicos, além de contribuir para um maior envolvimento dos graduandos em Letras e pós-graduandos em Estudos Lingüísticos com a realidade educacional fora dos muros da universidade, por meio de um projeto de ensino/pesquisa/extensão com professores da rede pública de ensino, sensibilizando os dois segmentos para a importância da educação continuada.

Além disso, os alunos da graduação recebem créditos de Prática de Ensino para as atividades que desenvolvem (módulos lingüísticos) e os alunos da pós-graduação têm a oportunidade de coletar dados para suas pesquisas e colaborar com os módulos

²⁵ Informações sobre o projeto EDUCONLE foram obtidas no site <http://www.letras.ufmg.br/educonle>

metodológicos lingüísticos. Até 2007, o curso de educação continuada tinha quatro eixos centrais:

- tem foco no processo e no significado;
- lingüístico;
- metodológico / reflexivo;
- sobre a vida escolar;
- pesquisa-ação.

A professora que fazia parte desse projeto de educação continuada, participou de forma voluntária desta pesquisa, como foi mencionado anteriormente.

3.5 Os Instrumentos de coleta de dados e análise

Nesta sessão serão discutidos os instrumentos de coleta de dados, bem como o procedimento de análise de dados utilizado nesse estudo. Dentre os vários instrumentos de coleta sugeridos por Allwright e Bailey para a realização da pesquisa na sala de aula, a observação direta⁶, em conjunto com a utilização de gravações em áudio, notas de campo, entrevistas e questionários, são os que melhor atenderam aos objetivos propostos neste estudo.

⁶ Direct observation (ALLWRIGHT & BAILEY, 1994, p. 03).

3.5.1 Os Questionários

Foi aplicado um questionário (Anexo A), para a professora, com o objetivo de obter informações sobre o seu sistema pedagógico pessoal (BORG, 1998), ou seja, sua história profissional e educacional, com perguntas relacionadas à sua experiência como aluna de inglês. Além disso, esse questionário teve o objetivo de acessar a visão da participante sobre o ensino/aprendizagem de língua estrangeira, tendo em mente que esta visão poderia ou não influenciar sua prática. Os questionários podem ser vistos geralmente como instrumentos introspectivos de coleta de dados, uma vez que “os respondentes reportam sobre eles mesmos, suas opiniões, suas crenças, suas interações e assim por diante”²⁶ (WALLACE, 1998, p. 124).

3.5.2 A Entrevista semi-estruturada

Após a aplicação do questionário, foi realizada uma entrevista semi-estruturada (Anexo B) com a professora, com o objetivo de obter uma visão mais aprofundada de sua experiência, sua visão e suas opiniões sobre o ensino/aprendizagem de línguas. As entrevistas semi-estruturadas possuem um roteiro pré-definido, permitem comentários e perguntas que complementem uma resposta anterior, além de “combinar um certo grau de controle com um pouco de liberdade para se desenvolver a entrevista” (WALLACE, 1998, p. 147).

²⁶ “... since they involve respondents reporting on themselves, their views, their beliefs, their interactions, and so on” (WALLACE, 1998, p. 124).

3.5.3 A Observação de aulas

Foram observadas 10 aulas²⁷ durante o período de coleta e três aulas foram filmadas. O pesquisador observou as aulas e os eventos que aconteceram em sala de aula foram registrados por meio de notas de campo. Esses eventos foram observados levando-se em consideração a escolha do tópico gramatical a ser ensinado em sala de aula, as tomadas de decisão da professora para lidar com formas lingüísticas, bem como o processo de construção do discurso dela no momento da instrução dessas formas lingüísticas. As notas de campo foram discutidas entre o pesquisador e a professora para que essa pudesse, posteriormente, comentar e apresentar explicações sobre sua prática pedagógica.

A observação de aulas se justifica como um instrumento de coleta de dados importante para o estudo de caso, pois professores e pesquisadores podem fazer uso da observação de aula como instrumento para a compreensão e a reconstrução da prática pedagógica (GEBHARD & OPRANDY, 1999, p. 21). A partir da descrição e interpretação das aulas observadas, professores podem refletir sobre a própria prática, desenvolver uma consciência crítica e formular e reformular teorias. Essas observações das aulas nortearam uma descrição sem julgamentos dos eventos que ocorreram em sala de aula e foram analisados e interpretados sob o ponto de vista do observador (GEBHARD & OPRANDY, 1999).

²⁷ As aulas da professora Carolina tinham duração de 1 hora.

3.5.4 A Filmagem das aulas

Foram filmadas três aulas consecutivas da professora com duração de uma (1) hora cada. A gravação consecutiva das aulas visava a compor uma amostra da prática da professora. As filmagens aconteceram na segunda quinzena do primeiro mês da observação para que tanto a professora quanto os alunos se sentissem mais confortáveis com a presença do pesquisador em sala de aula. As filmagens, apesar de serem intrusivas, registram a prática do professor, que pode interpretá-la e, assim, refletir sobre ela. Após o término das filmagens, a professora recebeu a fita para assistir e selecionar as partes que ela gostaria de discutir nas sessões de visionamento. Foi dada a instrução para a professora assistir à fita e fazer anotações sobre aspectos relevantes da sua prática docente para posterior discussão. Além disso, as filmagens representam também uma maneira fiel de se ter registro dos dados, além de constituir-se como um importante instrumento de coleta para que o pesquisador possa, caso seja necessário, ter acesso a esses dados novamente.

3.5.5 As Sessões de visionamento

Foram realizadas 4 sessões de visionamento com a professora logo após as 3 aulas filmadas. Cada sessão teve a duração de 1 hora e 30 minutos aproximadamente. Podemos observar que o número de sessões não corresponde ao número de aulas filmadas porque o pesquisador sentiu a necessidade de realizar mais uma sessão de visionamento para tentar esclarecer alguns aspectos que ele considerou relevantes.

A sessão de visionamento é um dos métodos de introspecção que muito pode colaborar para a compreensão de aulas. Gass & Mackey (2000, p. 03) afirmam que a “introspecção pressupõe que a pessoa possa observar o que acontece na consciência da mesma forma que alguém pode observar eventos do mundo externo”²⁸. Essas autoras acrescentam que esse método de introspecção mostra-se eficiente, pois suscita diferentes interpretações de um mesmo evento e definem-o como “a verbalização consciente do que pensamos e sabemos” (GASS & MACKEY, 2000, p.110).

A sessão de visionamento, segundo Gass & Mackey (2000, p. 17), é também um dos métodos introspectivos que pode ser utilizado para estimular os participantes a reativarem a memória e os pensamentos que tiveram enquanto estavam executando uma tarefa ou participando de um evento, no caso específico, os eventos da sala de aula. Por meio desse instrumento de coleta, o participante pode rever uma situação vivida por ele com clareza e precisão. Nesse caso, o professor é convidado a falar de suas decisões e motivos ao agir de determinada forma em sala de aula. É, também, uma técnica retrospectiva, pois possibilita ao professor uma visualização do que aconteceu em um determinado momento de uma aula já ocorrida. Nunan (1992, p. 95) acrescenta que essa técnica de convidar os professores a refletirem e comentarem suas aulas de maneira retrospectiva e introspectiva traz luz a aspectos do ensino que seriam difíceis de serem obtidos de outra maneira.

Durante as sessões de visionamento foi utilizado um roteiro semi-estruturado, contendo alguns tópicos a serem discutidos com a professora informante. É muito importante esclarecer que o pesquisador não controlava todos os tópicos de discussão,

²⁸ “Introspection assumes that a person can observe what takes place in consciousness in much the same way as one can observe events in the external world” (GASS & MACKEY, 2000, p. 03).

uma vez que grande parte deles eram determinados pela informante e o pesquisador não tinha controle sobre essas escolhas. Logo, a dinâmica de interação pautava-se em uma discussão aberta com liberdade de verbalização tanto por parte da participante, como do pesquisador.

Durante as discussões, a professora teve a oportunidade de debater todos os aspectos de que ela tomou nota, bem como a liberdade de expor suas expectativas, dificuldades e anseios em relação ao ensino de língua estrangeira em geral. Após discutirem os aspectos escolhidos por ela, o pesquisador direcionava a discussão com um enfoque no ensino de gramática, caso o tema não tivesse sido abordado. Nessas sessões, a professora teve a oportunidade de expor o que pensava a respeito do processo de ensino no contexto no qual atua. É necessário ressaltar que outros aspectos também emergiram das discussões realizadas nas sessões de visionamento, como por exemplo, aspectos relacionados ao sistema de crenças dessa professora, as metáforas que ela utilizava em sala de aula, dentre outros. Todavia, esses aspectos não foram analisados, já que não fazem parte do foco dessa pesquisa.

3.5.6 O Procedimento de análise de dados

Os instrumentos e procedimentos utilizados na análise dos dados obtidos para esta pesquisa serão detalhados nesta seção. A análise será feita a partir da descrição das aulas (Anexo G), que foram filmadas e observadas no intuito de compreender melhor as perguntas de pesquisa. Nesse primeiro momento, as interpretações das ações na sala de

aula foram analisadas sob o ponto de vista da professora. Em seguida, a análise dos dados foi realizada sob o ponto de vista do pesquisador.

Todas as sessões de visionamento, entrevistas e as aulas da participante foram transcritas, gerando dados para a pesquisa. Para a transcrição das entrevistas, sessões de visionamento e transcrições das aulas foram utilizados os padrões de análise da conversação de Marcuschi (1986) (Anexo F).

Para responder a primeira pergunta de pesquisa²⁹, quatro aspectos foram levados em consideração: a forma de organização da aula, o desenvolvimento da atividade, a participação dos alunos e a temática das aulas. É importante ressaltar que o foco da dissertação é o ensino de gramática e, por isso, as análises desse questionamento centraram-se nas aulas que envolviam temáticas relacionadas a aspectos gramaticais.

Para o segundo questionamento deste estudo³⁰, procedeu-se, primeiramente, a uma leitura do questionário respondido pela professora e, em seguida, a transcrição da entrevista semi-estruturada. O conhecimento das informações dadas pela professora a partir desses dois instrumentos foi importante para a realização de inferências e correlações com os outros dados obtidos. Além disso, com as respostas do questionário e da entrevista, algumas categorias emergiram dos dados e orientaram o pesquisador a prosseguir. Pela categorização dos dados foi possível tecer considerações importantes no que diz respeito à prática da professora e, conseqüentemente, verificar até que ponto elas se confirmariam nas aulas gravadas.

²⁹ Como é uma aula típica da professora pesquisada?

³⁰ Como o professor chega à escolha do tópico gramatical a ser abordado, quando e como ensiná-lo?

No que se refere à terceira pergunta³¹ de pesquisa, o foco de análise dos dados foi realizado por meio das transcrições das aulas (gravações em vídeo), bem como das sessões de visionamento. Foram criadas duas categorias de análise para que fosse possível compreender melhor como o discurso da professora se construía em sala de aula. As duas categorias³² que emergiram dos dados são as seguintes:

1. A interação professor e aluno(s);
2. Perguntas proferidas pela professora;

As sessões de visionamento foram realizadas na cabine acústica do laboratório de fonética da Faculdade de Letras da UFMG para garantir uma melhor qualidade do som da gravação.

Neste capítulo foi apresentada a metodologia de pesquisa que englobou discussões sobre o tipo de pesquisa escolhido, os instrumentos de coleta e os procedimentos de análise (ver síntese no quadro II). No próximo capítulo, os dados serão analisados e, posteriormente, discutidos.

³¹ Como o professor constrói seu discurso no momento da instrução de formas lingüísticas?

³² As duas categorias de análise de dados criadas para este estudo estão melhor detalhadas no capítulo 4.

Quadro II: síntese – metodologia

Perguntas de pesquisa	<i>Como é uma aula típica da professora pesquisada?</i> <i>Como a professora chega à escolha do tópico gramatical a ser abordado e quando ele deve ser ensinado?</i> <i>Como a professora constrói seu discurso no momento da instrução de formas lingüísticas?</i>
Instrumentos de coleta	Questionário Entrevista semi-estruturada Observação de aulas Filmagens das aulas Sessões de visionamento
Procedimento de análise para responder as perguntas de pesquisa	1. Análise das aulas observadas e transcritas: a) forma de organização da aula; b) desenvolvimento da atividade; c) participação dos alunos; d) temática das aulas; 2. Análise do questionário e da entrevista: realização de inferências e correlações com os outros dados obtidos. 3. Análise das transcrições das aulas e sessões de visionamento: compreender melhor como o discurso da professora se construía em sala de aula.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS

Neste capítulo apresento os resultados da pesquisa. O capítulo constitui-se de três seções. Na primeira seção, analiso uma aula típica da professora a partir de quatro aspectos: a forma de organização da aula, o desenvolvimento da atividade, a participação dos alunos e a temática das aulas para responder a primeira pergunta de pesquisa.

Na segunda seção, discorro sobre o uso do livro didático e a forma como ele orienta as decisões da professora sobre os itens gramaticais a serem ensinados com o objetivo de responder ao segundo questionamento proposto nesta pesquisa.

Na última seção, examino o discurso da professora informante para responder a terceira pergunta de pesquisa.

4.1 A primeira pergunta de pesquisa

A análise de uma aula típica da informante tornou possível acessar a forma como as aulas da professora Carolina são organizadas e, a partir daí, tecer algumas considerações que possibilitaram responder a primeira pergunta de pesquisa “*Como é uma aula típica da professora?*”. É importante ressaltar que não utilizo um modelo previamente estabelecido para esse tipo de análise, visto que ela é qualitativa, ou seja, é guiada pelos dados e realizada sob o ponto de vista do pesquisador.

A análise da aula típica da professora focalizará quatro aspectos principais: a forma de organização da aula, as atividades, a participação dos alunos e a temática das aulas, conforme detalho nas próximas subseções. Relembro ainda que o foco da dissertação é o ensino de gramática e, por isso, as análises centraram-se nas aulas que envolviam temáticas relacionadas a aspectos gramaticais. Esses aspectos serão melhor detalhados ao respondermos as perguntas 2 e 3.

4.1.1 A forma de organização da aula

A sala da professora era ampla e as carteiras estavam organizadas em cinco fileiras indianas, tendo cada fileira um total de cinco alunos aproximadamente. Durante o período de observação das aulas, foi possível perceber que essa era a forma de disposição dos lugares que a professora utilizava para a realização de suas aulas. Entretanto, em outros momentos, de acordo com o tipo atividade proposta, a professora solicitava aos seus alunos a formação de pares ou de pequenos grupos. Carolina tinha controle sobre as interações na sala de aula e, na maior parte dessas interações, ela foi a responsável pela distribuição e iniciação dos turnos que ocorriam nesse ambiente. Percebe-se que a disposição das carteiras em filas indianas facilitava o controle da disciplina dos alunos mas, ao mesmo tempo, limitava a troca de informação em sala de aula, conseguidas apenas com a realização das atividades que exigiam o trabalho em pares.

4.1.2 As atividades

O desenvolvimento da atividade nas aulas que foram observadas baseava-se na aplicação e na resolução dos diversos exercícios presentes no livro didático. Nesses momentos, Carolina normalmente iniciava com um texto – quase sempre estruturado em forma de diálogo, contendo o novo vocabulário a ser assimilado, bem como os itens lingüísticos, enfatizando estruturas gramaticais (ver anexo I – Livro texto da professora Carolina). As atividades³³ predominantes nas aulas de Carolina objetivavam o desenvolvimento das seguintes habilidades:

- de leitura;
- de compreensão oral;
- de retenção e aplicação prática de aspectos gramaticais;
- de assimilação e expansão de vocabulário;
- de elaboração e de dramatização de diálogos.

Durante a realização dessas atividades, os alunos mostravam-se interessados e atentos, não demonstrando terem dificuldades para realizá-las. Além disso, a professora checava o desempenho de seus alunos por meio do monitoramento, que mesmo não sendo constante, possibilitava a compreensão sobre o processo de aprendizagem dos alunos em relação às tarefas propostas.

³³ Embora não sejam trabalhadas com frequência, há também nas aulas da professora Carolina atividades com filmes autênticos bem como ensaio e apresentação de pequenas peças de teatro.

4.1.3 A participação dos alunos

A participação dos alunos era bastante exigida nas aulas da professora Carolina. Essa participação traduzia-se em termos de leitura em voz alta dos diálogos propostos, repetição de frases ou palavras e, às vezes, uma fala espontânea, embora esporádica, de algum aluno.

4.1.4 A temática das aulas

O tema das aulas era determinado pelo livro didático (LD). No período de observação das aulas, a professora Carolina trabalhou duas lições: “*And the winner is...*” (Anexo I) e “*Our home among the stars*” (Anexo I). A primeira lição envolvia conhecimento sobre cinematografia, trazendo informações sobre um diretor de cinema e seus filmes. Já a segunda lição versava sobre a corrida espacial e o desejo do homem de explorar novos mundos no futuro. Todas as atividades e, conseqüentemente, os itens lingüísticos a serem ensinados estavam relacionados ao diálogo das lições.

4.1.5 Exemplo de aula típica

A aula de Carolina dividia-se em três grandes momentos: a leitura de um texto, a realização de atividades de compreensão textual e a exposição do item gramatical abordado na lição como mencionado no item 4.1.2. Essa forma de organização das aulas de Carolina repetiu-se durante todo o período de observação das aulas.

A partir da análise dos quatro aspectos acima descritos, ou seja, a forma de organização da aula, as atividades, a participação dos alunos e a temática das aulas, no que diz respeito à descrição da aula típica da professora, constata-se que:

- os focos são no desenvolvimento da leitura, de vocabulário e da produção oral controlada;
- a professora tem um bom manejo da sala de aula, propondo diversas atividades e distribuindo os turnos;
- a participação dos alunos ocorre, na maior parte das vezes, devido às perguntas feitas pela professora;
- na distribuição do tempo das atividades da aula há um foco maior na análise lingüística do que em atividades de leitura;
- há diversos momentos em que a tradução é utilizada pela professora, embora perceba-se a sua preocupação em fazer uso da L2 em suas aulas.

Apresento a seguir alguns excertos na seqüência didática em que a aula foi organizada:

***Carolina:** cada um vai tentar falar o mais alto pra turma toda ouvir e falar como se a pessoa mesmo estivesse falando. Então, ênfase no que estiver falando **go ahead go ahead. O que quer dizer go ahead?** Começando eu vou ler o título e vocês começam “And the winner is” ((dai em diante os alunos que se manifestaram para ler assim o fazem)). (Linhas 21 à 24)*

ET – A2 (exemplo 1)

O excerto correspondente ao exemplo 1 diz respeito ao momento da leitura do texto, seguido de algumas intervenções da professora que chama a atenção dos alunos para algumas expressões, como por exemplo, ‘*go ahead*’ e ‘*very easy*’.

Após a leitura do texto e resolução dos exercícios, a professora informa aos seus alunos o tópico gramatical abordado na lição. O excerto correspondente ao exemplo 2 mostra o momento em que o item é introduzido pela professora.

Carolina: esta lição foi para ensinar vocês o past continuous, remember? Vocês se lembram do past continuous? Vamos voltar um pouquinho atrás onde nós estudamos vejamos será que o que eu falei é (+) totalmente saiu do outro lado foi? Quem se lembra quando a gente usa? Prontinho Joseane prontinho Ana Paula. Natasha quando que a gente usa o passado contínuo? Você se lembra? (++) vou dar uma ajudinha: o presente contínuo é quando a coisa está acontecendo ((faz um gesto movimentando a mão de um lado para outro, dando a idéia de continuidade)).
(Linhas 25 à 31)

ET – A2 (exemplo 2)

A estratégia utilizada pela professora para introduzir o novo item constrói-se a partir da apresentação explícita do tópico gramatical. Carolina verifica se os alunos reconhecem o termo ‘*past continuous*’, uma vez que ela já o havia exposto em outras aulas para, em seguida, enfatizar no uso da estrutura. Não totalmente certa se os alunos reconheceriam o item exposto, a professora tenta consolidar sua exposição pela comparação entre o presente e o passado. Nesse tipo de estratégia, em que se compara³⁴ e contrasta a língua materna com a língua alvo através da abordagem do foco nas formas³⁵, a aprendizagem de uma língua é compreendida como aquisição de informações em pequenas partes e gradativas, na qual cada estrutura deve ser compreendida e absorvida isoladamente, para, só depois, ocorrer a compreensão do todo (DOUGHTY E WILLIAMS, 1998).

³⁴ A comparação mencionada acima foi realizada entre o tempo presente e o tempo passado no português e no inglês.

³⁵ Essa abordagem foi definida por Long (1991), pois requer estruturas isoladas fora do contexto (Doughty e Williams, 1998) e possui um currículo e lições baseados na organização das estruturas gramaticais e itens lexicais.

Logo, a utilização do foco nas formas *per se* é um recurso utilizado por Carolina por acreditar que, uma vez que seus alunos consigam desenvolver o conhecimento sobre uma estrutura ou item lexical e suas regras de funcionamento, eles serão capazes de desenvolver as competências e habilidades necessárias para se comunicarem na língua alvo. O exemplo 3 corrobora a análise realizada no parágrafo acima, mostrando alguns momentos em que a professora apóia-se na explicitação das regras de uso do ‘*Past Continuous*’.

Carolina: E o passado contínuo?

Alunos: é quando a coisa aconteceu.

Carolina: não é quando a coisa aconteceu não! É quando a coisa estava acontecendo remember? Lembra? Então vocês vão me ajudar a fazer algumas frases no passado contínuo vocês se lembram só pra refrescar a memória que uma moça ESTAVA NADANDO depois fala que o cara ESTAVA VOANDO pra ilha quando o avião bateu ele ESTAVA INDO pra Los Angeles ele ESTAVA INDO tudo isto é o que? É o passado contínuo então vamos ver se a gente aprende a fazer frases no passado contínuo na hora que você quiser contar alguma coisa que estava acontecendo você vai usar o passado contínuo não é? (Linhas 32 à 40)

ET – A2 (exemplo 3)

A explicitação da forma e do significado da estrutura configura-se pela apresentação de uma sequência de exemplos na língua materna. Percebe-se que Carolina, ao apresentar esses exemplos para os seus alunos, enfatiza o verbo e o auxiliar de uma maneira proeminente em Português (NADANDO, VOANDO, INDO) para mostrar aos alunos que “no passado contínuo a coisa estava acontecendo”. No exemplo 3, essa proeminência é sinalizada pelas palavras que aparecem com letra maiúscula e em negrito.

A seguir, Carolina realiza uma atividade com seus alunos para consolidar a compreensão do tópico gramatical exposto. Nessa atividade, os alunos deveriam

completar os espaços em branco com a forma correta do verbo³⁶. Para isso, Carolina escrevia um exemplo em inglês no quadro e solicitava a um(a) aluno(a) que o completasse com o verbo, como mostra o exemplo 4.

Aluna: Susan and Mark (++) playing.

Carolina: *mas eu vou deixar isso aqui um pouquinho ((Carolina diz apontando para o espaço para se colocar a forma do verbo correta)).*

Aluna: *Susan and Mark (++) playing tennis when it started raining.*

Carolina: *Késia olha aqui vamos ver se a Késia está certinha vamos analisar se ela está certinha está correta a frase da Késia? Fala a verdade o que que você achou? Natasha está certo?*

Natasha: *está faltando uma palavra.*

Carolina: *está faltando uma palavra por isso que eu deixei um espaço.*

Aluna: *were*

Carolina: *ah tá vendo muito bem qual a palavra que está faltando Késia?*

Késia: *were*

Carolina: *isto exatamente se não a gente vai falar igual índio Susan e Mark brincando (+) não é índio que fala assim Susan e Mark brincando quando começou a chover fica igual índio não fica? Bom agora sim Késia como que vai ficar?*

Késia: *Susan e Mark were playing when it started rain.*

Carolina: *Késia é raining raining ((chama a atenção de Késia neste momento)). (Linhas 46 à 59)*

ET – A2 (exemplo 4³⁷)

Pode-se perceber que a atividade realizada em sala de aula é um tipo de atividade controlada, na qual são utilizadas sentenças inacabadas, cujo termo necessário para completar o seu sentido é exatamente o item gramatical em foco. Essas sentenças nem sempre correspondem a extratos de material autêntico da língua e, de modo geral,

³⁶ Nesta atividade os alunos deveriam completar com o verbo e o auxiliar, seja *was/were +ing form* respectivamente, as sentenças.

³⁷ Os exemplos que são apresentados no exemplo 4 são escritos no quadro em inglês pela professora e ela os traduz para o português no momento em que está corrigindo a atividade.

parecem ser cuidadosamente estruturadas de forma que o item lingüístico apareça em alta frequência. A alta frequência de exposição de um mesmo tópico gramatical resultava, a princípio, na sua retenção pelos alunos. Aos observá-los, durante a realização dessas atividades, foi possível constatar que os alunos conseguiam aplicar corretamente a estrutura em foco. Entretanto, o emprego correto em um primeiro momento não significa necessariamente a sua aquisição. De acordo com Doughty e Williams (1998), essa característica de ensino com foco nas formas para o ensino de itens lingüísticos não tem efeito duradouro, pois a retenção não ocorre efetivamente. Ao falar sobre as dificuldades dos alunos em aprenderem determinado item, a professora Carolina constata que seus alunos esqueciam rapidamente o que ela ensinava, porém, não se percebe na fala da professora que ela relacionasse essa dificuldade dos alunos com a sua abordagem, como ilustra o exemplo 5.

Pesquisador: *quando você finaliza uma determinada (+) explicação sobre um item gramatical qualquer, por exemplo, o past continuous, os exercícios que vem depois ou as provas, você observa, você tem observado se os seus alunos retêm o que foi ensinado por você ou se algum tempo depois quando isso aparece novamente em um texto ou num exercício eles esquecem e perguntam novamente. Como que isso tem ocorrido nas suas aulas?*

Carolina: *bom Luciano, interessante isso, mas na maioria das vezes esses aspectos gramaticais (+) eles os alunos sabem fazer ali na hora, mas eu percebo que depois (+) eles esquecem e me perguntam de novo. Se eu refrescar a memória deles talvez uns até lembrem, mas eu acho que a maneira que eu faço, que eu explico pra eles, eles entendem. (Linhas)*

SV (Sessão de Visionamento) (exemplo 5)

Ao retomar a apresentação / explicação do *past continuous* pela professora, nota-se novamente que a apresentação / explicação mantém-se com uma sequência de exemplos na língua materna, em que o item lingüístico volta a ser apresentado com o

foco explícito nas formas. Carolina enfatiza o verbo e o auxiliar, que correspondem às estruturas gramaticais em foco, para mostrar aos alunos que “no passado contínuo a coisa estava acontecendo”.

Carolina: *pra gente dominar alguma coisa uma matéria nova a gente tem que treinar um pouquinho mais então vamos fazer mais uns exercícios aqui pra depois a gente ir pra frente só mais esses. Olha esse da página 45 46 aliás o senhor Armstrong estava nadando pega até essa frase aqui ((apontando para o quadro – Mr. Armstrong was swimming)) o que que a gente está falando? **Que o senhor Armstrong estava nadando essa parte é que me interessa do passado contínuo não é?** Vamos ver a outra coisa? Aparece a montanha olhe bem a gravura aparece a montanha e o avião **eles estavam voando** até que a Débora me corrigiu não é Índia não professora é Los Angeles. Olha como que ela prestou atenção que coisa boa **eles estavam voando**. Como é que nós vamos dizer isso? Já tem “eles” ((referência ao pronome pessoal “they”)), o verbo “voar” já está aí que é “fly” e é só vocês montarem como é que fica o número 2 **eles estavam voando** me ajuda.*

Alunos: *They were flying.* (Linhas 62 à 74)

ET – A2 (exemplo 6)

Os dados analisados revelam que a professora Carolina utiliza uma abordagem proativa (DOUGHTY e WILLIAMS, 1998) para tratar dos aspectos gramaticais em suas aulas. Essa abordagem acontece quando o professor seleciona previamente um aspecto gramatical para ser focalizado, nesse caso, o ‘*present continuous*’ e o ‘*past continuous*’. Podemos observar que a utilização dessa abordagem pode estar diretamente ligada ao material didático e à estrutura a ser focada no conteúdo da lição. Outro aspecto a ser ressaltado é que ao utilizar uma abordagem predominantemente proativa, Carolina o faz com muita confiança e naturalidade. Essa atitude pode estar associada à sua grande experiência como professora do ensino fundamental e médio.

4.2 A segunda pergunta de pesquisa

Nesta seção, discuto sobre o uso do livro didático e a forma como ele orienta as decisões da professora sobre os itens gramaticais a serem ensinados para os alunos. A partir dessa discussão, respondo a segunda pergunta de pesquisa “*Como a professora chega à escolha do tópico gramatical a ser abordado e quando ensiná-lo?*” sob quatro aspectos. O primeiro versa sobre a importância do livro didático em relação à escolha dos tópicos gramaticais a serem ensinados. O segundo aspecto centrar-se-á na identificação dos momentos ou as situações que fazem a professora decidir quando ensinar os itens gramaticais selecionados. O terceiro aspecto analisa a forma como ela ensina tópicos gramaticais. E o quarto aspecto discute o uso da terminologia gramatical.

4.2.1 O livro didático e a escolha do tópico gramatical

O livro didático (LD) é um dos materiais mais utilizados pelo professor na escola, sendo uma ferramenta auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Pesquisas recentes demonstram que a maioria dos professores de LE ainda recorre ao tradicional livro didático para organizar o seu trabalho em sala de aula (ALMEIDA FILHO, 2002, p.35). Apesar do LD ainda ser muito utilizado e, dessa forma, ser considerado um material importante para a professora Carolina (conforme será mostrado no exemplo 11), (GERALDI 1986 – citado por SABADIN, 2006) chama a atenção para o fato de que alguns LDs “reduzem o ensino de língua à mera classificação de palavras, de termos, buscando, acima de tudo, a eficiência, o gerenciamento e o controle do conhecimento”. Ainda

segundo Geraldí (*ibid*) o professor pode tornar-se dependente, pois o LD é o que propõe o programa, organiza os conteúdos, elabora os exercícios e verifica a aprendizagem. É importante ressaltar que a discussão que proponho nesta subseção não pretende colocar em xeque o uso do LD nem tampouco colocar o professor em uma posição de passividade em relação às suas ações relacionadas a esse material didático, mas sim, discutir a sua importância no que se refere à escolha dos itens gramaticais a serem ensinados, conforme se verá a seguir. Além disso, o livro didático é uma das ferramentas utilizadas pelo professor constituindo-se como um material auxiliar, porém não o único utilizado pelo professor como estratégia de ensino.

De acordo com BAILEY e NUNAN (1996, p. 18), o plano de ensino é um componente importante do currículo escolar e configura-se como um instrumento para orientar as ações do professor em sala de aula. Integra-se ao plano de curso o planejamento de aula; nele o professor descreve toda a forma de organização de uma aula, isto é, ele é uma espécie de roteiro que descreve onde o professor espera chegar a partir de um dado conteúdo, presumivelmente levando os alunos junto com ele.

Tradicionalmente, uma lição é vista como uma unidade do plano de ensino de um curso, que é um componente do currículo programático. As lições têm a finalidade de ajudar os estudantes a empreenderem os objetivos do curso e do programa. No período de coleta de dados, foi possível constatar que a professora Carolina não utilizava um plano de aula, mas sim o LD como uma espécie de “guia”, através do qual definia os conteúdos a serem ensinados no ano e o momento em que seriam abordados. Logo, a maneira como Carolina ensinava/abordava aspectos gramaticais em suas aulas era definida de acordo com a sequência didática adotada pelo livro. Para este estudo, apresento a análise das

aulas em que a professora ensinou o ‘*past continuous*’, o ‘*present continuous*’ e o ‘*simple future*’. Essa escolha não está embasada em um critério particular, mas foi assim definida por serem esses os únicos itens gramaticais abordados durante o período da coleta de dados.

Apresento a seguir alguns trechos da entrevista semi-estruturada (**Anexo D**) em que a professora justifica a escolha do livro didático (LD) e, a partir dele, chega à escolha do tópico gramatical a ser ensinado em sala de aula.

Pesquisador: *esse livro didático que você fala nele quem é que escolhe quem que vai trabalhar com esse livro?*

Carolina: *ah meu Deus eu não estou te falando que **tem 10 anos que não chega livro eu não escolhi**. Na época dentre os que eles pediram pra escolher esse foi o que eu achei mais /.../*

Pesquisador: *quem é que exigiu?*

Carolina:
*teve uma época que nós escolhemos na época do FHC (único elogio que eu faço pra ele porque eu não gosto dele não) mas isso aí eu vou dar a minha mão a palmatória, nunca se viu tanto livro em escola ele mandou ele abasteceu de livro a escola e **eu escolhi mas é um livro que foi escolhido há dez anos tem tanta coisa mais atual então a gente escolheu e depois disso não mudaram mais**. (Linhas 73 à 83)*

ESE (entrevista semi-estruturada) (exemplo 7)

Pesquisador: *durante esse tempo que você está falando que você está usando esse livro por 10 anos você teve chance de mudar?*

Carolina: ***não tive chance (+) todas as vezes que eu fui até o diretor preciso de livro para o ano que vem e aí ele falava: eu não posso fazer nada sobre isso**. (Linhas 102 à 105)*

ESE (exemplo 8)

Observamos, nesses dois primeiros trechos da **ESE** que o livro didático adotado pela professora foi escolhido por ela há dez anos e ainda é utilizado. Ela acrescentou que, desde o período de sua adoção até os dias atuais, não conseguiu apoio institucional para mudar o material utilizado. Mesmo sem esse apoio institucional, a professora demonstrou

interesse em desenvolver atividades que não faziam parte do livro didático utilizado em suas aulas. Esse interesse pode ser constatado no excerto a seguir, referente ao exemplo 9.

Pesquisador: *mas você sempre tentou trazer algo diferente?*
Carolina: *claro que não (+) eu nunca tentei trazer nada diferente Luciano eu uso esse livro que você está vendo aí ((ri)) eu agora tem uma coisa de vez **em quando eu invento umas coisas e funcionam** (+) **sabe** (+) **eu invento umas coisas que eu não sei como é que pegam sabe.** (Linhas 106 à 110)*

ESE (exemplo 9)

Foi possível perceber que, apesar de ter afirmado que nunca tentou trazer nada diferente na sala de aula, Carolina ‘*inventa umas coisas*’, ou seja, ela promove atividades extras. Dentre as atividades realizadas pela professora Carolina, podemos destacar a utilização do filme “*Harry Potter*”, como parte de um trabalho em um grupo realizado no projeto EDUCONLE, e a aula em diferentes partes da escola, como por exemplo, na horta e na ‘**mini-floresta**’. É importante salientar que essas atividades eram aprovadas pelos alunos com participação e interesse, segundo a professora. Dessa forma, as atividades criadas pela professora mostraram-se como fatores positivos, contribuindo para a ocorrência de aulas mais interessantes, mesmo não ocorrendo com frequência. Retomando a fala de Carolina sobre o material utilizado em suas aulas, ela acrescenta que o ensino de gramática pode ser mais sedutor se o professor tem um bom LD. Além disso, o livro apresenta-se como critério importante na escolha dos itens lingüísticos a serem trabalhados em sala, como mostra o excerto a seguir.

Pesquisador: *mas naquela época que você trabalhou com o present continuous, com o past continuous com o future você se lembra do will você falou com os seu alunos se tem coisa mais fácil do que isso?*
Carolina: *é (+) não tem coisa mais fácil.*

Pesquisador: mas isso foi escolhido por você ou porque já estava lá no livro?

Carolina: estava lá no livro você não reparou não? É item do livro a lição ensinava o futuro. Eu não escolho nada não meu filho eu vou pelo livro (+) é pelo livro mesmo. (Linhas 145 à 151)

ESE (exemplo 10)

A análise do excerto correspondente ao exemplo 10 mostra que o livro era uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento das aulas e, conseqüentemente, para o ensino de gramática, pois o livro segue um programa estrutural. A importância do material utilizado é enfatizada pela professora no excerto a seguir.

Pesquisador: então o livro didático pra você

Carolina: é fundamental (+) Luciano me dê um bom livro didático (...) (Linhas 134 à 135)

ESE (exemplo 11)

Como pode ser verificado, os itens gramaticais abordados dependiam do foco da lição, ou seja, o conteúdo gramatical das aulas de Carolina era predeterminado pelo LD. Mesmo que essa escolha não fosse orientada, isto é, feita a partir de um plano de curso ou de um planejamento de suas aulas, Carolina mostrava-se bastante tranqüila e segura na maneira como conduzia essas aulas.

Logo, a escolha do item lingüístico / item gramatical e a motivação para a sua escolha estão relacionadas, na maior parte do tempo, com os tópicos abordados no material didático e, em outros momentos, baseiam-se nas atividades extras, criadas pela própria professora.

4.2.2 Identificação dos momentos quando a professora decide abordar aspectos gramaticais

Com base na discussão realizada na seção anterior, constatou-se que o LD é fator determinante na escolha dos itens gramaticais a serem ensinados pela professora. A análise dos dados possibilitou verificar que o material didático também definia os momentos em que os itens gramaticais selecionados eram abordados. Para acessar essa informação, apresento um trecho transcrito da SV, quando a professora é questionada sobre esse tema. O trecho corresponde ao exemplo 12, a seguir.

Pesquisador: bom você trabalhou com o past continuous naquela aula (+) quando você decide trabalhar com um tópico gramatical, por exemplo, o que que você leva (++) o que que você leva em consideração quando você vai trabalhar um ponto gramatical /.../

Carolina: /.../ agora **quando eu vou dar um ponto de gramática geralmente esse ponto de gramática está no livro que eu estou seguindo, eu procuro seguir o livro, o problema é que eu estou com o livro há 10 anos e isso já está ultrapassado, isso piora as minhas aulas também, o livro totalmente ultrapassado aquele Password do Amadeu Marques, tem coisas ali que eu vejo que não podem ser mais dadas daquele jeito, eu poderia levar muita coisa fora, mas como com 20 turmas, não tem como levar nada mais. Então o livro vai se passando e a gente vai procurando seguir na medida do possível, eu levo alguma coisa fora e não é só livro não, de vez em quando a gente faz outras atividades, mas quando chega aquele ponto de gramática, tem até um sinalzinho “don’t forget” que já mostra que é a gramática que vai ser ali, aí eu explico do jeito que eles entendem**, muitas vezes já até estão usando, eu faço, por exemplo, pronome oblíquo, vocês sabem o que que é pronome oblíquo, não não sabemos não, eu sei que vocês sabem, quer ver? Eu vou falar umas frases em português e vocês vão tirar os pronomes oblíquos, entende? Aí faço uma coisa desse tipo. E eles vêem que eles sabem sim intuitivamente. Aí eu explico direitinho e a gente treina isso e geralmente eles percebem, às vezes eles falam: ah, já vi isso, já vi isso, mas não sabia exatamente como usar, funciona sabe, funciona, mas... eu sei que tem outros métodos, tem jeitos melhores de se chegar. (Linhas 152 à 187)

SV – Sessão de visionamento (exemplo 12)

De acordo com exemplo 12, o momento “quando” Carolina aborda itens gramaticais também é definido pela sequência didática apresentada no livro. Carolina diz claramente que procura seguir o livro e, como o livro apresenta uma forma específica de organização, conforme descrito na subseção 4.2.1, todas as vezes que ela atinge o ponto do livro em que é exposto o item gramatical da lição, este corresponde ao “momento” em que Carolina decide ensinar tais itens. Na segunda parte destacada do exemplo 12, a professora deixa bastante claro quais são esses momentos; *“quando chega aquele ponto de gramática, tem até um sinalzinho “don’t forget” que já mostra que é a gramática...”*

Percebe-se mais uma vez que as decisões de Carolina estão fortemente apoiadas no LD que ela adota. Longe de desconsiderar esse importante recurso no trabalho do professor, espera-se, contudo, que o manual didático seja uma ferramenta auxiliar e não única. A ausência do LD faz com que o professor busque outras estratégias de ensino fazendo, assim, florescer a sua capacidade criativa.

Nas sessões de visionamento realizadas com Carolina, ela menciona conhecer outras estratégias de ensino, estratégias essas as quais teve contato no projeto EDUCONLE do qual participava na época de coleta de dados para este estudo. Contudo, mesmo face às informações as quais tinha acesso, Carolina não conseguia desprender-se de suas antigas experiências de ensino e aprendizagem para iniciar uma nova prática, uma vez que acreditava que as escolhas por ela utilizadas eram mais producentes em sua sala de aula.

4.2.3 A forma como a professora ensina

Os trechos da entrevista semi-estruturada e dos excertos de transcrição da aula da participante serão analisados para buscar uma maior compreensão sobre a forma como ela ensina aspectos gramaticais em sala de aula.

Como foi descrito na seção 4.1.1, a professora Carolina tem um controle de todos os aspectos que acontecem em suas aulas. Sua abordagem demonstra uma conduta ao mesmo tempo instigadora e diretora de todos os que participavam do processo de aprendizagem. Para Almeida Filho (1999, p. 17) “uma abordagem sempre se materializa em um ensinar com qualidade variável, fruto das condições internas de cada professor em sua inter-relação com condições em que se dá o seu ensino”. Assim, ao longo dos anos, o professor já possui um esquema próprio com base no qual organiza suas aulas. Carolina, por exemplo, sabe em que momento ensinar um item gramatical, um vocabulário específico, um assunto novo, instruir os alunos para alguma atividade ou quando manter o controle da disciplina.

Além dessa primeira característica de ensino gramatical tradicional, apresentamos nesta seção outros exemplos para ilustrar como essa forma de ensinar é complementada pelo uso real do inglês na sala de aula. (Ver anexo H para outros usos em sala de aula). Esse uso é caracterizado pela presença de “*chunks*”³⁸.

Pesquisador: *eu verifiquei que ele estava lá numa caixinha lá, não é isso? O don't forget.*

Carolina: *ah o don't forget o don't forget que é a gramática não tem um aluno meu que não sabe o que que é o don't forget porque (+) não os itens eles não sabem não mas o que que é don't*

³⁸ Os *chunks* são amostras da LE aprendidas em blocos, de maneira contextualizada e não analisada lingüisticamente (ELLIS, 1994).

forget eles sabem entendeu? É tem o don't forget mas é muito pouco eu acho que a gramática nesse livro é pouquinho pouquinho. (Linhas 140 à 144)

ESE (exemplo 13)

No exemplo 6, podemos constatar um aspecto importante na aula da professora Carolina. Ao dar sequência às suas explicações sobre o uso do livro didático, ela utiliza uma expressão da língua alvo “*DON'T FORGET*”. Foi possível constatar que essa expressão é conhecida por todos os alunos da professora Carolina que a compreendem e a utilizam. Trata-se, na verdade, do nome de uma das seções do LD adotado pela professora, que aparece no final de todas as lições, sistematizando o item gramatical abordado (ver anexo I – Livro texto da professora Carolina).

Percebe-se que o uso desses *chunks* configura-se como um fator positivo, uma vez que os seus alunos conseguem assimilá-lo no nível do significado, o que demonstra, portanto, que as aulas da professora Carolina nem sempre têm o foco na estrutura. Logo, as amostras da LE são aprendidas pelos alunos por meio da interpretação do contexto, de maneira não-analisada.

A observação das aulas possibilitou verificar o uso do inglês em outros momentos, e sempre por meio da utilização de ‘*chunks*’. Apresentarei a seguir mais dois exemplos de ocorrência desses ‘*chunks*’. Lembrando que, contextualmente, os alunos conseguiam assimilar o uso dessas expressões.

Carolina: look at the blackboard, right. I'll be back, se vocês entenderam não traduzam – vamos começar a entrar nessa fase. I'll be back – did you understand?

Alunos: yes.

Carolina: I won't go, I won't go – did you understand?

Alunos: yes. (Linhas 145 à 149)

ET – A2 (Excerto de Transcrição – Aula 2) (Exemplo 14)

No exemplo 14, especificamente, percebemos a assimilação da expressão “*did you understand?*” através da resposta coerente à pergunta elaborada. A compreensão da expressão é novamente confirmada quando a professora repete a expressão. Isso pode ser constatado também nas anotações de campo realizadas pelo pesquisador.

É necessário destacar que o uso de *chunks* não era feito somente pela professora, mas também pelos alunos. Expressões tais como, ‘*hello*’, ‘*hi*’, ‘*how are you, teacher*’, ‘*good afternoon, teacher*’ eram freqüentemente repetidas pelos alunos, momentos antes do início das aulas, durante o intervalo e também ao término destas. Essas características das aulas da professora informam que, embora sua metodologia esteja mais fortemente fundamentada no método gramática-tradução, há muitos momentos de uso da língua de forma comunicativa. No período de observação, foi possível constatar que essas expressões eram utilizadas pelos alunos ao encontrar com a professora fora do ambiente de sala de aula, como por exemplo, nos corredores da escola.

Considero o uso de inglês pela professora na sala de aula, sua pré-disposição em tornar suas aulas mais comunicativas, assim como seu interesse em fazer com que os alunos utilizem a língua alvo durante suas aulas como um fator positivo em relação à forma como ela ensina.

4.2.4 Uso da Terminologia Gramatical – metalinguagem

Nesta subseção examino o uso da terminologia gramatical na sala de aula de Carolina, que utiliza esse recurso para ensinar aspectos gramaticais. Para ilustrar essa prática da professora serão analisados alguns excertos em que ocorreu o uso explícito da

terminologia gramatical. Reitero que os aspectos gramaticais abordados faziam parte do conteúdo da lição (Ver Anexo I – Livro texto da professora Carolina). Os excertos serão apresentados da seguinte forma: a) apresentação da lição do *simple future*; b) explicação do *simple future*; c) explicação da forma negativa do *simple future*.

a) Apresentação da lição do *Simple Future*

Carolina: Então o texto que nós vamos começar hoje (inc), gente olha aqui, eu vou apenas apresentar a vocês a lição e eu não vou ensinar hoje ainda não, vou apenas mostrar e tem uma coisa que eu quero que vocês observem na lição, vai ensinar vocês a usar o futuro, é fácil, fácil, basta colocar o will. Não é que nem português que você fala assim: eu irei, tu irás, ele irá. Em inglês quando você põe o will você está colocando o verbo no futuro, não é mais fácil? É fácil ou não é?

→Alunos: *sim::mm* (Linhas 176 à 182)

ET – A 2 (exemplo 15)

No exemplo 15, Carolina usa a metalinguagem ao apresentar a unidade que trata de aspectos temporais, marcados pelo auxiliar “*will*”. A professora antecipa para os alunos que a estruturação do tempo verbal futuro é realizado com a presença do auxiliar ‘*will*’. Em seguida, aponta aos alunos que o uso desse auxiliar antes de um verbo caracteriza o tempo futuro em inglês. Logo a professora apresenta aspectos temporais marcados pelo auxiliar “*will*”, concentrando-se na estrutura e não no uso do auxiliar.

Para Cicurel (1985) essa forma de introdução ou apresentação de um aspecto gramatical é denominada de dimensão explícita com terminologia específica. Isto é, diz respeito aos momentos em que um professor focaliza determinada estrutura gramatical e, ao falar dessa estrutura, usa a terminologia específica, ou seja, ele usa termos tais como **verbo, verbo auxiliar, futuro, presente**, dentre outros.

b) Explicação do *Simple Future*

Nesta segunda fase de apresentação do aspecto gramatical, no exemplo 16, a professora faz uso da comparação entre presente e futuro, para que os alunos possam perceber a diferença entre os dois aspectos. Em seguida, há o foco explícito no auxiliar, ‘*will*’, com destaque para sua função nesse tipo de estrutura. Novamente, a professora faz uso da terminologia específica para explicitar o uso do auxiliar no futuro, além de utilizar em sua exposição os termos **verbo**, **futuro** e **presente**. O uso de termos gramaticais específicos, ou seja, o uso da dimensão explícita com terminologia específica, é recorrente nas aulas da professora Carolina.

*Carolina: quer ver? Deixa eu só mostrar porque eu quero que vocês observem isso na lição, fica mais fácil de vocês (inc), por exemplo, se eu falo **I go** é eu vou e daí eu falar **I will go** vai ser o que (+) hein gente? **I go** é eu vou e **I will go***

→**Alunos:** eu irei

*Carolina: então esse **will** vai representar o que? ((a professora destaca o auxiliar **will** no quadro)). Ele vai te mostrar que o **verbo** está no **futuro**. Gente não tem coisa mais fácil do que isso no mundo não tem? (++) Mais fácil do que isso é o que?*

→**Alunos:** “*the size of a chicken*”. ((Código usado entre os alunos e a professora)) /.../ (Linhas 183 à 190)

ET – A 2 (exemplo 16)

*Carolina: o que eu queria falar com vocês é o seguinte: na próxima lição nós vamos aprender a usar o **futuro**. Se eu falo **I go** – eu irei, como é que vou falar eu irei?*

→**Alunos:** *I will go.*

*Carolina: everybody: **I will go.***

→**Alunos:** *I will go.*

*Carolina: **they speak** – eles falam – **como** é que vai ficar eles falarão?*

→**Alunos:** *they will speak.* (Linhas 214 à 220)

ET – A 2 (exemplo 17)

c) Explicação da forma negativa do *simple future*

O exemplo 17 ilustra o momento em que a professora explica outro aspecto gramatical, isto é, o uso do futuro simples na forma negativa. Nessa terceira fase da explicação, Carolina recorre mais uma vez ao uso de terminologia específica. A professora escreve o auxiliar, juntamente com a negação no quadro e, em seguida, apresenta alguns exemplos na LM, que são traduzidos para o inglês, sobre como usar o auxiliar junto com a negação, ou seja, ela diz que ‘*won’t*’ é não no futuro.

Carolina: ((escreve **will + not** no quadro)) isso vai virar **won’t**. Suponhamos que você fala: eu não irei – **I won’t go** – esse **won’t** é **não no futuro** e sempre que você quiser negar no **futuro** você vai usar esse **não no futuro**: é a palavra **won’t**. Por exemplo, alguém está pressionando a (inc) para falar – ela não falará. **Como** é que eu diria isso em Inglês?

→ **Aluna Deise:** *I won’t talk.* ((**PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA**))

Carolina: *el::aaa* ((dá muita ênfase no pronome)) se eu usasse ela, ela não falará.

Alunos: *she won’t talk* ((a voz da aluna Deise é mais forte ao falar *talk*)).

Carolina: *she won’t talk, she won’t speak*, falar é *speak*, não é? Mas *talk* não está ruim não, está bom também. Deise, *talk* envolve geralmente duas pessoas é a diferença que tem em Português entre conversar e falar. *Speak* é falar a gente pode até falar sozinho, não é? ((Vai ao quadro e escreve)): *speak* é falar e *talk* é conversar e quando você fala você pode até falar sozinho, mas para conversar você precisa de alguém então **como** que eu diria ela não falará?

→ **Alunos:** *she won’t speak.* (Linhas 9 à 22)

ET – A 3 (exemplo 18)³⁹

O uso de terminologia explícita nas aulas de Carolina é bastante recorrente, a professora fez uso da metalinguagem em todos os momentos em que precisou apresentar

³⁹ Nas interações em sala de aula ocorreram alguns momentos em que a explicação da professora era motivada a partir de uma resposta de um aluno.

aspectos gramaticais⁴⁰. Os termos mais recorrentes nas exposições de Carolina foram as denominações passado, presente, futuro e verbo.

⁴⁰ O uso da terminologia explícita ocorreu na filmagem da segunda aula (*Past Continuous*) e terceira aula (*Simple Future*).

4.3 A terceira pergunta de pesquisa

Nesta seção, examino a terceira e última pergunta de pesquisa “*Como o professor constrói seu discurso no momento da instrução de formas lingüísticas?*” Para respondê-la foram criadas duas categorias que serão explicitadas nas subseções a seguir. Na primeira subseção, apresento a categoria denominada *interação professor e alunos(s)*. Na segunda subseção, apresento a categoria denominada *perguntas proferidas pela professora*. Essa categorização emergiu da análise de dados, conforme será detalhado.

4.3.1 A interação professor e aluno(s)

A observação das aulas de Carolina possibilitou verificar que a professora tem controle sobre todos os aspectos relacionados à interação em sala de aula e, na maior parte dessas interações, ela é a responsável pela distribuição e iniciação dos turnos que ocorrem nesse ambiente. O modelo desenvolvido por Tsui (1995), já descrito na seção 2.4.1, será utilizado nas análises aqui apresentadas para compreendermos melhor essas interações. Além desse modelo, adotaremos também o modelo proposto por Sinclair e Coulthard (1975, 1992) descrito na seção 2.4.1.

Nesta primeira subseção, apresentarei dois trechos da aula que tratam da seqüência de interação entre a professora e os alunos. O primeiro trecho, exemplo 18, mostra a forma como a professora explica o emprego do tempo verbal ‘*past continuous*’ e, no segundo trecho, exemplo 20, há explicações sobre a diferença entre dois substantivos – *home* e *house*.

Carolina: P. [*Quem se lembra quando a gente usa o passado contínuo?*] *Você se lembra?* (++) *vou dar uma ajudinha:* **E.** [*o presente contínuo é quando a coisa está acontecendo*] ((faz um gesto movimentando a mão de um lado para outro, dando a idéia de continuidade)). **P.** [*E o passado contínuo?*]
Alunos: R. [*é quando a coisa aconteceu.*]
Carolina: ((*corrigindo os seus alunos*)) **F.** [*não é quando a coisa aconteceu não! É quando a coisa estava acontecendo, remember? Lembra?*] (Linhas 27 à 34)

Excerto de transcrição de aula – Aula 2 (exemplo 18)⁴¹

O exemplo 19 mostra o momento em que a professora retoma a explicação de um tópico gramatical – ‘*past continuous*’ – que foi iniciado antes das férias escolares do mês de julho. Para verificar se os alunos lembravam ou não como esse aspecto gramatical é usado, primeiramente, a professora dá uma dica aos alunos na língua materna (ela usa o termo ‘*ajudinha*’) dizendo como o *present continuous* é usado. Isso é feito por meio de duas perguntas: 1) *Quem se lembra quando a gente usa o passado contínuo?* 2) *Você se lembra?* Percebemos, nesse exemplo, que a sequência apresentada na interação é formada por uma pergunta (P) promovida pela professora, juntamente com uma explicação (E) e por outra pergunta (P). Em seguida, tem-se a resposta (R) dada pelos alunos e um *feedback* (F) dado pela professora.

Para Tsui (1985) esse tipo de interação em que o professor faz perguntas para as quais ele já sabe a resposta é típico do discurso didático. Essa forma de interação não objetiva propriamente a produção de conhecimento através da “troca” em sala de aula, mas antes, conduz a um monólogo cujo principal interlocutor é a própria professora. Nas aulas de Carolina, percebe-se fortemente sua voz dominante e ecos uníssonos dos alunos. Para Tsui (*ibid*), essa estratégia visa possivelmente o controle da disciplina. Como a

⁴¹ Nos exemplos 19 e 20 **P** = pergunta promovida pela professora; **E** = explicação; **R** = resposta dada pelos alunos e **F** = *feedback*.

professora atuava em turmas numerosas, provavelmente utilizava esse tipo de interação como uma forma de manter seus alunos sob controle.

O próximo excerto é um exemplo em que a professora explica a diferença entre *house* e *home*. Esses dois substantivos surgem no contexto da aula devido ao texto que foi lido pela professora – “*Our home among the stars*”. É importante ressaltar que a explicação realizada foi motivada pelo erro de uma aluna.

Carolina: (...) olha eu estou vendo ali uma **house** – é uma casa, não importa aquilo é uma **house**, agora a grande diferença, isso não é só pra Deise não, Lídia é pra todo mundo, a grande diferença, olha aqui Laisla, olha **house** – casa, agora **home** é casa também, mas tem que ter a idéia de lar: quando você fala assim: eu estou indo pra casa você está indo para o seu lar, quando você usar casa tendo a idéia de lar você vai usar **home**. *I'm going home* – *I'm going home now* ((escreve essa frase no quadro)) did you understand the sentence? (Linhas 60 à 66)

ET – A 3 (exemplo 19)

P. [*I'm going home now – what is this? I'm going home now* (++)]

Aluna: R. [*eu vou pra casa agora.*]

Carolina: F. [*no, I am going* ((faz um movimento com a mão dando a idéia de que a ação está acontecendo agora)).]

Alunos: R. [*eu estou indo.*] (Linhas 67 à 71)

ET – A 3 (exemplo 20)

Com uma configuração um pouco diferente do exemplo 19, no exemplo 20, tem-se a sequência: pergunta promovida pela professora, resposta de uma aluna, *feedback* da professora e nova resposta dos alunos. Embora essa forma de interação pergunta – resposta – *feedback* configure-se de uma maneira um pouco mais dinâmica, por haver troca de turnos, ainda assim temos a estruturação de turnos longos, produzidos pela professora, o que dá indícios de um tipo de discurso monológico, no qual os alunos têm atuação pouco expressiva.

A análise dos exemplos 19 e 20 enquadra-se na sequência de interação padronizada por Tsui (*ibid*) e corrobora o seu estudo. Percebemos um aspecto em comum: o professor é o responsável por promover algum tipo de questionamento e cabe aos alunos o fornecimento das informações solicitadas. A explicação dada pela professora é feita por meio de um tipo de eliciação (Tsui, 1994) que convida o interlocutor (os alunos) a fornecer uma informação. Esse tipo de eliciação é denominado por Tsui como eliciar: informar. É importante também lembrar que a “eliciação”⁴² é uma categoria discursiva utilizada para descrever qualquer enunciado, tanto dentro quanto fora da sala de aula, que funciona para eliciar uma resposta verbal *obrigatória* [grifo da autora] ou seu substituto não-verbal” (TSUI, 1994, p. 80 e 81).

De modo semelhante, Braxley (2005, p.13) sinaliza que “implícito na idéia do diálogo é o desejo de extrair uma resposta; tendo sempre um respondente em particular ou um ouvinte”. Esse ouvinte, ao significar um dado enunciado, passa a ter uma atitude ativa e responsiva a ele. A autora ainda pontua que, mesmo que tal enunciado não provoque uma resposta imediata, o ouvinte responderá ao final por meio de palavras ou ações. É importante ressaltar que a discussão proposta tanto por Tsui quanto por Braxley mostrou-se de uma forma mais dinâmica em alguns momentos das interações nas aulas de Carolina, como foi mostrado nos exemplos 19 e 20.

Logo podemos observar que nos tipos de interação que ocorriam na sala de aula de Carolina as perguntas realizadas não propiciavam uma troca dialogizante entre os envolvidos. Os turnos proferidos pela professora eram muito longos (tanto em duração de tempo quanto em número de palavras) e o tempo de troca entre os turnos de resposta dos

⁴² The term *elicitation* is used here as a discourse category to describe any utterance, both inside and outside the classroom, which functions to elicit an *obligatory* verbal response or its non-verbal surrogate.

alunos era muito curto. O quadro 03 mostra em detalhes o tempo de duração que se passava entre as perguntas da professora Carolina e as respostas dos alunos.

Quadro III⁴³ – Perguntas (professora) e respostas (alunos)

	Pergunta realizada pela Professora	Tempo de espera para a resposta do aluno	Resposta do aluno
1)	(...) o senhor Armstrong estava nadando pega até essa frase aqui ((apontando para o quadro – Mr. Armstrong was swimming)) o que que a gente está falando? Que o senhor Armstrong estava nadando, <u>essa parte é que me interessa do passado contínuo, não é?</u> (+) Vamos ver a outra coisa?(+)	0,0 seg.	Não há.
2)	(...) <u>como é que nós vamos dizer isso?</u> (++) Já tem “eles”, o verbo “voar” já está aí que é “fly” e é só vocês montarem. <u>Como é que fica o número 2</u> (++) eles estavam voando, me ajuda.	0,3 seg.	→ Alunos: They were flying.
3)	Nós estávamos indo, <u>como é que eu falo isso em inglês?</u> (++)	0,3 seg.	Alunos: we were going to school
4)	(...) O que que é um guy? (+) O que que é um guy? Hey guy fazendo um sinal com a mão direita)), o que que é guy?(+) ((Espera que os alunos respondam, mas a própria professora acaba dando a resposta para os alunos)). Guy é cara. Se eu falar: Hey guy, help me! O que que eu estou falando? O que que é guy? É cara.	0,0 seg.	Não há.

⁴³ Todos os exemplos do quadro 3 foram retirados da transcrição da segunda aula da professora Carolina.

A análise dos dados no quadro 3 revela que, em alguns momentos da aula, a professora não espera o pronunciamento do aluno quando esse é solicitado a responder uma pergunta. Esse tipo de característica é confirmado pelo tempo de espera entre a realização da pergunta e o tempo de resposta do aluno. Para Cameron (2001), esse tipo de discurso em sala de aula pode ser caracterizado como um *discurso modificado*⁴⁴ [minha tradução] em que os professores “podem se repetir ou responder suas próprias perguntas com o objetivo de serem compreendidos” (Ver exemplo 4 – Quadro 3, linhas 204 à 208). Desse modo, percebe-se que essas interações não se estruturam com base em “trocas” (pergunta/resposta), uma vez que não há um tempo efetivo para o pronunciamento do aluno, mesmo quando a professora oferece um espaço para que eles respondam à pergunta proposta. Como discutido no capítulo 2 deste estudo, essa é uma característica dos discursos predominantes na sala de aula tradicional (TSUI, 1995).

Nessa subseção, foram analisados dois trechos que tratam da sequência da interação entre a professora e os alunos. Na próxima subseção, serão analisados os tipos de pergunta utilizados pela professora nas aulas.

⁴⁴ Modifying discourse... teachers may repeat themselves or answer their questions in order to make themselves understood (CAMERON, 2001, p.).

4.3.2 Perguntas proferidas pela professora

Como na análise da sequência de interação entre a professora e os alunos são registradas muitas perguntas, nesta subseção classifico os tipos de perguntas proferidas pela professora. Essa classificação baseia-se no modelo proposto por Tsui (1995) e são assim definidas: a) perguntas de raciocínio e b) perguntas factuais.

4.3.2.1 Perguntas de raciocínio

Tsui (1995, p. 24) define este tipo de pergunta como aquela que o professor utiliza para verificar o raciocínio do aluno. Para ilustrar essa função, apresento o exemplo 21 em que aparecem em destaque as perguntas iniciadas com o pronome interrogativo ‘como’.

Number 5: Professor Nuts, professor P. Nuts – verb to make – an experiment – o professor P. Nuts estava fazendo uma experiência. Vamos tentar fazer isso?

Alunos juntamente com a professora: *Professor P. Nuts _____ making ((alunos falam a forma correta)) Professor P. Nuts was making an experiment. Six, number 6, já está pronta, como é que fica aí?*

Alunos: *(inc)*

Carolina: *just this, Kécia just the past continuous – Mr. Todd was running in the park. Seven (7) – I ((espaço)) a bath – como é que fica?*

Alunos: *I was taking a bath.*

Carolina: *((Carolina pede, neste momento, que todos os alunos participem, dizendo)) everybody: I was taking a bath. ((Depois pede a aluna Débora)) Débora only you:*

Débora: *I was taking a bath when the telephone rang ((Carolina did not correct her pronunciation)). Eight: tá vendo o cara bateu o rosto no poste, tá vendo? Nós estávamos indo pra escola quando nós vimos um acidente. Nós estávamos indo, como é que eu falo isso em inglês?*

Alunos: *we were going to school*

Carolina: *that's enough, that's enough isso é o suficiente para recordar, ok? Do you want to finish? OK, we'll finish. So if you want (inc). Number 9: Carol – the dishes, Carol – the dishes.*

Alunos: *Carol was washing the dishes.*

Carolina: *Carol was washing the dishes. Ten (10), number 10:*

Alunos: *they were (inc)*

Carolina: *they were visiting Disneyland, ok, it's ok*
(Linhas 86 à 107)

ET – A 2 (exemplo 21)

Segundo a autora, as perguntas com ‘como’ quase sempre dizem respeito a perguntas de raciocínio. No exemplo 21 há três ocorrências de perguntas realizadas com ‘como’ e nelas observa-se um fato interessante. Embora a pergunta da professora iniciasse com o pronome interrogativo COMO, no excerto analisado, essas perguntas não requerem/exigem o tipo de raciocínio desejado, como apresentado na classificação sugerida por Tsui de perguntas de raciocínio. Ao contrário, ocorre a utilização da pergunta de forma diferente do que é proposto para essa estrutura, que é confirmar algum tipo de resposta.

Assim, ao invés de tentar promover uma maior produção lingüística de seus alunos, Carolina apenas confirma se esses sabem as respostas. Dessa forma, quando a professora está dizendo: ... “*I ((espaço)) a bath*” e, logo em seguida, ela pergunta: “**Como é que fica**”? Tem-se como resposta: “**Alunos:** *I was taking a bath*” – percebemos como a professora fornece uma pista da resposta a ser dada pelos alunos, ou seja, o passado da cópula BE na terceira pessoa do singular “*was*”. Percebemos também que, na verdade, essa era a resposta esperada por Carolina.

4.3.2.2 Perguntas factuais

As perguntas factuais são aquelas utilizadas para verificar se os alunos sabem as respostas e normalmente são realizadas com o pronome interrogativo **QUE** (TSUI, 1995).

O exemplo 22 ilustra a forma de realização desse tipo de pergunta.

***Carolina:** pra gente dominar alguma coisa uma matéria nova a gente tem que treinar um pouquinho mais então vamos fazer mais uns exercícios aqui pra depois a gente ir pra frente só mais esses olha esse da página 45, 46, aliás, o senhor Armstrong estava nadando pega até essa frase aqui ((apontando para o quadro – Mr. Armstrong was swimming)) **que** que a gente está falando? **Que** o senhor Armstrong estava nadando, essa parte é que me interessa do passado contínuo, não é? (+) Vamos ver a outra coisa?(+)*
(Linhas 62 à 68)

*Number 4: Ms. William was wearing – só isso – her new make up. Aqui vocês notaram que a frase já está pronta, não foi? Até onde nós queremos – Ms. Williams was wearing her new make up, **que** que falou aí?*

→**Alunos:** A senhora Williams (Linhas 79 à 82)

ET – A 2 (exemplo 22)

A frequência de ocorrência deste tipo de pergunta, realizada com o pronome ‘que’ é também frequente na transcrição das aulas (ver quadro nº 04). Em relação às perguntas de raciocínio identificadas no exemplo, percebe-se outro aspecto interessante, isto é, sua forma de estruturação parece ocorrer nos mesmos moldes de estrutura de uma pergunta factual. Na visão de Tsui (1995, p. 24), o professor pode realizar uma pergunta de raciocínio, mas, ao fornecer pistas dessa pergunta aos alunos, ou seja, solicitar a confirmação de algum tipo de resposta, sua intenção é, na verdade, produzir uma pergunta factual. Nesse caso, pode-se levar em consideração o contexto de atuação da professora, a maneira que o aspecto gramatical é apresentado no livro, como ele foi

ensinado e o nível lingüístico dos alunos como fatores que contribuem para que tal pergunta seja considerada uma pergunta factual, e não de raciocínio.

Em resumo, as ocorrências descritas anteriormente revelam aspectos importantes da aula da professora Carolina. Essas ocorrências foram registradas no período de filmagens das aulas e foi possível verificar a variação na estrutura dos dois tipos de perguntas aqui descritos, factuais e de raciocínio, com a presença de outros itens lexicais; como ‘quando’, ‘onde’, ‘por que’ e ‘qual’ (ver quadro nº 03).

Quadro IV – Perguntas de raciocínio / Perguntas factuais

Quando	Quem	Onde	Que	Como	Qual	Por que
1	4	0	13	13	2	0
Pergunta factual	Perguntas factuais	Pergunta factual	Perguntas factuais	Perguntas raciocínio	Perguntas factuais	Pergunta raciocínio

O quadro 03 mostra um número maior de ocorrências de perguntas factuais em comparação às perguntas de raciocínio (em um total de 3 aulas filmadas). Esse número maior de perguntas factuais nas aulas dá indícios de um contexto de interação centrado na professora. Nesse caso, as perguntas são utilizadas para responder sobre aspectos bem específicos que fazem parte de alguma lição do material didático utilizado ou da correção de algum exercício proposto.

É importante ressaltar que o modelo de análise proposto por Sinclair e Coulthard mostra-se mais eficiente para auxiliar na análise de contextos mais rígidos, ou seja, em salas de aula que seguem um modelo tradicional de ensino. Em alguns momentos, a estrutura IRC (Iniciação – Resposta – Comentário) proposta por esses dois autores, possibilitou compreender um pouco melhor o discurso em sala de aula da professora.

Entretanto, o modelo⁴⁵ de análise desenvolvido por Tsui mostrou-se mais adequado para analisar os dados desta investigação, especialmente para responder ao terceiro questionamento aqui proposto, ou seja, a interação entre professor e aluno(s) e as perguntas proferidas pela professora.

Neste capítulo foram apresentados os resultados da pesquisa que englobou discussões sobre três seções. Na primeira seção, foi analisada uma aula típica da professora a partir de quatro aspectos: a forma de organização da aula, o desenvolvimento da atividade, a participação dos alunos e a temática das aulas. Na segunda seção, foram discutidas questões relacionadas ao uso do livro didático e forma como ele orienta as decisões da professora sobre os itens gramaticais a serem ensinados. Na última seção, foi analisado o discurso da professora informante. Para realizar essa análise foram criadas duas categorias – a interação professor e aluno(s) e perguntas proferidas pela professora.

⁴⁵ Ambos os modelos estão descritos na seção 2.4.1.

CAPÍTULO 5

CONCLUSÕES

Esta pesquisa teve como objetivos descrever a prática de uma professora de língua inglesa em uma escola regular da rede pública municipal do estado de Minas Gerais. Este capítulo constitui-se de duas partes. Na primeira, apresento uma síntese dos resultados, retomando as perguntas de pesquisa. Na segunda, sugiro alguns tópicos para aprofundamentos em trabalhos futuros.

5.1. Síntese dos resultados

Este estudo teve como objetivo central verificar como a professora informante toma decisões quanto ao ensino de gramática e como as coloca em prática. De forma mais específica, esta investigação buscou verificar como a professora decide qual tópico gramatical a ser abordado, quando e como ensiná-lo.

Para análise dos dados coletados, foi utilizado o estudo de caso neo-etnográfico (CHAUDRON, 1986; ERICKSON, 1986; ALLWRIGHT E BAILEY, 1991; JOHNSON, 1992; NUNAN, 1994; BOGDAN E BIKLEN, 1994, BROWN E RODGERS, 2002). As respostas que apresento nos resultados foram interpretadas sob a ótica do pesquisador, uma vez que essa é uma pesquisa qualitativa, fundamentada na descrição e na interpretação de dados.

A primeira pergunta de pesquisa objetivou verificar “*Como é uma aula típica da professora?*” e, a partir desse dado, compreender a lógica de estruturação de suas aulas.

A análise das respostas a essa pergunta conduziu a quatro aspectos principais: a forma de organização da aula, o desenvolvimento da atividade, a participação dos alunos e a temática das aulas.

Com base na descrição realizada no capítulo 4, foi possível constatar que Carolina tem um modelo de organização do espaço na sala de aula nos moldes tradicionais, fila indiana e controle das interações dos alunos. Isso sugere que Carolina considerava o controle da disciplina um aspecto importante no processo de aprendizagem de seus alunos. As atividades propostas pela professora eram retiradas do livro didático adotado e privilegiavam o desenvolvimento da leitura, do vocabulário e da produção oral controlada com o foco em estruturas gramaticais específicas. Dado o contexto de ensino de LE em escola pública e considerando os objetivos de aprendizado propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira – 5ª a 8ª séries (Brasil, 1998), espera-se que os alunos desenvolvam as habilidades de leitura e escrita na língua alvo. A participação dos alunos era realizada através das produções orais controladas, com perguntas objetivas, e voltadas para o tópico abordado.

Finalmente, em relação à temática das aulas, as análises focalizaram-se na escolha dos itens lingüísticos e na forma como a professora os ensinava. Evidenciou-se o fato de que os itens lingüísticos escolhidos eram direcionados pelo quadro de conteúdos presente nas lições do LD e que a metodologia de ensino da professora pautava-se na própria prática adquirida em sala de aula (DENSCOMBE, 1985, p. 41; ALMEIDA FILHO 1999, p. 17).

A segunda pergunta de pesquisa pretendeu verificar “*Como a professora chega à escolha do tópico gramatical a ser abordado e quando ensiná-lo?*” A professora escolhia

o tópico gramatical em destaque de acordo com a lição trabalhada no livro. Como discutimos no capítulo anterior, não havia outros critérios ou formas de orientação para essa escolha, seja o plano de curso ou o planejamento de aulas. O LD também ditava o momento da aula em que os tópicos gramaticais deveriam ser ensinados. Isso acontecia sempre em que o andamento da lição estudada chegava à seção que expunha a estrutura em foco. Nota-se a ausência de decisões pré-planejadas ou motivadas pelo questionamento de algum aluno.

A terceira pergunta de pesquisa intencionou verificar *“Como a professora constrói seu discurso no momento da instrução de formas lingüísticas?”* Para acessar essa informação foram utilizadas as categorias interação professor/aluno e perguntas proferidas pela professora. As interações entre a professora e seus alunos não seguia os moldes de uma interação dialógica padrão (turnos equilibrados de perguntas e respostas). Percebe-se o domínio do turno de fala pela professora em que as interações entre ela e os alunos se aproximavam mais das características de um monólogo do que de uma interação dialógica propriamente dita. Essa característica da interação entre Carolina e seus alunos é reforçada pela análise dos tipos de perguntas por ela proferidas. Essas perguntas são, na maior parte do tempo, factuais e buscam verificar se os alunos sabem responder a determinado questionamento (TSUI, 1995). Percebe-se que essa forma de estrutura para perguntas pouco propicia as interações livres e espontâneas, ou a condução de novos questionamentos.

5.2. Contribuições e encaminhamentos

A análise dos dados e os resultados obtidos através deste estudo de caso neo-etnográfico apontaram alguns direcionamentos para possíveis outras questões, principalmente aquelas que levem à compreensão dos eventos da sala de aula e da abordagem pessoal do professor.

As implicações desta investigação apontaram que é possível realizar um trabalho descritivo na tentativa de compreender um pouco melhor a maneira como uma professora administra suas aulas em uma perspectiva geral de ensino e aprendizagem e, especificamente em relação ao ensino de gramática. Além disso, o estudo descritivo possibilitou não somente descrever o ambiente de atuação da professora, analisando as suas razões sobre como ensina, mas também constatar sua pré-disposição em tornar suas aulas mais comunicativas, assim como seu interesse em fazer com que os alunos utilizassem a língua alvo durante suas aulas. Estas constatações constituem-se num fator positivo em relação à forma como Carolina ensinava.

Seria válido realizar um estudo com uma abordagem intervencionista para se tentar verificar, por exemplo, se a retenção do item gramatical estudado em sala de aula foi alcançada após um certo período de tempo. Esse tipo de investigação poderia ser, por exemplo, uma pesquisa-ação colaborativa (Burns, 1999) em que o pesquisador pudesse planejar as aulas juntamente com a professora ou planejar algumas atividades para serem aplicadas em suas aulas (NERI, 2006).

Dentre as limitações do estudo, estão:

O tempo de pesquisa: ressaltamos que o estudo aqui proposto seguiu uma abordagem descritiva, ou seja, foi delineada a prática de uma professora quanto ao ensino de gramática na sala de aula de língua inglesa. Sendo assim, a partir do formato de estudo utilizado, o tempo não foi suficiente para observar um número maior de aulas. Não tive, por exemplo, a oportunidade de acompanhar aulas com atividades que extrapolavam o livro didático. Tenho conhecimento que elas ocorreram por terem sido relatadas pela professora e, também, por ter acesso às atividades desenvolvidas por Carolina durante sua inserção no projeto EDUCONLE, tais como implantação de atividades inovadoras e pesquisa-ação. Gostaria de ter tido, também, uma compreensão mais segura, por exemplo, da retenção dos itens gramaticais trabalhados em sala de aula.

É importante repensar a formação dos professores para que não só aspectos relativos à metodologia sejam discutidos em salas de aula dos cursos de formação. Acredito que seria necessária a preparação dos professores para enfrentarem dificuldades, tais como a própria falta do livro didático. Mais estudos sobre as abordagens pessoais do professor e das variáveis contextuais podem também levantar elementos que venham a impactar a formação de professores. O que o professor é em sala de aula tem relação com a forma como ele define os problemas em sala de aula e como decide quais ações deve tomar para solucionar e/ou gerenciar os problemas que possam surgir neste ambiente (OLIVEIRA, 2004).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. C. F. O uso da metalinguagem no discurso em sala de aula do professor de língua estrangeira. 2003. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais. 162 p.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. O professor de língua estrangeira em formação. Campinas, SP: Pontes, c1999. 184 p.

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. *Focus on the Language Classroom*. New York: Cambridge University Press, 1994.

ATKINS, A. Sinclair and Coulthard's 'IRF' model in a one-to-one classroom: an analysis. July 2001. Disponível em:

<http://www.cels.bham.ac.uk/resources/essays/Atkins%204.pdf> Acesso em 02 de março de 2008.

BARCELOS, A. M. Teachers' and students' beliefs within a Deweyan framework: conflict and influence. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. [S.l.]: Kluwer Academic Publishers, 2004. p. 171-199.

BAILEY, K. M.; NUNAN, D. *Voices from the Language Classroom: Qualitative Research in Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

BERGSLEITHNER, J. M. *Grammar and interaction in the EFL classroom: a sociocultural study*. 2002. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina. 104 p.

- BOGDAN, R. BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradutores: ALVAREZ, M. J. SANTOS, S. B. BAPTISTA, T. M. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORG, S. Teacher's pedagogical systems and grammar teaching: a qualitative study. *TESOL Quarterly*, v. 32, n.1, p. 9-38, 1998.
- BORG, S. The Use of Grammatical Terminology in the Second Language Classroom: A Qualitative Study of Teacher's Practices and Cognitions. *Applied Linguistics*. Oxford University Press, 1999, vol. 20, n. 1. p. 95-126.
- BORG, S. Second language grammar teaching: practices and rationales. *Ilha do Desterro*, 2001.
- BRAIDI, S. M. The acquisition of second-language syntax. London; New York: Arnold; New York, NY. 1999. 221 p.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira - 5ª a 8ª series*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRAZIL, D. Classroom and Spoken Discourse. Centre for English Language Studies. The University of Birmingham. 1995
- BRAXLEY, K. Mastering Academic English: International Graduate Student's Use of Dialogue and Speech Genres to Meet the Writing Demands of Graduate School. In: HALL, J. K.; VITANOVA, G.; MARCHENKOVA, L. (Eds.). *Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning: new perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.
- BROWN, J. D.; RODGERS, T. *Doing Second Language Research*. Oxford: Oxford, 2002.

- BURGESS, J.; ETHERINGTON, S. Focus on grammatical form: explicit or implicit. *System*, v. 30, n. 4, p. 433-458, 2002.
- BURNS, A. Collaborative action research for English language teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 259 p.
- CAMERON, D. Working with spoken discourse. SAGE Publications Ltd. London. 2001.
- CANALE, M; SWAIN, M. Theoretical bases of communication approaches to second language testing and teaching. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.
- CARAZZAI, M. R.P. Grammar and grammar teaching: a qualitative study of EFL teachers' beliefs and behaviors. 2002. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina. 143 p.
- CELCE-MURCIA, M. Language teaching approaches: an overview. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle, 1991. p. 3-11.
- CELCE-MURCIA, M., OLSHTAIN, E. Discourse and Context in Language Teaching – A Guide for Language Teachers. Cambridge University Press, 2000. p. 50-73.
- CELCE-MURCIA, M. Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching. *TESOL Quartely*, v. 25, n. 3, p. 459-480, 1995.
- CHAUDRON, C. The interaction of Quantitative and Qualitative Approaches to Research: A View of the Second Language Classroom. *TESOL Quarterly*, v. 20, n. 4, 1986.
- CICUREL, F. Parole sur parole. Paris : Clé international, 1985.
- COULTHARD, M.; MONTGOMERY, M. (Eds.). *Studies in Discourse Analysis*. Routledge. 1981.

COULTHARD, M; MONTGOMERY, M. Studies in discourse analysis. 1982.

DENSCOMBE, M. Classroom control: a sociological perspective. London: George Allen & Unwin, 1985. 224 p.

DUTRA, Deise P.; MELLO, H. Os caminhos do ensino de gramática em línguas estrangeiras. In DUTRA, D.P.; MELLO, H (Org.). *A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, POSLIN, 2004.

DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. Focus on forma in classroom second language acquisition. New York: Cambridge University Press, 1998. 301 p.

EDUCONLE: Educação Continuada de Professores de Língua Estrangeira. Apresenta informações sobre o projeto de formação continuada da Faculdade de Letras da UFMG. Disponível em: < <http://www.lettras.ufmg.br/educonle> >. Acesso em: 2007.

ELIZI, C. E. D. Foco na forma e *present perfect*: o efeito da atenção e da conscientização. 2004. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas. p. 72.

ELLIS, R. The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ELLIS, R. *Teaching and research: options in grammar teaching*. *TESOL Quarterly*, v. 32, n. 1, p. 39-60, 1998.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: MERLIN, C. Wittrock (Ed) *Handbook of Research on Teaching*. McMillan Publishing Company, 1986. p. 119-161.

FOTOS, S.; ELLIS, R. Communicating about grammar: A task-based approach. In: *TESOL Quarterly*, v. 25, n. 4, p. 605-628, 1991.

GASS, S & MACKEY, A. *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*. NJ: LEA, 2000.

GEBHARD, J. G.; OPRANDY R. Seeing Teaching Differently Through Observation *apud Language Teaching Awareness*. A guide to exploring beliefs and practices. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

KRASHEN, S. D.; TERREL, T. D. *The Natural Approach*. Hertfordshire: Prentice Hall Europe, 1983.

GIL, G.; CARAZZAI, M. R. P. Contextualizing an EFL teacher's beliefs about grammar teaching. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Belo Horizonte, Associação de Lingüística Aplicada do Brasil (ALAB), v. 7, n. 2, p. 91-106, 2007.

HATCH, E. *Discourse and Language Education*. Cambridge University Press. 1992. p. 259-273.

HUGHES, R.; MCCARTHY, M. *TESOL Quarterly*, v. 32, n. 2, p. 263-287, 1998.

JESUS, A. C. U.; MELLO, H. R.; DUTRA, D. P. Promoting Innovative Practices Through Reflective Collaboration: In: MCGARREL, H. (Ed.). *Language Teacher Research in the Americas*. Alexandria: TESOL, 2007, p. 95-112.

JOHNSON, Donna. M. *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman, 1992.

KRASHEN, S. *Second language acquisition and second language learning*. Disponível em: http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html. Acesso em: 29 de Maio de 2006.

LANGACKER, R. A Dynamic Usage-Based Model. In: BARLOW, M. & KEMMER, S. (Eds.) *Usage Based Models of Language*. Stanford: CSLI Publications, 2000. p. 1-63.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford, 1986.

LEECH, G. Same grammar or different grammar? Contrasting approaches to the grammar of spoken English discourse. In: SARANGI, S.; COULTHARD, M. *Discourse and social life*. London & New York: Longman, 2000. p. 48-65.

LEWIS, Michael. *The English verb: an exploration of structure and meaning*. England: LTP, 1986.

LOCK, G. *Functional English grammar: an introduction for second language teachers*. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1996. 296 p.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MARQUES, A. L. S. P. O papel da percepção consciente de conectivos concessivos na produção escrita e na reformulação da interlíngua. 2007. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais.

MATEUS, E. F. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002. p. 3-14.

McCARTHY, M. *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MELLO, H. O ensino de gramática de línguas estrangeiras: uma perspectiva da Lingüística Cognitiva. In DUTRA, D. P.; MELLO, H (Org.). *A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, POSLIN, 2004.

MOTTA, S. R. *São realmente comunicativas as aulas nas quais se utiliza a abordagem comunicativa?* Agosto, 1999. Dissertação (Mestrado em lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras). Faculdade de letras. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

NASSAJI, H; FOTOS, S. Current developments in research on the teaching of grammar. *Applied Linguistics*, v. 24, p. 126-145, 2004.

NERI, Patrícia Almeida. De foco nas formas a foco na forma: Relato de uma experiência no ensino regular. 2006. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais. 165 p.

NEVES, M. Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática de sala de aula. In: PAIVA, V. L. M. (Org.). *Ensino de Língua Inglesa Reflexões e Experiências*. 2. ed. Campinas/SP: Pontes, 1996. p. 69-80.

NUNAN, D. Case Study. In: *Research Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 74-90.

OLIVEIRA, ANA L. A. M. Até hoje não sei se devo ensinar gramática ou não: concepções sobre gramática e seu ensino. *INPLA*, 2005.

OLIVEIRA, ANA L. A. M. Até hoje não sei se devo ensinar gramática ou não: a ação-colaborativa e sua influência na *práxis* docente. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

OLIVEIRA, S. B. Compreendendo o processo interacional na sala de aula de língua inglesa: Visões de professores e alunos. 2004. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais. 165 p.

PINTO, E. S. Competências do professor de língua estrangeira na implementação do ensino comunicativo com foco na forma. In: CONSOLO, D. A. & SILVA, V. L. T. (Org.). *Olhares sobre Competências do Professor de Língua Estrangeira: da Formação ao Desenvolvimento Profissional*. 1. ed. São José do Rio Preto/ SP: HN, 2007. p. 81-100.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SABADIN, M. N. O ensino de inglês em uma escola pública municipal do oeste Paraense: um estudo de caso etnográfico. 2006. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. 192 p.

SINCLAIR, J. and BRAZIL, D. 1982. *Teacher Talk*. Oxford University Press.

SPRADLEY, J. *The Ethnographic Interview*. Belmont: Wadsworth Thompson Learning, 1979.

TELLES, J. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não bem!” - Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e Ensino*, v. 5, n. 2, 2002.

TSUI, A. B. M. *Introducing classroom interaction*. London: Penguin English, 1995. 122 p.

TSUI, A. B. M. 1992. A functional description of questions. In: COULTHARD, M. (ed.). *Advances in Spoken Discourse Analysis*. Routledge, 1992, p. 89-110.

WALLACE, M. J. *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WHITE, A. The application of Sinclair and Coulthard's IRF structure to a classroom lesson: Analysis and discussion. A module four assignment classroom and spoken discourse / written discourse. University of Birmingham, England. MA – TEFL / TESL Program. MAY, 2003. Acesso em 02 de março de 2008.
<http://www.cels.bham.ac.uk/resources/essays/AWhite4.pdf>

ANEXOS

Anexo A: Consentimento para participar da pesquisa (Aluno)

Meu nome é Luciano da Anunciação Silva e sou aluno do curso de Mestrado em Estudos Lingüísticos na FALE/UFMG/POSLIN. Pretendo investigar em minha pesquisa aspectos relacionados ao ensino de gramática na sala de aula, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento do ensino de inglês nas escolas públicas bem como para a prática pedagógica do professor. Peço a sua permissão para que você seja um participante da minha pesquisa de mestrado e que os dados por mim coletados sejam gravados em áudio e, dessa forma, sejam utilizados em artigos e apresentações acadêmicas.

É de minha responsabilidade o sigilo do seu nome verdadeiro bem como a utilização de um nome fictício caso seja necessário.

Caso você concorde em participar da pesquisa, preencha e assine a lista abaixo.

	NOME LEGÍVEL	ASSINATURA
01		
02		
03		
04		
05		
06		
07		
08		
09		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		

Anexo B: Consentimento para realização de pesquisa (Diretor (a))

Meu nome é Luciano da Anunciação Silva e sou aluno do curso de Mestrado em Estudos Lingüísticos na FALE/UFMG/POSLIN. Pretendo investigar em minha pesquisa aspectos relacionados ao ensino de gramática na sala de aula, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento do ensino de inglês nas escolas públicas bem como para a prática pedagógica do professor. Essa pesquisa será desenvolvida na turma de 6º série em que a professora Jane leciona a referida disciplina.

Peço sua permissão para que:

- As aulas da professora Jane sejam filmadas, gravadas em áudio e observadas;
- Os dados - filmagens e gravações - sejam por mim utilizados em artigos e apresentações acadêmicas, bem como na escrita de minha dissertação;
- As fitas contendo as aulas filmadas sejam por mim mantidas.

É de minha responsabilidade o sigilo do nome verdadeiro da professora, dos alunos, da escola, bem como da direção da escola. Para tanto serão utilizados, em artigos e publicações acadêmicas, nomes fictícios que serão escolhidos pelos participantes da pesquisa.

Será anexada a esse documento uma autorização dos alunos, dos pais de alunos menores de 18 anos e da professora.

A participação dos alunos, professora e da escola na pesquisa poderá ser encerrada a qualquer momento, respeitando a organização interna da mesma.

Estando de acordo com o acima proposto, assino o presente documento consentindo com minha participação no projeto acima descrito.

Diretor da “Escola Municipal
Santos Dumont”

Luciano da Anunciação Silva
Pós-Graduação UFMG

Local e Data:

Anexo C: Questionário

Nome: _____ Nome fictício: _____

Idade: _____ Contato (e-mail e telefone): _____

O questionário abaixo faz parte de um estudo sobre aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. O objetivo desse questionário é conhecer sua experiência, sua visão e suas opiniões sobre o ensino e aprendizagem de línguas. Agradeço a sua disponibilidade em responder esse questionário.

1. Como foi a sua experiência como aluna de português no ensino fundamental e médio? Quais abordagens ou métodos eram utilizados?

2. Como é / foi sua experiência como aprendiz de língua estrangeira? Quais tipos de abordagens ou métodos são / foram usados?

3. Qual(is) é (são) / foi (foram) as habilidades mais desenvolvidas em seu curso de língua estrangeira (inglês)? (Habilidades de compreensão oral e leitura e habilidades de produção oral e escrita).

4. Como e por que você resolveu ser professora de inglês?

5. Você acha que sua experiência como aluna de português e inglês influencia no modo como você ensina? Se sim, por que e como? Se não, por que não?

6. Caso você já seja formada em Letras, em que ano você se graduou? Como esse(s) curso(s) colaborou(am) para a sua formação? Descreva-os, apontando os pontos positivos referentes à sua formação como professora de inglês.

Há quanto tempo você leciona inglês? Em quais contextos e especificidades?

7. Qual habilidade é mais enfatizada em sua sala de aula? Compreensão oral, leitura, produção oral ou produção escrita? Por quê?

8. Você está satisfeita com sua maneira de ensinar? Por que sim ou por que não?

9. Baseando-se na sua experiência como aluna e professora o que você acha que é língua?

10. Dentro do que você disse sobre língua (ou até mesmo de gramática – caso você tenha mencionado isso na resposta à pergunta anterior) como deveria ser o ensino de gramática da língua inglesa?

Obrigado pela colaboração.

Anexo D: Entrevista semi-estruturada

Nome: _____ Nome fictício: _____

Idade: _____ Contato (e-mail e telefone): _____

A entrevista abaixo faz parte de um estudo sobre aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. O objetivo dessa entrevista é conhecer sua experiência, sua visão e suas opiniões sobre o ensino e aprendizagem de línguas. Agradeço a sua disponibilidade em participar dessa entrevista.

11. Baseando-se na sua experiência como aluna e professora o que você acha que é língua?
12. Qual habilidade é mais enfatizada em sua sala de aula? Compreensão oral, leitura, produção oral ou produção escrita? Por quê?
13. Você está satisfeita com sua maneira de ensinar? Por que sim ou por que não?
14. Dentro do que você disse sobre língua, como deveria ser o ensino de gramática da língua inglesa?
15. Como você chega à escolha do tópico gramatical a ser abordado em suas aulas e quando?
16. Quais são as suas tomadas de decisão para lidar com formas lingüísticas? Essas decisões são planejadas ou não-planejadas?

Anexo E: Perguntas propostas Sessão de visionamento

Sessão de visionamento 1

Professora Carolina (Jane – E.M. Santos Dumont)

1. Eu gostaria que você fizesse um breve comentário sobre o seu processo de aprendizagem de inglês, como você se tornou uma professora de inglês e também relatasse alguma experiência marcante durante esses processos.
2. Eu gostaria que você fizesse um breve comentário da primeira aula que filmei, apontando os pontos positivos, o que você considerou que realmente deu certo e se os objetivos propostos foram alcançados ao final da aula. E quais eram esses objetivos?
3. E os pontos negativos?
4. Você faria algo diferente nessa aula? Se sim, o que e por quê? Se não, por quê?
5. O que você leva em consideração no momento em que você decide trabalhar com algum tópico gramatical? O porquê dessa decisão? (Espera-se que a professora possa levantar alguns dos itens a seguir: interesse dos alunos, programa de curso do livro, o seu próprio planejamento, algum eixo temático, programa de curso da escola, etc).
6. Observando as suas aulas e essa que filmei especificamente, percebi que você utiliza-se da tradução no momento da explicação de algum tópico gramatical, ou seja, você explica em inglês e, logo em seguida, você traduz para o português. Você faz isso de maneira planejada? Por quê (sim ou por que não)?
7. Você trabalhou com um pequeno texto e, em seguida, você foi ao quadro e apresentou o tópico gramatical com o qual você iria trabalhar. Eu gostaria que você comentasse um pouco sobre isso. Por que você decidiu trabalhar com um texto para ensinar o *present continuous*? O que você considerou ao trabalhar com esse texto?
8. Você informou aos seus alunos no início da aula que dentro desta lição eles aprenderiam uma coisa, a lição iria ensiná-los uma coisa que se chama passado contínuo. Logo em seguida, você compara esse tempo verbal com o *present continuous*. Eu gostaria que você fizesse um breve comentário sobre esses dois aspectos. Você havia planejado esse tipo de comparação? Você considera que esse tipo de estratégia pode ajudar os seus alunos?
9. Em um determinado momento da sua aula um aluno responde a uma pergunta feita por você e essa fala: '*you was...*' – logo em seguida você diz: 'ah é, *you* combina com *was*? Gostaria que você comentasse como você trabalha a questão do erro em sala de aula.

Sessão de visionamento 2

Professora Carolina (Jane – E.M. Santos Dumont)

1. Eu gostaria de retomar um aspecto que não ficou muito claro na nossa primeira sessão de visionamento. Nesse sentido, gostaria que você comentasse um pouco

- mais sobre o seu processo de se tornar uma professora de inglês, sua passagem pela universidade, ect.
2. Eu gostaria que você fizesse um breve comentário dessa segunda aula que filmei, apontando os pontos positivos, o que você considerou que realmente deu certo e se os objetivos propostos foram alcançados ao final da aula. E quais eram esses objetivos?
 3. E os pontos negativos?
 4. Você faria algo diferente nessa aula? Se sim, o que e por quê? Se não, por quê?

Anexo F: Transcrições

Convenções Utilizadas nas Transcrições:

- (+) – pausa curta
- (++) – pausa longa
- (inc) – incompreensível
- [- fala simultânea

Transcrição do primeiro encontro com a Professora Carolina

Assunto: planejamento

1 Pq: bom, hoje é dia 02 de junho de 2006 e eu estou conversando com a minha informante 2 Carolina. Carolina, tudo bem?

3 C: tudo bem.

4 Pq: eu gostaria de saber de você (++) porque o nosso primeiro contato eu havia te

5 perguntado sobre o seu processo preparação de aula (+) ai você havia me falado que (+)

6 tem alguns problemas pra preparar aula, você me corrige se eu estiver errado, tempo,

7 muitas turmas, é isso mesmo que acontece? Eu queria que você me explicasse um

8 pouquinho como que é esse processo, como é que você encara isso.

9 C: bom, não é que eu tenha dificuldade de preparar aula não, isso não acontece (+) a

10 dificuldade não é bem isso (+), por exemplo, no ensino fundamental eu estou usando o
11 livro há oito anos (+)

12 Pq: certo

13 C: se você me perguntar a página eu já sei de cor, quando eu
14 quero fazer alguma atividade eu já esquematizo, então eu poderia eu gostaria muito de
15 ter um outro livro porque eu faço questão de um bom livro e eu acho que ele ajuda
16 muito pros alunos desenvolverem (+) entre nenhum livro e um que precisaria de

17 mudar eu prefiro a segunda opção (+) então (++) eu gosto às vezes de improvisar
 18 também (+) se você me mandar preparar uma aula muito e se eu der uma aula de
 19 improviso e você comparar as duas, você vai achar que a de improviso foi melhor, é
 20 uma característica minha, mas eu reconheço que a preparação de aulas é
 importantíssima que se você precisa de um
 21 material você já leva, não é? Você tá equipado praquela aula muito melhor nem se
 22 compara, é importantíssimo (+) principalmente agora com essa nova abordagem
 23 *communicative approach* a gente tem que preparar aula e quanto mais material eh (+)
 24 material (inc) como que eu diria, material real melhor, mas na verdade tem esse
 25 componente de muitas aulas também...

26 Pq: que influencia

27 C: que influencia na não preparação, não é? Eh, você vê eu
 28 tenho quarenta horas semanais, quarenta horas/aula. Na verdade são vinte aulas de
 29 manhã de 50 minutos e 16 à tarde de 1 hora – isso equivale a 20 de 50 minutos, então
 isso é
 30 realmente você, eu acho quase que impossível pra uma pessoa, pra um ser humano
 31 preparar 40 aulas (+) ele vai ficar desesperado de preparar 40 horas, 40 aulas, não é
 32 verdade, se bem que são turmas às vezes que a gente repete a série, poderia ser uma
 33 preparação empregável em outras salas

34 Pq: em outras salas

35 C: na mesma sala, embora cada aula em uma sala seja
 36 única, você pode ter o mesmo material, mas a aula é única, são pessoas diferentes, as
 37 perguntas podem ser diferentes e tem mais uma coisa (+) às vezes você pensa em dar
 38 uma coisa, mas o esquema ali da aula, o que que está acontecendo ali te leva pra outra,
 também
 39 pode acontecer, sabe, mas é isso.

40 Pq: basicamente é isso?

41 C: basicamente é isso.

42 Pq: eu gostaria de agradecer a Carolina por esse pequeno momento inicial da nossa
 43 primeira gravação.

Transcrição da entrevista com a professora Carolina – 20/04/07

1 Pq: que gramática crua é esta que você fala?

2 C: a gramática crua que eu falo é explicar a gramática, por exemplo, hoje eu vou falar
 3 pra vocês sobre os *modals*: existe tal modal *must*, *might* e mostro todos os *modals* e vou
 4 explicando o uso de cada um e se eu mostrar a gramática sem muito exemplo e sem só
 5 explicação gramatical eu noto que os alunos desinteressam e a certa altura eles nem
 6 sabem mais o que que eu estou falando (+) às vezes eu insisto nisso (+) porque uma
 7 meia dúzia está acompanhando e sabe mas são aqueles alunos que eles têm um nível
 8 intelectual ou de inteligência mesmo maior e eles percebem o que que você está falando
 e outros

9 aquilo não significa nada e às vezes eu insisto um pouco nisso e talvez eu tenha que
 10 repensar. Agora depois que eu passei a frequentar o Educonle eu vi cada vez mais

11 claro que o que você fala dentro de uma situação real eles não esquecem jamais e eu já
12 testei isso.

13 Pq: ai eu volto

14 C: talvez a gramática ensinada mais camuflada dentro de situações reais funciona e é
15 sem dívida bem melhor.

16 Pq: ai eu volto numa questão que eu já te perguntei naquelas sessões que a gente fez
17 só pra reforçar isso pra você pensar um pouco na maneira como você ensina gramática
18 (+) você se lembra quando eu te falei da retenção dos itens gramaticais que você
19 ensina, ai você me disse no momento ali na hora que você está fazendo eles pegam
direitinho,
20 fazem os exercícios, fazem as atividades, mas se passar alguns dias

21 C: eles esquecem

22 Pq: eles esquecem,

23 eles voltam

24 C: a gramática crua que eu chamo é isso.

25 Pq: ai é que você deu o exemplo aqui agora de um ensino mais contextualizado eles
26 não esquecem, é isso não é?

27 C: hum, hum, mesmo palavras de vocabulário não dizendo a gramática em si, mas pra
28 enriquecer o vocabulário tinha uns alunos que não sabiam quase que nada e então eu
29 criei uma situação (+) tinha no texto “*no way*”, falei por exemplo, se alguém te falar
30 um absurdo com você e você fala de jeito nenhum – *no way* e tem umas situações que
31 ninguém esqueceu mais sabe, então isso nem é gramática, mas eu digo se conseguir
32 passar um vernizinho pra ficar mais bonita a gramática fica melhor porque ela sozinha
33 é muito crua.

34 Pq: eu não tenho assim outras coisas pra você pensar em termos de aspecto negativo.

35 C: repensar o ensino da gramática e a preparação das aulas não é?

36 Pq: e (+) estou esquecendo de alguma coisa (+) acho que não. Aquele lance que você
37 faz na sala de português inglês, inglês português, traduz, eu te perguntei isso também
antes.

38 C: é você me fez a pergunta (+) olha em turmas menores fica mais fácil usar e cada
39 vez usando mais o inglês, mas numa turma de 38, de 40, aquela turma tinha 38 alunos
e é

40 muito difícil e eu não vi ainda um meio de fazer isso sabe (risos) é muito difícil.

41 Pq: é complicado realmente.

42 C: e não é tão simples quanto parece não.

43 Pq: não, de maneira nenhuma.

44 C: e os teóricos todos se eles tivessem que viver uma vida no dia a dia talvez tem
45 gente que tem sempre um jeito de chegar melhor, mas eu ainda acho difícil.

46 Pq: o dia que eles conseguirem fazer isso eles vão dar a receita pra nós. Agora aquela
47 aula sua na horta nunca vi nenhuma aula, nunca tive essa experiência de uma aula na
48 horta, ninguém nunca me contou isso, aquilo foi fantástico, está gravadinho e ainda
49 bem que consegui passa-la para o cd.

50 C: aquilo é muito interessante e eles gostam Luciano e talvez ajude

51 Pq: e sem ninguém

52 ficar assim

53 C: dispersivo

54 Pq: sem ninguém louco, gritando, aquela confusão porque está ali fora
55 com os meninos, todo mundo ali (+) pacato.

56 Pq: Luciano, eles amam a aula ao ar livre, eles amam, o grande problema é que o
57 professor não tem voz suficiente para agüentar muitas aulas ao ar livre sabe, você tem
58 que falar mais alto parece que a voz propaga no ar e vai desaparecendo, é difícil, mas
59 eles gostam muito, de vez em quando eu não vou muito à horta que a horta agora
60 praticamente acabou porque os professores responsáveis aposentaram e a prefeitura
61 cortou isso, mas era um ambiente realmente agradável e ambientes agradáveis é
62 sempre bom estudar, se bem que pra estudar uma parede em branco é uma ótima
63 inspiração, mas adolescentes eles precisam um pouco de (+) eu acho que uma coisa
que favorece a

64 escola é essa área verde e você olha assim, tudo verde e eu acho que isso faz bem pra
65 parte psicológica da pessoa sabe, mas que bom que você achou que foi bom.

66 Pq: aquela experiência também do Harry Potter e que não tive a oportunidade de ver
67 foi também muito bacana.

68 C: foi muito bonita e eles encenaram, e a Deise você precisa ver como que ela
69 preparou bem e pelo que ela agia na sala você viu que ela era uma menina líder, com um

70 conhecimento bom de inglês para a idade dela e foi bom, mas ela agora mudou né, ela
71 saiu daqui e foi morar com o pai e então não temos mais a Deise, (+) mas a sala 72
continua boa.

73 Pq: esse livro didático que você fala nele, quem é que escolhe quem que vai trabalhar
74 com esse livro?

75 C: ah meu Deus, eu não estou te falando que tem 10 anos que não chega livro, eu não
76 escolhi. Na época dentre os que eles pediram pra escolher esse foi o que eu achei mais

77 Pq:

78 quem é que exigiu?

79 C: teve uma época que nós escolhemos, na época do FHC (único elogio que eu faço
80 pra ele porque eu não gosto dele não), mas isso aí eu vou dar a minha mão a
palmatória,

81 nunca se viu tanto livro em escola, ele mandou, ele abasteceu de livro a escola e eu
82 escolhi, mas é um livro que foi escolhido há dez anos, tem tanta coisa mais atual.

83 Então a gente escolheu e depois disso não mudaram mais. O que eu acho mais grave
84 em escola é (+) que tem verba, mas não pode usar para o livro didático. E eu não
85 tenho livro para os alunos e eu estou tendo agora uma experiência de trabalhar sem
86 livro porque esse ano os livros um livro tem a vida útil de 4 anos mais ou menos e
87 você imagina um livro que está sendo usado há 10 anos, mas educa Luciano. Se você
visse como nós colamos os

88 livros (+) eles ajudam a recuperar os livros. Eu sou da opinião de que em épocas de
89 dificuldades a gente fica mais criativa e a educação pode ser melhor e com dificuldade
90 a gente aprende (+) então isso está sendo positivo porque quando os livros estavam
91 novinhos haviam muitos meninos passando estilete em livro e arrancando páginas (+)
92 ensinar a recuperar e ter aquele amor pelo livro pelo que você vai aprender ali dentro
93 sabe e este ano eu estou tendo uma experiência nova, acabaram os livros e eu não

94 tenho como e nem tenho dinheiro pra poder repor isso e a escola é proibida, olha pra
95 você ver, que coisa mais incoerente (+) o que mais devia ter em uma escola é dinheiro
pra

96 comprar livro, você não acha não? Eu não entendo, eu acho que educação (+) você
97 sabe que tem dinheiro pra levar para excursão? Se eu quiser levar amanhã pra
98 excursão eles pagam cinema, filme, pagaram arvorismo R\$40,00 por cada aluno e um
99 livro por 3 anos eu compraria por R\$40,00 e eu não tive este dinheiro sabe. Então por
100 um lado você pode e por outro lado te trava, pode (+) pode beber a água toda que
101 estiver num rio aí põe um tampão na sua boca e você não pode beber água.

102 Pq: durante esse tempo que você está falando que você está usando esse livro por 10
103 anos você teve chance de mudar?

104 C: não teve chance todas as vezes que eu fui até o diretor – preciso de livro para o
105 ano que vem – eu não posso fazer nada sobre isso.

106 Pq: mas você sempre tentou trazer algo diferente?

107 C: claro que não, eu nunca tentei trazer nada diferente, Luciano, eu uso essa porcaria
108 que você está vendo aí (risos) eu agora tem uma coisa de vez em quando eu invento
109 umas coisas e funcionam (+) sabe (+) eu invento umas bobagens que eu não sei
110 como é que pegam sabe.

111 Pq: você tem lembrança de alguma bobagem dessas?

112 C: é cada bobagem, olha aqui os meninos são muito carentes e então eu faço o
113 seguinte: é até chantagem eu acho isso errado nem é pedagógico não, mas funciona.
114 Eu falo assim: quem fizer quem terminar até o final da aula essa atividade que eu dei
115 ganha um visto duplo e eles ganham visto pelas atividades e visto duplo significa,
116 mas eu só dou quem consegue terminar para incentivá-los a terminar. Luciano a
117 coisa que eles mais desejam é o visto duplo porque depois de 5 vistos duplos eles
118 ganham um bombom, aí não tem um valor normal de um bombom que a pessoa vai
119 numa padaria e compra um bombom que ele ganhou porque ele fez tudo (+) eu até
acho que está

120 errado, eu acho que tem que tirar o incentivo de doces sabe, mas isso pegou tão bem
121 que eu não estou conseguindo largar não, eles adoram.

122 Pq: se sua sala

123 C: se ninguém perder média eu vou fazer brigadeiro pra todo mundo, aí faço
124 brigadeiro pra todo mundo porque ninguém perdeu média, entendeu. Mas são umas
125 coisas dessas que funcionam, porque no mundo atual tem tanta coisa para o aluno
126 não ficar não ficar em sala de aula, tem que ter outros atrativos na vida, então essas
127 escolas pra eles é o de menos, então não tem nota você sabe que na prefeitura com a
128 escola plural você não tem mecanismo nenhum, nota para reter nada, para castigar e
129 nem para premiar então eu arranjo umas coisas assim umas bobagens que funcionam
130 sabe (+) eles fazem (+) está certo isto pedagogicamente? Não.

131 Pq: não sei.

132 C: não está não, mas eu faço e se tiver errado eles vão por um processo o professor
133 está fazendo os alunos ficarem obesos (risos).

134 Pq: então o livro didático pra você

135 C: é fundamental (+) Luciano me dê um bom livro
didático

136 Pq: o item de gramática que você dá, pra você escolher está lá também.

- 137 C: pode por gramática de uma maneirinha mais (+) atraente de preferência.
 138 Pq: mas com esse material que você está trabalhando?
 139 C: olha
 140 Pq: eu verifiquei que ele estava lá numa caixinha lá não é isso? O *don't forget*.
 141 C: ah, o *don't forget*, o *don't forget* que é a gramática não tem um aluno meu que não
 142 sabe o que que é o *don't forget* porque (+) não os itens eles não sabem não, mas o
 143 que que é *don't forget* eles sabem entendeu? É tem o *don't forget*, mas é muito pouco
 144 eu acho que a gramática nesse livro é pouquinho pouquinho.
 145 Pq: mas naquela época que você trabalhou com o *present continuous*, com o *past*
 146 *continuous*, com o *future*, você se lembra do *will* – você falou com os seu alunos se
 147 tem coisa mais fácil do que isso?
 148 C: é mais fácil.
 149 Pq: mas isso foi escolhido por você ou porque já estava lá no livro?
 150 C: estava lá no livro você não reparou não? É item do livro, a lição ensinava o futuro.
 151 Eu não escolho nada não meu filho, eu vou pelo livro (+) é pelo livro mesmo.
 152 Pq: quando você vai trabalhar com eles não tem, apareceu lá?
 153 C: eu tenho pode ser até um burro de viseira, mas eu quero uma direção pra chegar
 154 em algum lugar e isso eu vejo mesmo no Educonle eles preparam muito bem as
 aulas,
 155 muito bem. São ótimas as aulas, a preparação, mas ainda é tudo solto. Os professores
 156 se tivessem um livro bom a gramática puxada eu acho que a gente aprenderia mais
 157 porque essas tendências atuais (+) eu li em artigos no ano passado aquelas tendências
 158 que tem sempre na educação, no ensino de línguas estrangeiras – elas vão e voltam e
 159 não é na verdade um progresso, tem coisas que vão realmente progredir, mas na
 160 educação esses *approaches* todos eles vão e voltam, vão e voltam. Tem hora que é
 161 pecado mortal fazer uma coisa e tem hora que não é pecado mortal, não é uma
 162 evolução real, eu percebi isso claramente.
 163 Pq: agora eu percebi que naquelas aulas suas o jeito como você lida com os alunos de
 164 uma maneira muito carinhosa, uma maneira muito dócil e eu vejo que fica todo
 165 mundo ali prestando atenção e você não tem os problemas que eu tenho lá na Israel
 166 Pinheiro, naquela turma, naquela turma.
 167 C: isso aí é com o tempo, mas sabe o que que acontece
 168 Pq: mas será que é com o
 tempo?
 169 C: não,
 170 isso aí
 171 Pq: eu fico num desespero danado
 172 C: não, não preocupa não, eu tenho algumas turmas que eu me sinto assim muito
 173 bem e a aula consegue fluir, mas isso não é em todas não Luciano, não pense você
 174 que é em todas não. Tem uma 8ª série da tarde que está me tirando do sério (+) sabe
 175 quando você não consegue passar nada e talvez seja isso que você está sentindo e
 176 mesmo a gente com muitos anos tem turma que você não consegue alcançar (+) é
 turma que fala
 177 assim: eu não sei e não venha me ensinar nada, eu não quero e tem muitas turmas
 178 assim atualmente, talvez esse desespero dessas pessoas que estão começando seja um
 179 pouco isso sabe e eles não querem aprender, não estão afim aquilo não é coisa, agora

180 eu sei na verdade que tem professor que consegue (+) às vezes eu noto entre colegas
 181 e outras matérias e tem uma experiência que eu não posso citar nomes porque é
 182 muito perigoso e cai na falta de ética (+) um professor adoeceu e uma professora foi
 183 substituir, os alunos detestaram e ela detestou os alunos, achou as turmas péssimas e
 184 outra foi e os alunos se adaptaram muito bem com ela (+) então são muito fatores
 185 sabe que para as coisa darem certo (+) empatia com a turma, às vezes tem meninos
 186 levadíssimos, mas eles combinam com o seu modo de ser então as coisas fluem, mas
 187 tem hora que eu vou te falar, tem uma 8ª série que se você assistisse as minhas aulas
 188 eu ficaria envergonhada então não preocupa muito não, tem turmas assim, você acha
 189 que eu te pedi pra observar a aula naquela sala Luciano (+) eu escolhi uma turma que
 190 eu julguei que você tinha condição de

191 Pq: mas eu me senti super à vontade lá, eu acho que você tem um jeito muito
 192 interessante de lidar com eles, eles têm o maior respeito e eu achei isso muito
 193 positivo, muito legal e as brincadeiras que você inventa dentro de sala com eles (+)
 aquele

194 negócio “*the size of a chicken*”

195 C: aquilo você sabe o que é?

196 Pq: “*the good guy never dies*” são coisas que eles gravam

197 C: pro

198 resto da vida

199 Pq: e em determinados momentos da aula você solta aquilo aí quebra
 200 um pouquinho e aí eles voltam de novo, muito bacana.

201 C: é, eu faço assim e isso foi a partir de um aluno que eu encontrei há muitos anos e
 202 hoje ainda ele falou assim: *Can I see it, Can I see it*. Ele falou: professora quando eu
 203 comecei a estudar inglês você falou essa frase e nós brincamos com isso e nunca
 204 esqueci, então quando eu falo sobre a senhora com um colega ele fala: *Can I see it*.
 205 Ele me chama de *Can I see it* (+) (inc) mas isso faz parte do esquema.

206 Pq: agora o que que você tem a dizer desse trabalhão todo que eu te dei?

207 C: você não me deu trabalho nenhum Luciano, quando o Educonle propôs que
 208 alguém assistisse às aulas eu me prontifiquei porque eu acho que a gente ser útil é
 209 sempre bom (+) qualquer pessoa ser útil é bom e eu não sei, eu pensei (+) eu vejo o
 trabalho do

210 pessoal que faz mestrado é um trabalho muito importante, novas teorias vão surgir
 211 disso, mas como as pessoas estão às vezes fora de sala a prática e a teoria andam meio
 212 distantes, distanciando e não leva a lugar algum e talvez eu não sou pesquisadora
 213 como eu falei pra você, mas eu acho que eu possa ser um fruto de pesquisa (risos) já
 214 que eu não posso ajudar o ensino sendo pesquisadora que eu não tenho esse perfil
 215 quem sabe assistindo a minha parte prática possa fazer com que aproxime mais a
 216 teoria da prática (++) porque o que está ali na prática às vezes não tem a teoria e tem
 217 a teoria e não tem a prática não funciona e uma realidade do Educonle foi essa.

218 Pq: é uma reclamação constante dentro da própria universidade, estão sempre
 219 tentando encurtar esse distanciamento aí entre teoria e prática e às vezes é realmente
 220 difícil, as coisas que se estudam lá ficam lá.

221 C: e o que acontece aqui e juntos eu acho que a gente acharia soluções (+) é a idéia
 222 foi essa, foi bom ter participado porque de certa forma a gente aprende também (+)
 223 foi bom.

Transcrição da primeira sessão de visionamento com a Professora Carolina

Data: 15/09/2006

1 Pq: hoje é dia 15 de setembro e eu vou fazer a primeira sessão de visionamento com a
2 professora Carolina. Professora, boa tarde!

3 C: boa tarde!

4 Pq: eh (++) eu gostaria que você fizesse um breve comentário sobre o seu processo de
5 aprendizagem de inglês e como você se tornou uma professora de inglês e também
6 relatasse alguma experiência marcante durante esses processos, certo?

7 C: você quer dizer como eu comecei e como foi esse processo que eu cheguei a
8 aprender um pouco de inglês, não é verdade? Bom, eu comecei com dez anos de idade,
tinha uma

9 amiga que os pais eram estrangeiros e sabiam o valor da língua estrangeira, o inglês no
10 caso, e eles queriam que ela fizesse o curso e ela disse que só iria se a amiga que era
11 eu fosse. Ai eles pagaram pra ela e pra mim, eu e eu gostei muito; a nossa professora
era

12 velhinha e às vezes dormia na aula, você sabe o que isto né professor? (risos) mas eu
13 aprendi muito e gostei, na verdade eu não sei se aprendi tanto, mas eu gostei. E
14 durante as aulas mesmo regulares, isso era particular, e durante as minhas aulas
regulares na

15 escola eu me saia muito bem e era uma freira que não sabia muito inglês e que dava
16 aula e eu a corrigia o que me arrependo amargamente depois que eu me tornei
17 professora, eu não poderia feito, ter feito isso. Até que um dia a vida me ensinou, eu
ainda era bem

18 jovenzinha quando me chamaram para dar aulas de inglês mesmo na escola, eu
19 comecei aos dez anos para os onze anos com essa professora e quando eu cheguei aos
quinze a

20 escola me chamou para dar aulas de inglês porque eu fazia ICBEU e tirava total nas
21 provas de inglês, a escola me chamou e aconteceu um fato que me marcou. Numa das
22 primeiras aulas que eu dava para uma série que estava iniciando, no caso seria hoje a
23 quinta série e é a primeira vez que vocês estão vendo inglês, não é mesmo? Nós é
24 verdade, mas tem uma menina aqui que é americana e essa menina americana nunca
25 me corrigiu; foi uma das primeira lições que eu tive de como eu não deveria fazer.

26 Pq: e a partir daí, a partir desse momento, o que que aconteceu, como é que surgiu
27 alguma necessidade, algum interesse ou naquela época você já tinha interesse de ser
28 professora, como é que foi esse processo?

29 C: eu decidi ser professora, mas não professora de inglês faz treze anos e minha
30 família tinha dificuldade financeira e eu estudava em escola particular e minha mãe
31 não podia pagar. Ela foi conversar com as freiras e primeiro elas me colocaram para
32 dar aulas para as domésticas elas eram todas adultas e eu muito jovenzinha e ela me
33 respeitava muito e no dia que terminou no final do ano eles fizeram uma festa e eu
fiquei entre as

34 professoras com treze anos e eu me sentia a pessoa mais importante do mundo e elas
35 me deram um presente que eu lembro até hoje o que que era o presente e naquele dia eu

36 falei eu quero ser professora e é isso que eu quero. E como inglês passou a fazer parte
37 da minha vida quando eu comecei a estudar com essa minha amiga e desenvolver em
38 escola e eles me chamaram aos quinze anos (inc) então as coisas foram acontecendo e
39 não teve muito planejamento não, aconteceram naturalmente (++)).

40 Pq: agora, como que eram essas aulas que você tinha até você tomar essa decisão de
41 ser professora, não professora de inglês, mas ser professora (+) como que eram essas
42 aulas, como que eram essas aulas e depois como que eram suas próprias aulas de
43 inglês, você se recorda disso, você se recorda de como eram essas aulas depois que
você se tornou

44 professora de inglês? Tinha alguma coisa específica que você usava, alguma coisa que
45 chamou sua atenção, alguma coisa que é diferente do que você faz hoje, mais ou
menos isso.

47 C: eu acho que o adolescente é muito criativo e eu não tive eu não tive uma orientação
48 para ser professora, mas no ICBEU uma vez um professor adoeceu e pediu que eu
49 desse umas aulas e eu fiz do meu jeito e eu dei um ditado para os alunos e ele disse:
não dê

50 ditado e eu achei que eu estava fazendo uma coisa errada, mas eu achei que era o
51 próprio método porque eles não sabiam escrever sabe; eu procurei fazer sempre o
52 melhor que eu pude não com tanta orientação, mas sempre o que eu pudesse fazer,
53 mas eu acho que não devia ser tão errado não, muitos anos depois eu encontrei uma
54 pessoa e a irmã tinha sido minha aluna e essa pessoa ajudou no para casa da filha e a
menina

55 disse: mãe, você sabe tão bem, olha eu tive uma ótima professora (risos). Olha para
56 você ver que elogio, esse elogio foi realmente maravilhoso, então eu devia conseguir
57 ensinar, eu não sei o que eu falava, mas funcionava porque as pessoas aprendiam, não
é verdade?

58 Pq: mas (inc) dessa época, desse processo de você se tornar uma professora de inglês,
59 ou algo mais?

60 C: bom, eu acho que as pessoas nascem com certas habilidades e era o que eu queria
61 mesmo, talvez se eu nascesse em outro mundo com outras condições eu gostaria de ser
62 diplomata se eu tivesse sido educada para isso, mas isso talvez seja um sonho
63 inatingível; esse de ser professora de inglês foi bom, foi interessante, foi bom e eu não
64 me arrependo.

65 Pq: certo, Jane, vamos passar para a aula em si. Eu gostaria que você fizesse um breve
66 comentário ...

67 C: só um momento, meu nome é Carolina.

68 Pq: desculpa, Carolina retomando aqui a nossa fala eu gostaria de passar para o
69 momento da aula em si e queria que você fizesse um breve comentário daquela aula
70 que você deu na horta, não é, apontando os pontos que você considerou positivos, o
71 que que você considerou realmente que deu certo naquela aula e se os objetivos
72 propostos para aquela aula foram realmente alcançados ao final da aula e quais
73 objetivos eram esses? Se você tinha algum objetivo e se eles foram alcançados.

74 C: bom, deixa eu ver se eu consegui entender tudo que você precisa para essa resposta.

75 Pq: primeiramente um breve comentário sobre a aula.

76 C: a aula eu achei que foi razoável...

77 Pq: por quê?

78 C: eu digo razoável porque quando eu assisti, eu dei aula naturalmente como eu daria
79 eu tenho procurado fazer isso durante as suas observações porque se eu criar uma
80 situação muito artificial você não vai chegar a um resultado que você precisa. As
minhas aulas

81 são aquilo mesmo, não é muito diferente disso. Eu procurei ser eu mesma, mas eu,
82 bom o que eu acho positivo que eu vi depois assistindo a aula que se alguém me
83 explicasse daquele jeito eu não teria tanta dificuldade de entender, que eu diria que foi
84 um pouco mais positivo e notei (+) gostei de ver o modo, acho que eu tenho um jeito
85 próprio um pouco engraçado às vezes, um jeito de falar próprio que às vezes, talvez,
não sei, os

86 alunos e nos damos bem, o meu jeito parece que a gente é uma química que funciona
87 entre a turma e eu e parece eu senti que de certa forma eu falo um pouco a língua
88 deles, esse é o lado positivo. Mas por outro lado eu vi fatos da aula que eu achei
89 negativo, por exemplo, eu achei cansativo esse tipo de método, eu não vou chamar de
90 método por que a gente mistura tudo, faz o melhor para chegar aquele lugar, mas na
verdade, por tudo

91 que a gente tem estudado agora no curso, você vê que não é o melhor, não é realmente
92 e o aluno participa pouco e se você olhar a gravação eu falo quase o tempo todo e isso
93 não é o ideal, o ideal é que o aluno fale mais. Assistindo eu vi que eles falam em
grupo,

94 fazem em grupo. Na verdade, na aula que se seguiu eles fizeram uns exercícios tanto
95 que no finalzinho da aula eu pedi ta vendo aqui no livro tem uns exercícios e vocês
96 vão fazer e aí cada um teve a chance de participar mais; mas nesse tipo de aula
97 expositiva quando a gente quer introduzir alguma coisa nova, existem outros modos
melhores de

98 introduzir, não é verdade? Claro que existem, mas para falar a verdade com vinte
99 turmas eu não tenho condições de preparar aulas, aquilo é o que eu falo há vinte anos,
100 esse discurso já é velho, tem que ser uma coisa nova que é o que eu venho procurar
101 no Educonle.

102 Pq: mas só voltando um pouquinho, você tinha algum objetivo com aquela aula
103 específica? E se esses objetivos foram alcançados por você?

104 C: bom, ensinando o passado contínuo o que eu gostaria é que eles usassem esse
105 tempo de acordo quando eles tivessem necessidade, esse era o objetivo maior, que
106 aquilo que fosse ensinado fosse usado e usado de maneira correta. Quando eles têm
107 que usar os tempos contínuos logo os alunos que estão começando, muitas vezes até
108 no presente contínuo eles colocam se der um exercício, muitas vezes eles colocam só
109 o gerúndio achando que colocaram tudo, então eles não estão entendendo muito bem
110 o que que eles estão fazendo às vezes. Já no passado contínuo já deram o presente
111 contínuo e já fica um pouquinho mais fácil de chegar ao uso né e só perceber as
112 diferenças e usar, eu queria que eles usassem bem o tempo que eu estava ensinando e
desenvolver um

113 pouquinho em inglês, mas o principal objetivo mesmo foi que eles usassem
114 adequadamente aquilo que estava sendo ensinado.

115 Pq: ta legal Carolina, você faria algo diferente nessa aula que você deu, e se você
116 fizesse alguma coisa diferente o que que seria esse algo diferente? (++)

117 C: bem são 35 alunos e na verdade esses 35 não apareceram na filmagem porque o

118 foco da filmagem era eu, mas só no começo que eles vão chegando, mas se houvesse
 119 uma filmagem do quadro negro para a sala eram 35 alunos e eles não faltam e você
 120 fazer a participação como a que a gente vê mesmo no Educonle, nós temos
 121 treinamento de dois a dois, em grupo, a pessoa tem mais chance de praticar. Numa
 122 sala de sétima série eu gostaria de conseguir isso, mas eu ainda não vejo como, por
 123 exemplo, se as escolas oferecem pra gente monitores, a gente, ficaria mais fácil, eu
 124 acho que eu talvez num futuro mais próximo aquelas alunas melhores como você a
 125 Deise, a Késia talvez elas passem a ser monitoras, talvez seja o caminho que eu vejo,
 126 colocá-las nos grupos para verificar como eles fazem aqui conosco para ver se a
 127 gente está fazendo direito, se é isso mesmo porque é um pouco complicado utilizar
 128 em 35, 38 agora chegaram mais três, coloca-los para trabalhar em grupo, às vezes eu
 tenho dificuldade.

129 Pq: é interessante esse negócio de colocar o monitor pra observar o que que está
 130 fazendo, o que que está acontecendo, você acha que você faz algo que não está
 131 agradando ou algo que você considera que é errado ou alguma coisa que você não se
 132 sente bem, é isso que eu entendi? Ou não?

133 C: repete

134 Pq: você falou da necessidade de colocar talvez um monitor (+) dentro desta
 135 perspectiva você acha que você está fazendo algo que não está te agradando, você
 136 está fazendo algo que não está legal ou que você não está gostando?

137 C: não é bem isso de gostar ou não gostar, eu acho que seria mais interessante para
 138 os alunos, eles desenvolveriam mais se isso acontecesse, não é que eu esteja
 139 gostando ou não do que eu esteja fazendo, mas é uma questão de ser mais como eles
 diriam, eu

140 adquiriria, eu teria resultados melhores se isso fosse feito com a ajuda de monitores
 141 porque tem alguns alunos extremamente tímidos e eles recusam as vezes a falar e eu
 142 não obrigo porque eu sempre digo a eles que eu não vou forçá-los a nada, a hora que
 143 você sentir a necessidade de falar, isso aí eu acho que eu tenho até que mudar um
 144 pouco, forçá-los um pouco mais, eles obedecem mas as vezes, eu tive uma
 145 experiência que muito ruim uma vez: tinha um aluno extremamente nervoso e eu há
 146 mais tempo, não foi da aula estou comentando coisas antes mas que talvez deva ser
 falado para

147 mostrar porque as vezes que eu não puxo tanto que os aluno fale de certa forma sem
 148 querer, ele ficou tão nervoso, tão nervoso e ele tremia tanto e eu achei que ele
 149 começou a passar mal. A partir desse momento eu tive um pouco mais de cuidado
 para não

150 forçá-los. Mas isso foi um caso e eu acho que eu devo repensar isso e incentivá-los a
 151 falar mais, uns não gostam.

152 Pq: tá legal. Bom, você trabalhou com o *past continuous* naquela aula (+) quando
 153 você decide trabalhar com um tópico gramatical, por exemplo, o que que você leva
 154 (++) o que que você leva em consideração quando você vai trabalhar um ponto
 155 gramatical e o por que dessa decisão?

156 C: bom, eu ainda acho interessante e não mudei muito o uso do livro didático, pelo
 157 que eu vejo, por exemplo, aqui no Educonle nós não temos um livro pra seguir, eu
 158 acho as aulas ótimas muito bem preparadas e eu sei que eles gastam horas

159 preparando são boas aulas mas eu acho que a gente precisa de algo com uma direção,
160 os itens ficam muito espalhados, geralmente o que eu gosto, eu não sei se é certo ou
se é errado é ter um

161 bom livro didático e um bom livro didático ajuda extremamente o professor e o aluno
162 a desenvolver sabe, um bom livro ajuda extremamente, numa época mais antiga em
163 que, desculpa antes da escola plural, minhas aulas eram um pouco diferentes, mas eu
164 acho que era melhor porque é nós cumpríamos rigorosamente o livro que era um
165 livro do Amadeus Marques aquele *English* antigo e depois de ter visto os três livros
muitos

166 alunos meus vieram fazer letras e se saíram muito bem, eu acho Luciano que só
167 depois de certo tempo é que você é capaz de ver os resultados com mais clareza sem
168 fazer curso nenhum de inglês eu sou capaz de apontar muitos alunos, inclusive
169 aquele André que você conhece ele não (inc) antes de entrar na universidade ele (inc)
170 fraco porque ele era um bom aluno eu via melhores resultados, agora quando eu vou
171 dar um ponto de gramática geralmente esse ponto de gramática está no livro que eu
172 estou seguindo, eu procuro seguir o livro, o problema é que eu estou com o livro há
173 10 anos e isso já está ultrapassado, isso piora as minhas aulas também, o livro
174 totalmente ultrapassado aquele *Password* do Amadeu Marques, tem coisas ali que eu
175 vejo que não podem ser mais dadas daquele jeito, eu poderia levar muita coisa fora,
176 mas como com 20 turmas, não tem como levar nada mais. Então o livro vai se
177 passando e a gente vai procurando seguir na medida do possível, eu levo alguma
178 coisa fora e não é só livro não, de vez em quando a gente faz outras atividades, mas
179 quando chega aquele ponto de gramática, tem até um sinalzinho “*don’t forget*” que
180 já mostra que é a gramática que vai ser ali, aí eu explico do jeito que eles entendem,
181 muitas vezes já até estão usando, eu faço, por exemplo, pronome oblíquo, vocês
182 sabem o que que é pronome oblíquo, não não sabemos não, eu sei que vocês sabem,
183 quer ver? Eu vou falar umas frases em português e vocês vão tirar os pronomes
184 oblíquos, entende? Aí faço uma coisa desse tipo. E eles vêem que eles sabem sim
185 intuitivamente. Aí eu explico direitinho e a gente treina isso e geralmente eles
186 percebem, às vezes eles falam: ah, já vi isso, já vi isso, mas não sabia exatamente
187 como usar, funciona sabe, funciona, mas... eu sei que tem outros métodos, tem jeitos
188 melhores de se chegar.

189 Pq: só pegando um gancho no que você falou anteriormente agora sobre pronome
190 oblíquo e você explica em português, só pra eu passar para o outro aspecto. Nessa
191 aula específica que eu estou observando e nas outras e nessa específica que eu filmei,
192 aliás e nas outras que eu fiz observação. Em se tratando do aspecto gramatical eu
193 percebi que você começa a explicação em inglês, explica para os alunos em inglês,
194 faz tudo direitinho em inglês e logo em seguida você começa a dar toda aquela
195 explicação ou parte daquela explicação em português, não é? Me corrija se eu estiver
196 errado, você sempre se utiliza desse tipo de estratégia, você acha que isso tem uma
197 maior eficácia dentro de sala de aula, você sempre fez dessa forma ou você fez
198 alguma mudança, o que que você tem a dizer sobre isso?

199 C: olha, eu sempre fui encantada com gramática, eu estudei português, inglês, isso
200 me encanta (+) eu acho o funcionamento de uma língua uma coisa maravilhosa, um
201 mecanismo muito interessante e percebi através do tempo, por exemplo, quando eu

202 estudei um pouquinho de alemão, um pouquinho de russo e como que é bom você ter
 203 um conhecimento da gramática para entender, eu já notei isso quando você dá uma
 204 aula para uma pessoa que já tem o conhecimento prévio da gramática, que seja
 205 tradicional com seus mil defeitos mas ainda é boa, ainda assim é boa, a pessoa que
 tem aquele

206 conhecimento de como funciona determinados itens gramaticais eles pegam com
 207 mais facilidade, eu acho que as gramáticas das línguas quase que se superpõe, tem
 208 coisas que não tem, por exemplo o caso genitivo nosso é um caso estranho, mas no
 209 latim já não é, já estudei um pouquinho de latim também isso me ajudou a entender
 210 um pouquinho das coisas também e embora no ensino atual eu notei junto com vários
 211 outros fatores que depois que a gramática saiu, deixou de ficar mais focalizada os
 212 alunos em níveis até adiantados eles não distinguem nada de nada eles não sabem o
 213 que é um adjetivo eles misturam tudo e isso dificulta para o professor sabe, e se você
 214 olhar essas escolas que os alunos desenvolvem mais, essas escolas mais (inc) eu sei
 215 que eles usam métodos modernos, mas eu não acredito pelo que eu vi eu não posso
 216 dizer com muita segurança pois eu não tenho acesso a essas escolas mais de perto,
 217 mas os que estão mais na frente eles tem noção sim, mas eu não sei como mas eles
 218 tem noções gramaticais muito boas.

219 Pq: mas essa transição que você faz do inglês para o português e do português para o
 220 inglês, primeiro: isso é uma coisa que você faz de maneira planejada e (++) se sim,
 221 por quê e se não por quê e (+) gostaria que você falasse mais um pouquinho se isso é
 222 um tipo de estratégia que pode ajudar no momento ali para os alunos compreenderem
 223 o que que você está querendo dizer.

224 C: eu acho que eu comecei isso aqui ainda na faculdade de letras eu fiz, eu fui
 225 estagiária do Cenex durante três anos e meio e me colocaram para assistir aula de
 outra

226 estagiária antes de eu começar a trabalhar e nós não falávamos um “a” praticamente
 227 em português, o método, o modo que nós fomos treinados de não falar português e eu
 228 me sentei no meio dos alunos, mas era cada absurdo que eles falavam tentando
 229 entender, a professora dizia alguma coisa em inglês e eles comentavam baixo outra
 230 coisa completamente diferente sabe, e isso me assustou um pouco. Quem criou o
 231 método (+) nem sei te dizer qual é o nome do método, mas do jeito que nós fomos
 232 treinados para isso não se falava português praticamente, utilizava-se muitos gestos o
 que é muito

233 bom, mas os iniciantes principalmente eles percebiam cada absurdo que não era o
 234 que estava sendo dado, então quando eu assisti isso eu vi que às vezes tem que testar
 235 com o aluno se ele está entendendo mesmo e se o gesto ajudar e não falar de jeito
 236 nenhum português, o professor tem que ser muito bom, muito (+) eficiente para as
 237 coisas funcionarem bem, então eu faço isso que através do tempo eu acho que
 238 funciona, mas não posso se, eu posso mudar de idéia até hoje eu acredito nisso, pode
 239 ser que amanhã alguém me convença que não seja assim.

240 Pq: e é planejado ou não?

241 C: se é planejado? Bom, (+) eu faço desse modo, mas seria planejado? Eu acho que é
 242 o modo de fazer e não o planejamento.

243 Pq: você trabalhou com um pequeno texto naquela aula, você se lembra? Do Steven
 244 Spielberg, não é isso?

245 C: “And the winner is”

246 Pq: “And the winner is” aí você trabalhou o texto e logo que você trabalhou o texto
247 você foi para o quadro e começou a trabalhar o aspecto gramatical em questão, não é
248 isso? O fato de você trabalhar o *past continuous* foi algo que a lição promovia ou foi
249 algo que você tinha planejado de trabalhar com eles?

250 C: foi a lição.

251 Pq: foi a lição mesmo.

252 C: se você olhar a lição mais atentamente você vai ver tudo estava, tudo que se
253 passou ali que ele *estava contando* eles contavam de certa forma que um menino
estava

254 *vivendo* alegremente com seus pais, ele estava vivendo quando ele conheceu uma
255 criatura, uma pequena criaturinha do espaço, ele *estava vivendo* feliz. Depois uma
256 mulher *estava nadando*, depois um professor universitário *estava indo* de avião para
257 a Índia, todos eram passados contínuos, ele surgiu por causa da lição. Então eu tentei
258 mostrar dentro do que eles estavam vendo (+) isso que era o item gramatical que eu
259 gostaria de passar para eles, mas eu percebi na aula também o seguinte: que às vezes
260 isso eu não sabia, foi uma observação da aula que eu falo as coisas em inglês para
261 eles se acostumarem e eu falo que eu quero fazer isso, mas eu vi que eu realmente
faço,

262 “*don’t worry*” umas coisas que eles vão acostumando e vão entendendo, porque sabe
263 Luciano o que que eu notei às vezes eu penso sobre isso como que a pessoa adquire a
264 linguagem e eu tenho uma neta de 4 anos, nasce a criança sem falar nada, com 3 anos
265 a pessoa se expressa tão bem e porque quando você ensina uma língua estrangeira
266 para pessoa em três anos ela não domina tão bem quanto uma criança e olha que essa
267 criança não aprende com professores, mas uma coisa eu notei que é fundamental é
268 falar para a própria pessoa. Eu tive contato com polônês quando eu era adolescente
269 essa minha amiga que me levou para o inglês era polonesa e eles só conversavam em
270 polônês em casa, mas eu me desligava, eles estavam conversando lá e eu aprendi
271 pouco e se eu estivesse dentro daquela conversa eu teria aprendido muito mais,
272 talvez o segredo seja um pouco isso, por quê que as pessoas aprendem, está certo que
273 já nascem e todo mundo aprende, talvez observar mais como as pessoas aprendem a
274 falar e, com as mesmas diferenças é lógico você tem que levar em conta vocês que
275 estudam para poder (+) como dizer (++) vocês normatizam as coisas, fazem um
276 estudo de como aquilo funciona, os que fazem mestrado, doutorado mas talvez um
277 acompanhamento anotando como vocês anotam em aula como que a criança faz, eu
278 procurei observar e fiz o seguinte que a família também é importante também no
279 ensino de inglês, que os alunos que têm mais acesso eles pegam com mais facilidade
280 porque eles já tem um começo, sabe então o problema é bem maior do que só isso,
281 tem que olhar várias áreas.

282 Pq: certo Carolina, só voltando um pouquinho também na parte do texto, você
283 sempre faz da maneira que você fez, ou seja, tem um momento que você pede aos
284 alunos para lerem, não é, pede para ler em voz alta, você sempre faz dessa maneira
285 ou aquela aula específica foi algo diferente, como que você trabalha um texto em sala
286 de aula e esse texto contém algum aspecto gramatical?

287 C: bem, às vezes quando as séries iniciais eu peço até peço para repetir, até repetir
288 eles pedem, até; a medida que a série avança eles repetem menos e menos e uns

289 gostam de fazer leitura, é um modo que eu vejo para eles praticarem um pouco
 290 aqueles sons, claro que isso não é a fala, não é o *speaking* não é, porque o *speaking*
 291 eu acho que passa a ser alguma coisa à medida que eles criam alguma coisa, eles
 292 formam alguma coisa, mas eles treinam, isso é uma prática de para depois poder ter o
 293 *speaking* seria uma coisa talvez igual quando a gente faz com o bebê – fala: papai,
 294 papai – e aí a criança fala, não é? Seria aquela preparação para o *speaking* e às vezes
 295 eu peço que eles lêem e eu vejo isso, mas eu não acho isso tão interessante não
 296 porque eu acho que o ideal seria que eles falassem naturalmente é isso que eu quero
 297 descobrir um jeito que eles podem falar tudo errado mas eles ainda são muito presos,
 como soltá-los.

298 Pq: certo Carolina. Bom, dentro da lição você informou seus alunos que eles
 299 aprenderiam uma *coisa* e essa *coisa* se chama *present past continuous* e logo em
 300 seguida você comparou o *past continuous* com o *present continuous*, você até usou a
 301 comparação com o português, exemplos em português e exemplos em inglês, eu
 302 gostaria que você fizesse um breve comentário sobre esse tipo de comparação, se
 303 isso foi planejado ou não, se você sempre se utiliza dessa estratégia, não sei na sua
 304 cabeça você deve achar que comparando com as duas línguas o aprendizado pode ser
 305 um pouco mais eficiente ou não, não sei, estou meio que *guessing* as coisas aqui,
 306 queria que você fizesse um comentário sobre este tipo de comparação que surgiu na
 305 hora entre o *present continuous* e o *past continuous* português e inglês.

307 C: sabe de uma coisa, eu não havia pensado não, é bem quando você, você já me
 308 falou isso durante essas entrevistas você perguntou sobre isso também, você tocou
 nesse

309 ponto e eu não soube no momento dar uma resposta muito precisa, mas eu acredito
 310 que eu faça isso muito frequentemente, eu acredito não sei se é o certo, eu faço.

311 Pq: você acredita que isso pode, isso pode ajudar os seus alunos no momento de eles
 312 aprenderem aquele aspecto específico que você está usando, que você está ensinando
 313 ou em outros momentos da aula você acha que essa transição português/inglês, essa
 314 tradução realmente ajuda os seus alunos de uma certa forma?

315 C: bom, se eu não acreditasse eu não faria, até hoje eu acredito que possa ajudar um
 316 pouco, não é? Mas eu acredito que seria melhor ainda se eles construíssem sem
 317 passar pelo português sem essa ponte, eu acho que se não houvesse essa ponte seria
 318 ainda melhor.

319 Pq: a gente já está chegando ao final, Carolina está ansiosa não é Carolina? (risos)
 320 tem um determinado momento da sua aula, não sei se você vai se lembrar, mas teve
 321 um determinado momento que você está nas perguntas e você pede a cada um para
 322 formular umas perguntas ou mesmo que eles pegassem do texto ou que pegassem do
 323 próprio livro que eles fizessem perguntas ou frases usando o *past continuous* e em
 324 um determinado momento um aluno fala '*you was*', não é? E logo em seguida você
 325 fala "ah, é? '*You combina com was*'?"

326 C: (risos)

327 Pq: Como você trabalha essa questão do erro, por exemplo, em sala de aula? O
 328 aluno, qual que foi a reação dele? Se você se lembrar, você pediu que ele refletisse
 329 sobre essa esse sobre esse pequeno erro, no momento eu percebi que não houve

330 problema nenhum observando o rosto do aluno, observando como que ele reagiu, ele
 331 reagiu muito bem eu acho que ele nem percebeu direito que você estava corrigindo,
 332 como que você trabalha esta questão do erro em sala de aula, foi muito interessante.
 333 C: bem, nessa situação eu acho que não marca o aluno de jeito nenhum não, sabe,
 334 mas em determinados momentos o professor não deve corrigir, quando o aluno está,
 335 por exemplo, ele vai vão supor uma leitura e ele erra e se você ficar corrigindo o
 336 tempo todo ele vai se fechando e ele não vai querer mais ler, talvez depois comente:
 337 olha, de uma maneira mais sutil, mas naquele momento isso eles não incomodam de
 338 jeito nenhum, ah you não combina com was, é assim, isso realmente não marca não,
 339 sabe e chama mais a atenção para ver que não é, que o you vai combinar com were,
 340 isso não tem problema, não sinto problema não, tem outras coisa que já foram
 341 problemas mais sérios e que eu me arrependo amargamente, mas isso aí não.
 342 Pq: você até utilizou um exemplo em português, aí você falou: ao invés de você falar
 343 vocês são já pensou se a gente falasse vocês é, que bonito que ia ser e aí você falou
 344 logo depois pra ele que invés de ser you was you were (+) mas isso é uma coisa que
 345 você faz sempre corrigir o aluno, você corrige diretamente ou você pega uma série se
 346 coisas que aconteceram na aula e você apresenta, como que funciona exatamente o
 347 erro?

348 C: por exemplo, se for uma prova e os alunos cometerem muitos os mesmo erros eu
 349 não vou citar nome de quem errou nem nada, mas eu falo o seguinte: olha houve na
 350 prova aconteceu muito determinados erros, vários fizeram o erro e então vamos ver
 351 qual que é correto? Isso é comum, os alunos fazem mesmo, mas nós vamos
 352 modificar sem falar quem errou, sem falar quem errou a gente explica direitinho
 353 como que a coisa funciona, como que seria o certo, sem prender muito, agora como
 354 uma forma de brincadeira eles não incomodam.

355 Pq: não

356 C: se for brincadeira não, sabe e eu tenho experiência disso com o meu filho
 357 aprendendo a ler, ele queria escrever sabonete e escreveu *saborrete*, aqui mamãe o
 358 que que eu escrevi? Eu falei: *Saborrete*, ele riu do próprio erro, a criança ri do
 359 próprio erro, adulto é que fica envergonhado, e agora? Agora você escreveu *sabocute*
 360 ele dava outra risada e é isso que o adulto tem que aprender com a criança a rir dos
 361 próprios erros.

362 Pq: é verdade, eu concordo com você, mas é complicadinho né, a gente rir dos
 363 próprios erros (risos).

364 C: porque é uma brincadeira

365 Pq: é uma brincadeira, exatamente. Carolina você tem alguma coisa a mais que você
 366 gostaria de comentar ou alguma coisa que ficou pra trás da sua aula que eu não
 367 comentei ou você acha que a gente pode ficar por aqui estou te deixando livre se
 368 você quiser fazer mais algum comentário, tá bom?

369 C: bom, eu acho que a gente precisa sempre aprender até o último dia da vida, nós
 370 professores também, eu imagino que tenha muitas falhas e você educadamente não
 371 me deixou saber (risos) não me deixou saber (+) eu às vezes tento falar e você fala:
 372 isso eu não posso falar com você. Então para que eu cresça eu gostaria - não precisa
 373 de ser agora na entrevista, que você apontasse as minhas falhas e eu acho que na vida
 374 pra mim as coisa funcionam assim, eu peço que apontem as minhas falhas porque aí
 375 eu vou poder melhorar.

376 Pq: com certeza, bom (risos) eu nem sei o que falar agora, mas a gente vai ter outros
 377 dois momentos, dois ou três momentos e eu espero que isso não se estenda muito em
 378 que nós vamos conversar exatamente sobre isso, não vamos falar de falhas não, mas
 379 acho que aspectos que você poderia melhorar nas suas aulas, não é e a gente pode
 380 conversar sobre isso, a gente pode dialogar, a gente deve dialogar e a gente vai ter
 381 esse momento sim, só peço que você fique um pouquinho mais calma, mais
 382 tranqüila, está tudo muito tranqüilo, tá tudo muito ótimo pra mim, ta bom. Eu queria
 383 agradecer a Carolina por esse primeiro momento e quer falar mais alguma coisa
 Carolina?

384 C: eu espero que esse estudo que você está fazendo seja útil pra mais gente e fico
 385 orgulhosa de participar dele.

386 Pq: é, tomara que seja útil pra pelo menos uma pessoa né que possa se utilizar disso e
 387 vamos ver o que acontece. Muito obrigado.

Transcrição da segunda sessão de visionamento com a Professora Carolina

Data: 29/09/2006

1 Pq: hoje é 29 de setembro de 2006 e eu estou na segunda sessão de visionamento com a
 2 professora Carolina. Tudo bem, Carolina?

3 C: tudo.

4 Pq: como o nosso tempo aqui hoje não vai ser muito rápido, não vai ser muito longo,
 5 vai ser curtinho eu gostaria muito que a gente retomasse aquela outra conversa que a
 6 gente teve na semana passada no seguinte sentido: eu gostaria que você comentasse um
 7 pouquinho mais das suas experiências, de como foi o seu processo aqui dentro da
 8 graduação na letras, por exemplo, ou você pode relatar os momentos mais interessantes,
 9 mais positivos que você teve aqui dentro ou relatar um momento que você acha que não
 10 foi legal, que foi negativo, então por exemplo, quando eu tava fazendo graduação eu
 11 tive momentos excelentes aqui dentro e um deles foi a minha entrada pra UFMG
 12 porque eu não passei no vestibular aqui, eu passei no vestibular na UFOP, estudei
 13 quatro períodos na UFOP e depois vim pra cá e logo quando eu entrei aqui eu tinha
 14 noção do que eu queria fazer e do caminho que eu queria traçar e consegui me
 15 aproximar de Deise e Heliana, tanto é que hoje Deise é minha orientadora, isso
 16 culminou na minha participação num projeto de pesquisa durante dois anos o que me
 17 ajudou e muito a entrar no mestrado que eu estou fazendo hoje e isso foi um momento
 18 muito significativo pra mim em termos de conhecimento, em termos das amizades que
 19 eu fiz, da aproximação que eu tive com Deise e com Heliana e do mundo realmente
 20 acadêmico que eu realmente gosto muito. Por outro lado eu tive também algumas
 21 experiências negativas como foi o aprendizado de literatura americana, não é, não
 22 (++) tive assim momentos marcantes, momentos interessantes e esses momentos eu
 23 simplesmente deletei da minha vida porque eu não gostava realmente da maneira
 24 como isso era abordado aqui dentro da faculdade de letras, mas por outro lado esse
 25 momento do grupo APPA, de Heliana, de Deise, os trabalhos que eu apresentei fora
 26 daqui dos congressos que eu participei, isso vai ficar marcado na minha memória, eu
 27 tive uma graduação excelente aqui dentro fora as disciplinas que eu fiz na área de
 28 lingüística aplicada, então assim em termos de formação eu to muito feliz, foram

29 coisas que realmente me impulsionaram pra entrar no mestrado que eu estou hoje,
 30 coisas desse tipo, por exemplo. Você tem algo parecido ou que você lembre?
 31 C: bom, eu fiz vestibular depois de 10 anos, 8 anos que eu tinha parado de estudar, lia
 32 alguma coisinha em inglês, mas pouca coisa, esse período que eu me casei e fiquei 8
 33 anos em casa, nunca abandonei totalmente o inglês não, mas lia pouca coisa. Fiz o
 34 vestibular, consegui passar, passei bem e em inglês eu fiz quase que o total de pontos
 35 e aqui sempre foi um lugar que me coube e isso é muito importante e tive muitos
 36 momentos felizes aqui, aprendi muito (+) devo muito a universidade e teve, tive
 37 alguns momentos que eu marquei, por exemplo, com o professor Danilo Coscareli. Eu
 38 estudei inglês a moda antiga, eu não falava e procurava tinha certa dificuldade de
 39 entender, mas se colocasse uma prova na minha frente talvez eu não me saísse bem,
 40 aquele nosso antigo, aquele modo antigo que você sabe. Um dia o professor Coscareli
 41 chegou na nossa sala e nos propôs que falássemos 10 minutos cada aluno 10 minutos
 42 ia a frente falar, eu falei: mas puxa vida eu não falo, como que eu vou fazer? E ele
 43 falou que pra gente preparar um assunto e eu me lembro até o assunto marcou tanto
 44 que era “*wild life conservation*”, eu li muitas vezes, muitas vezes e falei quase que de
 cor, mas a partir
 45 daquele dia eu comecei a falar um pouco, foi um divisor de águas pra mim (+) e fiz
 46 cursos muito bons (+) no começo a teoria da literatura me incomodava aquilo me
 47 deixava nervosa e quando era uma coisa totalmente (inc) eu falava isso é teoria da
 48 literatura depois eu vi que coisa linda que é, mas meu primeiro olhar não foi bom
 49 praquilo, com o tempo eu vi que o meu filho sabia muito mais literatura do que eu
 50 (risos) foi ótimo e ele me ensinou muito e me ajudou a ver um pouco as coisas, hoje
 51 eu não sou uma entendida em teoria de literatura, mas a literatura pra mim passou a
 52 ser algo ser algo mas muito especial.
 53 Pq: mas em termos mesmo da sua formação enquanto profissional de língua inglesa o
 54 que que você tem a dizer?
 55 C: bom, quando eu estava eu não me lembro bem o semestre (+) eles falaram que a
 56 gente podia se preparar para ser monitora ou estagiária, eu fui monitora e fui estagiária
 57 do Cenex e nos prepararam, eu fiz a prova, passei e trabalhei três anos e meio e esse
 58 tempo me ajudou muito como profissional, eu passei meus apertos, sabe. Teve um dia
 59 que eu preparei a aula, mas não preparei maravilhosamente bem, escapuliu uma
 60 palavra que eu não sabia e eu preferia morrer do que os alunos perceberem que eu não
 61 sabia aquela palavra, eu desci três andares correndo a rampa lá na rua Carangola pra
 62 minha colega me dizer que palavra era aquela (risos) peguei o elevador e subi e deixei
 63 nós trabalhávamos com gravadores Zacai e os alunos ficavam escutando o texto, eu
 64 fui um avião a jato, em segundos, eu passei um aperto tão grande que me fala pelo
 65 amor de Deus o que que é essa palavra, aí a minha colega de estágio me disse e eu
 66 voltei e dei aula normalmente sem que os alunos percebessem que eu realmente não
 67 conhecia aquela palavra, passou assim sem sabe não notei que eu não sabia e nesse 68
 tempo desses três
 68 anos e meio me ajudaram muito nós tínhamos celebridades na sala, sabe quando os
 69 estagiários

70 Pq: ah é?

71 C: é, tínhamos as celebridades na sala e você esse ano você tem alguma celebridade?
 72 Ou o diretor, tinha o Nino cantineiro que não sabia praticamente nada e entrou

73 também todos tinham o direito de entrar, ai um dia eu escutei ele perguntando: pelo
 74 amor de deus, o que que é esse negócio *any doubt* o que que é isso gente *any doubt*, a
 75 professora fala isso toda hora (risos) e os funcionários que tinham menos
 76 conhecimento, menos instrução eles tinham direito mas eles não davam conta, já a
 77 professora Vanda, uma professora Vanda me esqueci a matéria mas era muito boa em
 78 português, era da área de português e com pouco tempo ela fazia poesia em inglês,
 79 sabe num nível tão alto e (+) foi um tempo muito bom e eu acho que me ajudou como
 profissional.

80 Pq: e tem ajudado até hoje?

81 C: até hoje (+) com o tempo a gente vai desaprendendo

82 Pq: desaprendendo?

83 C: é, eu acho

84 que eu to ficando pior

85 Pq: não tem problema falar Luciano não

86 C: ah, desculpa

87 Pq: mas como assim

88 desaprendendo? Não!

89 C: eu não sei eu acho que a medida eu já estou começando a entrar na velhice e 60

90 anos já é um divisor de águas, então às vezes a capacidade de aprender às vezes não
 isso é

91 certo, diminui, mas graças a deus eu to conseguindo entender o que que eu estou

92 aprendendo pelo curso do Educonle e eu vejo que eu to conseguindo entender, isso é

93 bom, mas eu não sei eu não tenho muita capacidade pra me avaliar não, mas tenho

94 muitas deficiências.

95 Pq: a sua entrada no Educonle tem te ajudado bastante, essa continuação.

96 C: me permitiu falar mais inglês porque quando você não fala não pratica uma língua

97 você tem a sensação de que você esqueceu, não é (+) e voltando entre nós muito

98 comum a gente se comunicar em inglês isso foi muito bom as aulas são muito bem

99 preparadas eu fico um pouco envergonhada você assistiu as minhas aulas, Luciano por

100 vergonha de vez em quando eu dava uma olhadinha nas coisas, mas eu não preparo
 aula, minha

101 aulas são e se preparasse não sairia melhor não viu Luciano, sairia não.

102 Pq: você acha?

103 C: acho, tenho certeza eu sou melhor de improviso do que muita preparação e o

104 professor Yang Lick Later que foi nosso professor, uma vez sei que a professora
 (inc).

105 Pq: como que é o nome dele?

106 C: Ian Linck Later, um professor que nós tínhamos ele professor de literatura ele deu

107 dois trabalhos e o pessoal falava que ele não corrigia prova não, sabe que ele dava 6

107 (seis) pra todo mundo, mas um dia eu percebi que ele corrigia ele me chamou na

108 sala, chamou a Gláucia e falou os melhores trabalhos foram de vocês duas, o seu

109 Gláucia porque como que você pesquisou pra fazer esse trabalho, você é realmente

110 extremamente estudiosa e seu trabalho tem grande valor, pesquisou, ela queria ser

111 professora da UFMG e é e me elogiou da seguinte maneira: o seu é criativo e eu fiz

112 com o que eu sabia, do meu jeito, entendeu e ele elogiou dizendo que era criativo,

113 mas onde que estava a pesquisa? Eu acho que eu não nasci muito pra pesquisar não,
114 sabe, por isso que talvez eu acho que mestrado não é pra mim.

115 Pq: você é mais prática?

116 C: bom, eu gosto de estudar a hora que eu quero, do jeito que eu quero (+) sou um
117 pouco sem disciplina.

118 Pq: você acha?

119 C: acho, mas se bem que às vezes não varia, por exemplo, se eu marcar uma coisa
120 com você, você pode ter certeza que to ali e não sei talvez com o tempo eu tenha
121 melhorado um pouco (+)

122 Pq: ta

123 C: *time is up*.

124 Pq: nós vamos encerrar por aqui e nós vamos tentar retornar e ai nós vamos
125 realmente falar sobre a aula que você assistiu, talvez até falar

126 C: que eu dei e que eu assisti.

127 Pq: que você deu e

128 que posteriormente você assistiu.

129 C: ah sim, claro.

130 Pq: ai a gente volta a conversar e se possível a gente volta a conversar sobre as duas
de 131 uma vez, se for possível, ne.

132 C: eu já olhei as duas

133 Pq: ai a gente volta a conversar, ta bom?

134 C: é, pode ser, ótimo.

135 Pq: então vamos encerrar por hoje, muito obrigado Carolina.

136 C: de nada.

Transcrição da filmagem da segunda aula Professora Carolina.

1 C: ... we stopped here remember? Let's 43, page 43 ok? Let's see the game, Débora we
2 are going to see the game (+) because we were on vacation e nós esquecemos de muitas
3 coisas. Let's go back, vamos voltar um pouquinho, ok? Por que que nós vamos voltar
4 um pouquinho? Por que durante as férias a gente esquece. ((Vira para uma aluna e
5 pergunta: don't you have a book? Don't you have the book?))

6 Aluno? No

7 C: sit with her. Cíntia, can she sit with you? She doesn't have a book! Ok. You can go.

8 C: we are going back, ou seja, nos estamos voltando porque nas férias a gente esquece

9 muito, ok? Mas preparem-se porque vocês vão ser o Tony, o Pedro

10 Students: ah, ah, ah!!

11 C: ah, sim. Débora, ah sim. Ok, ok, ok. (inc) lets go back. And the winner is:

12 C: lê o texto em voz alta para relembrar os alunos o *game*, por que os alunos é que

13 serão os personagens (**inserir o texto aki**).

14 C: durante a leitura do texto aparece uma frase que a professora faz questão de

15 enfatizar e pede aos seus alunos para repetirem em voz alta. "The good guy never
dies".

Após a leitura do texto:

16 C: agora vamos ver (+) os personagens: (aponta para alguns alunos e diz): você vai ser?

17 Aluno responde: Donald, você vai ser: Pedro, Josiane quer ser alguém? No, tem dois
18 personagens, eu tenho o Tony e o Pedro, Ana, quem vai ser a Ana pra mim? Ajuda
19 gente, a Josiane vai ser a Ana? Quem vai ser a Susan, a Susan fala tão pouquinho, go
20 ahead, go ahead.

Leitura do Texto pelos alunos:

21 C: cada um vai tentar falar o mais alto pra turma toda ouvir e falar como se a pessoa
22 mesmo estivesse falando. Então, ênfase no que estiver falando, go ahead, go ahead.

23 C: começando: eu vou ler o título e vocês começam. And the winner is ((dai em diante
24 os alunos que se manifestaram para lerem assim o fazem)).

25 C: esta lição foi para ensinar vocês o *past continuous*, remember? Vocês se lembram
26 do *past continuous*? Vamos voltar um pouquinho atrás onde nós estudamos. Vejamos:
27 será que o que eu falei é totalmente saiu do outro, foi. Quem se lembra quando a gente
28 usa? Prontinho Josiane, prontinho Ana Paula. Natasha, quando que a gente usa o
29 passado contínuo?? Você se lembra? (++) vou dar uma ajudinha: o presente contínuo
30 é quando a coisa está acontecendo ((faz um gesto movimentando a mão de um lado
31 para outro, dando a idéia de continuidade)). E o passado contínuo?

32 Alunos: é quando a coisa aconteceu.

33 C: ((corrigindo os seus alunos)) não é quando a coisa aconteceu não! É quando a coisa
34 estava acontecendo, remember? Lembra? Então, vocês vão me ajudar a fazer algumas
35 frases no passado contínuo. Vocês se lembram, só pra refrescar a memória, que uma
36 moça estava nadando, depois fala que o cara estava voando pra ilha quando o avião
37 bateu, ele estava indo pra Los Angeles, ele estava indo, tudo isto é o que? É o passado
38 contínuo. Então vamos ver se a gente aprende a fazer frases no passado contínuo. Na
39 hora que você quiser contar alguma coisa que estava acontecendo você vai usar o
40 passado contínuo, não é? Quem faz um passado contínuo aqui pra mim? Quem faz?

41 Aluna: pode ser do livro?

42 C: pode ser do livro. Podem procurar no livro.

43 Aluna diz o exemplo: Susan and Mark _____ playing

44 C: mas eu vou deixar isso aqui um pouquinho ((Carolina diz apontando para o espaço
45 para se colocar a forma do verbo correta)).

46 Aluna: Susan and Mark _____ playing tennis when it started raining.

47 C: Késia olha aqui, vamos ver se a Késia está certinha, vamos analisar se ela está
48 certinha. Está correta a frase da Késia? Fala a verdade, o que que você achou?

49 Natasha, está certo?

50 Natasha: está faltando uma palavra.

51 C: está faltando uma palavra. Por isso que eu deixei um espaço.

52 Aluna: *were*

53 C: ah, ta vendo, muito bem, qual a palavra que está faltando Késia?

54 Késia: *were*

55 C: isto, exatamente, se não a gente vai falar igual índio: Susan e Mark brincando (+)

56 não é índio que fala assim, Susan e Mark brincando quando começou a chover, fica
57 igual índio, não fica? Bom, agora sim Késia, como que vai ficar?

58 Késia: Susan e Mark were playing when it started raining.

59 C: ((chama a atenção de Késia neste momento)) Késia, raining, raining.

60 Now page 44, gente como passou as férias e nas férias nós tivemos um intervalo, essa
61 parte a gente já tinha feito, já tinha feito a parte de cima, a página 45, a 46, mas sabem
62 o que que eu notei gente, sinceramente vocês ainda não estão dominando muito não.
63 Pra gente dominar alguma coisa, uma matéria nova, a gente tem que treinar um
64 pouquinho mais. Então vamos fazer mais uns exercícios aqui pra depois a gente ir pra
65 frente, só mais esses. Olha esse da página 45, 46, aliás, o senhor Armstrong estava
66 nadando. Pega até essa frase aqui ((apontando para o quadro – Mr. Armstrong was
67 swimming)), o que que a gente está falando? Que o senhor Armstrong estava nadando,
68 essa parte é que me interessa do passado contínuo, não é? Vamos ver a outra coisa?

69 Aparece a montanha, olhe bem a gravura, aparece a montanha e o avião, eles estavam
70 voando, até que a Débora me corrigiu, não é Índia não professora é Los Angeles. Olha
71 como que ela prestou atenção, que coisa boa, eles estavam voando. Como é que nós
72 vamos dizer isso? Já tem “eles”, o verbo “voar” já está aí que é “fly” e é só vocês
73 montarem. Como é que fica o número 2, eles estavam voando, me ajuda.

74 ((Alunos ditam para a professora)): They were flying.

75 C: pessoal, como que vocês vão fazer o resto? Só pra ver se vocês fazem direitinho a
76 frase. Number 3, olha a gravura, ela sempre ajuda. Tem a Susan e o Mark - estavam
77 jogando tênis, tá vendo a gravura? Plural, são duas pessoas, olha a frase prontinha aqui
78 (chama a atenção dos alunos para o quadro) vamos ver, vamos ver? Olhem pro
79 quadro: “Susan and Mark were playing tennis”. Number 4: Ms. William was wearing
80 – só isso – her new make up. Aqui vocês notaram que a frase já está pronta, não foi?
81 Até onde nós queremos – Ms. Williams was wearing her new make up, o que que
82 falou aí? Alunos: A senhora Williams

83 C: Ms. é senhora? Isso, a senhorita Williams estava usando
84 sua nova make up (faz um gesto com a mão esquerda próximo do rosto para mostrar
85 para os alunos) maquiagem.

86 Number 5: Professor Nuts, professor P. Nuts – verb to make – an experiment – o
87 professor P. Nuts estava fazendo uma experiência. Vamos tentar fazer isso?

88 Alunos juntamente com a professora: Professor P. Nuts _____ making (alunos
89 falam a forma correta) Professor P. Nuts **was** making an experiment. Six, number 6, já
90 está pronta, como é que fica aí?

91 Alunos: (inc)

92 C: just this, Kécia just the past continuous – Mr. Todd was running in the park. Seven
93 (7) – I ((espaço)) a bath – como é que fica?

94 Alguns alunos: I was taking a bath.

95 C: ((Carolina pede, neste momento, que todos os alunos participem, dizendo))

96 everybody: I was taking a bath. ((Depois pede a aluna Débora)) Débora only you:

97 Débora: I was taking a bath when the telephone rang ((Carolina did not correct her
98 pronunciation)). Eight: tá vendo o cara bateu o rosto no poste, tá vendo? Nós

99 estávamos indo pra escola quando nós vimos um acidente. Nós estávamos indo, como
100 é que eu falo isso em inglês?

101 Alunos: we were going to school (that’s enough, that’s enough) isso é o suficiente
102 para recordar, ok? Do you want to finish? OK, we’ll finish. So if you want (inc).

103 Number 9: Carol – the dishes, Carol – the dishes.

104 Alunos: Carol was washing the dishes.

105 C: Carol was washing the dishes. Ten (10), number 10:

106 Alunos: they were (inc)

107 C: they were visiting Disneyland, ok, it's ok. Agora gente nós vamos fazer uma coisa. Sabe o que eu notei (inc)? Que sempre os mesmos participam e isso não é bom não, é bom todo mundo participar, então vai ficar de presente uma frase pra cada um, cada um vai falar uma frase ok, sabe porque, olha aqui, deixa eu falar uma coisa pra vocês, gente fica muito bom cada um fazer o que quer, fica ótimo, é muito democrático, mas o que que acontece? Uns vão desenvolver muito e outros vão ficar pra trás, então uma frase pra cada um, ok, eu quero ouvir a voz de vocês. Perdoem-me se eu esqueci um pouco o nome nas férias. Ana, Flávia number five

116 Flávia: they were flying.

117 C: They were flying, repeat, they were flying.

118 Flávia: they were flying.

119 C: Michael, Michael read number 5, read number 5 Michael, try tente. Então eu falo e você repete. Professor P. Nuts (+)

121 Michael: não professora

122 C: Ok. Então vamos lá, vamos lá Jéssica - Professor P. Nuts...

123 Jéssica: Professor P. Nuts was making an experiment.

124 C: ok, Professor P. Nuts was making an experiment. Now, Jonatan number 6 ((some students laugh)) don't be ashamed, don't be shy, lá no filme do Harry Potter tem uma cena que diz: don't be shy, não seja tímido, don't be shy. Mr. Todd was running in the park. Olha Jonatan, qualquer pessoa, qualquer ser humano que não seja mudo ele é capaz de repetir o que o outro fala, quer ver? Olha que (inc) muito legal: Mr. Todd was running in the park: tenta dizer isso:

130 Jonatan: Mr. Todd was ((risos)) running in the park.

131 C: isso, Mr. Todd was running in the park.

132 Alunos repetem: Mr. Todd was running in the park.

133 C: Mr. Todd was running in the park. Seven, number seven, Caio, we were going to school.

135 Caio: we were going to school.

136 C: ok, number 10, Cíntia 10, capricha.

137 Alunos ((junto com a prof.)): They were washing the dishes.

138 C: Cíntia, you:

139 Cíntia: professora era o número 9.

140 C: sorry, sorry, number 9, now is 10. ((risos)) ((A professora engana-se e fala o nome de uma aluna errado)). Ah é Maíra, Maíra. During the vacations we forget everything, o que que eu falei? Isso é por causa das férias, nas férias a gente esquece tudo, her name is not Isabela, is Maíra. During the vacations I forgot, I forgot, o que que eu falei? Eu me esqueci (+) no problem, Maíra number 10, let's help Maíra, everybody: they were visiting Disneyland. They were visiting Disneyland, ok, all right? Let's go on, let's go on.

147 ((A professora passa, neste momento, a explicar a diferença entre *among* e *between*. Primeiramente ela escreve as duas palavras no quadro e, em seguida, passa para a explicação)).

150 C: agora eu vou explicar pra vocês a diferença entre *among* e *between*. Em português
 151 seria a mesma palavra ((escreve a tradução na frente das palavras)), em inglês são
 152 duas palavras diferentes, por quê?

among – entre

between – entre

153 C: porque a idéia não é exatamente a mesma não: uma é entre dois que é o *between*.
 154 Se tiver, vamos imaginar aqui na sala, se tiver a Laila e a Josiane ((aponta para as
 155 duas alunas)) e no meio está a Aisla, Laila, Aisla e Josiane, a Aisla está entre as duas,
 156 entre dois pode ser entre duas pessoas, dois objetos e nós usamos *between* – *between*
 157 é entre (2) – *between* two, *between* two people, two objects, pode ser duas pessoas,
 158 dois animais, pode ser dois objetos, agora *among* é entre mais de dois (+ de 2), por
 159 exemplo, eu estou entre vocês, eu estou entre vocês, aqui no meio de vocês, mas não
 160 são duas pessoas, são mais está vendo? Meu livro está entre minhas coisas aqui
 161 ((aponta para a mesa e mostra aos alunos)), mas não são duas coisas. Ficou claro pra
 162 todo mundo? Então hoje nós aprendemos a usar duas palavras: *among* e *between*.

163 *Among* entre mais de duas coisas.

164 ((Neste momento uma aluna faz uma pergunta para professora sobre o uso do *among*,
 165 mas não é possível compreender a mesma. A professora explica)):

166 C: duas não, entre pessoas, mas duas, entre duas é *between*, pode ser qualquer um
 167 dos dois, entre pessoas, entre objetos, entre animais, o importante é ter sempre dois
 168 ou entre mais de dois, ficou claro? Por exemplo, você está vendo uma estrela entre o
 169 céu e a noite você é uma estrela entre muitas, aí vai ser *between* ou *among*?

170 Alunos respondem: *among*.

171 C: muito bem, e se tiver, por exemplo, três professores ali fora, tem a Magna, tem a
 172 Raquel e tem a Júnia e a Magna está no meio das duas, eu vou usar:

173 Alunos: *between*.

174 C: eu vou usar:

175 Alunos: *between*

Passa agora para a explicação sobre o Simple Future:

176 C: Então o texto que nós vamos começar hoje (inc), gente olha aqui, eu vou apenas
 177 apresentar a vocês a lição e eu não vou ensinar hoje ainda não, vou apenas mostrar e
 178 tem uma coisa que eu quero que vocês observem na lição, vai ensinar vocês a usar o
 179 **futuro**, é fácil, fácil, basta colocar o **will**. Não é que nem português que você fala
 180 assim: eu irei, tu irás, ele irá. Em inglês quando você põe o **will** você está colocando
 181 o **verbo no futuro**, não é mais fácil? É fácil ou não é?

182 Alunos: sim::mm

183 C: quer ver? Deixa eu só mostrar porque eu quero que vocês observem isso na lição,
 184 fica mais fácil de vocês (inc), por exemplo, se eu falo *I go* é eu vou e daí eu falar *I*
 185 *will go* vai ser o que (+) hein gente? *I go* é eu vou e *I will go*???

186 Alunos: eu irei

187 C: então esse **will** vai representar o que? ((a professora destaca o auxiliar *will* no
 188 quadro)). Ele vai te mostrar que o **verbo** está no **futuro**. Gente não tem coisa mais
 189 fácil do que isso no mundo não, tem? (++) Mais fácil do que isso é o que?

190 Alunos: “the size of a chicken”.

191 C: “the size of a chicken” (inc) quer mais fácil do que isso é só “the size of a

192 chicken” (risos) e nós falamos toda hora (inc). Michael, você acha fácil “the size of a
 193 chicken”? (++) eu não disse que você falou, lembra quando eu falei se existe coisa
 194 mais fácil do que isso. Bom, eles falaram que mais fácil do que isso somente “the
 195 size of a chicken”. Bom, isso é um segredo nosso e quem está de fora não vai saber o
 196 que que é isso não. Olha Michael, é porque nós falamos isso aqui milhares de vezes e
 197 quando passar 40 anos vocês vão se lembrar. O que que você sabe de inglês – nada –
 198 só “the size of a chicken” ((risos)). Você está igual aquele outro, que é uma frase
 199 dessa, encontrei 15 anos depois com o menino e ele falou: professora uma coisa que
 200 eu nunca esqueci de inglês, sabe o quê? “the good guy never dies”, “the good guy
 201 never dies”. Vocês sabem o que que é isso na nossa lição, “the good guy never dies”.
 202 Quem entendeu levanta a mão – “the good guy never dies”, não vai ser só a Kely que
 203 vai levantar a mão não ((a professora resolve ir ao quadro e escrever o que significa
 204 tal expressão e os alunos repetem com ela. Daí ela pergunta? O que que é um *guy*? O
 205 que que é um *guy*? *Hey guy* fazendo um sinal com a mão direita)), o que que é *guy*?
 206 ((Espera que os alunos respondam, mas a própria professora acaba dando a resposta
 207 para os alunos)). *Guy* é cara. Se eu falar: *Hey guy, help me!* O que que eu estou
 208 falando? O que que é *guy*? É cara.
 209 A professora retorna ao quadro e traduz a sentença mencionada anteriormente: “o
 210 cara bom nunca morre”, vamos dizer isso:
 211 Alunos: “the good guy never dies”.
 212 C: “the good guy never dies” é a mesma coisa que “the size of a chicken” – ninguém
 213 esquece OK? (+)
 214 C: o que eu queria falar com vocês é o seguinte: na próxima lição nós vamos
 215 aprender a usar o **futuro**. Se eu falo *I go* – eu irei, como é que vou falar eu irei?
 216 Alunos: I will go.
 217 C: everybody: I will go.
 218 Alunos: I will go.
 219 C: they speak – eles falam – como é que vai ficar eles falarão?
 220 Alunos: they will speak.
 221 C: they will speak não é fácil?
 222 Alunos: é facinho!
 223 C: Então o que eu quero explicar é só isso. Hoje é o primeiro dia de aula do segundo
 224 semestre e eu não vou passar homework porque hoje é o primeiro dia e nós estamos
 225 matando a saudade.

FIM DA SEGUNDA AULA

Transcrição da filmagem da terceira aula – Professora Carolina – **Simple Future**

1 C: I will go e se eu disser: they speak English.
 2 Alunos: they will speak English.
 3 C: very simple. Nós colocamos a palavra *will*. Nós temos que ter um pouco de cuidado,
 4 por exemplo, quando você fala assim: *she drinks* – ela bebe – isso aqui nós sabemos
 5 que é **presente**, não é? E no **presente** ele ou ela o **verbo** tem o **s**, quando você vai por

6 no **futuro** esse **s** desaparece (a professora vai ao quadro e escreve a outra frase): *she*
7 *will drink* e não precisa do **s**.
8 ((Passa agora para a negativa))
9 C: ((escreve **will + not** no quadro)) isso vai virar **won't**. Suponhamos que você fala: eu
10 não irei – *I won't go* – esse **won't** é não no **futuro** e sempre que você quiser negar no
11 **futuro** você vai usar esse não no **futuro**: é a palavra **won't**. Por exemplo, alguém está
12 pressionando a (inc) para falar – ela não falará. Como é que eu diria isso em Inglês?
13 Aluna Deise: *I won't talk*.
14 C: el::aaa (dá muita ênfase no pronome) se eu usasse ela, ela não falará.
15 Alunos: *she won't talk* ((a voz da Deise é mais forte ao falar *talk*)).
16 C: *she won't talk, she won't speak*, falar é *speak*, não é? Mas *talk* não está ruim não,
17 está bom também. Deise, *talk* envolve geralmente duas pessoas é a diferença que tem
18 em Português entre conversar e falar. *Speak* é falar a gente pode até falar sozinho, não
19 é? ((Vai ao quadro e escreve)):
20 *Speak* é falar e *Talk* é conversar e quando você fala você pode até falar sozinho, mas
21 para conversar você precisa de alguém. Então, como que eu diria: ela não falará.
22 Alunos: *she won't speak*.
23 C: *she won't speak*. Como que eu falaria: ela não conversará comigo, ela não
24 conversará 24 comigo mais:
25 **Alunos e professora**: *she won't talk to me anymore, she won't talk to me anymore,*
26 *anymore* – não mais, tem que ter o não. *She won't talk to me anymore*, não é isso?
27 Então vamos ver se nós entendemos tudo. Desde ontem nós estamos estudando um
28 tempo de **verbo** que se chama:
29 Alunos: futuro.
30 C: e pra colocar uma frase no **futuro** basta que eu coloque:
31 Alunos: *will*.
32 C: agora, se eu quiser negar no **futuro** eu vou usar, eu vou usar:
33 Alunos: *won't*
34 C: que é a mesma coisa que:
35 Alunos: *will not*.
36 C: *I won't go* – alguém chama você para um lugar que você não quer ir de jeito
37 nenhum e você fala: *I won't go*, não é isso? *I won't go*. Bom, dito isso nós vamos
38 fazer o seguinte: vamos deixar pra trabalhar em grupo, os grupos mais pro final da
39 aula e por enquanto eu vou adiantar um pouquinho a matéria. ((Retoma a questão do
40 *among* e *between*)): Outra coisa eu quero saber se vocês aprenderam da aula de ontem
41 a diferença entre *among* e *between*. Será que eu expliquei ou o vento levou a minha
42 palavra? ((Em seguida pede a um aluno que explique)): você, por favor, explique pra
43 mim o que que é *among* e o que que é *between*?
44 Aluna: *among* é entre dois e *between* é entre mais de dois.
45 C: você tem certeza disso? Será que você não trocou: ((faz um sinal com as duas
46 mãos, cruzando-as – mostrando para a aluna que ela trocou os dois sentidos)). Então
47 vamos repetir de novo:
48 Aluna: *among* é entre mais de dois e *between* é entre dois.
49 C: justamente, não é isso? Very good. A nossa lição se chama: “*Among the stars*”, o
50 que que seria isso? A nossa unidade “*Among the stars*” (+) “Entre as estrelas”, são

51 muitas *Among the stars*". Ok, "*Our home among the stars*". Vamos tirar outra dúvida
 52 que vocês costumam ter muito. Eu usei a palavra *home* e eu não sei se vocês
 53 distinguem entre *home* e *house* – se alguém souber fala. Existe diferença entre *home* e
 54 *house*? Aluna Deise: *house* pode ser lar.

55 C: vamos ver então, o que que você acha Deise? O que que você acha?

56 Deise: ué, assim, se for (inc) pode significar a mesma coisa, mas as palavras podem
 57 ser diferentes.

58 C: ô Deise

59 Deise: errei!!

60 C: errou, *house*: qualquer casa é uma *house*, não é? Olha eu estou vendo ali uma
 61 *house* – é uma casa, não importa aquilo é uma *house*, agora a grande diferença, isso
 62 não é só pra Deise não, Lídia é pra todo mundo, a grande diferença, olha aqui Laisla,
 63 olha *house* – casa, agora *home* é casa também, mas tem que ter a idéia de lar: quando
 64 você fala assim: eu estou indo pra casa você está indo para o seu lar, quando você usar
 65 casa tendo a idéia de lar você vai usar *home*. *I'm going home* – *I'm going home now*
 66 ((escreve essa frase no quadro)) did you understand the sentence? *I'm going home now*
 67– what is this? *I'm going home now* (++)

68 Aluna: eu vou pra casa agora.

69 C: no, I am going ((faz um movimento com a mão dando a idéia de que a ação está
 70 acontecendo agora)).

71 Alunos: eu estou indo.

72 C: então, *house* casa e *home* também casa, mas no sentido de lar, tanto que nessa lição
 73 que nós vamos ver hoje "*Our home among the stars*" – listen: "*Our home among the*
 74 *stars*". Vocês entenderam o que que eu falei? Escutem, listen, listen, try to understand
 75 (faz gestos com as mãos em forma de círculos para tentar explicar o título da lição,
 76 especificamente o pronome **OUR**) *Our home among the stars, our classroom, our*
 77 *home* (em seguida escreve o título no quadro "*Our home among the stars*". Olha gente
 78 na hora da leitura prestem bastante atenção que várias frases estarão no **futuro** e uma
 coisa

79 muito interessante é o verbo ser ou estar – estará, estarão, serei, será – vocês vão
 80 encontrar desse tipo. Olha, quando eu quero o verbo estar no **futuro** seria *will be*, olha
 81 só pra você ver: não tem que por o *will*? *Will be* – eu estarei lá amanhã – I will be
 82 there tomorrow – olha essa frase:

83 Escreve a frase no quadro e começa a explicar: olha aqui: estarei – to be não é verbo
 84 ser ou estar? E eu não tenho que colocar will? Então: Eu estarei = I will be. Agora tem
 85 um detalhe gente: se você quiser falar rapidinho esse I com os dois lls (éles) é a
 mesma

86 coisa que I will – I'll be there (fala a pronúncia para os alunos) olha como que fala
 87 rapidinho **I'll** be there, em vez de falar I will como que nós devemos falar?

88 Alunos repetem: I'll.

89 C: I will be there tomorrow, o que que eu falei?

90 Alunos: eu estarei ...

91 C: o que que eu falei? There ((faz um gesto com a mão mostrando para os alunos o
 92 significado de there)) I'll be there

93 Alunos: ... lá amanhã.

94 C: certo, OK? Tem um menino que tem uma mania que vocês vão ver várias vezes ele
 95 vai falar assim nessa lição: I'll be back ((escreve essa frase no quadro)). I'll be back –
 96 o que que ele falou? Toda hora ele vai falar isso. I will be – eu serei ou estarei / back
 97 (movimenta a mão para trás).

98 Alunos: voltar

99 C: I'll be back – eu estarei de volta. É como se ele falasse assim: eu voltarei – I'll be
 100 back. Ele começa a ler a redação dele.

101 Aluna: tem isso na música do Michael Jackson. ((Em seguida ela canta um trecho da
 102 música e os alunos começam a rir)).

103 C: vocês escutaram o que que ela falou? Tem uma música do Michael Jackson que
 104 fala: I'll be back, fala I'll be back. É isso, é isso que ele está falando. O Deise, eu
 105 estou te devendo a música até hoje, hein? Eu achei até que você tinha ido embora e
 106 pra comemorar a gente tem que ver que você voltou. Você vai ficar conosco ou você
 107 só veio passear?

108 Deise: não sei professora, eu acho que eu vou ficar. Lá é muita lama.

109 C: lá é muito o que?

110 Deise: muita lama.

111 C: essa aí eu não estou entendendo não. Lá é muita rama? What do you mean by

112 that? O que que você quer dizer com isso?

Neste momento a professora distribui os livros para os alunos.

113 C: atenção sétima B, o que eu gostaria que vocês observassem é que não deixem de
 114 passar a observar é como eles usam o **futuro** aqui, quer ver? Tem até uma parte que
 115 em português você não usaria o futuro. Se eu pedisse a você que lesse a sua
 116 composição eu falaria assim: por favor, você pode ler a sua composição para mim? E
 117 a professora aqui não diz assim. Ela fala assim: Michael, você não lerá a sua
 118 composição pra mim. Mas, na hora que você pra você entender e se você tiver que
 119 falar isso em português vai chegar um ponto gente que nós vamos evitar o português
 120 viu, olha atenção sétima B nós estamos caminhando para um ponto em evitar o
 português dentro da sala de aula.

121 C: *into* é movimento pra dentro. Olha aqui, vou dar um exemplo pra vocês: he
 122 jumped ((jumped vocês sabem o que que é, não sabem?)). Faz um gesto com a mão
 123 simulando algo pulando.

124 Alunos: pular

125 C: he jumped into a swimming pool – ele pulou numa piscina, quando fala pulou
 126 dentro da piscina te dá a idéia de movimento pra dentro, entendeu? Eu falo assim (+)
 127 no passado: ele entrou na sala: he went, porque é passado, he went into a room,
 128 quando fala ir pra dentro nós temos no português o verbo entrar, mas a idéia é de
 129 movimento pra dentro.

130 Deise: mas professora eu não entendi assim porque que ta assim na música dos Guns
 131 'n Roses quando ele fala: “*When I look into your eyes*” – quando eu olho nos seus
 132 olhos, o que que tem a ver?

- 133 C: when I look into your eyes – olha, quando eu olho lá dentro dos seus olhos, olha,
 134 olha o movimento – I look into – eu tento penetrar lá dentro dos seus olhos - when I
 135 look into your eyes – você vê Deise que a idéia é essa mesma, olha lá no fundo dos
 136 seus olhos, não é isso? Então você entendeu? Olha a resposta não é só pra Deise não,
 137 a resposta é pra todo mundo. O que que é isso gente? A resposta não é só pra quem
 138 pergunta não, é pra sala inteira. Então, *into* indica:
 139 Alunos: dentro
 140 C: movimento para dentro, sempre que na sua fala tiver a idéia de movimento para
 141 dentro de alguma coisa essa palavra por certo aparecerá, ficou claro? Todo mundo
 142 entendeu? Olha, eu pedi pra vocês sentarem juntos, certo? Luciano, você tem que ir
 143 pra UFMG, se você quiser ir?
 144 P: pode continuar, agora mesmo eu vou.
 145 C: look at the blackboard, right. I'll be back, se vocês entenderam não traduzam –
 146 vamos começar a entrar nessa fase. I'll be back – did you understand?
 147 Alunos: yes.
 148 C: I won't go, I won't go – did you understand?
 149 Alunos: yes.
 150 C: Now, this is future, this is future, no, no present – she drinks milk everyday, she
 151 drinks milk everyday. Future, tomorrow, help me: she will drink milk tomorrow,
 152 again, again:
 153 Alunos: she will drink milk tomorrow.
 154 C: Michael: qual a diferença entre *home* e *house*? Vamos ver se você assistiu aula ou
 155 se a aula entrou por aqui e fez assim por aqui. O que que é *house* e o que que é *home*,
 156 Michael?
 157 Michael: ah professora não preocupa comigo não.
 158 C: não preocupa com você não, mas eu me preocupo Michael.
 159 Michael: mas eu estou tentando responder.
 160 C: quer ver?
 161 Aluna: *home* é lar e *house* é casa, não é?
 162 C: isso, parabéns. Está vendo? *Home* é casa no sentido de lar, olha Ana Paula eu
 163 acho que essa sua, essa sua, esse contato com essas meninas aí, essas meninas caxias
 164 vão te deixar caxias também, já está ficando.
 165 Alunos: ficando o que?
 166 C: caxias, olha aqui vamos fazer igual ao Chaves – junte-se aos bons e você será um
 167 deles. Digam pra mim em inglês: eu estarei lá amanhã.
 168 Alunos: We'll be there tomorrow ((usam o pronome pessoal errado)).
 169 C: eu não ouvi.
 170 Alunos: We'll be there tomorrow.
 171 C: eu estarei lá amanhã, eu é WE?
 172 Alunos: nós falamos I will, I will be there tomorrow.
 173 C: I understood you said: We will be there tomorrow, sorry, sorry – I will, I will. I
 174 understood that, it's ok. Class is not over, the class is not over Michael, it is only 5
 175 o'clock. I asked you, listen, listen (+) I asked you to be in pairs, two students
 together. I won't listen Michael, I won't speak Portuguese, I won't speak Portuguese, o
 177 que que eu falei?
 178 Alunos: eu não falarei em português.

179 C: vamos dizer isso pro Michael?

180 Alunos e C: I won't speak Portuguese.

181 C: eu não falarei em português, certo? Mas falei.

Anexo G: Quadro da aula típica da professora Carolina

QUADRO DA AULA TÍPICA DA PROFESSORA CAROLINA

Tempo	Transcrição do discurso oral	Descrição das ações da professora e dos alunos	Eventos
	Carolina: ... we stopped here remember? Let's 43, page 43 ok? Let's see the game, Débora we are going to see the game (+) because we were on vacation e nós esquecemos de muitas coisas. Let's go back, vamos voltar um pouquinho, ok? Por que que nós vamos voltar um pouquinho? Por que durante as férias a gente esquece. Carolina: don't you have a book? Don't you have the book? Aluna? No Carolina: sit with her. Cíntia, can she sit with you? She doesn't have a book! Ok. You can go. Carolina: we are going back, ou seja, nos estamos voltando porque nas férias a gente esquece muito, ok? Mas preparem-se porque vocês vão ser o Tony, o Pedro Students: ah, ah, ah!! Carolina: ah, sim. Débora, ah sim. Ok, ok, ok. (inc) lets go back. And the winner is: Carolina: agora vamos ver (+) os personagens: ((aponta para alguns alunos e diz)): você vai ser? Aluno responde: Donald Carolina: você vai ser o Pedro, Josiane quer ser alguém? Josiane: No Carolina: tem dois personagens, eu tenho o Tony e o Pedro, Ana, quem vai ser a Ana pra mim? Ajuda gente, a Josiane vai ser a Ana? Quem vai ser a Susan, a Susan fala tão pouquinho, go ahead, go ahead.	A professora entra em sala de aula e cumprimenta os alunos. Ela os pede que abram o livro na página 43. Os alunos estão sentados em fila indiana. A professora dirige-se a uma aluna e pergunta se ela tem o livro. A aluna responde que não tem o livro. A professora lê o texto em voz alta para relembrar os alunos o <i>game</i>, por que eles é que serão os personagens. Durante a leitura do texto aparece uma frase que a professora faz questão de enfatizar e pede aos seus alunos para repetirem em voz alta. "<i>The good guy never dies</i>". A professora solicita alguns alunos para serem os personagens do diálogo.	Instruções Início das atividades em sala de aula. Preparação para a leitura do texto "<i>And the winner is</i>". Leitura do texto pela professora (inserir o texto aki).

	Carolina: cada um vai tentar falar o mais alto pra turma toda ouvir e falar como se a pessoa mesmo estivesse falando. Então, ênfase no que estiver falando, go ahead, go ahead. Carolina: começando: eu vou ler o título e vocês começam. And the winner is ((dai em diante os alunos que se manifestaram para lerem assim o fazem)). Carolina: esta lição foi para ensinar vocês o <i>past continuous</i>, remember? Vocês se lembram do <i>past continuous</i>? Vamos voltar um pouquinho atrás onde nós estudamos. Vejamos: será que o que eu falei é totalmente saiu do outro, foi. Quem se lembra quando a gente usa? Prontinho Josiane, prontinho Ana Paula. Natasha, quando que a gente usa o passado contínuo?? Você se lembra? (++) vou dar uma ajudinha: o presente contínuo é quando a coisa está acontecendo ((faz um gesto movimentando a mão de um lado para outro, dando a idéia de continuidade)). Carolina: e o passado contínuo? Alunos: é quando a coisa aconteceu. Carolina: ((corrigindo os seus alunos)) não é quando a coisa aconteceu não! É quando a coisa estava acontecendo, remember? Lembra? Então, vocês vão me ajudar a fazer algumas frases no passado contínuo. Vocês se lembram, só pra refrescar a memória, que uma moça estava nadando, depois fala que o cara estava voando pra ilha quando o avião bateu, ele estava indo pra Los Angeles, ele estava indo, tudo isto é o que? É o passado contínuo. Então vamos ver se a gente aprende a fazer frases no passado contínuo. Na hora que você quiser contar alguma coisa que estava acontecendo você vai usar o passado contínuo, não é? Quem faz um passado contínuo aqui pra mim? Quem faz? Aluna: pode ser do livro? Carolina: pode ser do livro. Podem procurar no livro. Aluna diz o exemplo: Susan and Mark ~~playing~~	A professora inicia a leitura e os alunos dão seqüência na leitura. A professora esclarece qual era o objetivo da lição. Em seguida, ela pergunta se alguém lembra da formação do <i>Past Continuous</i> e ao mesmo tempo compara esse tempo verbal com o <i>Present Continuous</i> na tentativa dos alunos relembrarem a formação do tempo verbal proposto na lição. Explicação propriamente dita do passado contínuo. Em seguida, professora utiliza uma série de exemplos na língua materna para que os alunos tentem visualizar o sentido do <i>Past</i>	Leitura do texto. Objetivo da lição e início da explicação do <i>Past Continuous</i>. Passado contínuo (explicação).
--	---	---	---

	_____ playing Carolina: mas eu vou deixar isso aqui um pouquinho ((Carolina diz apontando para o espaço para se colocar a forma do verbo correta)). Aluna: Susan and Mark _____ playing tennis when it started raining. Carolina: Késia olha aqui, vamos ver se a Késia está certinha, vamos analisar se ela está certinha. Está correta a frase da Késia? Fala a verdade, o que que você achou? Natasha, está certo? Natasha: está faltando uma palavra. Carolina: está faltando uma palavra. Por isso que eu deixei um espaço. Aluna: <i>were</i> Carolina: ah, tá vendo, muito bem, qual a palavra que está faltando Késia? Késia: <i>were</i> Carolina: isto, exatamente, se não a gente vai falar igual índio: Susan e Mark brincando (+) não é índio que fala assim, Susan e Mark brincando quando começou a chover, fica igual índio, não fica? Bom, agora sim Késia, como que vai ficar? Késia: Susan e Mark were playing when it started raining. Carolina: Késia, raining, raining. Now page 44... Carolina: agora eu vou explicar pra vocês a diferença entre <i>among</i> e <i>between</i>. Em português seria a mesma palavra ((escreve a tradução na frente das palavras)), em inglês são duas palavras diferentes, por quê? among – entre between – entre Carolina: porque a idéia não é exatamente a mesma não: uma é entre dois que é o <i>between</i>. Se tiver, vamos imaginar aqui na sala, se tiver a Laila e a Josiane ((aponta para as duas alunas)) e no meio está a Aisla, Laila, Aisla e Josiane, a Aisla está entre as duas, entre dois pode ser entre duas pessoas, dois objetos e nós usamos <i>between</i> – between é entre (2) – <i>between</i> two, <i>between</i> two	<i>Continuous.</i> A professora inicia as atividades do livro pedindo aos alunos que façam frases no <i>Past Continuous</i> e também que façam exercícios completando com a forma correta do verbo BE.	Início das atividades – <i>Past Continuous exercises.</i> Diferença entre <i>among</i> e <i>between</i>.
--	--	--	--

people, two objects, pode ser duas pessoas, dois animais, pode ser dois objetos, agora <i>among</i> é entre mais de dois (+ de 2), por exemplo, eu estou entre vocês, eu estou entre vocês, aqui no meio de vocês, mas não são duas pessoas, são mais está vendo? Meu livro está entre minhas coisas aqui ((aponta para a mesa e mostra aos alunos)), mas não são duas coisas. Ficou claro pra todo mundo? Então hoje nós aprendemos a usar duas palavras: <i>among</i> e <i>between</i>. <i>Among</i> entre mais de duas coisas. Aluna: (inc) Carolina: duas não, entre pessoas, mas duas, entre duas é <i>between</i>, pode ser qualquer um dos dois, entre pessoas, entre objetos, entre animais, o importante é ter sempre dois ou entre mais de dois, ficou claro? Por exemplo, você está vendo uma estrela entre o céu e a noite você é uma estrela entre muitas, aí vai ser <i>between</i> ou <i>among</i>? Alunos respondem: among. Carolina: muito bem, e se tiver, por exemplo, três professores ali fora, tem a Magna, tem a Raquel e tem a Júnia e a Magna está no meio das duas, eu vou usar: Alunos: between. Carolina: eu vou usar: Alunos: between Carolina: Então o texto que nós vamos começar hoje (inc), gente olha aqui, eu vou apenas apresentar a vocês a lição e eu não vou ensinar hoje ainda não, vou apenas mostrar e tem uma coisa que eu quero que vocês observem na lição, vai ensinar vocês a usar o futuro, é fácil, fácil, basta colocar o <i>will</i>. Não é que nem português que você fala assim: eu irei, tu irás, ele irá. Em inglês quando você põe o <i>will</i> você está colocando o verbo no futuro, não é mais fácil? É fácil ou não é? Alunos: sim::mm Carolina: quer ver? Deixa eu só mostrar porque eu quero que vocês observem isso na lição, fica mais fácil de vocês (inc), por exemplo, se eu falo <i>I go</i> é <u>eu vou</u> e daí eu falar <i>I will go</i> vai ser o que (+) hein gente? <i>I go</i> é <u>eu vou</u> e <i>I will go</i>??? Alunos: eu irei	Chama a atenção da aluna Késia neste momento. Continuação dos exercícios – <i>Past Continuous</i>. Encerramento dos exercícios. A professora passa, neste momento, a explicar a diferença entre <i>among</i> e <i>between</i>. Primeiramente ela escreve as duas palavras no quadro e, em seguida, passa para a explicação. Neste momento uma aluna faz uma pergunta para	
--	--	--

	Carolina: então esse will vai representar o que? ((a professora destaca o auxiliar will no quadro)). Ele vai te mostrar que o verbo está no futuro. Gente não tem coisa mais fácil do que isso no mundo não, tem? (++) Mais fácil do que isso é o que? Alunos: “the size of a chicken”. Carolina: “the size of a chicken” (inc) quer mais fácil do que isso é só “the size of a chicken” ((risos)) e nós falamos toda hora (inc). Michael, você acha fácil “the size of a chicken”? (++) eu não disse que você falou, lembra quando eu falei se existe coisa mais fácil do que isso. Bom, eles falaram que mais fácil do que isso somente “the size of a chicken”. Bom, isso é um segredo nosso e quem está de fora não vai saber o que que é isso não. Olha Michael, é porque nós falamos isso aqui milhares de vezes e quando passar 40 anos vocês vão se lembrar. O que que você sabe de inglês – nada – só “the size of a chicken” ((risos)). Você está igual aquele outro, que é uma frase dessa, encontrei 15 anos depois com o menino e ele falou: professora uma coisa que eu nunca esqueci de inglês, sabe o quê? “the good guy never dies”, “the good guy never dies”. Vocês sabem o que que é isso na nossa lição, “the good guy never dies”. Quem entendeu levanta a mão – “the good guy never dies”, não vai ser só a Kely que vai levantar a mão não. Guy é cara. Se eu falar: <i>Hey guy, help me!</i> O que que eu estou falando? O que que é guy? É cara	professora sobre o uso do <i>among</i>, mas não é possível compreender a mesma. A professora explica. Passa agora para a explicação sobre o Simple Future.	Simple Future.
--	--	--	----------------

	que é <i>guy</i>? É cara. A professora retorna ao quadro e traduz a sentença mencionada anteriormente: “o cara bom nunca morre”, vamos dizer isso: Alunos: “the good guy never dies”. Carolina: “the good guy never dies” é a mesma coisa que “the size of a chicken” – ninguém esquece OK? (+) Carolina: o que eu queria falar com vocês é o seguinte: na próxima lição nós vamos aprender a usar o futuro. Se eu falo <i>I go</i> – eu irei, como é que vou falar eu <u>irei</u>? Alunos: I will go. Carolina: everybody: I will go. Alunos: I will go. Carolina: they speak – eles falam – como é que vai ficar eles falarão? Alunos: they will speak. Carolina: they will speak não é fácil? Alunos: é facinho! Carolina: Então o que eu quero explicar é só isso. Hoje é o primeiro dia de aula do segundo semestre e eu não vou passar homework porque hoje é o primeiro dia e nós estamos matando a saudade. FIM DA AULA	A professora resolve ir ao quadro e escrever o que significa a palavra <i>guy</i> e os alunos repetem com ela. Daí ela pergunta? O que que é um <i>guy</i>? O que que é um <i>guy</i>? <i>Hey guy</i> fazendo um sinal com a mão direita. O que que é <i>guy</i>? Espera que os alunos respondam, mas a própria professora acaba dando a resposta para os alunos.	A professora retoma a explicação do <i>Simple Future</i>.
--	---	--	--

Anexo H: Exemplos de uso de inglês na sala de aula

1)

Carolina: **Let's go back**, vamos voltar um pouquinho, ok? Por que que nós vamos voltar um pouquinho? Por que durante as férias a gente esquece.

2)

Carolina: Quem vai ser a Susan, a Susan fala tão pouquinho, **go ahead**, **go ahead**.

3)

Carolina: (...) E o passado contínuo?

Alunos: é quando a coisa aconteceu.

Carolina: ((corrigindo os seus alunos)) não é quando a coisa aconteceu não! É quando a coisa estava acontecendo, **remember**? Lembra?

4)

Carolina: **It's Ok**.

5)

Carolina: (...) Michael, Michael **read number** 5, **read number** 5 Michael, **try** tente. Então eu falo e você repete. Professor P. Nuts (+)

6)

Carolina: **ok**, Professor P. Nuts was making an experiment. **Now**, Jonatan **number** 6 ((some students laugh)) **don't be ashamed**, **don't be shy**, lá no filme do Harry Potter tem uma cena que diz: don't be shy, não seja tímido, don't be shy.

7)

Carolina: (...) During the vacations I forgot, I forgot, o que que eu falei? Eu me esqueci (+) **no problem**, Maíra number 10, **let's help** Maíra, everybody: they were visiting Disneyland. They were visiting Disneyland, **ok, all right?** **Let's go on, let's go on**.

8)

Carolina: justamente, não é isso? **Very good**.

9)

Carolina: então, *house* casa e *home* também casa, mas no sentido de lar, tanto que nessa lição que nós vamos ver hoje “*Our home among the stars*” – **listen**: “*Our home among the stars*”. Vocês entenderam o que que eu falei? Escutem, **listen**, **listen**, **try to understand** (...)

10)

Aluna Deise: não sei professora, eu acho que eu vou ficar. Lá é muita lama.

Carolina: lá é muito o que?

Aluna Deise: muita lama.

Carolina: essa aí eu não estou entendendo não. Lá é muita rama? **What do you mean by that?** O que que você quer dizer com isso?

11)

Carolina: **look at the blackboard, right.** I'll be back, se vocês entenderam não traduzam – vamos começar a entrar nessa fase. I'll be back – **did you understand?**

Alunos: **yes.**

Carolina: I won't go, I won't go – **did you understand?**

Alunos: **yes.**

12)

Carolina: **I understood you said: We will be there tomorrow, sorry, sorry – I will, I will. I understood that, it's ok. Class is not over, the class is not over Michael, it is only 5 o'clock. I asked you, listen, listen (+) I asked you to be in pairs, two students together. I won't listen Michael, I won't speak Portuguese, I won't speak Portuguese,** o que que eu falei?

Anexo I: Livro texto da professora Carolina



And the winner is...

Tony: Hey, gang! Let's play a game about movies.

Pedro: That's for kids.

Ana: Oh shut up, Pedro! Don't be silly!

Tony: No, it's really fun. And it's very simple. I say something about the story and you have to guess the name of the movie. And it's only about Spielberg's movies.

Susan: OK, go ahead.

Tony: The first one is very easy. A boy was living happily with his family when he met a strange little creature from space.

Everybody: ☐!

Tony: Right! Everybody gets a point. The next one is: a young woman was swimming in the ocean near the beach when an enormous fish, a very big shark, attacked and killed her.

Carol: I know! It's ☐!

Tony: Right. Carol gets a point. Now try and guess this one: a young university professor was flying to India when his plane crashed into a mountain. He didn't die, of course. The good guy never dies.

Mark: Is it "The Last Crusade"?

Tony: No, it isn't. It's Indiana Jones in ☐. Well, the game is over. And the winner is ☐!



LESSON

T W O



- 1 Identifique, dentre os seis jovens que participam do diálogo, quem faz cada uma das ações abaixo. Escreva o nome de cada um deles em seu caderno.
 - a) Convida a turma para um jogo sobre filmes.
 - b) Manda que Pedro cale a boca e não seja bobo.
 - c) Manda que Tony siga com o jogo.
 - d) Dá um palpite sobre o nome de um filme, mas erra.
 - e) Recebe um ponto por acertar o nome do segundo filme.

- 2 Um dos adjetivos do diálogo é ao mesmo tempo o oposto de *first* (primeiro) e de *next* (próximo, seguinte). Encontre esse adjetivo e dê seu significado em português.

- 3 Escreva os adjetivos abaixo em seu caderno, encontrando os respectivos opostos no quadro à direita:

1. silly	very small
2. strange	difficult
3. easy	common
4. little	old
5. right	intelligent
6. enormous	bad
7. young	wrong
8. good	big

- 4 Nos filmes resumidos por Tony, quem estava fazendo o quê? Use your notebook to match the columns and make correct sentences according to the dialogue:

1. Uma moça...	☐ estava vivendo feliz com sua família.
2. Um garoto...	☐ estava viajando de avião para a Índia.
3. Um jovem professor universitário...	☐ estava nadando no oceano, perto da praia.

- 5 As ações descritas no exercício anterior estavam se desenvolvendo quando aconteceu o quê? Complete as frases adequadamente em seu caderno:
 - Um peixe enorme, um grande ☐ atacou e matou a ☐.
 - O garoto encontrou um pequeno ser, uma estranha ☐ vinda do ☐.
 - O ☐ chocou-se de encontro a uma ☐.

UNIT 3 — LESSON 2: AND THE WINNER IS...

/R/E/A/D/ AND LEARN

1 Ler o título da lição. Dizer aos alunos que Tony e seus amigos estão participando de um jogo de adivinhações. Pedir aos alunos que leiam o diálogo até descobrirem o que cada um deve adivinhar. Introduzir guess. Espera-se que os alunos percebam que os participantes devem adivinhar o nome do filme. Destacar que os filmes são todos de Spielberg.

2 Pedir aos alunos que observem a ilustração. Perguntar a eles se conhecem as histórias desses filmes e seus títulos em português. Pedir aos alunos que releiam o diálogo e identifiquem as pistas dadas sobre cada filme (uma frase para cada). Se os alunos sentirem dificuldades, destacar a pista do primeiro filme ("A boy was living happily with his family when he met a strange little creature from space.") e pedir aos alunos que identifiquem os outros. Depois de os alunos responderem, perguntar o que eles conseguiram compreender de cada frase e se, a partir desses dados, eles são capazes de descobrir os nomes dos filmes. Destacar expressões-chave como "strange little creature from space", "enormous fish", "young university professor" que ajudam a identificar os três filmes ("E.T.", "Jaws", "Indiana Jones and the Temple of Doom").

Language note: Professor /prəˈfesor/ (EUA), /prəˈfesa/ (GB), sendo a sílaba tônica a segunda: professor.

3 Tocar a fita ou ler o texto uma ou duas vezes, enquanto os alunos acompanham a leitura silenciosamente. Se eles já identificaram os nomes dos filmes, pedir que completem as falas.

Language note: Crusade /kruːˈseɪd/, com som de s e não de z como em cruzada.

Mostrar aos alunos que fazem os exercícios do /R/L/A/D/ AND LEARN, lembrando-os que nos exercícios que envolvem a reprodução de trechos de áudio devemos usar aspas. Dizer aos alunos que, ao fazerem os exercícios, devem lembrar o significado de palavras desconhecidas.

Dica para correção: Quando um aluno responder ao exercício, perguntar como ele chegou à resposta dada e chamar a atenção dos outros alunos para as "pistas" utilizadas.

Ex: a) Tony.
b) Ana.
c) Susan.
d) Mark.
e) Carol.

Dica para correção: Destacar as expressões shut up e go ahead.

Language notes: Mostrar as locuções verbais que aparecem no diálogo:

• Shut up! = Stop talking! Cala a boca!
A expressão é geralmente empregada no imperativo, e é ríspida quando usada em contexto de irritação.

• Go ahead = go on, continue: ir em frente, prosseguir.

• Be over = be finished, terminar, estar terminado.

Ex: 2. Last. Última.

Ex: 3. 1. intelligent;
2. common;
3. difficult;
4. big;
5. wrong;
6. very small;
7. old;
8. bad.

Ex: 4. 1. estava nadando no oceano, perto da praia.
2. estava vivendo feliz com sua família.
3. estava viajando de avião para a Índia.

Dica para correção: Mostrar as correspondências entre as formas verbais: was living = estava vivendo; was flying = estava voando/estava viajando de avião; was swimming = estava nadando.

Ex: 5. tubarão/ moça; criatura/ espaço; avião/ montanha.

Dica para correção: Para ampliar o exercício, pedir aos alunos que encontrem no diálogo os verbos correspondentes a atacou, matou, encontrou, chocou-se. Destacar que todos esses verbos estão no Simple Past.

LESSON TWO

6 Encontre no texto a frase em que Tony diz que o jogo é realmente divertido e transcreva-a em seu caderno.

7 Encontre no texto as palavras que correspondem às ilustrações abaixo. Escreva-as no seu caderno, na ordem dos desenhos.



8 Orientando-se pelas linhas indicadas entre parênteses, encontre no texto e anote no caderno as formas dos verbos em inglês que equivalem a:

- | | |
|------------------------------|--------------------------------|
| 1. il. 1) jogar | 7. il. 17) atacou |
| 2. il. 5) eu digo | 8. il. 18) eu sei |
| 3. il. 11) estava vivendo | 9. il. 20) estava voando |
| 4. il. 12) ele encontrou | 10. il. 20) chocou-se |
| 5. il. 15-16) estava nadando | 11. il. 17) matou |
| 6. il. 21) ele não morreu | 12. il. 21) (ele) nunca morreu |

9 Tony acha fácil ou difícil acertar o nome do primeiro filme? Retire do diálogo a frase que comprova isso. Qual é o nome desse filme?

10 Dos três filmes escolhidos por Tony na brincadeira, qual é o mais trágico? Você sabe o nome desse filme? (Se precisar, consulte a página 42.)

11 No último filme escolhido por Tony, o mocinho morre? O que Tony comenta sobre isso?

12 Ninguém acertou o nome do último filme. Você acertaria? Qual é o nome desse filme, que aparece na página 42?

13 Retire do texto a frase em que Tony diz que o jogo terminou.

14 Quem é o(a) vencedor(a) da brincadeira? Who is the winner?

♫ 6. "No, it's really fun."

♫ 7. fish; beach; kids; shark; mountain; plane.

♫ 8. 1. play; 2. I say; 3. was living; 4. he met; 5. was swimming; 6. he didn't die; 7. attacked; 8. I know; 9. was flying; 10. crashed; 11. killed; 12. (the good guy) never dies.

✓ **Dica para correção:** Pedir aos alunos que tentem descobrir o significado de *guy* /gau/ (sujeito, "cara") através do contexto. No caso, *good guy* é traduzido por "mocinho".

♫ 9. Fácil. "The first one is very easy." "E.T."

✓ **Dica para correção:** Destacar que *one* se refere a movie (filme).

♫ 10. O segundo. "Jaws".

♫ 11. Não. "The good guy never dies."

♫ 12. "Indiana Jones and the Temple of Doom."

♫ 13. "Well, the game is over."

♫ 14. Carol.

✓ **Dicas para correção:**

- Mostrar que todos acertaram o primeiro filme e Carol foi a única a acertar o segundo.
- Dizer que a expressão "And the winner is..." costuma ser usada na cerimônia de entrega do Oscar.
- Mostrar que *winner* é formado pelo verbo *win* (vencer, ganhar) acrescido do sufixo *-er*, havendo a duplicação do *n* por ser um monossílabo cujas três últimas (no caso, únicas) letras são C/V/C (consoante/vogal/consoante). Se desejar, ampliar com *swimmer* (nadador), de formação idêntica.



LESSON T W O

PSST... DON'T FORGET!

A boy was living happily with his family ...
A young woman was swimming in the ocean ...
They were playing games ...

EXERCISE 1

Faça frases sobre as ações que estavam acontecendo no passado. Siga o exemplo:

(I/ study) I was studying.

- | | |
|--------------------------------|---------------------------------|
| 1. (My father/ watch TV) | 4. (You/ come home) |
| 2. (I/ make some coffee) | 5. (My sister/ go to the beach) |
| 3. (The boys/ play volleyball) | 6. (We/ read the newspaper) |

A boy was living happily with his family	(Past Continuous)
when	
he met a strange little creature from space.	(Past Simple)

EXERCISE 2

Observe as ilustrações e transcreva as frases em seu caderno, completando as lacunas com as formas verbais adequadas.

Use o **past continuous** ou o **past simple** dos verbos entre parênteses. What was happening? What happened?



1. Mr. Armstrong ☐ in the ocean
when he saw a shark. (swim)



2. They ☐ to Los Angeles when the
plane crashed into a mountain. (fly)

PSST... DON'T FORGET!

1 Ler as orações do primeiro quadro gramatical. Pedir aos alunos que observem os verbos. Perguntar como é formado esse tempo verbal. Espera-se que os alunos identifiquem o passado do verbo *to be* seguido de outro verbo na terminação *-ing*. Dizer que se trata do **Past Continuous** ou **Past Progressive** e escrever o seguinte esquema no quadro-de-giz:

Past Continuous: *was/ were* + verbo principal na terminação *-ing*

2 Lembrar a formação do **Present Continuous**: presente do verbo *to be* + verbo principal com *-ing*. Dizer que os dois tempos apresentam ações em desenvolvimento, seja no presente (no caso do **Present Continuous**) ou no passado (no caso do **Past Continuous**). Ler as frases do quadro gramatical e dizer que elas estavam acontecendo no passado.

3 Perguntar aos alunos por que nas duas primeiras frases usou-se *was* e na terceira, *were*. Espera-se que os alunos percebam que, nas duas primeiras frases, o sujeito é terceira pessoa do singular (*he/ she/ it*) e, na última, terceira pessoa do plural (*they*).

4 Perguntar aos alunos qual é o infinitivo dos verbos principais de cada frase. Espera-se que os alunos identifiquem: *live, swim, play*. Destacar as mudanças ortográficas ocorridas com o acréscimo de *-ing*: desaparecimento do *e* em *living* e duplicação da consoante final em *swimming*.

5 Pedir aos alunos que façam o exercício 1. Alertá-los para as mudanças ortográficas necessárias em alguns itens.

1. My father was watching TV.
2. I was making some coffee.
3. The boys were playing volleyball.
4. You were coming home.
5. My sister was going to the beach.
6. We were reading the newspaper.

✓ **Dicas para correção:** Destacar a concordância do verbo *to be* com os sujeitos e a omissão do *e* em *make* e *come* quando do acréscimo de *-ing*.

6 Ler a frase do segundo quadro gramatical. Destacar os dois verbos e mostrar que um está no **Past Continuous** e outro no **Simple Past**. Dizer que uma ação estava em desenvolvimento no passado quando outra ação ocorreu. Se desejar, fazer o seguinte esquema no quadro-de-giz:

Past Continuous Simple Past
-----|-----

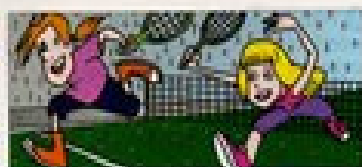
Destacar o uso de *when* antes da oração com o verbo no **Simple Past**. Perguntar aos alunos qual é o infinitivo de *met*.

7 Pedir aos alunos que façam o exercício 2.

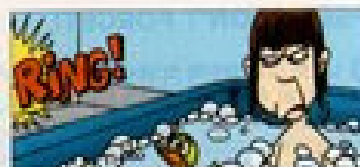
1. was swimming; 2. were flying.



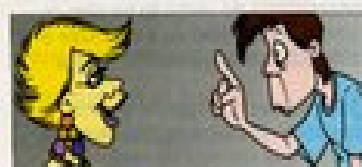
LESSON T W O



3. Susan and Mark ☐ tennis when it started raining. (play)



7. I ☐ a bath when the telephone rang. (take)



4. Miss Williams was wearing her new make-up when I ☐ her. (meet)



8. We ☐ to school when we saw an accident. (go)



5. Professor P. Nuts ☐ an experiment when something terrible happened. (make)



9. Carol ☐ the dishes when an accident happened. (wash)



6. Mr. Todd was running in the park when a dog ☐ him. (attack)



10. They were visiting Disneyland when they ☐ Mickey Mouse. (see)

2. 3. were playing; 4. met;
5. was making; 6. attacked;
7. was taking; 8. were going;
9. was washing; 10. saw.

Atenção: Para ampliar o exercício, pedir aos alunos que destaquem as formas verbais já dadas em cada frase e dêem o infinitivo e o significado desses verbos. Oriente-os para se apoiarem nas ilustrações. Se necessário, pedir aos alunos que consultem a lista de verbos irregulares na página 126. Respostas: 1. saw/ see (ver); 2. crashed/ crash (chocar-se); 3. started/ start (começar); 4. was wearing/ wear (vestir, usar); 5. happened/ happen (acontecer); 6. was running/ run (correr); 7. rang/ ring (tocar, soar); 8. saw/ see (ver); 9. happened/ happen (acontecer); 10. were visiting/ visit (visitar).



LESSON T W O

She was swimming in the ocean.

Was she swimming in the ocean?

Yes, she was.

Was she swimming in the pool?

No, she wasn't.

What was she doing?

What was happening?

She was swimming in the ocean.

EXERCISE 3

Ordene as palavras em seu caderno para formar perguntas e resposta de acordo com as ilustrações do exercício anterior.

1. Mr. Armstrong/ in/ was/ ocean/ the/ swimming ?

2. they/ were/ to/ New York/ flying ?

3. running/ was/ Mr. Todd/ in/ the/ park ?

Agora, escreva no caderno apenas as respostas:

4. What was Professor P. Nuts doing?

5. What were Susan and Mark doing?

6. What was Carol doing?



1 Ler as frases do quadro gramatical. Perguntar aos alunos como é formada a interrogativa. Destacar a inversão entre o verbo *to be* e o sujeito. Mostrar que nas respostas curtas basta usar o verbo *to be*, sem o verbo principal. Mostrar a possibilidade de contração na negativa: *wasn't* = *was not*.

2 Pedir aos alunos que façam o exercício 3.

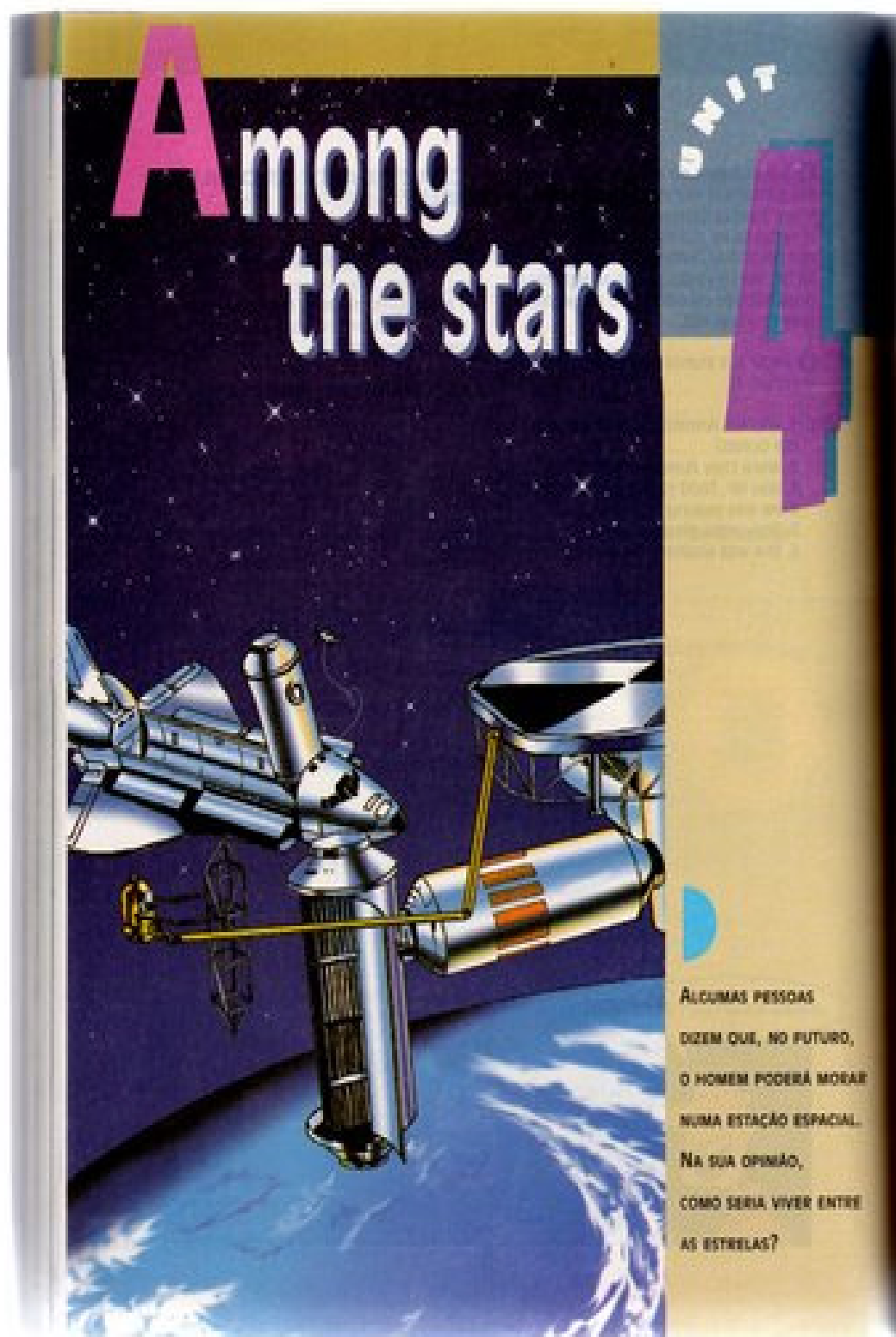
3. 1. Was Mr. Armstrong swimming in the ocean?
2. Were they flying to New York?
3. Was Mr. Todd running in the park?
4. He was making an experiment.
5. They were playing tennis.
6. She was washing the dishes.

CRAZY DAISY AND SILLY BILLY

1 Pedir aos alunos que leiam a tirinha silenciosamente. Fazer perguntas orais:

• A pergunta de Daisy refere-se a um problema científico. Billy a respondeu cientificamente?

• A resposta de Billy refere-se a que situação?



UNIT 4: AMONG THE STARS

LESSON 1: OUR HOME AMONG THE STARS Will; may/might; -ing form after prepositions	LESSON 2: GOOD LUCK, MIKE! Must; should; suffixes -ous; -ful
/R/E/A/D/ AND LEARN • Apoiar-se em palavras transparentes para a compreensão do texto. • Deduzir o significado de palavras e expressões pelo contexto de uso. • Identificar informações específicas. • Distinguir expressões de tempo e de lugar. • Compreender frases com <i>will</i>, <i>may/might</i>. PSST... DON'T FORGET! (I) • Compreender e formar frases com <i>will</i> nas formas afirmativa, negativa e interrogativa. • Distinguir os usos de <i>will</i> e <i>may/might</i>. SPEAKING • Formar frases com <i>will</i> e adjuntos adverbiais de tempo (futuro). PSST... DON'T FORGET! (II) • Reconhecer e usar a forma de -ing dos verbos após preposição.	LISTENING • Identificar informações específicas. /R/E/A/D/ AND LEARN • Identificar informações específicas. • Deduzir o significado de palavras e expressões pelo contexto de uso. • Integrar linguagem verbal e não-verbal. • Compreender informações implícitas. • Compreender frases com <i>must</i> e <i>should</i>. PSST... DON'T FORGET! (I) • Compreender e formar frases com <i>must</i> e <i>should</i>. • Distinguir as ideias expressas por <i>should</i>, <i>must</i> e <i>mustn't</i> e usar esses verbos adequadamente. CRAZY DAISY AND SILLY BILLY • Integrar linguagem verbal e não-verbal. • Compreender frases com <i>must</i> e <i>mustn't</i>. WHAT ABOUT YOU? • Fazer frases com <i>must</i> e <i>should</i> sobre atividades pessoais.
	SPEAKING • Identificar a frase com <i>must</i> ou <i>should</i> adequada a uma situação dada. PSST... DON'T FORGET! (II) • Identificar os sufixos -ous e -ful como formadores de adjetivos. • Usar adjetivos formados com os sufixos -ous e -ful.

UNIT 4

LESSON ONE

Our home among the stars



Man's dream of living and working in space may soon be a reality. Perhaps by the year 2000 astronauts may live and work in a space station hundreds of kilometers above our planet. The space station will be in a low orbit around the Earth, circling it every ninety minutes. The astronauts' mission will be to study the stars and the planets, including our own planet.

The station will be a kind of base for launching missions into deep space. In the next century, whole cities may float in space, thousands of kilometers from the Earth. Our home among the stars might be the solution to some of our problems...



UNIT 4 — LESSON 1: OUR HOME AMONG THE STARS

/R/E/A/D/ AND LEARN

1 Pedir aos alunos que observem a ilustração e leiam o primeiro quadrinho. Perguntar o título da composição de Michael. Perguntar sobre o que deve ser a redação.

Atenção: Mostrar que *Will you ...?* equivale a um pedido: *Will you read your composition, please?* = *Please read your composition.*

2 Pedir aos alunos que leiam silenciosamente a composição de Michael e encontrem palavras transparentes. Espera-se que os alunos identifiquem: *space, reality, astronauts, station, kilometers, planet, orbit, circling, minutes, mission, including, base, solution, problems.*

3 Tocar a fita ou ler o texto enquanto os alunos acompanham silenciosamente. Ouvir o texto pode ajudá-los a identificar palavras transparentes ainda não percebidas.

4 Pedir aos alunos que leiam o segundo quadrinho. Perguntar se Michael terminou sua redação. Destacar o uso das reticências ao final da composição e os trechos *continue next class* e *be back*.

LESSON ONE

REVIEW AND LEARN

- 1** Forme em seu caderno dois grupos com as expressões do quadro abaixo: as relacionadas com tempo e as relacionadas com lugar.

TIME

PLACE

in space — soon — by the year 2000 — in a space station —
above our planet — every ninety minutes — into deep space —
in the next century — around the Earth — among the stars

- 2** Relacione no seu caderno as expressões acima com seus correspondentes em português abaixo:

a) no próximo século

f) acima do nosso planeta

b) no ano 2000

g) logo, em breve

c) no espaço

h) a cada noventa minutos

d) numa estação espacial

i) em volta da Terra

e) no espaço profundo

j) entre as estrelas

- 3** Das quatro expressões de tempo do exercício 1, três referem-se ao futuro e uma indica frequência. Qual delas indica a frequência de uma ação?

- 4** Orientando-se pelas linhas indicadas entre parênteses, encontre no texto e escreva no seu caderno as palavras ou expressões equivalentes a:

1. il. 1) sonho

6. il. 7) flutuar

2. il. 3-4) órbita baixa (lenta)

7. il. 5) incluindo

3. il. 6) tipo, espécie

8. il. 4) circulando

4. il. 2) talvez

9. il. 6) missões, expedições

5. il. 7) cidades inteiras

10. il. 7) próximo século

- 5** Observe:

The space station will be in a low orbit around the Earth, circling it every ninety minutes.

O que a estação espacial estará circulando a cada noventa minutos?

④ Pedir aos alunos que façam os exercícios do /R/E/A/D/ AND LEARN. Orientá-los para não se preocuparem em compreender todas as palavras, mas em fazer os exercícios indicados. Dizer que, ao fazerem os exercícios, descobrirão o significado de palavras ou expressões desconhecidas.

✓ **Dica para correção:** Quando um aluno responder ao exercício, perguntar como ele chegou à resposta dada e chamar a atenção dos outros alunos para as "pistas" utilizadas.

1. Time; soon, by the year 2000, every ninety minutes, in the next century. Place; in space, in a space station, above our planet, into deep space, around the Earth, among the stars.

2. a) in the next century;
b) by the year 2000;
c) in space;
d) in a space station;
e) into deep space;
f) above our planet;
g) soon;
h) every ninety minutes;
i) around the Earth;
j) among the stars.

3. Every ninety minutes.

4. 1. dream; 2. low orbit;
3. kind; 4. perhaps;
5. whole cities; 6. float;
7. including; 8. circling;
9. missions; 10. next century.

5. A Terra.

LESSON ONE

4 Observe:

I am **working** at school now. = Eu estou **trabalhando** na escola agora.

I have a dream of **working** in space. = Eu tenho um sonho de **trabalhar** no espaço.

Podemos concluir que:

- ☐ nem sempre o verbo terminado em **-ing** indica uma ação em desenvolvimento;
- ☐ nem sempre a terminação **-ing** corresponde à terminação **-ndo** em português;
- ☐ depois de preposições, como **of** (= de), o verbo termina em **-ing** e é traduzido pelo seu infinitivo.

Escreva em seu caderno como os verbos destacados nos trechos abaixo devem ser traduzidos:

a) Man's dream of **living** and **working**

= o sonho do homem de: morar e trabalhar ou morando e trabalhando?

b) a kind of base for **launching** missions

= um tipo de base para: lançar ou lançando missões espaciais?

7 Combine as colunas no seu caderno, encontrando na da direita detalhes relativos aos assuntos do texto.

- | | |
|---|---|
| 1. sonho humano | ☐ estudar as estrelas e os planetas, inclusive o nosso |
| 2. localização da estação espacial | ☐ viver e trabalhar no espaço |
| 3. localização das cidades espaciais | ☐ para lançar missões espaciais no espaço profundo |
| 4. missão dos astronautas | ☐ a milhares de quilômetros da Terra |
| 5. tipo de base que será a estação espacial | ☐ a centenas de quilômetros acima da Terra |

8 Observe e complete no caderno:

Our home might be among the stars.

The Earth is between Venus and Mars.

As palavras destacadas significam **entre**, mas têm usos diferentes. Usamos ☐ para indicar que algo ou alguém está **entre dois elementos**, e ☐ para indicar que algo ou alguém está **entre mais de dois elementos**.

6. a) al morar e trabalhar; b) lançar.

7. 1. viver e trabalhar no espaço;
2. a centenas de quilômetros acima da terra;
3. a milhares de quilômetros acima da terra;
4. estudar as estrelas e os planetas, inclusive o nosso;
5. para lançar missões espaciais no espaço profundo.

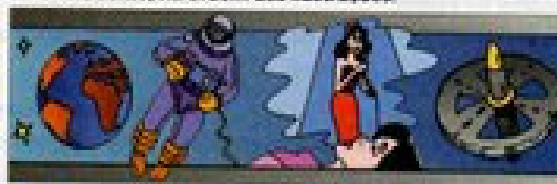


Language note: **Kilometer** /kɪ'lɒ:mɪtər/ (EUA), em que a sílaba tônica é a segunda; **kilometre** /kɪ'lɒ:mɪ'tɜ:/ (GB), em que a sílaba tônica é a primeira.

8. between/ among.

LESSON ONE

- 9 Encontre no texto as palavras que correspondem às ilustrações abaixo. Escreva-as no caderno, na ordem das ilustrações.



- 10 No texto e nas ilustrações, há várias previsões sobre acontecimentos futuros. Observe, por exemplo, as seguintes frases:

"Perhaps by the year 2000 astronauts may live and work in a space station."

"The space station will be in a low orbit around the Earth."

"Sure, I'll be back!" (I'll = I will)

Agora responda em seu caderno:

- a) Quando Michael tem certeza de que os fatos realmente acontecerão, ele usa antes dos verbos: will ou may/might?
b) Quando Michael fala de acontecimentos futuros sobre os quais ele não tem certeza, achando que são apenas possíveis, ele usa antes dos verbos: will ou may/might?

- 11 Combine as colunas no seu caderno, encontrando no quadro à direita as informações que complementam as frases sobre acontecimentos futuros (certos ou possíveis), de acordo com o texto:

1. Nossa casa entre as estrelas
2. O sonho da humanidade
3. Astronautas
4. As cidades do futuro
5. A estação espacial
6. A missão dos astronautas

será a de estudar as estrelas e os planetas.
poderão viver e trabalhar no espaço.
poderá em breve ser realidade.
poderá ser a solução de alguns de nossos problemas.
poderão flutuar a milhares de quilômetros da Terra.
estará em órbita lenta ao redor da Terra.

- 12 Michael continuará sua composição na próxima aula. Transcreva em seu caderno a frase do texto em que ele diz que voltará.

9. stars, Earth, astronaut, dream, space station.

✓ **Dica para correção:** Destacar que, na expressão *space station*, o substantivo *space* indica o tipo de estação.

10. a) *will*; b) *may* ou *might*.

11. 1. poderá ser a solução de alguns de nossos problemas.
2. poderá em breve ser realidade.
3. poderão viver e trabalhar no espaço.
4. poderão flutuar a milhares de quilômetros da Terra.
5. estará em órbita lenta ao redor da Terra.
6. será a de estudar as estrelas e os planetas.

✓ **Dica para correção:** Para ampliar o exercício 11, destacar, no texto, os verbos das ações mencionadas (*will be*, *may live and work*, *will be*, *might be*, *may float*, *will be*) e separá-los em acontecimentos certos (com *will*) ou possíveis (com *may* ou *might*), de acordo com o texto.

12. "I'll be back."

✓ **Dica para correção:** Dizer que "I'll" é a contração de *will*, usada com todas as pessoas.

Language note: *Sure* = *certainly*. O uso de *sure*, em respostas curtas, é próprio da linguagem informal dos Estados Unidos.

LESSON ONE

PSST... DON'T FORGET!

I			He will be back.	
YOU	I (= will)		~~Will he be back?~~	Yes, he will.
He				No, he won't.
She		be back.		
It			You will read.	
We	won't		~~Will you read?~~	Yes, I will.
You	(= will not)			No, I won't.
They				

EXERCISE 1

Make these sentences into negatives and questions. Follow the example:

We will live in space one day.

We won't live in space one day.

Will we live in space one day?

1. Michael will continue next class.

3. They will study the stars.

2. He will be back.

4. We will be happy then.

I			I will be back.
YOU	may/might		I'm sure.
He		be back.	
She			
It			
We	may not/might not		I may/might be back.
You			It's possible.
They			

EXERCISE 2

As frases abaixo expressam ações que irão acontecer certamente ou provavelmente. Transcreva-as em seu caderno, marcando com **C** (certain) as ações que certamente se realizarão e com **P** (possible) as que são apenas possíveis.

- In the 21st century, people might live in space cities.
- A space station will be in orbit by the year 2000.
- Our dream of living and working in space may soon become a reality.
- Astronauts may live and work in space hundreds of kilometers above the Earth.

PSST... DON'T FORGET (II)

1 Ler a frase afirmativa e a negativa do quadro gramatical. Pedir aos alunos que observem as formas verbais empregadas. Dizer que as frases estão no futuro e perguntar como é formado esse tempo verbal em inglês. Escrever no quadro-de-giz: Future: will + forma básica do verbo principal.

2 Mostrar que will é usado com todas as pessoas. Mostrar que not é usado para formar a negativa. Apontar a possibilidade de contração: I'll/won't.

3 Ler as perguntas do quadro gramatical. Perguntar aos alunos qual é a ordem das palavras nas perguntas. Mostrar que will vem antes do sujeito na forma interrogativa. Lembrar que essa inversão é característica da interrogativa.

4 Ler as respostas do quadro gramatical. Mostrar que nas respostas curtas basta usar will/won't sem o verbo principal. Mostrar a possibilidade de contração nas respostas negativas: won't = will not.

5 Pedir aos alunos que façam o exercício 1.

- Ex 1: 1. Michael won't continue next class.
Will Michael continue next class?
2. He won't be back. Will he be back?
3. They won't study the stars.
Will they study the stars?
4. We won't be happy then. Will we be happy then?

6 Ler a frase afirmativa e a negativa do quadro gramatical com may/might. Mostrar que a estrutura é: may/might + forma básica do verbo principal. Mostrar que may/might são usados com todas as pessoas. Mostrar que not é usado para formar a negativa.

7 Ler as frases que comparam will com may/might. Perguntar qual é a diferença de sentido. Mostrar que will é usado quando um acontecimento futuro é certo (I'm sure) e may ou might quando é possível (It's possible).

Language note: Might pode ser usado em alternativa a may quando se deseja expressar um grau de possibilidade, presente ou futura, um pouco menor. Por exemplo: Who will win the next World Soccer Cup? Brazil may win. Germany might win too.

8 Pedir aos alunos que façam o exercício 2.

- Ex 2: 1. P, 2. C, 3. P, 4. P.

Exercício 1



Exercício 2

Exercício 3

Exercício 4

LESSON ONE

5. The space station will circle our planet every ninety minutes.
6. The astronauts will study the stars and the planets, including our own planet.
7. Our home among the stars might be the solution to some of our problems.

PSST!!! DON'T FORGET!

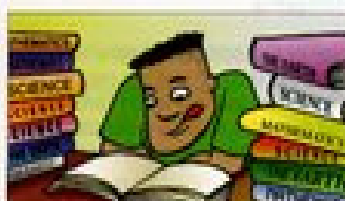
Man's dream of living and working ...
... a kind of base for launching missions into deep space.

EXERCISE 1

Complete the sentences with the **-ing** form of the verbs in parentheses. Use your notebook.



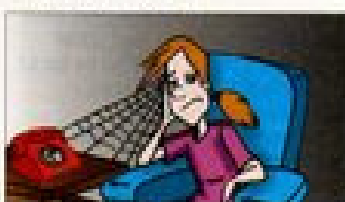
1. Carol washed her hair before ☐ to the party. (go)



3. Michael is interested in ☐ a scientist. (become)



2. Mr. Smith wears glasses only ☐ for ☐ (read)



4. He is tired of ☐ (wait)

EXERCISE 2

Destaque, no seu caderno, as preposições que vêm antes dos verbos nas frases acima.

P: 2, 5, 6, 7, 8.

SPEAKING (ver livro do Professor, p. xxiii.)

PSST... DON'T FORGET (II)

1 Ler as expressões do quadro gramatical. Mostrar que após uma preposição, como *of* e *for*, usam-se verbos na forma *-ing*. Destacar que, nas expressões correspondentes em português, não usamos o gerúndio, mas o infinitivo (*sonho de viver e trabalhar*; *base para lançar*).

2 Pedir aos alunos que façam os exercícios 1 e 2.

P1: 1. going; 2. reading; 3. becoming; 4. waiting.

✓ Dica para correção: Destacar a omissão do *e* final em *becoming*.

P2: 1. before; 2. for; 3. in; 4. of.



