

MARALICE DE SOUZA NEVES

COMMUNICATIVE TEACHING OF ENGLISH AS A
FOREIGN LANGUAGE: AN APPROACH HAUNTED
BY TRADITIONAL AND STRUCTURAL MYTHS

Dissertação apresentada ao Curso de
Pós-Graduação em Letras da Universidade
Federal de Minas Gerais, como parte dos
requisitos para a obtenção do grau de
Mestre em Letras - Inglês.

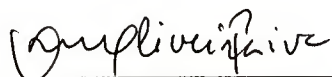
Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia
Menezes de Oliveira e Paiva

Belo Horizonte

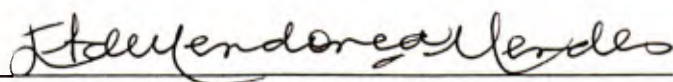
Faculdade de Letras da UFMG

1993

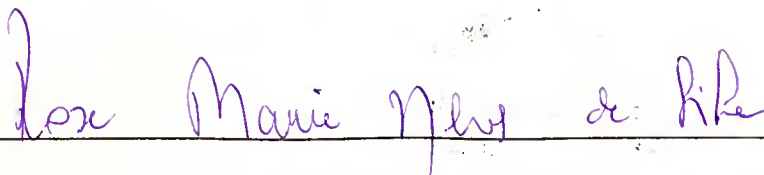
Dissertação aprovada pela banca examinadora, constituída
pelos seguintes professores:



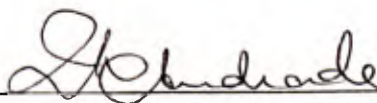
Profa. Dra. VERA LÚCIA MENEZES DE O. E PAIVA
Orientadora - UFMG



Profa. Dra. ELIANA AMARANTE DE M. MENDES - UFMG



Profa. ROSA MARIA NEVES DA SILVA - UFMG



Profa. Dra. Vera Lúcia Andrade
Coordenadora do Curso de Pós-Graduação
em Letras - FALE/UFMG

Faculdade de Letras da UFMG

Belo Horizonte, de de 1993

To my mother Iris

*To my memory of my father Nivaldo and
brother Eduardo*

*To my brother and sisters Eliane, Evaldo,
Eunice, Edna, Eneida, Silvana, and Luiz*

To the Paynes and Cihaks

ACKNOWLEDGEMENTS

I would like to express my special gratitude to Herzila Maria de Lima Bastos, whose classes and sound advice first aroused my interest in this Master's course.

My deepest gratitude to Professor Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, my thesis advisor, for her patient guidance; respecting each stumble, assisting each and every attempt and supporting all my decisions. I want to thank her, above all, for her friendship and delicious meals. This dissertation would not have been written without her personal encouragement. My gratitude to her husband, José Eduardo Paiva and her two children, Anna Paula and Carlos Honorato for their patience with us.

I would also like to thank my dearest friend Lúcia Maria Rezende Assumpção for her special help with the proof-reading and a lot more. I am lucky to have such friend.

To my friend and colleague Avany Pazzini Chiaretti, I express my deepest respect and indebtedness for her constant encouragement and generosity in sharing precious pieces of information.

Special thanks to my colleagues Helivane de Azevedo Evangelista, Mara Sylvia Mancini, and Raquel Patrus for their invaluable cooperation. Without them this study would not have been possible.

My expression of gratitude to Laura Stella Miccoli for her invaluable help when I was taking my first steps.

I wish to thank my cousin Sandra de Azevedo Borges, who has taught me so much about perseverance and self-commitment.

My gratitude to Doctor Wanderley Ramalho for his special help and patience.

My gratitude also goes to Professor Paulo Renan Gomes da Silva, whose last minute advice enabled the final organization of this study.

Thanks are due to Faculdades Integradas Newton Paiva for their understanding and support in helping me conclude my work. My special gratitude to Prof. Maria Auxiliadora dos Santos Mafra, Regina Célia Carneiro, and Ana Maria Vale Leão.

I should like to extend my thanks to all my friends who helped me in different ways, and in different phases of this study: Nádia Alves de Oliveira, Maria Ivone Beserra Ramalho, Lucidio Estevão Portocarrero Naveira, Dr. Tarciso Fialho, Magda Velloso Fernandes de Tolentino, Rosana Lucas, Adriana Mancini Machado, Ana Roriz, Cássio Luiz Botelho Aguilar, and my analyst Maria Auxiliadora Bahia.

ABSTRACT

This study discusses the hypothesis that language teachers at a college where students major in the L2 have still been perpetuating traditional and structural myths in their practice, which might be one of the possible causes for the learners' unsuccessful L2 acquisition. In our procedure we cross-checked the results of teachers' interviews, with the students' questionnaires, the analysis of the materials and tests and a classroom lesson observation.

The results show that although there is an attempt to adopt communicative materials and employ some communicative techniques, the traditional and structural myths still interfere deeply in the learning process.

TABLE OF CONTENTS

CHAPTER 1

1.1) Introduction	10
-------------------------	----

CHAPTER 2

2.1) LANGUAGE TEACHING APPROACHES	15
2.2) GRAMMAR-TRANSLATION OR TRADITIONAL APPROACH	17
2.2.1) Theoretical Assumptions, Objectives and Techniques of the GT Approach	18
2.2.2) The Assessment System in this Approach	19
2.3) THE DIRECT APPROACH	20
2.3.1) Theoretical Assumptions, Objectives, and Techniques of the DA Approach	22
2.3.2) The Assessment System in this Approach	23
2.4) THE STRUCTURAL OR AUDIO-LINGUAL APPROACH	24
2.4.1) Theoretical Assumptions, Objectives and Techniques of the AL Approach	26
2.4.2) The Assessment System in this Approach	29

CHAPTER 3

3.1) THE COMMUNICATIVE APPROACH	32
3.1.1) Developing the Concept of Communicative Competence	33
3.1.2) Communicative Approach: Principles	38
3.1.3) The Role Played by Materials in Communicative Language Instruction	44
3.1.3.1) Principles	45
3.1.4) The Role of Testing in the Communicative Language Instruction	47

CHAPTER 4

4.1) DATA ANALYSIS	59
4.1.1) Introduction	59
4.1.2) Methodology	60
4.1.2.1) Description of subjects	60
4.1.2.2) Procedures	61
4.1.2.3) Results and Discussion	62
4.1.2.3.1) Concept of language teaching	62
4.1.2.3.2) The teacher's method	73
4.1.3.2.3) The role of the materials in the teacher's methodology	81
4.1.3.2.4) Acquaintance with recent trends in teaching/learning theory	98
4.1.3.2.5) What makes students learn	102
4.1.2.3.6) The aimed level of proficiency; is it attainable or is it an illusion?	113
4.1.2.3.7) Assessment of learning: tests	118
4.2) CLASSROOM OBSERVATION	131
4.2.1) Conclusion	145

CHAPTER 5

5.1) Conclusion	151
-----------------------	-----

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES	158
----------------------------------	-----

APPENDIX 1 - Transcription Code	162
APPENDIX 2	163
APPENDIX 3	201
APPENDIX 4	227
APPENDIX 5	266
APPENDIX 6	268
APPENDIX 7	286

A SCHOOLMISTRESS

"A THEACHER AFFECTS ETERNITY;
HE CAN NEVER TELL WHERE HIS
INFLUENCE STOPS."
(HENRY BROOKS ADAMS)

Mondays, she resumes the endless journey
from home to classroom:
old books filled with pieces of wisdom
a bag of hopes carefully kindled

She draws the world
as a whole new possibility:
the faith in man, love, all higher values
the attainable peace
the unshakable truth

Young minds thrill
to the echoes of her teachings
as she invites all hearts
to the perfect dream

Her life may fade in the mist of oblivion
though empty rooms
and withered pages
remain as signs of honored ideals

Marco Túlio Barreto
August, 1993

CHAPTER 1

1.1) INTRODUCTION

Second or Foreign Language Teaching (hence forward referred to as L2) has gone through many important changes; recent literature has greatly emphasized the Communicative Approach to L2 teaching as a new era for both teachers and students alike. Teachers at L2 graduate institutions are expected to be aware of these changes and to try to put into practice these latest theoretical constructs of the Communicative Approach in their search for improving the L2 teaching and learning processes.

In fact, we have observed that this change has taken place in many universities and colleges in Brazil, according to teachers' and researchers' reports at the ENPULIs (Encontro Nacional de Professores Universitários da Língua Inglesa), articles published in *Estudos de Lingüística Aplicada*¹ and personal contacts with a team of teachers who have been conducting the new project of L2 curriculum design (PSLI) at Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

Researchers such as Celani (1989), Cavalcanti and Moita Lopes (1991), among others conducting studies in Applied Linguistics to L2 Teaching and Learning in Brazil, state that too much research on teaching and methodology has already been

¹ *Estudos de Lingüística Aplicada* is published by Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.

done. The present need for classroom research has become apparent enabling both teachers and learners themselves to understand the process involved in learning an L2.

This attitude towards investigating the process of acquisition on the part of both teachers and learners would rise from the classroom application of some of the theoretical constructs of the Communicative Approach. These constructs take into consideration factors such as classroom interaction and management, affective factors, learning strategies, conversation analysis, students' needs and wants, learning evaluation, to name but a few of the possible topics worth investigating empirically.

The decision to conduct this study has been taken for two main reasons: firstly, we teach at a college where the results of L2 learning are quite unsatisfactory despite the teachers' efforts to improve these results. Although we are aware that several might be the causes for this unsatisfactory picture, we suggest as a possible cause, the fact that our teachers are still unaware of the theoretical constructs of the Communicative Approach. Therefore, either implicitly or explicitly, they might still be using teaching strategies of the traditional or structural approaches. Or as Celani (op.cit, 39) puts it, they might still be using grammar as the "cure all remedy".

Secondly, we have been observing unrewarding results in inspite of the use of so-called very modern materials. We suspect, then, that the adoption of these modern materials has

been insufficient in relation to learners' expected performance.

We have thus formulated the following hypothesis: our teachers still consider language instruction to be mostly a matter of teaching grammatical items or acquiring linguistic competence, no matter what materials they use. Unfolding our hypothesis, we believe that, if teachers use a traditional model of language teaching, they will also adopt the traditional role of authoritarianism to control their students' learning process and evaluation, creating a situation that students will passively accept and reproduce.

We have chosen to conduct this study by developing the following procedures:

- a) Interviews with at least three of the seven L2 faculty members teaching in the Language Department in 1992. These teachers were chosen at random. The interviews were conducted in Portuguese to make the teachers feel more at ease, since they were already facing the discomfort of being recorded. Each interview was fully transcribed to enable a better analysis. And, as this dissertation is meant for the Brazilian L2 teacher, we found it unnecessary to translate the transcriptions into English.
- b) Questionnaires to be answered by five students of each of the interviewed teachers. The questionnaire was based on the factors considered in the interviews, in order to cross-check the students' views with those of the teachers'. The questionnaire was answered anonymously by the students chosen

at random. The students were codified, however, in groups according to the teacher.

c) Definition of the points to be investigated and subsequent denomination seven factors':

- 1) The teachers' concept of language teaching
- 2) The teachers' methods of language teaching
- 3) The role played by materials in the teacher's methodology
- 4) The teacher's acquaintance with the most recent trends in language teaching/learning theories
- 5) What makes students learn
- 6) The aimed level of proficiency: is it attainable in this current context?
- 7) Assessment of learning through tests

d) Class observation to verify the corroboration of conclusions arrived at through the analysis of interviews and questionnaires.

Accordingly, we have organized this dissertation as follows:

In chapter 2 we present a historical outline of the major L2 teaching approaches and their testing systems which, still today, are likely to influence our teachers' praxis.

In chapter 3 we discuss the concept of Communicative Competence and the development of the Communicative Approach together with their implications in the selection of teaching materials and adequate testing.

Our data is analysed in chapter 4 together with the classroom observation report. This analysis is actually carried out 'in three voices': the teachers', the students', and the author's.

Our conclusions are given in chapter 5 through hypothesis testing and chart quantification. Under the prism of our findings we have suggested some alternative solutions.

CHAPTER 2

2.1) LANGUAGE TEACHING APPROACHES

In the world of language instruction, different attempts have been made to teach a second or foreign language effectively. For more than a century now, theoretical constructs have been formalized to achieve this goal.

Presently it is a must for L2 teachers to understand these theoretical constructs, the effects which have been derived from them, and their contribution to current thought in L2 teaching.

L2 teachers often hear or come across terms such as *approaches*, *methods*, and *techniques* when talking or reading about matters related to applied linguistics. They use these terms in their daily practice. However, they do not seem to distinguish them very clearly. It is necessary, then, to make clear what each term means according to recent proposals of theorists in applied linguistics.

Stern (1983:474) quoted Anthony(1963/1965) as the one who first proposed the distinction between *approach*, *method*, and *technique*. He referred to *approach* as "what constitutes the theoretical axioms or bases of language teaching"; *method* as "what constitutes teaching strategies, i.e. the selection of materials to be taught, their presentation and pedagogical implementation to induce learning"; and *techniques* as being

"specific stratagems or tricks used by the teacher in the classroom". It must be noted that a given technique may well be associated with more than one method and one method may gather axioms from more than one approach.

Anthony and Norris (1969:6) conclude that "method must be based on axioms, and it must be implemented through techniques selected to lead the student to the desired language behavior as defined by those axioms".

Richards et al. (1985:15) summarize the distinction this way:

"Different theories about the nature of language and how languages are learned (the approach) imply different ways of teaching language (the method), and different methods make use of different kinds of classroom activity (the technique)."

Therefore we will choose to call 'approach' that which comprehends the theoretical constructs that ascertain the way language is learned. 'Method', in turn, is the individual choice of the teacher to induce learning, or his/her way of teaching, including the choice of material and techniques.

The presentation of a historical outline and the basic principles of major language teaching approaches is essential to better clarify some of the assumptions we have raised in this study. The approaches taken into consideration here are those believed to be of greater importance in the pedagogical context of L2 teaching in Brazil: the Grammar-Translation Approach, the

Direct Approach, the Audio-Lingual Approach, and the Communicative Approach.

2.2) GRAMMAR-TRANSLATION OR TRADITIONAL APPROACH

The Grammar-Translation (from now on GT) is the oldest known approach. It began with the teaching of Greek and Latin; however, "the regular combination of grammar rules with translation into the target language as the principal practice technique became popular only in the late 18th century." (Stern,1983:453). As a matter of fact, GT was an adaptation of the traditional scholastic practice of learning a language by studying a grammar book and applying this knowledge to the interpretation of classical texts with the use of a dictionary. This adaptation was made by replacing the traditional classical texts with exemplificatory sentences. (Howatt,1984:131).

However, in the final decades of the 19th century the GT Approach was accused of being a lifeless and cold method that did not teach language since it did not teach how to speak (Diller,1969:3). Most later developed approaches strongly opposed the Grammar-Translation, but we must remember that, despite many attacks, GT is still widely employed today, having been modified into a contributory strategy in conjunction with other teaching strategies. Most current self-teaching methods use, as a basic practice, the axioms of the GT approach.

2.2.1) Theoretical Assumptions, Objectives and Techniques of the GT Approach

This approach for learning modern languages was justified as mental training, an intellectual activity of reading, writing, and translating. It paid little or no attention to speaking or listening to the target language. Classes were taught in the mother tongue, being mainly book oriented. Vocabulary was taught in the form of lists of isolated words. There were long and elaborate explanations of the grammatical intricacies. Students learned the rules and then learned to put words together by applying these rules deductively. It was also common practice to give drills and exercises in which disconnected sentences were translated from the L2 into the mother tongue or vice-versa. Most of the class time was devoted to talking about the language.

The interaction teacher-student was teacher-centered; the teacher decided what was right or wrong and actually provided the correct answers. There was little or no interaction student-student.

The techniques used in the classroom were the following: teachers read vocabulary lists out loud in the mother tongue and students wrote them down in the L2; various students were asked to read passages in the L2 and to translate them into their mother tongue. The core of a lesson was the grammar explanation drawn from the reading-translating passage; students copied rules, explanations, examples in their notebooks, then they were asked to do a number of exercises. Homework assignments were

grammar exercises and vocabulary list memorization. Culture was taught through the study of literature and history.

2.2.2) The Assessment System in this Approach

According to Larsen-Freeman (1986:12), assessment was done through written tests in which students were asked to translate from their mother tongue to the target language or vice-versa. Applying grammar rules to several examples and stating lists of vocabulary words (providing synonyms and/or antonyms, and cognates) as well as verb conjugations were also demanded in tests. Questions about the foreign culture were often used. Vocabulary memorization was assessed through quizzes.

Spolsky (in Van Els et al., 1984:324) classified the GT assessment system as a pre-scientific or traditional approach to language testing, one which is still in use today. It is characterized by subjectivity and authoritarianism: the tester (usually one person) does not have to justify his/her criteria to the testees and these criteria tend to be regarded as being subjective because only the tester knows what they are. The most frequently used tests within the traditional approach consist of abundant writing in various forms such as translation, essays, dictation, open-ended answers based on reading comprehension. (Madsen, op. cit:6). There is also massive testing of grammar knowledge and metalinguistic descriptions.

2.3) THE DIRECT APPROACH

The use of the Direct Approach (from now on DA) is about as old as the GT Approach to teaching languages. One example is the way Michel de Montaigne learned Latin in the 16th century. Montaigne (France), like many other children whose parents could afford to have them educated at home, was taught to speak Latin like a native speaker. According to Howatt (1984:193), Montaigne described his experiences in the *Essay on the Education of Children* (published in 1580), although he did admit not having become fluent. However, it was in the late 19th century that attempts were made to make language teaching more effective; thus causing a radical change from GT to DA.

It was called the Reform Movement (Howatt, 1984:169). Various methods were developed and coined with names such as *Natural Method*, *Psychological Method*, *Phonetic Method*, but the label that persisted to describe the various features of the new approach was *Direct Method* or *Direct Approach* as we prefer to call it here.

The DA is characterized, above all, by the use of the target language as a means of instruction and communication in the classroom. The use of the first language and the technique of translation are avoided.

The names mostly associated with the DA were Viëtor, Emile de Sauzé, Henry Sweet, Sauver, Gouin, and Berlitz. The reformers, Palmer and Jespersen, are said to have been advocates of the DA as well, but, actually they were not proponents of the approach. Howatt (1984:204) asserts that both Sauver and

Berlitz, as immigrants in America in the late 19th century, were responsible for making the DA happen, because this approach did not concentrate on the traditional school of teaching but "on what was actually wanted." Then Berlitz was responsible for making it popular.

The development of phonetics flourished to give the Reform Movement in language teaching a scientific approach. Passy, the founder of the IPA (International Phonetics Association) simplified the phonetic transcriptions for classroom use and publicized descriptive and applied phonetics for language teaching. For many, the use of phonetics in classroom teaching should be intensive; for others, like Berlitz, it was useless as a conversational method. The fact is that the development of the DA is closely linked with the introduction of Phonetics into language pedagogy because both emphasize the use of the spoken language. Several principal phoneticians were, at the same time, language teachers in favor of the DA principles: Viëtor in Germany, Passy in France, Jespersen in Denmark, and Sweet in England.

Though the DA has persisted up to the present time, it has been a difficult challenge to language teachers. It has been much easier to compromise it with other approaches than to apply it in full. The DA applied in full demanded too much effort from the teacher once it was extremely difficult to attain in practice the total avoidance of translation as a means of explanation and communication in the L2 classroom.

2.3.1) Theoretical Assumptions, Objectives, and Techniques of the DA Approach

It was the DA that brought about the search for a scientific approach. The learning of languages was viewed as analogous to first language acquisition, and the learning processes involved were often interpreted in terms of an associationist psychology, that is, sounds and sentences were associated with meaning and function, and language was to be used. Everyday language should be the object of early instruction, and students should learn to think in the target language as soon as possible. Therefore, difficult expressions should be explained in the target language with the help of paraphrases, synonyms, demonstration, or context. That explains the strain over the teacher.

Teachers were not supposed to worry much about accuracy from the beginning though pronunciation should be worked on intensively. As communication was the purpose, asking and answering questions should be extensively practiced together with exercises involving transpositions, substitutions, dictation, narrative, and free composition. Grammar should be taught inductively, derived from the given text. Students should be encouraged to discover the grammatical principle involved by themselves. Translation was banned.

Writing should also be an important skill to be developed from the beginning of instruction to help students memorize the words. The syllabus was to be developed based on situations or topics, not usually on linguistic structures.

Interaction teacher-student went both ways with some student-student conversation as well. Nevertheless, the heavy burden of keeping the class 'alive' lay over the teacher's inventiveness and ease at developing new non-translational techniques.

Another drawback was that lack of correction led to early fossilization¹ (Omaggio,1986:59), which may have been the reason why proficiency in higher levels was seldom achieved by the students who learned through this method.

2.3.2) The Assessment System in this Approach

According to those who criticized the Direct Approach, tests had so far been "inappropriate, mysterious, unreal, subjective, unstructured, and marked in a confused manner." (Stevens,1965:89,90) By "inappropriate" Stevens exemplified questions related to a particular writer's style which had very little to do with an overseas student. By "mysterious" he meant questions phrased according to the views of one individual examiner which only this examiner knew of. By "unreal" he meant questions bearing no relation whatsoever to any actual use of English. By "subjective" he meant that many questions had a wide

¹ The phenomenon called fossilization was coined by Selinker (1972) and has been summarized as such by Richards et al. (1985:111): "a process which sometimes occurs in which incorrect linguistic features become a permanent part of the way a person speaks or writes a language. Aspects of pronunciation, vocabulary usage, and grammar may become fixed or fossilized in second or foreign language learning."

range of possible or *correct* answers. Subjectivity occurred both in the devising and in the grading of questions.

That led to what he called a "confused manner in marking" because in a single question, mistakes of more than one nature were considered differently by one grader than they were by another grader. That procedure did not reflect clearly what item in the question was being tested. Finally, Stevens considered the tests to be "unstructured" because they did not reflect any coherent theory of language.

L2 learning assessment here, in Spolsky's point of view, belonged to the pre-scientific stage, although it differed from the GT approach in items that required metalinguistic descriptions or translations.

2.4) THE STRUCTURAL OR AUDIO-LINGUAL APPROACH

The Structural or Audio-Lingual Approach (from now on AL) originated mainly in America, though it spread considerably throughout the world creating firm roots in Brazil as well.

It resulted from the marriage of structural linguistics and behaviourist psychology which led to the theory that language learning is a process of conditioning. This theory was put into practice in the 1940s in the Army Specialized Training Program intensive courses at the Defense Language Institute for the soldiers going to war.

This same methodology dominated the academic programs in the USA in the 50s and 60s. Teachers were trained according to the National Defense Education Act (NDEA) in the Audio-Lingual methodology. Bloomfield's structural school and Skinner and Osgood's behavioristic school furnished scientific support for the new AL theory.

According to Stern (op.cit:463) "a distinct AL method can hardly be identified until the late fifties"². Actually AL's most distinct period of major influence only lasted from about 1959 to 1966. In Brazil, however, it was in the late 60s that the AL started catching on in our schools.

In the fifties it was referred to as the Audio-Oral approach. Brooks (1964:263 in Stern:463) proposed a more pronounceable alternative — Audio-Lingual — and he, himself, also popularized another term for it: "New Key", a term derived from a work by Langer, "Philosophy in a New Key". In 1966, Carroll called the approach the "Audio-Lingual Habit Theory" and the Pennsylvania Study (Smith,1970) called it "Functional Skills Strategy" (cf. Stern:463)

By 1970 this approach was severely criticized on theoretical and pragmatic grounds, although it was exactly at that time, that the Audio-Lingual thought and classroom practice caught on in other parts of the world. In spite of all the criticism, AL's goal of bringing "objectivity" to language teaching and testing has been responsible for its continuation.

² Stern as many other linguists consider the AL a method rather than an approach.

2.4.1) Theoretical Assumptions, Objectives and Techniques of the AL Approach

Studies of Indian languages, which were strictly spoken, led to the school of structural, or descriptive linguistics. Behavioristic psychology claimed that learning occurred in terms of stimulus and response, operant conditioning, and reinforcement with an emphasis on successful error-free steps and stages. The premisses of the AL approach derived from these two schools of thought:

- A) Language is primarily an oral phenomenon and is learned before reading ever occurs. There is, then, a 'natural order': listening, speaking, reading, and writing.
- B) Language is habit formation, therefore it is acquired through *recurring patterns* and the *overlearning* of its patterns. Dialogue memorization and pattern drills are the means by which conditioned responses are achieved, delaying spontaneous expressions until the more advanced levels of instruction.
- C) The language itself should be taught and not information about it. Students should learn to speak without paying attention to how the language is put together. The mother tongue should not be used in the classroom because language is what native speakers say, not what someone thinks they should say.
- D) Languages are different. Structural linguists used contrastive analysis to select those features of the L2 that would be particularly troublesome for the learner.
- E) The teacher was the leader of all classroom activities and was responsible for maintaining attention and a lively pace. The students' role was mainly to respond to the teacher's stimulus. Every Audio-Lingual textbook comprised chapters with three principal parts:

- a) the dialogue
- b) pattern drills (repetition drills, transformation drills)
- c) application activities

The way those chapters were elaborated elicited the following classroom techniques: the teacher modeled the dialogue sentences for the class to repeat in chorus, in groups, then in rows and pairs, and finally individually until all the lines had been thoroughly practiced. Then the teacher moved on to the pattern drilling, usually using structures that were used in the dialogue. Transformation drills included minimal changes in vocabulary or morphological manipulations. All the drilling was done in the same way the dialogue was modeled, from the group to the individual.

Application activities included such things as dialogue adaptations, open-ended response drills, guided oral presentations with memorized material for personal expressions and laboratory sessions. Throughout an entire lesson, teachers insisted on absolute correct forms. This led to good pronunciation and accurate speech.

Another positive aspect of the AL was the use of colloquial, socio-linguistically appropriate language in the dialogues. This approach also stressed the teaching of culture and considered dialogues that would prepare students to deal in some measure with the everyday situations in the L2 community. That's how cultural values, geography and even history of the L2 community was taught.

One great feat of the AL was to extend L2 learning to a larger group of learners, as it developed simple techniques for classroom practice that did not demand abstract reasoning from the students. The specifically designed techniques of auditory and oral practice, as well as the development of a pedagogical separation of language in *skills* were the strong pillars of this theory. A great number of people learned and learned well using the AL approach.

However, many claimed that both students and teachers were frequently bored and tired by intense repetition, therefore meaningfulness and contextualization of the dialogues lost their effects. Teachers' insistence on accuracy tended to make learners afraid of communicating; besides, they knew little else than the memorized patterns which they often failed to put together in an actual conversation. Another drawback was that both teachers and students found the avoidance of grammar explanations frustrating and time-consuming. And, finally, this approach based on stimulus-response did not account for the variety of students' learning styles. Some learned better by seeing the language first, others by learning through grammar explanations. These options were not considered by this approach.

2.4.2) The Assessment System in this Approach

The behavioristic-structuralistic orientation of the AL approach resulted in discrete-point tests for measuring learner's achievements. Discrete-point tests (a name given by John Carrol, 1972:370) consisted of separate measures of achievement in terms of the elements of language: pronunciation, grammar, and vocabulary. It also proposed measuring only one skill at a time. This type of testing became popular in the 1950s and went on into the 1960s, gaining acceptance because of their objectivity, that is, they were easily validated since each question on the test focused on one point at a time. These tests measured, then, what they were supposed to measure and nothing else.

Multiple-choice tests were developed to be standardized and used in a large scale because they clearly portrayed the learner's mastery of discrete structural features of a language. The objective scientific measurement was responsible for the tests' reliability. As Finochiaro (1974:128) posed, the advantages of the multiple-choice, completion, substitution or transformational type of tests were that "they are 'objective'; they can be scored 'easily' and 'quickly'; they permit the testing of a 'wider area' of knowledge".

The 'golden age' of the development of standardized tests in the foreign language field was in the early 60s (Savignon, 1983:242). It was during this time that proficiency tests, supported by the US Office of Education, were devised. Tests such as the TOEFL (Test of English as a Foreign Language),

developed at that time, consisted of three parts: Listening comprehension, Structure & Written Expression, and Reading comprehension & Vocabulary. Standardized tests, then, reflected not the integrated skills, but separated sub-skills such as vocabulary or grammatical distinctions. A *reading* item in a standardized test of that nature, for instance, required the test taker not to interpret meaning, but rather, to select the L2 vocabulary. The context focus was restricted to single sentences or words therefore hindering discourse.

Discrete-point test formats, whether aimed at assessing classroom achievement or proficiency, always carried items of matching, true-false, multiple-choice, fill-in-the-blank. The responses were either selected from among alternatives provided or deducted from the restricted nature of the context. The evaluator looked for and considered distinct linguistic features grading the correct responses straightforwardly.

The objectivity of these tests has accounted for their persistence throughout the years. Today many items such as fill-in-the-blanks, multiple choice, and True & False (among others with restricted answers) are still widely used in classroom testing because they are easy to devise and grade. However, this theory of test elaboration is criticized for splitting the language into bits and pieces; a bias that makes this so acclaimed validity questionable.

"Whether there exists a separable (and separably testable) component of vocabulary, another of grammar, and separable skills of listening, reading, writing, and so forth must be

determined on an empirical basis. (Oller, J. 1979:178)

Oller meant that this compartmentalization of the language for the sake of objectiveness disregarded the fact that "elements of language are normally used in discourse for the purpose of communication." (idem:228)

An attempt to bring the bits and pieces back into a whole, as it happens in real language, became known as the Communicative Approach. We will explain it in a separate chapter because it serves as the basis for our analysis, once it has deeply affected L2 teaching methodologies all over the world.

CHAPTER 3

3.1) THE COMMUNICATIVE APPROACH

Since the early 70's a more eclectic classroom practice, has gained strength with its proponents that attempt to bring into language teaching, insights derived from speech act theory, discourse analysis, and the ethnography of communication. Therefore, the key concept of communication or communicative competence has, since then, gained primary importance in educational linguistics and language pedagogy. After all, theorists in the area of L2 teaching wanted to break away from the purely formal aspects of language so far advocated by all language teaching approaches.

The Communicative Approach gained roots in the Cognitive Psychology and Chomsky's Transformational-Generative Grammar. But these two currents of thought did not suffice to account for the social and cultural aspects involved in actual language use. Other fields contributed to the formation of this approach as a teaching-learning theory: Sociolinguistics, Psycholinguistics, and Anthropology. The concept of *competence* and *performance* set forth by Chomsky was the primary focus of study, though this concept was not elaborated for language teaching theory. Chomsky was concerned with the underlying grammatical knowledge common to all native speakers (*competence*) as being distinct from its overt manifestation which is affected by memory limitation, distraction, errors, shift of attention etc. (*performance*). A

conflict arose among Chomsky's own followers who disagreed about the degrees of grammaticality and acceptance. Meanwhile there were those who became more concerned with *meaning*, which had been forgotten by the transformational-generative grammarians.

3.1.1) Developing the Concept of Communicative Competence

The anthropologist and linguist Dell Hymes was one who took issue with Chomsky's formulation of linguistic competence — which focused on the "ideal speaker-listener, a mere abstraction. Dell Hymes focused on the language in actual performance — the "real speaker-listener" *in interaction*. Therefore, he redefined competence to include *performance*, or *language use*, as an integral part of a theory of *communicative competence*. Hymes meant to integrate "a linguistic theory with a more general theory of communication and culture." (Savignon, 1983:12). He devised a model of communicative competence summarized as such by Canale and Swain (1980:16):

"the integration of grammatical(what is formally possible), psycholinguistic(what is feasible in terms of human information processing), sociocultural (what is the social meaning or value of a given utterance), and probabilistic (what actually occurs) systems of competence."

Therefore, one is communicatively competent if s/he is able to use the language s/he knows, and this communicative behavior is related to the parameters in the above quotation.

The work of another linguist, Halliday, adds the notion of the *functions of language* to the theory of communicative competence, term first used by Malinowski (1923,1935) and Firth. He was concerned with the *context of situation*. Through the *context of situation* one is able to understand the *functions* served by a particular grammatical structure.

So, "*function* is the *use* to which language is put, the purpose of an utterance rather than the particular grammatical form an utterance takes. A language function has to do with *what* is said as opposed to *how* something is said." (cf. Savignon:13). Such are the purposes of language use: to command, to describe, to report, to request, to agree etc. Understanding the function of a particular utterance depends on its context of situation. Therefore the *Speech Act* theory, by Austin in 1962 and Searle in 1970, adds its contribution to the concept because it is "concerned with the functional units of speech and the ways in which they derive their meaning not from grammatical form but from the *rules of interpretation* that prevail in a given *speech community*." (cf. Savignon:14) The speaker learns to use a variety of forms to perform the many social functions of language. They develop subtle ways of refusing an invitation, making a request, showing disagreement or interest, for example.

Widdowson (1978:144) distinguishes the term *usage*, as linguistic skills, from *use*, as communicative abilities, and goes on saying,

"What the learner needs to know how to do is to compose in the act of writing, comprehend in the act of reading, and to learn techniques of reading by writing and techniques of writing by reading. () The teaching of language as communication calls for an approach which brings linguistic skills and communicative abilities into close association with each other to develop the underlying interpreting ability."

Another point that sustains the concept of communicative competence is the notion of the *negotiative* nature of communication. Communicative competence is a dynamic rather than a static concept that depends on the *negotiation of meaning* between two or more persons who share some knowledge of the language.

Methodologists have found various pairs of contrastive terms that attempt to describe the distinction between structure and meaning, language form and language function, which Savignon compiled as such (p.33):

LANGUAGE FORM

LANGUAGE FUNCTION

linguistic competence.....	communicative competence
grammatical competence.....	communicative competence
language usage.....	language use
structure.....	creativity
linguistic skills.....	communicative abilities
knowledge.....	ability for use
skill-getting.....	skill-using
mechanical skills.....	communication
accuracy.....	fluency
language practice.....	language use
how something is said.....	what is said

In Canada, Canale and Swain conducted a survey of communicative approaches to language teaching in order to develop a theoretical framework for curriculum design and evaluation in L2 programs. Believing that communicative competence, as defined until then, "focused mainly either on the minimum (oral) communication skills needed to cope in a second language situation (...) or on the interrelation between language and social context..." they did not consider these theories integrative. (Canale & Swain, 1980:19). They came up with a model later modified by Canale (1983:6-14) based on the work of Widdowson, Campbell & Wales, Hymes and Munby. This model comprises all four skills — Listening, Speaking, Reading, and Writing — integrated with four major components: (1) grammatical competence, (2) sociolinguistic competence, (3) discourse competence, (4) strategic competence.

Grammatical competence is linguistic competence, i.e., the degree to which the user has mastered the linguistic code. It includes knowledge of vocabulary, rules of pronunciation and spelling, word formation, and sentence structure. In higher levels of competence accuracy of understanding and expression are important goals.

Sociolinguistic competence requires an understanding of the social context in which language is used, i.e., the role of the participants and setting determine the appropriateness of the attitude conveyed by the speaker and his choice of style or register. Judgement of *appropriateness* involve knowing *what* to say in a situation, *how* to say it or even when to remain silent.

Discourse competence based on the concept of *coherence* and *cohesion* discussed by Widdowson (1978) involves the ability to combine ideas to achieve cohesion in form and coherence in thought. That means, the ability to interpret a series of sentences or utterances in order to form a meaningful whole and to achieve coherent texts that are relevant to a given context.

Strategic competence, the final component of the model, is based on the fact that there is no ideal speaker/listener of a language be they native or not. So, this component involves the use of verbal and non-verbal communication strategies (repetition, hesitation, guessing, mimics, paraphrasing, circumlocution, shifts of register or style) to compensate for gaps in the language user's knowledge of the code or for breakdown in communication for other reasons. Contrariwise to the other components of the model, the more communicative competent an individual becomes, the less s/he has to draw on strategic competence.

In order to clarify several confusions aroused by the term *communicative competence*, specifically with Chomsky's competence-performance distinction, Canale stressed that the term '*communicative competence*' in his opinion, referred to both underlying knowledge about language, and communicative language and skill. Therefore, all four components together suggested a model of communicative competence applicable to L2 Curriculum design and classroom practice.

3.1.2) Communicative Approach: Principles

The principles for a Communicative Approach devised by Canale (1983:17) are the following:

- A) **Coverage of competence areas:** the goal is to facilitate the integration of the four areas of knowledge and skills (or modes, as he redefines) — listening, speaking, reading, and writing within the scope of grammatical competence, sociolinguistic competence, discourse competence, and strategic competence.
- B) **Communication needs:** a communicative approach must be based on and respond to the learner's (often changing) communication needs and interests. These must be specified in respect to grammatical competence (ex: levels of grammatical accuracy required in different situations) sociolinguistic competence (ex: the settings, topics, and communicative functions required), discourse competence (ex: the type of texts to be dealt with) and strategic competence (ex: verbal compensatory strategies for paraphrasing lexical items that have not been mastered sufficiently). This approach should be based on the the actual variety of the L2 and the genuine communicative situations that the learner is most likely to be in contact with.
- C) **Meaningful and realistic interaction:** classroom activities and testing should try to prepare the learner to respond to genuine communicative situations.

- D) **The learner's native language skills:** use the learner's communication skills developed through use of his native language that are common to communication skills required in the L2.
- E) **Curriculum-wide approach:** facilitates a natural integration of knowledge of the L2, knowledge of the L2 culture, and knowledge of language in general.

During all this time, while theorists were researching and producing theoretical support for the Communicative Approach, L2 methodologists and material makers began producing the first syllabuses that did not comprise grammar as its only guiding principle. The Council of Europe guidelines (Van Ek, 1975 in Savignon, 1983:34) for syllabus design, for instance, were based on a *social/semantic* concept of grammar, rather than the structural criteria. They were following, therefore, a *functional/notional* approach. The "Threshold Level" of language proficiency for adults was devised to identify contexts and topics of communication needs enabling the design of a syllabus for Europeans who needed to travel from country to country.

Wilkins (1976) referred to this notional/functional approach as Communicative Approach, "the communicative function, or social purpose determines the notional, or semantic, features of an utterance (cf. Savignon:34). Many have then considered the notional/functional approach synonymous with the communicative approach.

Stern (1983:182) seeks to identify views implicit in language teaching theories, and makes the following distinction as a point of his analysis: a language teaching theory may treat its object, language, *analytically* — from a linguistic point of view — or *non-analytically* — involving the learner experientially, using language globally in natural or quasi-natural settings. He, then, characterizes all approaches so far in use, as analytical where language is treated "as an object to be studied, practiced, or manipulated in any way" that must be "conceptualized and analysed at least to a certain extent." (idem:182). And in language pedagogy, "none of the approaches have explored the possibility of non-analytical, participatory, or experiential ways of language learning as a deliberate teaching strategy." (ibidem:473)

Allen (1980 in Stern, op.cit:261) tried to combine analytical and non-analytical approaches in a multilevel curriculum: Structural/Functional/Experiential. He recognized that a curriculum should be based both on a formal and functional analysis offering, at the same time, opportunities for experiential participation in real-life communication. Stern (1983:262) adds the sociocultural component to Allen's model, where the Structural/Functional/Sociocultural aspects are treated analytically involving study and practice, and the Experiential aspect is treated non-analytically involving language use in authentic contexts.

The psychology of the L2 learner and the learning process gained ground within the communicative theory. Language

acquisition is rooted in the cognitive approaches to learning and the sociological, economic, political and religio/cultural aspects of the contexts of bilingual education. (cf. Stern:273-338-340). One important factor is the *learner characteristics* (age, sex, cognitive characteristics, affective and personal characteristics) which do influence learning outcomes. Another factor is the *learning process* (what are the strategies, techniques and mental operations employed by the learner?). A third factor is *learning conditions* (the educational treatment: objectives, contents, procedures, materials, evaluation and possibilities of exposure to the L2). A fourth factor is *learning outcomes* (based on aiming at competence or proficiency which is conceptualized within different approaches: theoretically based schemes, competence measurement according to rates established in scales, proficiency achievement through standardized testing, and competence achievement as interlanguage). Still, a fifth factor must be considered as it influences the others directly: the *social context* (considering sociolinguistic, sociocultural, and socioeconomic factors).

Following a communicative approach requires that a teacher be acquainted with all these intricacies, enabling the confection of syllabuses and communicative tests along with the choice of material and classroom techniques. The redirection of the point of focus from the language to the user, defines communicative language teaching in the following manner: "the heart of the language lesson is the communicative activity itself, and a communicative syllabus would presumably consist of

a series of such activities organized round some central principle" (Howatt, 1984:278-9). These activities are task-based and some of them are the following: information gaps, role-plays, simulations, language games, problem-solving, and so on.

Howatt (op.cit:279) defines two versions of the communicative approach: the "weak" version and the "strong version". The "weak" version is the one which has become more or less standard practice: emphasis on semantic as well as structural syllabus design, performance related communicative teaching, and attempts to integrate communicative activities into a traditional program of language teaching. In other words, it means to provide learners with opportunities to *use* language. The "strong" version "advances the claim that language is acquired through communication, so that it is not merely a question of activating an existing but inert knowledge of the language, but of stimulating the development of the language system itself." In other words, it entails *using* English to learn it.

Whether the version is "weak" or "strong", some characteristics should be relevant in the teacher's practice to be considered of communicative nature, according to Legutke & Thomas (1991:4-5). They think (in accordance with Canale and Swain, Breen and Candlin (1980) that, for curriculum design, the classroom must be considered as a unique social environment with its own human activities and conventions, where a cultural reality is constructed to be exploited for communicating and learning. Within this context, the following should take place:

- 1) Language as communication in *context* rather than language as form.
- 2) Tasks as the main technique used in class.
- 3) Students seen as active and creative language users rather than passive recipients of language forms, therefore responsible for their learning.
- 4) Shift from the learner as an individual to the learner as a social group co-managing the learning process.
- 5) The curriculum no longer being a mere list of items to be completed, but a negotiation between the teacher and the learners.
- 6) Literary texts, as a means of language-in-culture, used as authentic texts.
- 7) Roles of the teacher: a co-communicator, not authoritarian, a friend, an advisor, an initiator of activities. Roles of the learner: responsible for learning, co-communicator with classmates and teacher, activity proposer. Teacher and learner have the same status.
- 8) Assessment: not merely a means of measuring outcomes, but also an aid to learning, that is, one also learns by doing tests. Quoting Oller, language testing is equal to language instruction and language instruction is equal language testing: "Language testing = language instruction Language instruction = language testing" (Oller, 1987:45).
- 9) Educational values: the rediscovery of language instruction as holistic, with a critical and explanatory pedagogy.

3.1.3) The Role Played by Materials in Communicative Language Instruction

Savignon (1983:140-143), proposes an analysis of the organizational framework of textbooks, following a classification that reflects one or more of the three basic patterns: *structural*, *functional-notional*, or *situational*. Many textbooks actually combine two or three paradigms.

The structural pattern categorizes descriptive grammar according to complexity, learning difficulties and frequency of occurrence in order to provide guidelines for selection and sequence of the syllabus.

Functional: specifies of the communicative needs of the learner: situations in which the learner will use the L2 and activities in which the learner will engage. E.g. to advise, to express uncertainty, to greet, to report factual information.

Notional: conceptualizes functions related to the learner's performance or general concepts of meaning. Notions are the way the human mind 'thinks' and divides categories. E.g. time, frequency, duration, dimension, location, relationship etc.

It is common to find the combination of both **notional/functional**, or as Wilkins (1976) proposed, call it only **notional**.

Situational: presents language samples in a situation or setting. E.g. at the airport, at the bank etc.

A **theme or topic** also provides an organizational framework when the context of a situation is expanded to give continuity of topics or situations from one unit to the next. On combination with other organizational frameworks it gives

overall unity.

On considering communicative oriented instruction and eclectic organizational framework, principles proposed by Cunningsworth (1984:5-6) will be applied to material selection.

3.1.3.1) Principles:

- a) **Relate the teaching material to your aims and objectives:** The aims of the teaching program should be decided before determining the syllabus. If it is communicative competence that we aim at, what should the materials bear to enable learners to achieve this goal at each level?
- b) **Be aware of what language is for and select teaching materials which will help your students to use language effectively for their own purposes.** What will learners do with English on completing their course? We must look beyond the classroom situation, or the formal learning situation. Our aim is to bring the learner to use the language for his/her own purposes, which means much more than manipulating structure drills.
- c) **Keep your students' learning needs in mind.** Can learners relate the new language to what they already know? Does the material build up the learners knowledge of the L2 by adding new learning units to their existing body of knowledge? Learning a language is difficult and demanding, and students need to be encouraged and stimulated not only by the teacher,

but by the subject matter of the course materials.

- d) Consider the relationship between language, the learning process and the learner. The material created under the Audio-Lingual approach placed emphasis on language and the linguistic performance of the learner, imposing a rigid system for teaching and learning, equal for everyone. Today our knowledge about language-learning processes leads us to believe there is no single way or strategy to learning. Special importance is attributed to individual learning activities, which should be interesting and bear pedagogical potential.

Cunningsworth points out that we should not be looking for the perfect textbook which meets all our requirements, but rather for the best possible fit between what the textbook offers and what we as teachers and students need.

Michael Swan (1985:79) argues that the real issue is not which syllabus — whether structural or notional — should be privileged, but it is a way of integrating eight or so syllabuses: functional, notional, situational, topic, phonological, lexical, structural, and skills into a sensible teaching program.

Therefore, a textbook that is designed to meet the criteria of communicative competence will attempt to include features of eclecticism, or features of all the above syllabuses in its contents.

3.1.4) The Role of Testing in the Communicative Language Instruction

"Any use of language that can be graded or evaluated may be considered a language test" affirms John Oller (1987:42), who understands that "to interpret any given use of language is to implicitly evaluate it for comprehensibility, () thus, for this reason, *any use of language to represent meaning is a potential language test.*" (his italics). But this is certainly *not* what most of us have in mind when we speak of language tests.

Language testing naturally reflects elements from multidisciplinary aspects: language didactics, linguistics, and psychometrics. As we have seen in chapter 2, Spolsky (in Van Els et al., 1984:324) distinguished three main trends in the area of language testing: the pre-scientific or traditional approach, the psychometric-structuralist or modern approach (scientific stage, for others), and the psycholinguistic-sociolinguistic or post-modern approach (communicative stage, for Madsen, 1983:6).

This study is concerned with the psycholinguistic-sociolinguistic approach. Psychometric assessing of separate elements no longer dominates, because tests now had to account for language as a whole. The difference from the traditional testing is that subjective and objective features, are now combined. The functional dimension is added to shift attention from measuring knowledge of rules of *usage* to knowledge of rules of *use*.

The *integrative test* was born in contrast to the *discrete-point test*, characterizing a more communicative type of

testing. Integrative testing attempts to assess the learner's use of many bits of language all at the same time, while possibly using several components of a grammatical system, and perhaps more than one of the traditionally recognized skills.

One may think that communicative tests are no different than those devised within the traditional approach. However, their confection reflects a completely different point of view: they must be thought of as a challenge to negotiate meaning, where the learners use their communication strategies, and their learning strategies within certain constraints of time, place and situation. The insights on objectivity gained during the structuralist approach must be taken into account to attain the criteria of validity and reliability. A more complete definition of the concepts related to objectivity in tests is the following:

- **Validity:** the extent to which a test measures what it is supposed to measure.

a) **Face validity:** A test has high face validity, if the test items "look right" to testers, teachers, and testees.

b) **Content validity:** The test should contain a representative sample of the course in order to have high content validity. The relationship between the test items and the course objectives should always be apparent.

c) **Construct validity:** A test which is capable of measuring certain specific characteristics according to an underlying theory has high construct validity. This type of validity assumes the existence of certain learning

theories or constructs underlying the acquisition of abilities and skills; therefore tests must be in harmony with these theories or constructs.

Backwash or *Washback* is the name given to the effect an oncoming examination causes on students' studies and teaching procedures. Backwash can be harmful or beneficial.

- **Reliability:** the extent to which a test produces the same or similar results when given more than once. Hughes (1989:3) lists some examples that may affect *reliability*: "unclear instructions, ambiguous questions, items that result in guessing on the part of test takers", and unclear grading for compositions, among others.
- **Efficiency:** the extent to which a test is efficiently written, administered, and scored.

Oller (1987:45) proposes several purposes for language tests in the classroom:

- "1. Instructional. Good tests instruct students and enable them to improve their proficiency in the target language.
2. Managerial. Good tests provide feedback both to teacher(s) and students to help them manage practices in both instruction and study, e.g., by providing a sensible basis for grading.
3. Motivational. They have a motivational impact either as rewards that lead or as goads that prod students and teacher alike.
4. Diagnostic. They tell both teacher and students where problems exist and thus serve a diagnostic function focusing attention on specific instructional problems.

5. Curricular. They also serve the overall purpose of helping to define the curriculum as a whole."

The teacher who has Oller's concept in mind (language testing = language instruction), must aim *at learning outcome*, or proficiency. The concept of *proficiency* today includes both *communicative competence* and *performance*, with specifications about the *levels* of competence in terms of *functions* performed, *contexts* in which language can function, and *accuracy* in which language is used. (Ommagio, 1986:8)

Stern (1983:341) affirms that the native speaker's proficiency is a necessary point of reference, an ideal goal to keep in mind for the L2 teaching theory. He summarizes his concept of what knowing a language, competence or proficiency (terms he uses indiscriminately) in the first or second language are:

- "1) the intuitive mastery of the 'forms' of the language,
- 2) the intuitive mastery of the linguistic, cognitive, affective and sociocultural 'meanings', expressed by language forms,
- 3) the capacity to use the language with maximum attention to 'communication' and minimum attention to form, and
- 4) the 'creativity' of language use." (p.346)

He draws attention to the fact that the classification of language proficiency is important for curriculum design and four basic approaches have been used to form these schemes. He cites theoretically-based conceptions of proficiency, description of proficiency levels on rating scales, proficiency as measured

by standardized tests, and interlanguage studies. (pp.347-355)

His conclusion is that second language proficiency as a concept has not yet found a completely satisfactory expression, and cannot most certainly be expressed in a single concept. The integration of all four approaches would provide the best image of the nature of proficiency.

Meanwhile, the approach most widely known among our teachers is that of the standardized tests, certainly because they are useful in academic contexts. On the other hand this approach may be severely criticized for assessing only limited aspects of L2 proficiency: what is taught in classroom settings as academic skills. The intuitive mastery and the communicative and creative aspects of what also forms proficiency are difficult to be covered in these language tests. Though, unfortunately as incomplete as this approach may be, it has been an accessible means of assessing our learners L2 acquisition.

Ommagio (op.cit:9) distinguishes two ways of testing a learner's competence and argues that understanding the difference between them is fundamental to understand the term proficiency: *achievement tests* and *proficiency tests*.

Achievement tests: they test what has been covered during the course of instruction. Examples of this type of test are classroom quizzes, unit tests, semester exams. It's easy for the student to prepare for these tests because they are based on specified and predefined material already presented and practiced in class. Here students are perfectly able to answer all items correctly.

Proficiency tests: these are used to measure an individual's general competence in L2, independent of any particular curriculum or course of study. Since the tasks in the test are not restricted to a specified body of material, it is not simple to prepare for such tests, and answering all questions correctly in the test is quite rare.

Seeing or using expressions such as proficiency requirements, proficiency standards, proficiency tests, and more recently, proficiency-based language instruction has become common in our everyday practice. Tests devised within the proficiency-based premise must be contextualized because language always occurs in a discourse context and in an extralinguistic situational context. Therefore, little room is left for out-of-context single sentence items on course exams. Global comprehension items within a situation which require some specific linguistic or lexical features, should be combined with a great deal of free response items.

Freed (1984:213), as well as Ommagio, defends the idea of proficiency-based language instruction, and for that, they propose the alliance of two approaches for the conception of proficiency, which Stern had described as *description of proficiency levels on rating scales* and *proficiency as measured by standardized tests*. That is, assuming that L2 proficiency ranges from zero to full bilingual proficiency, it is possible on the basis of practical knowledge of learners at different stages, to define stages or levels of proficiency which are appropriate for specific purposes. Proficiency tests would

assess the knowledge of the individual and place him/her within a range in the scale. They say that proficiency-oriented teaching cannot be equated with a method, but should be regarded as an organizing system. Standardized proficiency tests have been suffering modifications to meet the criteria of language *use* rather than language *usage*. An example is the new Cambridge Certificate in Advanced English (CAE), a test within the same proficiency level of the Cambridge Certificate of Proficiency in English (CPE), that tends to measure *usage* rather than *use*.

In the USA, clearly defined, realistic goals for each level of study of L2, were established by the American Council on the TOEFL (ACTFL) together with the Educational Testing Service (ETS) — the organization that devises the widely known TOEFL tests. The need to develop tests that measured proficiency led to the "Design for Measuring and Communicating Foreign Language Proficiency" (ACTFL, 1982). This project resulted in the ACTFL Provisional Proficiency Guidelines, which provide a series of 'generic' and language specific proficiency standards. They are functionally defined for speaking, listening, reading, writing, and culture. These guidelines identify sequential stages of development in language proficiency. The USA government scale, known as ILR (Interagency Language Roundtable) adapted to the Guidelines (ACTFL) and renamed as FSI Scale are illustrated in an oral proficiency rating scale. (Illustration 1)

Ommagio draws attention to an important characteristic of the proficiency scales represented in (Illustration 1): they are not linear. Actually, "as one goes up the scale progressively

more language skill is needed to attain the next level" (p.12).

Illustration 1:

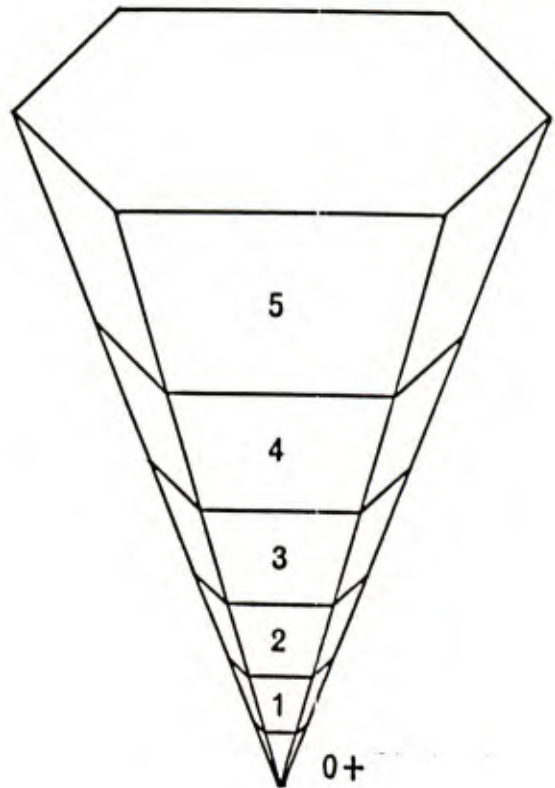
Oral Proficiency Rating Scales	Government (FSI) Scale	Academic (ACTFL/ETS) Scale	Definition
	5	Native	Able to speak like an educated native speaker
	4+ 4 3+ 3	Superior	Able to speak the language with sufficient structural accuracy and vocabulary to participate effectively in most formal and informal conversations
	2+	Advanced Plus	Able to satisfy most work requirements and show some ability to communicate on concrete topics
	2	Advanced	Able to satisfy routine social demands and limited work requirements
	1+	Intermediate—High	Able to satisfy most survival needs and limited social demands
	1	Intermediate—Mid	Able to satisfy some survival needs and some limited social demands
		Intermediate—Low	Able to satisfy basic survival needs and minimum courtesy requirements
	0+	Novice—High	Able to satisfy immediate needs with learned utterances
	0	Novice—Mid	Able to operate in only a very limited capacity
		Novice—Low	Unable to function in the spoken language
		0	No ability whatsoever in the language

Source: Judith E. Liskin-Gasparro. *ETS Oral Proficiency Testing Manual*. Princeton, N.J.: Educational Testing Service, 1982.

Omaggio compares proficiency to an inverted pyramid (Illustration 2) and cites Liskin-Gasparro (1984 in Ommagio op. cit:12), "No matter how long one studies the language or lives in a place where it is spoken, it is most unusual to reach level 5, i.e. to be taken for an educated native speaker."

Illustration 2:

Inverted Pyramid of
Language Proficiency



Source: Pardee Lowe. *Manual for Language School Oral Interview Workshops*. Washington, D.C.: Defense Language Institute/Language School Joint Oral Interview Transfer Project, 1982.

According to the ACTFL Proficiency Guidelines and the FSI Scale, full-bilingual or native competence is comprehended at Level 5. As Stern (1983) poses, this is the goal to aim at even if it can hardly ever be achieved.

Actually, a study reported by Carroll (1967 in Ommagio, 1986:19) states that college professors who had lived and studied in the target culture would hardly obtain rates above 3 + (Superior). Similarly, a study involving College students majoring in L2 language and literature revealed that these students could only obtain ratings as high as 2 or 2+ (Advanced).

According to proficiency scales, when the concept of communicative competence or proficiency becomes the goal, a frame of reference is necessary to help teachers to interpret test scores: *norm-referenced* and *criterion-referenced tests*.

- *Norm-referenced tests* analyze the performance results of a particular group of individuals. They are designed according to the expected performance of the group to be tested. They are supposed to maximize the distinctions among the individuals in the group. The norms, or performance characteristics, are most typically used as reference points, that is, the average score of the group (mean \bar{x}) and the standard deviations (s) indicate how spread out the scores of the group are. This method is commonly used for entrance exams, diagnostic tests, and the majority of classroom tests, according to Madsen (1983:9), because it compares each student with his/her classmates.

According to A. Hughes (1989:17) tests that have been designed to give this kind of information usually do not reveal what the student is capable of doing in the language.

- *Criterion-referenced tests*: tests scores are interpreted on a scale of specific levels or abilities. For instance, students are evaluated in terms of their relative degree of content mastery, rather than in terms of their relative ranking in the class. The test items are selected according to how well they represent the ability level or content domain. The score will indicate a level of ability or degree of mastery. Hughes (op.cit:18) explains it clearly: people are classified

"according to whether or not they are able to perform some task or set of tasks satisfactorily. () The tasks are set, and those who perform them satisfactorily 'pass'; those who don't 'fail'."

Criterion-referenced tests have two positive aspects, according to Hughes: firstly, standards are set in terms of what people can *do*, and these standards do not change according to the different candidates taking it; secondly, students are more motivated to attain those standards. That will lead to positive backwash.

Now, if the teacher desires to evaluate, a certain level in the ACTFL Guidelines, s/he will devise items that represent the domains of that level, therefore being able to attest whether the learners have or not attained that level. Learners are not compared or discriminated. This reference must be held in mind when devising achievement and/or proficiency tests.

The concept of proficiency-language instruction was developed along with the concept of language testing because, in our schools, it is through formal testing that the learner is considered apt to change levels or not. If there is a change in the concept of language teaching and learning, there must be a change in the concept of language assessment. The goal level of competence to be attained at the end of a course of instruction, enables the teacher/tester to prepare communicative achievement tests. In this manner, the learner is prepared to take proficiency tests that attest whether s/he has attained the aimed communicative competence.

Now, bearing in mind; firstly, the principles posed in this chapter on the development of communicative competence, secondly, the communicative approach to curriculum design, thirdly, the choice of materials and, fourthly, the devising of tests, we will proceed to the analysis of our data. We will attempt to cross-check the teachers' and students' reports, the materials they have been using, the tests devised by the teachers, and the observation of one lesson.

CHAPTER 4

4.1) DATA ANALYSIS

4.1.1) Introduction:

We have attempted to verify, with empirical data, seven (7) factors that demonstrate the fact that teaching and learning an L2 in our college situation have been excessively concentrated on linguistic or grammatical competence in detriment to wider linguistic/communicative competence.

Through the analysis of these seven factors we also intend to identify the role the materials and the teachers' testing system play in their teaching process.

Moreover, we want to verify whether the roles of both teachers and students have perpetuated an authoritarian educational system hindering teachers from understanding the principles of the communicative approach. The seven (7) factors are the following:

- 1) The teachers' concept of language teaching
- 2) The teachers' methods of language teaching (or the way the teacher chooses to induce learning)
- 3) The role played by materials in the teacher's methodology
- 4) The teachers' acquaintance with the most recent trends in language teaching/learning theories
- 5) What makes students learn
- 6) The aimed level of proficiency: is it attainable in this current context?
- 7) Assessment of learning through tests

In our analysis, we intend to cross-check teachers' reports of the materials they use, the tests given to assess learning, their methodology (examined through reports and an actual lesson), along with students' answers to our questionnaire.

4.1.2) Methodology:

4.1.2.1) Description of subjects:

A group of three (3) teachers, out of seven (7) in charge of teaching English as an L2 language in a college, were chosen at random to be the subjects a our interviews together with 12 students who answered our questionnaire. In this college, students major in Portuguese/English Translation and Interpreting. At the end of a four year course (eight semesters), students receive their degree in Translation. An additional one-year course (two semesters) permits the student to major in Interpreting.

The teachers were numbered T:1; T:2; T:3, respectively; they teach English as an L2 as follows:

T:1 teaches *Língua Inglesa I* and *Língua Inglesa II* (English Language I and English Language II), during the first and second semesters).

T:2 teaches *Língua Inglesa III* (English Language III), during the third semester).

T:3 teaches Língua Inglesa VIII (English Language VIII), during the eighth semester).

Some students, of each of the above subjects, were given questionnaires to answer anonymously. The questionnaires were derived, in part, from the teacher's interviews so as to cross-check both teachers' and students' opinions on the seven factors stated above.

Material analysis was considered important because of their major role in the teacher's syllabus design.

4.1.2.2) Procedures:

We interviewed the teachers during the second semester of 1992, on different dates. Each interview lasted about one hour with an average of 45' of taped material. The tapes were numbered T:1, T:2, T:3 and are fully transcribed in appendixes 1, 2, 3, and 4 together with the code of transcription. The interviews were done in Portuguese so that the interviewees would feel more at ease.

After hearing the interviews we decided to compare these data with the opinion of the students. Therefore, we prepared a questionnaire with open questions to be answered by the students. Twenty questionnaires were distributed, but only twelve were turned in. Although we did not require the students to identify themselves or their teachers, we were able to group them according to the teacher in question through a code. We numbered the questionnaires S:1, S:2, S:3 and so on, as they

were being returned. A copy of the questionnaire can be found in Appendix 5.

To conduct the evaluation of the material, we followed Cunningsworth's (1984) principles stated in chapter 3, trying to answer the following two questions:

- To what extent the materials suited the aims of the course, and
- To what extent they had effectively been exploited.

Then we proceeded to analyse both the speaking tests (according to the teachers' reports) and their written tests. A copy of the written tests was kindly provided by the teachers. The members of the Language department were also very cooperative, providing us with the students' answers to these tests.

The next step was the observation of a classroom lesson to cross-check with the previous data. The lesson was recorded and parts of it, transcribed. The analysis of the lesson is available at the end of this chapter.

4.1.2.3) Results and Discussion:

4.1.2.3.1) Concept of language teaching:

As Stern (1983:48) says, "implicitly or explicitly the teacher works with a theory of language." We believe our teachers work basically with the theory that teaching language means teaching grammar, using exhaustive exercises on usage to

achieve accuracy, which seems to have been their objective from the very beginning. The goal of accuracy does not necessarily mean the ability to communicate in the language, "the ability to produce grammatically correct sentences may not include the ability to speak or write fluently." (Richards et al, 1985:108).

This attitude towards language teaching and learning seems to be deeply rooted in the minds of teachers and learners alike. Language, no matter within what skill (reading, writing, listening, speaking), means basically acquiring grammatical or linguistic competence.

Actually, *linguistic competence* should be integrated with the other areas of competence, namely *sociolinguistic competence*, which requires using language adapted to the social context; *discourse competence*, which requires language users to be relevant and meaningful; *strategic competence*, which requires language users to lay hold of strategies (verbal and non-verbal) to make themselves understood. However, our subject teachers seem not to be acquainted with this broader concept as we will see in the examples 1 - 7:

Transcripts: T:1, T:2, T:3 (denominations for the teachers or tapes) S:1, S:2, S:3, S:4, S:5, S:6, S:7, S:8, S:9, S:10, S:11, S:12 (denominations for the students who answered the questionnaires. All examples will be numbered to facilitate reading).

(1)
T:1 "Lógico que a parte gramatical toda é toda vista, né, porque eu acho que isso tudo é importante." (p.2)

- (2) "... se eu vejo se a parte gramatical do livro tá legal, eu dou aquilo que tá no livro; e exercício em cima pra poder fixar bastante aquela parte." (p.4)
- (3) "... Uma aluna minha falou que ela é um pouco lenta pra compreensão da parte gramatical, ela mesmo admitiu isso. Então, que ela gostaria de mais exercícios escritos." (p.29)
- (4)
T:2 "... eu parto daquele conteúdo gramatical todo... exploro aquilo tudo... Basicamente com o quê: apostilas... isso tudo é explicado no quadro. ()... tiro de livros... basicamente Gramáticas, né, e exercícios, esses exercícios também de Gramáticas. () Agora não extrapola muito disso não, quer dizer montar um esquema, uma apostila, um exercício, tudo bem explicado no quadro, né, esquematizado: "Gente, isso aqui é Present Perfect Continuous, isso aqui é usado tal-tal-e-tal, a fórmula é basicamente essa, faz um contraste, né, com os Verb Tenses e vamos exercitar, vamos fazer exercícios... faço exercícios normalmente escritos..." (p.3-4)
- (5) "Assim trabalhando com o *Flying Colors*, vamos supor, de verbos: eu preparei uma apostila, até um pouco extensa e a gente foi vendo aquele conteúdo de pouquinho em pouquinho, tá. () A gente ia trabalhando pedacinhos por pedacinhos e fazendo exercícios em cima disso. (p.16)
- (6)
T:3 "Comigo eles viram mais os modais, voz passiva, os três condicionais... deixa eu ver mais que estruturas... não, foram mais essas coisas assim, de uma forma mais profunda... (p.15)
- (7) "... as aulas que eu tenho que dar só de gramática, eu sinto muito mais segurança, porque eu sei muito bem o que eu tô fazendo." (p.21)

Examples 9 — 14 hint that the skills and the language content within these skills tend to be compartmentalized, being referred to and analysed pedagogically. Our data shows that reading and writing are the skills more easily dealt with in the

classroom, therefore being practiced more than the others. We presume they are more easily assessed as well, due to compartmentalization and easy observation.

- (8)
T:1 "Eu distribuo assim, igualmente entre aspas, as quatro habilidades. Mas a gente sabe que isso na prática não funciona igualzinho, quatro partes iguais. Não tem jeito. Ainda mais com as turmas grandes que entram no primeiro ano." (p.7)
- (9)
"... em primeiro lugar, como eu já te falei, nas respostas anteriores eu dou gramática primeiro. Então, na hora dos exercícios tem muito writing..." (p.8)
- (10)
"Agora eu acho que o 'listening' e o 'speaking' é deficitário, primeiro pela falta de tempo. (p.8)
- (11)
"... a gente não pode também fazê-lo (o aluno) render igual nas quatro modalidades. Então cada um tem a sua deficiência." (p.12)
- (12)
T:2 "... o Listening eles tentam e têm dificuldade, e obviamente, verbalizam com dificuldade também. () Eu acho que a escrita tá caminhando, mas a oral tá deficiente." (p.17)
- (13)
"...quando eu comecei a dar advérbios eles ficaram alucinados, dentro de sala, uma tensão, 'Aqui, nós não vamos dar conta desse tanto dessas particularidades. Pode por no princípio, no meio e no fim. Como é que a gente vai fazer?' (p.11)
- (14)
T:3 "Então eu estou avaliando-privilegiando a parte escrita, entendeu?" (p.11)

The role of teachers and learners still conform with the traditional pedagogical system of teacher authority. "The teachers are supposed to be powerful and knowing (see ex: 15, 18, 20, 24, 26), set high standards (ex: 19, 21, 23), and exercise tight control over the dissemination of learning and knowledge." (Legutke and Thomas, 1991:286) (ex: 15,16,17). The learners' attitudes, on the other hand, are rather passive, arising criticism from their teachers, who think they should not be so inactive (ex: 20,22). Actually, this authoritarian pedagogical system reflects our Brazilian model of society: authoritarian and disciplinarian, as affirms Cipriano Luckesi (1992:7), professor of the Philosophy of Education at Universidade Federal da Bahia. The teachers try to control their students as much as they can, because they do not trust their students to be responsible for their learning. On the other hand, this authority is exactly what the students expect from their teachers: who always know what has to be done and will solve the learner's problems. The teacher is expected to be responsible for stimulating the learners to study (ex: 26).

(15)

T:1 "Então eu tenho comigo que eu gosto de trabalhar com os alunos em sala, porque eu tô ali. Qualquer dúvida eu já tô ali pra tirar." (p.4)

(16)

"Eu dou muita importância pra frequência, porque, como eu disse no início, eu trabalho em sala de aula." (pp.10-11)

(17)

"Então eu sinto que aqueles minutos das minhas aulas é a única hora que eles escutam inglês." (p.18)

- (18)
"E eu me sinto mais segura quando eu já entro em sala sabendo o que eu vou dar pros meus alunos..." (p.5)
- (19)
T:2 "Eu acho que tem que ser assim: conteúdo dado a qualquer custo. Sem redução de conteúdo porque aluno tá achando que tá difícil. Coisa que tem que correr na risca.
- (20)
"O Listening... eu não sei né, eles têm aquela disponibilidade do laboratório, eles têm os horários, mas não usam, né. A postura deles também é um tanto instigante, né?" (p.16)
- (21)
"a gente tem uma certa dificuldade de bolar um exercício que extrapole, que cobre um pouco mais do aluno, que cobre efetividade." (p.17)
- (22)
(on complaints from students towards their previous teacher)
"Aí levantam aquelas questões todas: cada professor trabalha de uma forma. Nós não tivemos isso no semestre passado, nós mal vimos o conteúdo. Uma série de coisas, né, coisas verídicas ou inverídicas, né. A gente nunca sabe, aluno é difícil, né?" (p.25)
- (23)
T:3 "(on complaints from students about their previous teachers because they had not been properly stimulated to study before) "Não adianta você querer exigir uma coisa que não foi passada antes." (p.27)
- (24)
S:4 (answering the question: How can you learn a foreign language in our context of situation?) "Primeiramente, o professor que lecionará tal disciplina, deverá ter pleno conhecimento tanto da língua de partida (inglês) quanto da língua de chegada (português), pois com isso, o mesmo será capaz de solucionar previamente as dificuldades que possivelmente o aluno encontrará."

(25)

S:10 (answering the question: What makes you learn?) "Quando o professor expõe a matéria e dá aquela 'senhora aula'. Assim fico entusiasmada, abro a gramática e estudo."

(26)

S:12 (answering the question: What do you believe is the desired proficiency? What should be done to achieve it?) "() O professor deve sempre estimular o aluno, para que o mesmo possa ter interesse no aprendizado de qualquer idioma que seja, não importando o tipo de estímulo."

We can observe efforts towards an eclectic practice due to the life-long experience of these teachers and the challenging educational environment of a graduate course. Their experience has compelled them to try to improve their practice and change their concept of teaching.

Teachers try to give a more meaningful application to the extensive explanation of grammar issues. After all, students have to understand what they are learning (ex: 27, 31, 33). Meaningful grammar explanations precede the phase of contextualization (structure practice in the student's context of life). Students are fostered to innovate after they learn the rule system (ex: 29). This is clearly an attempt to relate the new to the existing cognitive structure. Some creativity on the part of the student seems to be promoted as well, through free writing, role-plays and debates (ex: 28, 30, 32, 34, 35). Pair and group work has also become a quite common practice in classroom, facilitating interaction among students, which is clearly a step toward the communicative assumptions.

(27)

T:2 "... faço também uma transposition no final. O que que seria isso? Depois que o aluno já está familiarizado com a estrutura, eu passo aquilo pra vida dele: 'How long have you been studying English?' (p.4)

(28)

"Ao realizarem os exercícios, eles realizam em duplas. Geralmente trabalhando o pessoal de mais, né, clarividência com o pessoal de mais dificuldade." (p.10)

(29)

"Ao ler () eles estão separadinhos, cada um com seu livro () Então eles vão lendo individual, cada um por si só. Ao explicar o vocabuário também: 'Fulano, make a sentence using...', tá, e passa a palavra e tal. Então aí vai individual. Os exercícios, sempre em grupo, ou dois a dois ou grupos mesmo." (p.11)

(30)

"... eu gosto de ver como é que o pessoal tá escrevendo, como é que tá caminhando. () Sei lá. a pessoa desenvolve mais... é pequenas redações, diálogos, enfim, coisas em que ela possa se expressar, eu acho isso importante." (p.18)

(31)

T:1 "Eu mostro pra eles onde é que tá (a parte gramatical do livro) e lanço a matéria no quadro, porque eu acho essencial, né. () Naturalmente eles têm que fazer a parte deles também () Eu gosto que o aluno vá pra minha aula para trabalhar." (p.4)

(32)

"... às vezes eu faço debate em sala, pra na hora do Speaking, né, cada um expressar o que acha sobre aquilo ali." (p.12)

(33)

"Eu explico tudo em inglês também. Mas eu passo tudo no quadro. Então eu vou falando inglês, mas eu vou apontando todas as etapas () Então, se a pessoa não entendeu o que eu tô falando, ela vai entendendo o que tá escrito, não é?" (p.19)

(34)

"... além de trabalhar em duplas, eu gosto muito de trabalhar em grupo, então eu geralmente peço grupos de cinco, que eu acho que é um número bom, dá pra todo mundo se manifestar, trabalho demais eu e com a sala toda, perguntando e respondendo, perguntando e respondendo. ()... logicamente que as respostas deles tem que ser bem curtinhas, porque a sala é grande, senão não dá pra eu conversar com todo mundo. Mas na hora dos grupos dá pra eu conversar com todo mundo nos grupos. Vou andando de grupo em grupo." (p.25)

(35)

"E na parte de writing, é quase que inevitável eles trabalharem de dupla." (p.26)

As far as proficiency is concerned, T:3 was quite clear in describing her concept of proficiency and what she does to achieve it. She works toward a sufficient proficiency level for passing the FCE (ex: 32). As we have already pointed out, this standard proficiency test is considered highly academic, or better, it is confined to testing *usage* rather than *use*; linguistic competence rather than the integration of competences that form the communicative competence. Therefore, with this criterion in mind, she consciously applies techniques that aim at language *usage*.

We can observe, however, that some of her assumptions of teaching language are quite within the communicative approach. She tries to make an integration of skills to *use* language in many of her activities (ex: 34). She also seems acquainted with the terminology of the communicative approach (ex: 35, 36), which the other two teachers do not seem to be aware of. She makes attempts to approach language through *functions* as well as through forms (ex: 35), though she does not think that she

teaches language communicatively (ex: 36). Actually, she does admit to treating language structurally. Her attitude aims at making her students feel responsible for their learning, an attitude which is not within the role of a structural or traditional teacher (ex: 33, 37).

In spite of her reluctance in considering her approach as being communicative, the books she uses adopts techniques within such assumptions, and she tries to follow the Teacher's Guide (TG) instructions as thoroughly as possible. Another explanation for her acquaintance with the communicative approach is that this teacher has a graduate degree on L2 — English from Pontifícia Universidade Católica — PUC (Programa de Pós-Graduação "Latu Sensu" — PREPES) and personal interest in studying applied linguistics.

(32)

T:3 "A prova de Cambridge tem determinadas questões, ela é dividida, tem a parte de Listening, tem a parte de Reading Comprehension, tem a parte de Use of English, tem a Interview. () é o primeiro certificado que vocês podem obter que realmente vai valer pro curriculum de vocês."
(p.1)

(33)

"Eu tento simplesmente mostrar pros meus alunos a importância de continuar estudando a língua." (p.2)

(34)

"Na parte de Reading, por exemplo, ao invés de ficar só fazendo a leitura das passagens do livro, eu peço aos meus alunos pra que leiam artigos da revista Time, Newsweek, esse tipo de coisa. E tipo uma vez por semana, um aluno fala pro resto sobre um artigo interessante que leu, então aí eles já não estão só trabalhando o Reading, o Speaking, e os que vão ouvir, o Listening, entendeu? O que eu tento fazer é integrar as quatro habilidades." (pp.6-7)

(35)

"Então a gente começa pelas funções, vamos fazer uma coisa mais comunicativa: é a função. Se o seu objetivo for dar um conselho, como é que você vai fazer pra dar um conselho pra alguém? Dá um conselho pra mim. Entendeu? Então trabalha a função. Aí depois eu tento já estruturar mais a coisa."
(p.15)

(36)

"O método (the textbook), ele é comunicativo. E como a gente tá trabalhando há um tempo com o livro, sabe, com as atividades e lê o Teacher's Guide e as instruções e tal então a gente fica achando que tá dando uma aula comunicativa. Mas eu tenho certeza absoluta que em determinados momentos eu sou muito estrutural." (pp.20-21)

(37)

"Eu acho que eu tento o tempo todo mostrar pra eles que eles são muito mais responsáveis pelo processo de aprendizagem deles do que eu.()...a minha pressão é tipo assim, eu não fico lá na insistência não. 'Você não fez, eu sinto muito, o problema é seu. Não é meu.'" (pp.18-19)

T:1, who is now getting a graduate degree on "Docência do Ensino Superior" (Teaching Undergraduate Courses) realizes the importance of taking the learner's opinions into consideration. This is a big step towards a change of the authoritarian role of the teacher to a more friendly and cooperative role, and also, a step towards curriculum negotiation and awareness of the learning process (ex: 38).

(38)

T:1 "Como eu tô fazendo essa pós-graduação, parece que o negócio tá abrindo a minha cabeça, porque lá a gente vê muito assim a posição do aluno também () até antes de começar a fazer o curso, eu via só a posição do professor, só eu, né... E às vezes eu não entendia a posição do aluno. E agora, depois já de um módulo e meio, eu já tô conseguindo enxergar...() Então porisso que eu mesma me propus, falei 'O gente, vou perguntar a opinião deles, porque a opinião do aluno também é importante, né.'"

4.1.2.3.2) The teacher's method

A common error among our teachers was to mistake the material, or better, the textbook, for the method (ex: 43, 48). The textbook is regarded by them, as their method. But as we have defined before, method is more than simply following a book: method is what the teacher does to induce learning, her way of teaching, her choice of techniques and materials. In their reports, we can observe the way they exploit the books and other materials, the techniques they use in the classroom, and the extra material they devise (ex: 39, 40, 41, 42, 44).

According to our analysis of the textbooks (and supporting material of the series), they have been designed to meet the requirements of the Communicative Approach: task-based activities, problem-solving, role-plays, functions and notions, and authentic texts. These books train learners to develop learning and communication strategies, using inductive teaching of grammar leaving the explanation for learner consultation in a separate section.

Nevertheless, this material seems not to be exploited properly, as will be seen in the analysis of the materials since teachers report to rely heavily on the grammatical part of the book (ex: 40, 41, 44, 45, 46, 47) undervaluing the rest, which is confirmed by the opinions of the students. (see ex: 51-58)

(39)

T:1 "... eu faço o meu plano de aula, pego a parte gramatical e os textos que o livro dá, e dou, além do workbook, exercícios extras que eu monto. Porque aí depende da turma de alunos, entendeu? Eu jogo mais com o andamento deles do que com o que o livro manda eu fazer. Lógico que a parte

gramatical toda é toda vista, né, porque eu acho que isso tudo é importante." (p.2)

(40)

"Então eu vou seguindo o livro, mas o livro tem a seguinte característica: a parte do texto não apresenta, assim, regras, tudo especificadinho não. Na folha de trás, que eles mandam a gente passar a folha, né, lá atrás é que tem a parte gramatical completamente separada do texto. Aí que vem as regras, modo de usar, porque tem que ser desse jeito etc. e tal. Então, muitas vezes que o aluno nem sabe lidar com o livro, no primeiro ano ainda, eu mostro a eles onde que tá a parte gramatical que a gente tá vendo no quadro." (p.3)

(41)

"... tem coisa lá que eu acho que é insuficiente, então eu acrescento aquilo que eu acho que deve ser acrescentado. Agora, se eu vejo se a parte gramatical do livro tá legal, eu dou aquilo que tá no livro; e exercício em cima para poder fixar bastante aquela parte." (p.4)

(42)

"Geralmente eu já tenho o material todo pronto, porque eu já tô mexendo com esse livro há quase dois anos ou mais. Então eu faço o meu plano baseado na lição que eu vou dar. Conforme o dia eu consigo dar uma lição com a parte gramatical e exercícios toda, no mesmo dia. Conforme a lição eu não consigo. Então eu divido em duas partes. Dou a parte do texto e prática de Listening e Conversation na sala e deixo os exercícios para a próxima aula." (p.6)

(43)

T:2 "Bem, em sala a gente tem o método que é o **Flying Colours**." (p.3)

(44)

"A medida que a gente recebe um conteúdo gramatical, e o livro tem que ser dado inteiro, né. Então, eu parto daquele conteúdo gramatical todo, exploro aquilo tudo, basicamente com o que: apostilas." (p.3)

(45)

"Agora, o livro, ele vai mais paralelo, né. Porque esse livro é o quê: são textos dentro da lição 1, você vai ver, tem Reported Speech, Clauses, tem Passive Voice, eu não posso dar isso tudo de uma vez, né. Isso só na lição 1." (p.4)

- (46)
 "Pintou o Reported Speech, entrei fundo. Não dava pra continuar sem explicar. Então a gente viu isso. Passive Voice dá pra você dar uma idéia sem ter que entrar fundo, uma vez também que é visto mais na frente." (p.5)
- (47)
 "É, unidade e as lições, é isso. A gente viu até a dois todinha, e o conteúdo gramatical todo. (p.7)
- (48)
 T:3 "Olha, eu sempre tenho que seguir um método. (...) Agora no Inglês 8 a gente tá seguindo o Horizons, que seria como a espinha dorsal, a nossa mola mestra." (p.6)
- (49)
 "O livro sempre começa pelas funções. () Então trabalha a função. Aí depois eu tento já estruturar mais a coisa: (...) Pra dar conselhos, entendeu, ele utilizou esse modal aqui 'should', que é um entre vários modais. Então agora vamos estudar os modais..." (p.15)
- (50)
 S:6 (Answering the question: What parts has your teacher best exploited in you book?)
 "Vocabulary and Structures to learn."
- (51)
 S:8 "Gramática em primeiro lugar e vocabulário."
- (52)
 S:11 "Gramática."
- (53)
 S:3 "Somente a parte de compreensão textual, pois os exercícios eram feitos só um ou dois em cada página."
- (54)
 S:1 "Muita gramática."
- (55)
 S:4 "Todas eram vistas da mesma forma: superficialmente."

(56)

S:2 "Parte gramatical e parte de conversação.

(57)

S:10 "Gramaticais."

(58)

S:7 "As gramáticas (morfo-sintáticas)."

Concerning the development of reading skills, for instance, we can still observe that texts are used almost exclusively for learning structures or vocabulary (ex:59), or even for practicing pronunciation and intonation (ex:60). We agree with Keys (1992:2-4) that requiring students to read aloud means depriving them from *understanding* the text in first place. Keys even considers it a torment for the students.

(59)

T:2 "Eles fazem um 'reading' silencioso, eles 'underline the words they don't understand.' Aí depois desse 'reading' silencioso, eu faço um reading sozinha, eles vão acompanhando. Depois o pessoal começa a ler. Isso tudo entremeado de explicações, né, à medida que eles não vão entendendo. Já no 'reading' que eu faço eles já vão: 'não entendi isso, não entendi aquilo outro'. A gente faz esse trabalho simultâneo. Depois que eles já estão familiarizados com o vocabulário, e mais ou menos, não dá pra se perfeito, com a pronúncia, a gente já começa a trabalhar as estruturas diferentes que estão pintando ali..." (p.7-8)

(60)

T:1 "...o 'reading' a gente faz quando a gente faz a leitura dos textos da própria lição. Então, eu peço voluntários, se não aparece eu aponto, divido os textos, cada um lê um parágrafo e assim a gente vai corrigindo pronúncia etc e tal." (p.8)

T:2 considers the texts in the book to be "unlevelled", or not graded according to difficulty (both in vocabulary and new structures to learn). Her solution to this problem,

therefore, is to substitute easier texts from other sources for the difficult ones in the book (ex: 61, 62). This suggests that the intention of providing learners with "authentic" texts has become a problem for T:2 who feels she has to exploit every new word and structure, included in the text. According to the communicative approach, the same text can be dealt with in multiple manners; therefore, it should be possible for teachers to deal with complex texts using tasks appropriately to the learner's level.

(61)

T:2 "O *Flying Colours*? Ele é interessante. Ele é um bom livro, mas eu sinto ele um pouco desnivelado, eu não sinto ele crescente. Eu acho, não em termos de exercício ou em termos gramaticais, não, ele é um livro pra alunos de um certo nível. Os meus é que não conseguiram acompanhar. (...) São os textos, às vezes muito difíceis, seguidos por um outro mais fácil. Enfim, o vocabulário muito acumulado. (...) Os textos podiam ser mais crescentes... (...) Tanto que você abre o final do livro, você não sente muita diferença dos textos do final para os textos do princípio. Sendo que isso podia ser crescente. Facilitaria a vida do aluno." (p.21-22)

(62)

"Mas eu acho isso também. Pode ser um trabalho de, a gente pode fazer uma resenhazinha aí e escolher os textos pra coisa poder... o aluno nem compra o livro; ele pode xerocar, isso a gente pode ir escolhendo os textos no crescente, né. (...) Isso aí acrescentaria a opção dessa mistura, de mesclar um pouco o livro." (p.22-23)

On the other hand, T:3 regards the book as her most important tool (ex: 48). She is aware that the textbook (*Horizons*) was devised within the Communicative Approach, because of the notional-functional treatment given to its organizational framework. T:3 is conscious of the importance given to the development of learning strategies, reading

strategies, learner autonomy etc (ex: 35, 37). She recognizes the book as a foundation course for achieving sufficient proficiency for passing the FCE exams which tend to test *usage* rather than *use*. Actually, the conception of L2 teaching and learning in the textbook comprises the idea of developing both usage and use, as we will see in our analysis.

The reason she follows the instructions in the TG so thoroughly is that she believes that the authors did a lot of research in devising such material (ex: 64, 65). When she has to eliminate certain activities, it becomes difficult for her to choose which ones to cut out (ex: 64). After all, each activity has carefully been devised to fulfill a certain goal. Her criterion is, then, cutting out or replacing those activities that are boring or unpleasant for her students. (ex: 65, 66)

(63)

T:3 "Então, não tenho conhecimento teórico pra embasar a minha prática. Então o que eu fico seguindo: manual de professor, aquela parte que vem antes, que o autor dá as instruções de como proceder, entendeu?" (p.22)

(64)

"O meu ponto de vista é o seguinte: o lingüista que elaborou o livro, ele estudou muito pra elaborar (...) ele tem uma bagagem grande, ele pensou em cada atividade, porque ele tinha um propósito com cada uma das atividades. Agora eu (...) pobre mortal, vou pegar o livro de um lingüista, que pesquisou muito pra elaborar aquilo, entendeu? E por causa de variáveis como falta de tempo e tal, vou começar a cortar as coisas assim, sabe, a meu bel prazer, aí eu fico muito preocupada... (...) Quando você vai enxugar uma unidade que você trabalhou em sala de aula, quais são os critérios que você segue pra fazer isso? Porque eu acho que quando a gente faz isso, a gente tá passando por cima do autor do livro que sabe muito mais-que o conhecimento dele tá muito além do nosso." (p.30-31-32)

(65)

"... a gente, professor, tem que ter a flexibilidade de poder, dependendo da turma, você dá uma atividade, dependendo da turma você dá outra atividade. Sabe, assim, isso é quando você não tem tempo mesmo (...) você não tem como dar todas as atividades." (p.32)

(66)

"... quando eu vejo que não vai dar tempo então eu vou pulando as atividades. Então eu vou por esse critério da agradabilidade, tem umas habilidades que são ótimas de você trabalhar com os alunos. Outras são monótonas demais, eu tento pular essas monótonas, ou trabalhar de uma outra maneira e o fator tempo também que é importante." (p.23)

Although everyone seems to agree that studying outside the classroom is absolutely necessary, the workbook has not been systematically assigned for homework according to T:1 and T:2 (ex:67, 69). We believe that this has to do with the relationship established between teachers and students: the teacher wants to keep students and their learning process under control, i.e., refrain the learning process to the classroom.

One teacher even thinks her students will not want to do homework, and still more, copy it from others. So, to stop them from doing so, she just does not assign it. (ex: 68)

Another teacher thinks they will not be able to do certain activities in the workbook on their own, so she does these activities in class. Paradoxically, though, these teachers expect their students to be autonomous. (ex: 69,70)

(67)

T:1 "Naturalmente eles têm que fazer a parte deles também de estudar em casa. Eu não sou muito a favor de workbook assim pra casa não, sabe. Eu gosto de trabalhar em sala. (...) Eu não gosto desse negócio de ficar mandando fazer, porque quem não sabe vai copiar de quem fez." (p.4)

(68)

"E se eles forem levar isso pra casa, além do monte de exercícios que eles já tem das outras matérias, se eles não conseguirem fazer o de inglês, eles vão copiar, entendeu, então eu prefiro trabalhar só em sala." (p.5)

(69)

T:2 "Passando pro workbook, as estruturas já estão todas familiarizadas. Ainda assim pinta dúvida. Por que? Porque o workbook, ele não é só fixação. Ele traz textos novos, ele traz ainda vocabulário novo. Então o que eu posso deixar como homework eu deixo. O que eu não posso eu trabalho dentro de sala de aula... (p.9)

(70)

"Eu acho que não cabe nesse tipo de curso um aluno medroso, um aluno que não queira estudar. Então é essa postura que eu acho que tem que ser mudada." (p.2)

On the other hand, the third teacher seems to elicit this learner's autonomy more effectively. She insists that they research, and try to learn on their own. Homework is many times assigned to prepare for an activity that will be done in class. If the learner has not done it, s/he is responsible for the task not being accomplished. (ex: 71-74)

(71)

T:3 "Eu falo, 'Gente, mas eu falei pra vocês que não bastava estudar só no livro não, porque isso daqui não é mais Segundo Grau. Então vocês têm que ser auto-didatas. Porque senão vocês não vão aprender. (...) Vocês têm que aprender a pesquisar..." (p.29)

(72)

"... eu falo pra eles, 'Oh, tem o workbook, podem fazer as atividades, qualquer dúvida vocês podem trazer pra mim." (p.14)

(73)

"Eu tento mostrar a eles que eles têm que estudar. Agora eu não sou responsável por isso." (p.16)

(74)

"... se eu ajo dessa maneira é porque eu acredito que tem que ser assim, eles têm que se comprometer mais. (...) Eu falo pra eles, 'Façam a atividade tal e tal, no dia seguinte eu tô contando que eles fizeram e tal e não fizeram nada. Eu falei, 'Não fizeram? Pois é, porque a atividade que eu preparei pra dar hoje depende disso que vocês não fizeram. Sabe o que a gente vai fazer agora? Vocês vão fazer o que vocês não fizeram (...) o que significa que a gente vai ter um atraso. Esse atraso é responsabilidade de vocês. Eu acho que eu tento o tempo todo mostrar pra eles que eles são muito mais responsáveis pelo processo de aprendizagem deles do que eu.'" (p.18)

4.1.3.2.3) The role of the materials in the teacher's methodology

A) Materials used by T:1 and T:2

The textbook used in the beginning levels — Língua Inglesa I, Língua Inglesa II, Língua Inglesa III — is **Flying Colours** — Textbooks 1, 2, 3, respectively. Accompanying components: TG, workbook, and class cassettes, Prime Time Video (book and two tapes), Language Study cassettes (to accompany the workbook).

The organizational framework of **Flying Colours** is eclectic, or better, made of a combination of the three paradigms: structural, functional-notional and situational, (Savignon, 1983:140-143) integrating all the syllabuses that Swan (1985:79) drew attention to. Its content is presented as such: Communicative aims (notions and functions), Structures (accuracy), Topics (context of situation). Inside these sections we can observe features of phonological, lexical, and skills syllabuses.

This material seems to be designed to cover the necessary requirements to enable the learner to attain communicative competence, for it seems to consider several important points for the development of this competence:

- **Learner training:** the assumption is that learners should develop their own style of learning and be responsible for such. One or more activities per lesson is meant to develop strategies to achieve that.
- **Exploit English outside the classroom:** the learner's training techniques are meant to encourage learners to practice using English outside the classroom.
- **Vocabulary building:** items considered relevant to an overall competence are presented systematically. However, learners are encouraged to acquire further items through designed activities and suggestions to teachers.
- **Use of authentic material:** although the texts convey ungraded language, this textbook seems to grade the performance tasks to the learner's level of competence and develop strategies to deal with the features of natural written and spoken English.
- **Teach grammar inductively:** (counterbalanced with deductive grammar). Examples of a given target structure are presented and learners are encouraged to work out the grammatical rules for themselves. There are more explicit grammatical explanations in a section named 'Structures to learn', in case the students want to consolidate their conclusions.
- **Repetition and drilling:** this is done individually, in chorus, and in pairwork with specific instructions to the teacher on

'when' and 'how' to drill. Repetition and drilling are considered important, though not given priority.

- **Presentation of a phonetic alphabet:** presented as an extra learning load in this textbook. Considered an aid to the independency of the learner when encountering new words to pronounce. A good aid towards accuracy from the beginning.
- **Permission to use the mother tongue:** accepted to discuss attitudes towards learning, and even to perform some of the activities such as, the listening comprehension checks, where what matters is understanding and not producing.

Therefore, **Flying Colours** seem to suit the aim of attaining communicative competence, as Cunningsworth poses for a first principle — relate the teaching material to your objectives. To satisfy the second principle — know what the language will be used for and select teaching materials accordingly — the learner training techniques are likely to provide means for the learners to use language beyond the formal classroom situation. The third principle — keep the students' learning needs in mind — seems to be considered because the contents attract the learners' attention to a variety of interesting subjects besides keeping them interested and motivated. Now, the fourth principle — consider the relationship between language, the learning process and the learner — is apparently respected because the material seems to consider the different strategies learners use, and all activities have a pedagogical application.

According to Savignon's (op. cit:143) considerations on the choice of materials, the materials examined seem to invite,

learners to develop their own style of learning and practice outside classroom. This is evident in the activities presented in the workbook. Most exercises require more than just mechanical repetition of the activities done in classroom.

The content seems to include what Swan (1985) proposed — a combination of several syllabuses. For instance, we can observe the use of authentic material, phonetics, grammar structures, functions and notions, as well as vocabulary building which is considered by Swan (op. cit:81) "the bulk of the learning load in any general-purpose language course."

The teacher's role seem to require a rather eclectic attitude: initiator of activities and co-communicator (games, role-plays), leader in many activities (pair work, group work, drilling), still being the one who transmits knowledge when form (grammar) is essential.

a) To what extent do the materials suit the aims of the course?

To major in Translation and Interpreting the learner must attain a level of competence close to near-native. A general-purpose curriculum is most adequate for the L2 learning, because the technical skills will be trained within other subjects of the course.

Therefore, we believe that the eclectic approach of the materials are adequate to fulfill the needs of the course.

b) How effectively are the materials exploited?

Some comments made by the teachers who use **Flying Colours** suggest that they may not be exploiting many activities effectively so as to develop the learner's communicative competence.

Actually, emphasis seems to be given to the development of the grammatical competence in first place. In second place, the predominating role of the teacher seems to be one who knows and controls everything. In third place, learners' individual styles seem not to be taken into consideration despite suggested activities at developing strategies for individual learning.

The following conclusions have been drawn concerning the exploitation of the activities and techniques contained in the materials:

- The teachers give priority to the exploitation of the structures in detriment to other activities. (ex: 77) As a matter of fact, extra grammatical material is even developed to complement the parts that are considered faulty in the textbook (ex: 76). Moreover, the L2 is treated as a set of metalinguistic items rather than an instrument of communication as we can see in ex: 75):

(75)

T:2 ... dentro da lição 1, você vai ver, tem Reported Speech, Clauses, tem Passive Voice; eu não posso dar isso tudo de uma vez, né. Isso só na lição 1. (...) Pintou o Reported Speech, entrei fundo. Não dava pra continuar sem explicar, né. (p.5-6)

(76)

"Assim, trabalhando com o Flying Colours, vamos supor de verbos: eu preparei uma apostila, até um pouco extensa e a gente foi vendo aquele conteúdo de pouquinho em pouquinho." (p.9)

(77)

T:1 "Hoje em dia eu faço o meu plano de aula, pego a parte gramatical e os textos que o livro dá, e dou, além do workbook, exercícios extras que eu monto. Porque aí depende da turma de alunos, entendeu? Eu jogo mais com o andamento deles, do que com o que o livro manda eu fazer. Lógico que a parte gramatical toda é toda vista, né, porque eu acho que isso tudo é importante." (p.2)

- The activities that encourage learners to develop their own style of learning — those in the workbook meant to be assigned for homework — do not seem to receive much importance. (ex: 67, 69, 78, 79) T:1 and T:2 seem to avoid those activities that challenge the learners to try to learn by themselves. (ex: 80, 81) In fact, this attitude suggests that the teachers prefer to keep their students' learning under control rather than build their autonomy.

(78)

T:1 "... eu, às vezes substituo o workbook que eles não gostam muito do tipo de exercício desse livro, eles não agradam muito, então eu bolo exercício meu, baseado em cima daquele conteúdo, e dou pra eles da mesma forma." (p.2)

(79)

"Eu não sou muito a favor de workbook assim pra casa não, sabe. Eu gosto de trabalhar em sala. Eu gosto de estar presente." (p.4)

(80)

T:2 "Foram fazendo (o workbook). Muitas vezes não pra homework porque eles não davam conta de fazer. Tinham que ter, que fazer um acompanhamento." (p.6)

(81)

"Passando pro workbook, as estruturas já estão todas familiarizadas. Ainda assim pinta dúvida. Por que? Porque o workbook, ele não é só fixação. Ele traz textos novos, ele traz ainda vocabulário novo. Então o que eu posso deixar como homework eu deixo. O que eu não posso, eu trabalho dentro de sala de aula." (p.9)

- Another way to challenge students to develop their own learning strategies is through the exploitation of new vocabulary items. That can be done both through guessing or referring to the dictionary, for instance. Nevertheless, the teachers seem more apt to provide explanations for the unknown items than to suggest dictionary research. (Ex: 82, 83)

(82)

T:2 "Eles fazem um reading silencioso, eles 'underline the words they don't understand'. Aí, depois desse reading silencioso eu faço um reading sozinha, eles vão acompanhando. Depois o pessoal começa a ler. Isso tudo entremeado para explicações (sic). A medida que eles não vão entendendo, já no reading que eu faço, eles já vão: "Não entendi isso, não entendi aquilo, não entendi aquilo outro." A gente faz esse trabalho simultâneo." (p.7)

(83)

T:1 "Qualquer dúvida eu já tô ali pra tirar. Mesmo que seja dúvida de vocabulário, porque o primeiro ano não usa muito o dicionário, e a matéria é muito fácil, né. Mesmo que seja uma palavrinha ou outra eu tô ali perto pra ajudar, pra orientar, pra esclarecer." (p.4)

- The students' opinion about the materials, according to their answers in the questionnaires, suggest that the materials are either ill-chosen for their course, or are inadequately exploited by their teachers. The majority of the learners give the following arguments against the book: activities are uninteresting or irrelevant; they don't consider the book

appropriate for university levels (ex: 83, 86) or well divided (ex: 85). In their opinion it does not have enough grammatical explanations (ex: 84, 85, 87) and is too expensive for what they get out of it. (ex: 84), etc.

(83)

S:1 "Achei e continuo achando o livro fraco. Quando passei no vestibular, achei que iria encontrar um inglês mais avançado na universidade."

(84)

S:3 "Acho o livro péssimo. Além de ser caro, não são aproveitados todos os exercícios, principalmente por não serem interessantes e não acrescentarem praticamente nada."

(85)

S:7 "Não foi adequado. Mal dividido, textos mal distribuídos, exercícios mal explicados."

(86)

S:8 "Acho que deveríamos usar um livro mais de nível universitário."

(87)

S:9 "O livro aborda pouco de tempos verbais, auxiliares modais e outros detalhes mais profundos que ajudam no aprendizado. É um livro que exige pouco do aluno."

(88)

- The above arguments suggest that the learner is likely to have an opinion that reflects either the teacher's attitude towards the material, or his/her own prejudices towards the 'new'. If the teacher regards certain activities as unimportant, or changes them to suit his/her style, these activities might lose their primary aim, and might become either uninteresting or unnecessary to the learner. On the other hand, if the

learner looks at an activity and thinks it should be done in the way s/he is accustomed to, s/he will regard it as unnecessary or uninteresting, as well. As a matter of fact, we can observe that what the learner is accustomed to and considers 'serious' is the syllabus that comprehends grammar explanations and exercises. Nevertheless, the points of view stated below (ex: 88, 89) may hint that, at least partially, dislikes towards the textbook can be due to misunderstanding or misuse of its activities.

(88)

S:4 "Eu tinha uma péssima impressão deste livro, talvez por ele ter sido mal utilizado no semestre passado. mesmo estando seguindo o livro, as aulas estão bastante interessantes. Isso me faz pensar que o problema não era do livro."

(89)

S:12 "Bem, à primeira vista, não gostei do livro por achar que o mesmo era muito infantil, porém, com o andamento do curso, percebi que o mesmo era ótimo, bem elaborado e que eu é que não estava sabendo utilizá-lo corretamente, talvez por infantilidade minha."

- To conclude our analysis, of **Flying Colours** we must consider that teachers are more likely to follow the textbook syllabus, than not. However, their praxis, whether substantiated by previous experience with other textbooks or teacher training courses, or even by hunch, might enable them to feel that there is no need to follow the suggestions of the teacher's book so literally. This autonomy acquired with experience will certainly be responsible for the ability of the teacher to improve a 'poor' syllabus immensely, but it might also be

responsible for causing the teacher to impoverish a 'rich' syllabus with 'crystalized' or old fashioned techniques.

We cannot forget, that many times the teacher is required to disregard several activities, or even whole parts of the book, to adapt to the shortage of time or the learners' difficulties. Moreover, s/he may even have to follow a syllabus imposed upon him/her by the direction of the school.

A) Materials used by T:3

The textbook used in the final level of the course — *Lingua Inglesa VIII* — is the following:

Horizons: one single volume

Accompanying components: TG, workbook, and class cassettes, Practice cassettes (to accompany the workbook).

The organizational framework of **Horizons** seems eclectic, combining the three paradigms posed by Savignon (1983): structural, functional-notional, and situational together with features of other syllabuses as well. Its content is presented as such: *Themes* (e.g. holidays, sports, country life, town facilities etc.); *Functions* (e.g. obligation, permission, prohibitions, giving advice, criticizing, giving instructions etc.); *Structures* (e.g. exercises for accuracy).

These materials were designed to train the learner in the relevant skills for taking the Cambridge First Certificate in English — FCE — examination. Its language skills and structures are suitable to the *intermediate* level, according to

the authors (the same as those of *Flying Colours*).

The points required for attaining communicative competence are not stated as clearly as they are in the *Flying Colours* series. However, we can observe, in the instructions to the teachers, features of the communicative approach:

- E.g. - Activities that encourage the learner to acquire autonomy to study and, for instance, learn vocabulary (strategies for guessing, strategies for predicting, self-correction techniques, quizzes).
- Grading tasks rather than grading language. Use of 'real' texts — both oral and written.
 - Tasks requiring learners to work in pairs and groups in role-plays, games, jig-saw puzzles etc.

To satisfy the principles proposed by Cunningsworth, we observe that the aim of these materials is to attain communicative competence and performance in the intermediate level measured by a proficiency test. At this level of competence *functions* performed *accurately* within certain *contexts* are taken into consideration. In short, the objective is to attain intermediate level of proficiency in the L2 sufficient to pass the FCE examination.

Cunningsworth's principle is also considered by the authors, as they worry about building the learner's autonomy to study and learn.

The authors' assumption that the learner needs preparation to take the FCE examination, indicates the fulfillment of the third of Cunningsworth's principles: the

units aim to build up learners' knowledge of language and culture covered in the following parts of the FCE test — Use of English, Listening understanding, Reading comprehension, Writing, and Oral interview.

The fourth principle met through the numerous activities that aim to develop different strategies for reading, writing, communicating and building up vocabulary, among others.

A study of the materials reveal that the process of acquisition requires that learners exploit their style of learning and be responsible for it. For instance, the student's book (workbook) is totally independent from the textbook and bears tasks that require the learner to think, to research, to refer to other materials for information etc. There is a heavy load on vocabulary building and pronunciation.

However, there does seem to be a flaw in it. If the student's book is devised to build learner autonomy, why isn't the answer key included for the learner to correct himself? Actually, this answer key is included in the Teacher's book. That makes us wonder whether the implied teacher's role continues to be that of one who holds and controls knowledge, rather than of a consultant who trusts that learners can do things by themselves without having to be controlled.

a) To what extent do Horizons suit the aims of the course?

The objective set up by Teacher 3 is to attain intermediate level proficiency measured by the FCE examination. It seems to be a realistic goal considering the context in which

language is taught in our schools. After all, these types of standardized tests assess English for a general purpose as is required by the curriculum of an L2 teacher or a translator and interpreter, where at higher levels, accuracy is expected as well as fluency. What we might question is whether the FCE test does really measure *use* of language. However, we may add that, according to Prof. Maria Celeste Paulino from the Cultura Inglesa (personal communication), Belo Horizonte, this test will undergo deep changes for better adaptation to Communicative L2 teaching.

We might argue that an intermediate level is still far too short of meeting the near-native or native-like requirements for being a translator/interpreter or an L2 teacher. But it seems to be, at least, the minimum desired, and still difficult to attain, considering our Brazilian educational context, where the L2 is not considered important in the general curriculum. In fact, T:3 points out her difficulty in attaining this intermediate level. (ex: 90, 91)

(90)

T:3 "Eu meço da seguinte maneira: os meus alunos que formam (...) nem todos têm condição de fazer a prova de FCE e passar com 'C'. Eu não estou nem pensando em fazer a prova de FCE e passar com 'A' ou com 'B'. Eu tô dizendo que eles não têm condição de passar. No entanto eles passam comigo no curso." (p.4)

(91)

"...há alunos que se dizem de nível intermediário, não fazem prova de FCE." (p.5)

b) *How effectively is Horizons exploited?*

T:3 says she follows the instructions from the Teacher's book as thoroughly as possible. Nevertheless, she confesses not to feel as comfortable working on communicative tasks as she does when she has to give grammar explanations.

(92)

T:3 "Agora, quando, por exemplo, eu deixo de trabalhar com a função, e faço tipo uma conexão entre a função e a parte gramatical-estrutural, entendeu? Inclusive é muito mais fácil ser estrutural do que ser comunicativo. (...) ... as aulas que eu tenho que dar só de gramática, eu sinto muito mais segurança, porque eu sei muito bem o que eu tô fazendo. Agora quando é aula que a gente vai desenvolver as habilidades não-sei-o-quê, pairwork, e aquelas habilidades todas dentro da abordagem comunicativa eu sinto muita insegurança." (p.21)

In fact, she shares the same feelings that the students majoring in L2 teaching at Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRS — report to Celia (1989:114) when they learn about the communicative approach in "Prática de Ensino da L2":

"Parece haver receio em abandonar a segurança oferecida pela sistematização da gramática e das tarefas de uma aula de línguas tradicional, mesmo quando deficiências e restrições são evidenciadas e reconhecidas. (...) Há uma tendência a adotar a nova terminologia, mas ainda com uma forte carga de influências do protótipo de ensino-aprendizagem que constituía seus 'schemata'."

T:3 claims that she is perfectly conscious that she has not been adopting a truly communicative practice, not only because she feels more comfortable with her traditional practice, but also because she admits not being acquainted with recent theoretical developments within the communicative

approach (ex: 93). Nevertheless, when we look into this teacher's concept of language teaching and teaching method, such claims seem to reveal a personal modesty rather than her actual praxis.

She believes that the authors who set themselves to devise material within this approach will most certainly do a lot of research to create techniques and activities which she will unquestionably try to follow because they must have been carefully thought out. (see ex: 64,94)

(93)

T:3 "...eu não me considero uma professora comunicativa como eu sei que tem muita gente que se considera comunicativo, entendeu? Eu não tenho muita leitura dentro da área de abordagem comunicativa, entendeu? Então, não tenho conhecimento teórico pra embasar a minha prática. (p.21-22).

(94)

"Sabe o que eu fico pensando? No meu ponto de vista (...) o lingüista que elaborou o livro, ele estudou muito pra elaborar, sabe, ele tem uma bagagem grande, ele pensou em cada atividade, porque ele tinha um propósito com cada uma das atividades. Agora, eu, (...) pobre mortal, vou pegar o livro que um lingüista pesquisou muito pra elaborar (...) e por causa de variáveis como falta de tempo (...) vou começar a cortar as coisas assim, a meu belprazer, aí eu fico muito preocupada mesmo..." (p.31-32)

(95)

"Porque eu acho que quando a gente faz isso (corta atividades) a gente tá passando por cima do autor que o conhecimento dele tá muito além do nosso." (p.32)

As a matter of fact, time constraints as well as other factors are responsible for hindering the teacher from making use of the materials more effectively. (see ex: 95, 65)

(95)

T:3 "... eu fico achando que vou levar uma aula, uma aula e meia (...) pra trabalhar cada section, né? Então eu começo a desenvolver e tal, quando eu vejo que não vai dar tempo, então eu vou pulando as atividades..." (p.23)

(65)

"... a gente tem que ter a flexibilidade de poder, dependendo da turma, você dá uma atividade, dependendo da turma você dá outra atividade. Sabe, isso é quando você não tem tempo mesmo, voce não pode dar todas as atividades, você não tem como dar todas as atividades. Mas eu questiono muito isso, e não tenho as respostas não." (p.32)

Another factor is the necessary adaptations this teacher has to make to suit her students' levels, wants and needs (ex: 96, 97, 98). After all, the book has not been devised for her specific audience, and a single book can hardly ever satisfy the wants and needs of all learners.

(96)

T:3 "... tem umas habilidades que são ótimas de você trabalhar com os alunos. Outras são monótonas demais, eu tento pular essas monótonas, ou trabalhar de uma outra maneira..." (p.23)

(97)

"Gente, mas como é que eu vou fazer pra eles entenderem isso daqui? Aí começo a fazer umas coisas que... eu não sei se dentro da abordagem comunicativa ia funcionar. E não sei mesmo se tá funcionando ali..." (p.24)

(98)

"Eu passo por esses momentos em que eu faço uma atividade de uma determinada maneira, e não sei se aquilo vai acrescentar muito pros meus alunos, não. (...) ... porque eu já tentei de uma outra maneira e não deu certo..."(p.25)

A third factor is the class heterogeneity that is common in Brazilian schools, specially in colleges, as states Camélia

Machado (1989:68) from Universidade Federal do Rio Grande do Norte — UFRN — "students are placed in classes by the year and not by language proficiency". This is not the only reason for heterogeneity; it is also a result of the different sorts of accesses students have to learning English as an L2. Some have access to it only in junior and high schools (Primeiro e Segundo Graus), which is considered insufficient for the following reasons among others: only the linguistic or grammatical code is manipulated in general and the time devoted to this subject is shorter than the time devoted to the other subjects. Other students learn the L2 in private institutes, and still others have had the chance to study or live abroad. In the last 2 cases, learners are more likely to attain communicative competence. In the first case learners are enabled, at the most, to attain, only linguistic or grammatical competence.

Therefore, students of radically different levels in the same class, using the same materials, will certainly not be benefitted in the same way. The teacher will not be able to exploit the activities in the way s/he probably should and, frequently the adjustments turn out to be a failure.

Certain constraints imposed by college curriculum policies affect the use of materials through the actual obligation of specific grammatical contents. For instance, a required grammatical content, to be covered at a certain level, might not be adaptable to the grammatical content proposed in the textbook at that level.

4.1.3.2.4) Acquaintance with recent trends in teaching/learning theory

Whereas one of the teachers claims that her acquaintance with more recent L2 teaching and learning theories is greatly limited to following instructions from teacher's guides (ex: 99), another teacher seems to rely more heavily on her accumulated experience (ex:100, 101). Such experience, naturally common to all the teachers, will most certainly affect their interpretation of the material and consequently affect the way they interpret instructions from teacher's guides. We can observe in ex: 102 and 103, the teacher's interpretation of the book content: she suggests grading the texts according to the level of difficulty or actually pedagogically editing them. This seems to be a structural point of view.

(99)

T:3 "Então, o que eu fico seguindo: manual de professor, aquela parte que vem antes, que o autor dá as instruções de como proceder." (p.22)

(100)

T:1 "... eu ligo mais é pra minha prática mesmo." (p.32)

(101)

"Porque não é todo mundo que tem quinze anos que tá mexendo com turma, né, então eu sigo mais é minha cabeça e o livro. Eu não ligo muito pra esses negócios de método, se é assim, se é achado." (sic) (p.33)

(102)

T:2 "Ele é um bom livro, mas eu sinto ele um pouco desnivelado, eu não sinto ele crescente." (p.22)

(103)

"Eu (...) acrescentaria essa opção de mesclar um pouco o livro."
(p.23)

Nevertheless, teachers may learn new concepts in teacher's guides. We can observe that sooner or later they substitute new attitudes for their old ones. As we have already observed, the role of our teachers has still been quite authoritarian: they are the class director, conductor, or model; they initiate the activities, they correct errors, they decide who will take turns, and they end the activities. The learners, on the other hand, still take the passive role upon themselves. But, when the teacher has to follow a teacher's guide within the communicative approach learners will be directed to solve problems and work on tasks where the teacher is not required as a conductor or informant. Learners will, have to rely on each other, working in pairs or groups, for instance. This is the desired interactive phase of learning that enables learners to develop their oral skills.

If the teacher is an attentive interpreter of the instructions, s/he will end up including a lot of activities within new trends in his/her repertoire and, many times, grasp the philosophy behind each one. However, there are things that cannot be easily interpreted from teacher's guides because of certain dogmatic positions still held by teachers. These positions will prevent them from incorporating a new attitude referred to by Littlewood (1981:94) as "step(ping) out of his didactic role in order to be a 'human among humans'."

For instance, if they are accustomed to the graded language, advocated by the structuralists, it will be difficult for them to adapt to the ungraded 'real' texts (ex:102). If they are used to having their students read texts aloud for pronunciation and intonation control, doing differently will mean less control over accuracy and time spent on the activity. (ex:60) After all, this 'corrective' and authoritarian attitude has become quite mechanical for the teacher. And finally, if the teacher is used to 'seeing' grammar as the only purpose of an activity, it will be hard for him/her to exploit it differently.

There are other constraints that make it even more difficult for teachers to change their attitudes: *time* is the main constraint. Students' solving problems, playing games and puzzles, dealing with reading and interpreting new information, and interacting with each other, take much more time than the teacher has available. Therefore, it is more economic for the teacher to time and conduct the activities.

Another problem lies in the preparation of these activities: looking for adequate texts, thinking up effective techniques, and getting informed about the latest theories takes a great amount of the teacher's time, which may conflict with the fact that s/he has to hold other jobs. (see ex: 104)

The *institution's policies* that control curriculum design, scoring, and examination systems are likely to limit the teachers' freedom to negotiate needs and wants with their students. (ex: 105,106)

And finally, the fact that teachers and students are gathered in the classroom to have a *language* lesson, makes it difficult for them *not* to deal with language as the subject in itself, that is, they are there to manipulate and compartmentalize the linguistic code in order to learn it systematically. Little is left, then, to make the language class a place where both teachers and students will learn other subjects by *using the L2*.

(104)

T:3 "... a gente fica dando um tanto de aula por dia, entendeu? E aí num lugar X é método X, num lugar Y é método Y, aí você fica toda perdida naquelas coisas. Você não tem tempo pra pesquisa, assim como os professores da UFMG, que que tem que trabalhar, o quê, 40 horas? Aí dão 12 horas de aula e o restante é pra eles estudarem, é pra eles prepararem as aulas, pra assistirem reuniões, entendeu? Então, assim, eles têm tempo de preparar aula com mais cuidado do que a gente tem... dando aula nessas escolas que você ganha por hora em sala de aula. Só que às vezes pra dar uma aula de uma hora e quarenta minutos, a gente gasta três horas preparando..." (p.32-33)

(105)

T:1 "... e eu tenho que seguir a regra da escola. (...) Então eu danço de acordo com a música. Eu posso até não aprovar aquele método, mas eu sigo aquele método. Não tem o menor problema, agora o meu objetivo maior, na minha prática de professora, é ver se eu consigo passar pra eles o conteúdo que tá dentro daquele livro, seja qual livro for, entendeu? Eu sou obediente, eu sigo as regras da escola." (p.33)

(106)

T:2 "Quando houve nesse semestre, esse probleminha (the students had complained to the board of directors that the content of the course was too difficult for them, quer dizer, o pessoal achando que o conteúdo tava carregado demais, nós recorremos à Regina, e então ela fixou todo o conteúdo de todas as Línguas... (p.1)
"Então eu fiquei um pouco... Eu tive que reter um pouco. (...) Quer dizer, eu fiquei um pouco sem mobilidade. Isso incomodou um pouco. (p.21)

Summing up, what we observe is an eclectic practice, made up of effective techniques, coming from different approaches, together with the teachers' experience and common-sense. The sum of these factors make up the teachers' methods which all carry an implicit theory of L2 teaching behind them: teaching language is equal teaching grammar. Lack of time or interest on the part of teachers for training seminars, or the fact that they have to adapt their practice to the policies of the Institution, may explain why the situation has undergone such slow changes.

4.1.3.2.5) What makes students learn

According to the teachers:

Students will learn if they understand all the structures that make up the texts (ex: 107,110), which may be either in the written or spoken mode (ex: 109,115). They will learn, also, if they do exhaustive exercises to practice these structures, specially in the written mode. (see ex: 108, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117)

(107)

T:2 "... eu parto daquele conteúdo gramatical todo, exploro aquilo tudo (...) com apostilas ... tudo é explicado no quadro. (...) e exercícios, esses exercícios também de gramática." (p.3)

(108)

"Vamos exercitar, vamos fazer exercícios." (p.4)

(109)

"Se tem tape, vamos fazer o exercício de tape. Esses aí eu acho que faço ainda com obrigatoriedade, que é importantíssimo. (p.9)

(110)

"... já no reading que eu faço eles já vão: 'não entendi isso, não entendi aquilo, não entendi aquilo outro.' A gente faz esse trabalho simultâneo. (...) Depois a gente já começa a trabalhar as estruturas que estão pintando ali..." (p.7-8)

(111)

"Fulano, make a sentence using..., tá e passa a palavra e tal." (p.11)

(112)

"Eu dei Reported Speech no quadro, fizemos uns exerciciozinhos, 'Now, suppose, vamos lá, fulano, Daniel: "I want to go home", faz pra mim: Daniel said..." e aquela coisa devagarzinho. Nós praticamos isso bastante em sala." (p.14)

(113)

T:1 "... se a parte gramatical do livro tá legal, eu dou aquilo que tá no livro, e exercício em cima pra poder fixar bastante aquela parte." (p.4)

(114)

"... pego a parte gramatical, e os textos que o livro dá, e dou, além do workbook, exercícios extras que eu monto." (p.2)

(115)

"Então na hora dos exercícios tem muito writing, porque eles têm que fazer o exercício escrito e um pouco de Listening." (p.8)

(116)

T:3 "Olha, você pode achar isso daqui em várias gramáticas da bibliografia que eu passei pra vocês, tá certo? Só que antes de chegar lá vamos fazer os exercícios do **English Grammar in Use**, pra vocês saberem usar." (p.16)

(117)

"E a gente vai fazer os exercícios e tudo mais..." (p.17)

Students will learn better if they study outside the classroom (ex: 67, 17). However, as we have already pointed out, workbook activities are not assigned systematically, nor is homework, that would motivate learners to study by themselves, to consult other books or materials, or even to learn new things (ex:81).

(67)

T:1 "Naturalmente eles têm que fazer a parte deles também de estudar em casa. Eu não sou muito a favor de workbook assim, pra casa não, sabe? Eu gosto de trabalhar em sala." (p.4)

(17)

"... aqueles minutos das minhas aulas é a única hora que eles escutam inglês." (p.18)

(81)

T:2 (the workbook) "Utilizei durante o período, eles foram fazendo. Muitas vezes não pra homework porque eles não davam conta de fazer. Tinham que ter, que fazer um acompanhamento." (p.6)

Students would learn better if they were less passive, (ex: 70) and changed their attitude from uninterested, (ex: 121) lazy and cunning workers (ex: 120), who cheat (ex: 122) or act childishly and irresponsibly (ex: 118), to more active and motivated workers with a truly interested attitude.

We believe that it is the teacher's duty to help learners find out ways of becoming more responsible for their learning. Couldn't this be done by drawing learner's attention to the variety of strategies that can be exploited in studying and learning?

Teachers should have notions of what promotes acquisition and talk about that to their students. They should be aware of students' individual characteristics (age, sex, cognitive, affective, and personal characteristics) and try to establish a more truthful relationship with them.

(70)

T:2 "... eu acho que não cabe nesse tipo de curso um aluno medroso, um aluno que não queira estudar. Então é essa postura que eu acho que tem que ser mudada." (p.2)

(118)

"É... eles são adultos, mas é sempre como se fossem piores do que meninos." (p.10)

(119)

"... eles sempre levantam coisas verídicas e inverídicas, né. A gente nunca sabe, aluno é difícil, né." (p.25)

(120)

T:1 "... se eles não conseguirem fazer o exercício de inglês eles vão copiar." (p.4)

(121)

"Agora, eles têm o laboratório lá na Goitacases, mas não é todo mundo que pode ir porque muita gente trabalha e tal, e não é todo mundo também que tá muito interessado, não." (p.8)

(122)

"... as turmas são muito grandes e eu não tenho condições de controlar cola. () No vestibular não há cola porque todo mundo tá disputando uma cadeira, né. Então cada um faz a sua porque eles querem passar... Depois que passa já tá dentro da escola e ele quer passar é de semestre. Então já tá todo mundo no mesmo barco, no mesmo ano, e eu acho que a cola é muito presente, sabe?" (p.35)

Students end up learning when they have to study for exams (ex: 123). We are aware that studying for exams

(backwashing) is a way of revising and trying to systematize learning. However, when the teacher reinforces the need for studying and practicing as often as possible, s/he can promote the healthy habit of systematic study, avoiding the situation illustrated by ex: 124.

(123)

T:2 "... Um desempenho muito bom na prova. Todos acima de 19,0. Quer dizer, o pessoal corre atrás, também, né. Chega na hora do aperto... (p.23)

(124)

T:1 "Naturalmente que eles reclamam "Nossa, que prova difícil" não sei o que, mas aí depois eu vou ficar sabendo que foi porque não estudaram..." (p.34)

According to the learners:

They will learn if they study grammar. That means learning the structures of texts and vocabulary. Teachers, dictionaries, and grammar books will provide explanations and plenty of exercises for practice, which will lead to the mastery of the written and oral skills, a myth perpetuated for years.

(ex: 125-129)

(125)

S:4 (about language learning) "Aprendendo suas estruturas gramaticais, com leitura de textos onde, além de revermos estas estruturas, ampliaremos nosso vocabulário."

(126)

S:6 "Adquirindo um bom dicionário e uma boa gramática. Procurar enriquecer o vocabulário. Quanto às dúvidas na parte gramatical, fazer bastante exercício e estudar muito."

(127)

S:8 "Com muita conversação e ótimas explicações de gramática."

(128)

S:9 "Com bastante uso de gramática, não só para aprender a sintaxe dessa língua, mas também aprender a redigir textos, cartas etc."

(129)

S:4 "Faço esquema do livro, principalmente da gramática."

Actually, this myth has been perpetuated by the teachers because of their own conception of language teaching and practice. Within this conception, learning a language means acquiring only *linguistic competence*.

What both learners and teachers want is more than simple grammatical or linguistic competence. They expect a level of competence that will enable them to be translators and interpreters, or even L2 teachers, as it is pointed out in the students' answers to the questionnaire. (ex: 130-134). We suggest that the answer to these expectations might come from the integration of areas of competence (linguistic, sociolinguistic, discursive, and strategic) within the four modes or skills — reading, writing, listening, and speaking.

(130)

S:4 "... espero que me surpreenda saindo do curso com bastante conhecimento da língua e com segurança para eventuais traduções e interpretações."

(131)

S:2 "(minha proficiência) deveria estar suficiente para exercer a minha profissão."

(132)

S:1 "Bem, espero estar falando tudo quando me formar, pois pretendo ser uma tradutora de verdade. Tenho alguns a nós pela frente."

(133)

S:6 "Eu deveria estar 'expert' em traduções de qualquer texto que seja, qualquer assunto, com a ajuda de um bom dicionário, é claro. Com um conhecimento mais abrangente em todas as áreas."

(134)

S:9 "Eu espero poder, ao final do curso, conseguir manter uma conversa fluente na língua sem ter que recorrer a métodos tais como pedir para que falem com mais clareza, quero ter um domínio, não total, pois sei que domínio total não se pode exigir nem ao menos da língua materna, mas o suficiente para pegar um trabalho (tradução) a ser feito sem que se precise recorrer a dicionários a toda hora."

Learning will take place basically in the classroom, actually, it is where the heavy load of learning lies. However, classroom study is not sufficient and the teachers seem to be unaware of ways to promote learning management outside the classroom as part of the process of acquisition. The following answers to the question on the best way to learn an L2 in the learners' present situation, illustrate their views: (ex: 135-138)

(135)

S:2 "(the classroom)... é o lugar onde é criado o ambiente do país de origem da língua."
 "... o que me faz aprender é: leitura de texto, conversação e interesse pelos trabalhos simulados em sala."

(136)

S:1 "Estando sempre em contato com a língua. A sala de aula é o lugar mais adequado para isso."

(137)

S:3 "Praticando a conversação em sala de aula..."

(138)

S:4 "... O apoio do professor em sala de aula, expondo a matéria e tirando possíveis dúvidas, ajudaria bastante na hora do estudo em casa."

One of the learners alleged a problem that many others face: the constraints working all day long and studying at night. Therefore, they do not think of doing much more than attending the lessons regularly.

Nevertheless, we cannot think that lack of time will mean that self-learning is nearly impossible to attain. There must be ways to teach the learners that, despite their lack of time, they can still manage to learn outside the classroom.

(139)

(answer on if what the learner does is enough to promote learning and what should be done to improve it)

S:1 "Não. É difícil dizer. Trabalho 2 horários. Saio do serviço direto para a escola. O que faço é não faltar às aulas, pois ela (the teacher) dá muitos exercícios em sala e enquanto isso eu estou estudando."

Other students believe they already learn enough outside the classroom. It seems that these learners have discovered their own strategies to learn and are sufficiently motivated.

(ex: 140-143)

(140)

S:12 "Possuo um tipo de aprendizagem, ou seja, estudo muito engraçado.(sic) Primeiramente, adoro o idioma inglês, com isso estou sempre em busca de novos conhecimentos em

relação a este idioma, isto é, assistindo filmes, ouvindo reportagens em inglês, lendo bons livros em inglês e procurando também conhecer a cultura da qual o idioma faz parte, para com isso, não haja um juízo de valor da minha parte em relação à mesma, e sem que eu a compreenda."

(141)

S:9 "O que costumo fazer sempre, e sempre o fiz desde muito novo, é traduções de músicas. Fazendo isso aprendemos muito de vocabuário, construções de frases e como usar dos tempos verbais. (sic) Tenho pregado na parede acima da minha mesa, uma grande relação de verbos (present, past simple, past participle) prepositions, auxiliares modais, etc. Costumo conversar sempre com amigos que falam a língua, o que tem sido um grande auxiliar. (sic)

(142)

S:6 "Faço das minhas horas de lazer um estudo. Traduzo músicas. Estou traduzindo um livro. Faço curso de inglês aos sábados e estou estudando a *Grammar in Use*.

(143)

S:8 "Estudo por muitos livros, faço 'compositions', vejo muitos filmes e adoro estudar através de letras de música, além de aprender muito com meus correspondentes. Não sei se é o suficiente, mas sei que ainda quero aprender muito. Precisaria, talvez, de mais material e mais estímulo."

However, there are those who need guidance because they actually do not know how to profit better from studying. (ex: 144-146) The teacher can promote classroom discussions to enable the good learners to share their experience with those who have greater difficulties. This is a possible solution for such problem.

(144)

S:3 "Não, (não estudo o suficiente), mas não tenho muita idéia do que poderia melhorar.

(145)

S:2 "Não, (não estudo o suficiente). Deveria morar no país de origem da língua."

Learning will also take place if conversation is intensively practiced along with the (written) exercises of grammar (ex: 146, 148, 149, 153). Intuitively, these learners wish to do what is natural: interact and learn through it (ex: 151, 152, 154). However, it is general belief that fluency and accuracy will result from learning the rules in the written mode with subsequent application to the spoken mode. Hatch (1969:404) defends the reverse point of view: verbal interaction will enable the learning of rules. This is what learners intuitively want (ex: 155). She points out that learners must get acquainted with conventions of conversation. (idem: 434) Listening to the teacher is part of this process, so it is natural, then, that learners find the efforts of the teachers to speak only English in class, a positive factor to help them learn. (ex: 147, 149, 150)

(146)

(answering the question on whether the teacher's practice in classroom promotes learning)

(147)

S:2 "Sim. Leitura de texto, diálogo, ou melhor, conversação, trabalhos em sala..."

(148)

S:9 "Alguns sim, outros não. O que mais me ajudou foi mesmo a conversação, isso nos obriga a dedicar mais para não ficarmos 'peixe fora d'água'. Outro aspecto é o fato de o professor se dirigir ao aluno sempre em inglês."

(149)

S:6 "Sim. Especificamente terceiro período. A matéria toda foi passada no quadro, isso me ajudou muito na escrita e aprendizagem. A professora conversava a aula toda em inglês."

(150)

S:11 "Sim. Falar em inglês a maior parte da aula (listen), e o uso da gramática.

(151)

S:1 "Claro. Explicações com exemplos, evitando usar o português, fazendo com que eu me esforçasse."

(152)

(answering the question on the best way to learn an L2 in the learner's situation)

(153)

S:4 "() Deve ter também uma parte da aula onde possamos falar a língua, pois não basta apenas saber ler e escrever. A conversação é bastante necessária."

(154)

S:10 "De uma maneira muito vaga, deveria ter mais aulas de conversação..."

(155)

S:8 "Com muita conversação e ótimas explicações de gramática..."

S:3 "Praticando a conversação em sala de aula..."

S:9 "Deveria ser dedicado mais tempo à conversação () para nos forçar a pensar mais na língua almejada."

In short, learners could improve their acquisition process if they were better guided in finding out more about their own strategies for learning and trying to communicate. They could improve their learning if they knew that a language is not only made of grammar and that the teacher and the classroom are not the only means to provide them with the appropriate ways of learning. It is interesting to notice that they also know intuitively that interaction has a major role in

this process.

4.1.2.3.6) The aimed level of proficiency; is it attainable or is it an illusion?

According to the teachers:

There are those teachers who seem to adopt what we will call 'a microcosmic view' of their students' proficiency, that is, they seem to be more concerned with the immediate results of their teaching. This is what Nunan (1988 in Legutke and Thomas, 1991:142) calls a *summative* rather than a *formative* attitude. They expect the student to learn the content of their course or the content of the textbook, and to not think about preparing this student to be responsible for his/her long process of acquisition. A process that will go on as long as it is necessary to satisfy the learner's needs and wants.

The microcosmic view might explain the complaints of some students, whose teachers require a little more constant hard work from them or even expect them to be responsible for their learning. (see ex: 23, 23)

(23)

T:3 "(on complaints from students about their previous teachers because they had not been properly stimulated to study before) "Não adianta você querer exigir uma coisa que não foi passada antes." (p.27)

(22)

T:2 (on complaints from students towards their previous teacher)
 "Aí levantam aquelas questões todas: cada professor trabalha de uma forma. Nós não tivemos isso no semestre passado, nós mal vimos o conteúdo. Uma série de coisas, né, coisas verídicas ou inverídicas, né. A gente nunca sabe, aluno é difícil, né?" (p.25)

Teachers feel that the aimed proficiency is unattainable in their current situation. (ex: 156, 90, 157, 158) These teachers claim that many things are to blame: many students start an L2 course at a university level without having basic knowledge of the language (ex: 162, 163); classes are very heterogeneous (ex: 160, 161); writing skills are more practiced in detriment to the oral skills (ex: 159); it is difficult to develop all the skills equally and so forth. These teachers realize that their students end up graduating without even getting close to the minimum required by they major.

(156)

T:3 "...eu tenho aluno que não tem nem accuracy, nem fluency. () chega no Inglês 8 e não tem nenhum dos dois, assim, não consegue, não consegue." (p.9)

(90)

(explaining that the level of proficiency to be attained is not clear for her, specially considering the performance of her students) "... pra mim não tá claro, entendeu? Eu meço da seguinte maneira: os meus alunos que formam nem todos têm condição de fazer a prova de FCE e passar com 'C'. () No entanto eles passam comigo no curso." (p.4)

(157)

T:2 (before the interview started being taped, the teacher made a comment that was later rephrased by the interviewer)
 "Primeiro, você já até me falou, é bom registrar isso, essa questão que tá te incomodando que é a ilusão do Tradutor e Intérprete é criado para o aluno que não tem a mínima proficiência pra ser um tradutor e intérprete." (p.1)

(158)

"... eu acho que a gente tinha que correr atrás, porque tradutor e intérprete, gente, você tem que saber falar, você tem que estar bem com a língua, você tem que correr atrás de vocabulário. Eu acho que não cabe nesse tipo de curso um aluno medroso, um aluno que não queira estudar." (p.2)

(159)

"Eu acho que a escrita tá caminhando, mas a oral tá deficiente. Aí o intérprete como é que fica, né? (p.17)

(160)

"De repente tem pessoas: 'Que que é esse Do aqui, que que é esse Does aqui?' Tem gente que nem tem noção de nada." (p.18)

(161)

"Uma incoerência, né, você ensinar advérbio pra um aluno que não tem nem conhecimento de Verb Tense direito." (p.19)

(162)

T:1 "Porque a gente consegue receber alunos que também são professores, ou que já moraram fora, ou que têm prática mais de inglês, porque mexe com isso ou aquilo, ou porque o trabalho deles tem contato com o inglês, né. Tem muita gente que a gente recebe, alunos diferentes. Então os mais fracos que não têm prática, ou aluno que chega lá que nunca estudou inglês, aí eu fico perguntando: 'Gente, como é que conseguiu passar no Vestibular? Pra fazer um curso de Tradutor e Intérprete e nunca estudou inglês?' (p.17)

(163)

"... porque eu acho que numa sala de matéria de língua inglesa, a pessoa tá ali pra se formar como tradutor e intérprete, eu sei que muitas daquelas pessoas só escutam inglês na hora da aula..." (p.18)

Many problems are certainly inherent to the institution's system or to the educational system as a whole and, therefore, beyond the teacher's control.

However, when teachers expect their students; 'to know how to speak, write, and read fluently and accurately; to have a

good vocabulary; and to pass an FCE test etc.', they might not be aware of how wide the spectrum of communicative competence is. Their practice has shown that they have limited their view by concentrating their teaching practice on developing only part of this communicative competence: the linguistic competence. Wouldn't that explain, in part, why these teachers find it so frustrating when their students cannot achieve this desired proficiency?

Another concept within the communicative approach that seems not have to been adopted yet by the teachers, is that of making learners responsible for their acquisition process.

According to the learners:

The majority of the students who answered the questionnaires believe they will not achieve the desired proficiency of the L2 to be good translators and interpreters. Some blame the course curriculum or their teachers, others blame the class heterogeneity, and a few think they are responsible for their learning. Two questions were posed to the learners: a) Considering all the conditions under which you study, what will your level of L2 proficiency be at the end of your course?

b) What suggestions would you give for this proficiency to be achieved? The answers were the following: (ex:164-174)

(164)

S:4 "Se continuar como foi os outros semestres, vou acabar o curso com o mesmo conhecimento que entrei."

(165)

"Como falei anteriormente, a confiança e segurança de cada um vai depender do grau de conhecimento da língua. Só com bastante estudo e prática que se chega a bons resultados. Vai depender do interesse dos alunos e professores. Os dois lados têm que se empenharem mais."

(166)

S:11 "Com relação à tradução acho até satisfatório, claro que tem que se aprimorar sempre. Mas com relação ao conhecimento da língua inglesa (gramática) mais profundo, fica a desejar."

(167)

"Matérias mais específicas para o uso correto da língua seja gramática, escrita, 'listen'."

(168)

S:10 (answering question b only:) "Colocar mais matérias objetivas. Tem matérias que é só perda de tempo."

(169)

S:8 "No nível mais alto possível, mas sei que se depender da turma desnivelada na qual me encontro e das aulas niveladas por baixo que são dadas na maioria das vezes, eu não chegarei lá."

(170)

"Por favor, nivelem as turmas direito."

(171)

S:7 "Deverá estar fraca." (his/her proficiency in the L2)

(172)

"Manter o empenho (perseverança) nas traduções, manter a vontade de pesquisa sempre em alta."

(173)

S:3 "Apesar de saber que só com a prática é que se conhece melhor a língua, acredito que ela deixará um pouco a desejar."

(174)

S:5 "Tenho a noção de que não terei uma proficiência excelente pois nem mesmo os nativos da tal língua (inglês) têm; porém sei que a gama de conhecimentos é infinita e que devo estar sempre estudando, ou seja, buscando novos horizontes."

4.1.2.3.7) Assessment of learning: tests

First of all, it is necessary to explain the evaluation system in use at the institution up to the second semester of 1992. Learning was assessed by the point system, as follows:

mid-term: 5 (five) points assessed informally

15 (fifteen) points assessed through a formal test

final: 15 points assessed informally

25 points assessed through a formal test

Total: 60(sixty) points; Passing grade: 35(thirty-five)

Note: all teachers had to give at least one speaking test each semester, no matter how it was scored, according to the policies of the Language Department.

We will restrict our analysis to the formal assessment, that is, the speaking and written tests (more specifically, the final written test), or as we have already defined, achievement tests.

a) Speaking tests:

All speaking tests are administered through individual or pair interviews. We can observe an effort to make this test as objective as possible because two of the teachers use a rating scale to assess the different areas involved:

(175)

T:2 "Eu dividi em itens, então, por exemplo: Use of Vocabulary, Comprehension, Structure or Tense, Preposition, Organization, faltou um... Fluency. () Claro que determinadas questões, não há como medir, quando Use of Vocabulary não tem como uma pergunta direta, é aquilo ali, né. E aí eu já ia pontuando o aluno se eu achasse que ele tava com a pronúncia legal, com a fluência boa e tudo." (p.13)

(176)

T:3 "Eu segui um critério que eu usava quando eu dava aula de FCE na Cultura. Eu tenho uma apostila que se chama Interview Procedures. () Aí eu divido, são cinco itens, vale 3,0 pontos cada item. () Aí eu começo com Promptness of Response, aí eu vejo Accuracy, Pronunciation of individual sounds, e vejo o quinto item () Vocabulary Resources." (p.12)

Teacher 1, on the other hand, still uses a more subjective criterion, as she does not adopt any rating scale, but a 'general feeling' of her students' fluency.

(177)

T:1 "A prova oral eu faço o seguinte: eu vou seguindo o livro, e vou fazendo perguntas que estão no texto. Geralmente eu não pergunto nada de gramática na prova oral. Porque eu acho que a oral, a gente quer testar a fluência do aluno. Saber que ele tá me entendendo, e se ele sabe responder aquilo que eu tô perguntando." (p.16)

We could argue that, whether subjectively or objectively scored, these speaking tests would lack content validity, once all teachers admit devoting very little practice to oral skills.

(178)

T:1 "Eu acho que o listening e o speaking é deficitário primeiro pela falta de tempo." (p.8)

(179)

T:2 "A oral fica mais deficitária com certeza. () O listening eles tentam e têm dificuldade, e obviamente verbalizam com dificuldade também." (p.16)

(180)

T:3 "Eu não consigo treinar as quatro (habilidades) iguais. Porque eles não estão bem desenvolvidos nas quatro iguais. Eu sinto uma dificuldade enorme, imensa no que diz respeito ao Listening e Speaking." (p.8)

As the concept of language learning seems to be of attaining linguistic competence, according to a consensus of both teachers and learners, we believe that the speaking skill is analysed and rated not aiming at *use* but *usage*. For instance, as ex: 182 shows, the oral test items are treated as if grammatical items were what was supposed to be tested. That means, grammatical accuracy is given the same or more importance than fluency (transmitting meaning). Or better, the concept of fluency is seen as use of accurate structures. As Madsen (1983:172) has said, "when we focus on language in an item, we take off points even for fairly minor errors." That tends to bring the score down.

Rating scales that rate the communication ability or fluency higher than structure and pronunciation, would be more fair. Madsen (op.cit) suggests that grammar, vocabulary and pronunciation errors should only be given credit reductions when they interfere with meaning. Madsen's suggestion is especially true for assessing lower levels of proficiency.

(181)

T:1 "Eu avalio o aluno na parte geral. Naturalmente se ele esquece o vocabulário, ou usa o tempo verbal errado, eu levo tudo em consideração e dou a nota pra ele ali na hora." (p.17)

(182)

T:2 "Essa prova foi basicamente Reported Speech, Present Perfect Continuous e o que a gente viu de vocabulário. (p.13)

(183)

T:3 "Então são cinco itens mais ou menos que eu avalio. Pesos iguais. () Vale 3,0 pontos cada item. Então, mesmo que o aluno possa sair de lá e falar assim: "Foi horrível a minha prova", aí eu vou pesar bem, assim, tudo bem que ele não seja muito fluent, então ele não vai tirar uma nota muito- ele não vai tirar 3,0 em Fluency, mas ele pode ser accurate sem ser Fluent, então ele vai tirar uma nota alta no Accuracy." (p.12)

As Madsen (1983:3) has stated, the frame of reference for test scores interpretation, is norm-referenced, that is, students are compared to each other, not according to the content domain of their level. The learner's effort is taken into consideration in the test score. That might explain some of the disappointing results stated by Teacher 3 in ex: 185 and 185, when she admits that her students can succeed in her tests but cannot succeed in a standard proficiency test.

(184)

T:3 "E os resultados deles não foram assim tão... agora eu dei nota na curva, porque senão eles iam ficar com notas baixíssimas. Então eu peguei assim o melhor de todos, o melhor ficou na média. E aí eu fui avaliando os outros, depois da dupla que mais se destacou na prova oral." (p.11)

(185)

"Olha eu tenho aluno que não tem nem accuracy nem fluency. () Esses que não têm nem a accuracy nem a fluency, foram aprovados comigo. Porque eles se esforçam muito e a gente mede mais a parte escrita." (p.10)

Concerning the five purposes for L2 tests in the classroom proposed by Oller (1987) — *Instructional, managerial, motivational, diagnostic, and curricular* — we can observe that the teachers have been worried about some of them. Teacher 2 is concerned with the feedback her students should receive on her scoring of their oral interview:

(186)

T:2 "... o aluno tem que ter aquela folhinha: em que ele foi avaliado, as perguntas, as suas respostas anotadas, o feedback é importantíssimo. Acho que é a alma da coisa."
(p.15)

She reported having a positive attitude from her students, who could manage their anxiety by knowing exactly on what aspects they were supposed to be evaluated:

(187)

T:2 "Eles se sentiram tranqüilos, eu mostrei: Oh, você vai avaliado sob esses aspectos, as suas respostas vão ser anotadas, estamos aqui fazendo uma-batendo um papinho, e vamos embora. O pessoal ficou tranqüilo, deu um resultado bom. Achei que foi interessante." (p.15)

She also demonstrated her concern with the instructional and curricular purposes of tests.

(188)

T:2 "Eu acho que isso tem que ser muito aperfeiçoado. Isso tem que ser um teste dado na Língua 1, na Língua 2, na Língua 3, a mesma estrutura, pra eles se familiarizarem com aquilo."
(p.14-15)

Her concern was corroborated by the claims of a student who said:

(189)

S:11 "Cito como exemplo a avaliação muito radical da prova oral, pois desde os primeiros períodos não nos é exigido falar em inglês fluente e, quando chega ao final, apesar de sermos bons tradutores, não conseguimos falar com fluência e nos exigem esta fluência."

In short, we can conclude that the oral interview bears features of both the traditional and structural approaches. Within the traditional approach the teacher assesses the learner's oral performance with an overall impression, subjectively. Within the structuralist approach the teacher attempts a more objective test by dividing the areas to be assessed. However, we cannot yet observe concern with actual communication because grammatical accuracy is given more or the same importance as the other components of oral performance.

Written tests:¹

We would expect our teachers' test items to reflect a blend of the traditional and structural stages together with items reflecting the communicative stage. Features of the first two stages are expected because of the teachers' predominant practice within these approaches; features of the communicative stage are also expected because of the materials the teachers

¹ A sample of each final written test has kindly been provided by the teachers and can be examined in Appendix (6).

have been using. That's what we have found: integrative, discrete point and metalinguistic items, all in one single test. We have excluded here, Teacher 3's tests because they have been devised within the patterns of the FCE, and all her items are taken from books containing suggestions for FCE test items.

Actually, all teachers seem to be willing to use items suggested by the materials' test booklet. The items suggested in the *Flying Colours* test booklet were examined by Professor Manke² (personal communication), who specializes in L2 language testing. She considered the items of an integrative/pragmatic nature, bearing high face, content and construct validity. That means the items 'look' right, represent a sample of the course proposed in the materials and seem to assume the theoretical constructs of the Communicative Approach. They seem to be objectively rated as well.

Both Teacher 1 and Teacher 2 used items taken from the *Flying Colours* test booklet. What we may question is whether these items will have *construct validity*: how can an integrative/pragmatic item effectively assess what has been practiced structurally (compartmentalized) or traditionally (with metalinguistic explanations)? As a matter of fact Teacher 2 reported facing a difficult situation when her students got

² Professor Kathy Manke from St. Michael College, Vermont, USA, was invited to give a course and advice on communicative L2 testing to the members of the PSLI project at Faculdade de Letras da UFMG in the second semester of 1991. We were able to attend her course and also receive some advice on item analysis and item making.

scared at a more integrative item in her test, which had only been practiced discretely in class.³

(190)

T:2 "Esse exercício de miscelânea que eu coloquei aí, engraçado, o pessoal ficou assustado, 'Nossa, que confusão, que tanto de coisa.' 'Bom, vimos tudo isso aí. É um exercício diferente, mas a gente viu tudo isso dentro de sala de aula."
(p.17)

Nevertheless, we have found many positive points in the tests: all test items seem to *have content* validity as they seem to reflect a representative sample of the syllabus devised by the teacher. Actually, teachers have reported testing exactly what they practice in class (ex: 191, 192). That means that items of discrete nature as well as items of metalinguistic descriptions will be included in one single test.

As a matter of fact, the teachers are concerned with the diagnostic function of their test: have students learned what has been taught? What has to be changed? (ex: 193-195)

(191)

T:1 "Eu fico querendo testar se eles sabem o que eu ensinei na sala, ou seja, o conteúdo de cada unidade que tá sendo cobrada, porque cada prova você fala: A matéria vai ser a Unidade 1 e 2, vamos supor, então eles têm que estudar todo aquele conteúdo da unidade 1 e 2 e se ele aprendeu, ele vai responder as respostas corretamente, entendeu?" (p.14)

³ See item n.1 of Test 3 in Appendix (6).

(192)

"O que eu peço na prova é tudo que foi dado em sala. Então se eles se saem bem nos exercícios, na hora dos debates ou mesmo na redação, é o retrato da prova que eu vou ter. () Então se por acaso ficou alguma coisa pra trás e a sala inteira errou, eu vou entender aquilo que o erro foi meu." (p.23)

(193)

T:2 "Eu senti que o conteúdo ficou bem apreendido, ficou bem fixado. Acho que o resultado foi bom, foi positivo. Depois desse papo que a gente teve, a gente tava freqüentemente conversando. () Então eu senti que a coisa estava tranqüila. Próximo ao final do semestre antes da prova oral, a gente bateu um papo, pra eu poder explicar a prova pra eles () tiveram que dar um feedback." (p.24)

(194)

T:3 "Na época da primeira prova formal que a gente vai fazer uma revisão da matéria pra prova, aí a gente faz uma avaliação também pra ver como é que foi e tudo mais..." (p. 25)

(195)

"Aí a gente continuou mais um bimestre antes de fazer a revisão da prova final, aí foi a mesma coisa, 'Gente, como é que foi, o que vocês acharam e tudo?'" (p.27)

The learner's answers to question n.3, as to whether their teacher had evaluated them satisfactorily and within their expectations, corroborate to show that these teachers do test a significant sample of what has been taught.

(196)

S:2 "Que me avaliasse conforme avaliou."

(197)

S:5 "Sim, as avaliações encaixaram-se em minhas expectativas."

(198)

S:1 "Sim, exatamente o que ela fez."

(199)

S:8 "Sim. A matéria é muito fácil e foi muito bem dada."

(200)

S:7 "Foi razoavelmente bom; ela realmente avaliou o que eu já sabia, mas faltou mais tempo."

(201)

S:6 "Sim. Eu não tinha um conhecimento gramatical para nível 3. Fiquei em prova especial e foi mais do que merecido."

In our analysis of objective scoring, which directly concerns *test reliability*, we have observed teacher's reports, students' answers and item analysis. Our observations reveal that the "old" problem of subjectivity is still present in the pragmatic, integrative items (composition, question answering, paraphrasing, text interpretation). More objective scoring has been observed in items of discrete nature (fill-in-the-blanks, vocabulary substitution at the sentence level, and change the tense exercises).

(202)

T:1 (answering the question: How do you score your students' errors?)

"Eu sou até um pouquinho radical, sabe? ()... eu peço o exemplo de terceira pessoa do singular e a pessoa não coloca o -s no verbo, eu não posso considerar a quela questão certa. Pra mim tá absolutamente errado." (p.20)

"Agora, por exemplo, uma questão mais aberta, que eu peço opinião, ou mesmo uma redação, alguma coisa, naturalmente, que eu posso cortar metade, às vezes ela raciocinou até um ponto certo e a partir dali errado, eu considero metade. E redação eu vejo spelling, que eles erram muito, vejo se a estrutura tá certa, se as palavrinhas estão nos seus lugares devidos, porque o inglês tem aquelas regrinhas, se você não seguir aquilo você está escrevendo errado." (p.21)

(203)

T:2 "Com muita condescendência, mediante o comportamento do aluno em sala, mediante a participação dele também, mediante a preocupação dele, mediante uma série de fatores. () É claro que eu tenho que ter atenção, por exemplo, dois alunos com o mesmo tipo de erro, um freqüente, interessado, o outro não. É o mesmo erro, eu não posso considerar o de um e considerar o de outro. Mas eu tento ser condescendente, não exigir ao máximo." (p.19)

(204)

T:3 "Eu peço a eles pra estudarem mais em casa, então eu me vejo no direito de exigir um pouco mais de conhecimento deles. Na hora de testar eu não tô testando única e exclusivamente o que eu dei na sala de aula. Eu tô testando também o que eles deveriam ter feito por conta deles. Aí eles têm dificuldade." (p.29)

(205)

S:3 (answering question 3 on how their teacher evaluated them)
"Chegava-se a cobrar mais dos alunos que tinham mais dificuldades."

(206)

S:4 "Talvez tenham sido bem surpreendentes para aqueles que tinham pouca base no inglês, pois não foram preparados para tais avaliações."

In our examinations of students' answers and the corrections to Part A, test 1; Part A, test 2; Question n.4, test 3; Section C, test 4; we have observed several shortcomings in the scoring system.⁴

Firstly, once the classes are highly heterogeneous, the better students seem to be taken in comparison with the weaker ones. Therefore, on integrative items, different types of errors will be most likely to appear in weaker learners' tests.

⁴ The final exams with the students' answers are kept by the Institution during a few semesters in case the student wants future revisions. Therefore, we were able to get hold of some of these tests (some could not be found) administered at the end of the second semester of 1992.

Although these errors may not belong to the areas that the teacher wants to test, the weaker learners tend to be penalized for them, because they contrast with the better students' near perfect performance. Teachers seem to overlook the fact that certain errors are expected at certain levels of proficiency, therefore this level is not adequately measured by the performance of students who belong to higher levels of competence.

Secondly, those learners who take the risk of writing more than others, will most likely run the risk of being more penalized. Actually, if the teacher focuses her scoring on grammatical competence, and compares the weaker learners to the stronger ones, she will tend to penalize minor errors. Besides, those who write short answers will get the same or better grades than those who dare a little more.

Thirdly, none of the teachers have explicitly determined a rating scale for those integrative items that require writing a composition, paragraph, letter or free question answers. The learner, therefore, does not know what areas are being tested. Suggestions for the solution of this problem can be found in several books on communicative language testing which include objectified and holistic rating scales for classroom test correction of the more subjective items.⁵

Another problem was encountered due to T:1's concern with cheating. For that reason she devises 2 types of tests.

⁵ See suggestions in Madsen (1983), Bachman(1990), Oller (1979), Ommagio (1986) among others.

(207)

T:1 "Dou dois tipos de prova. Primeiro porque as turmas são muito grandes, e segundo, eu não tenho condições de controlar cola." (p.35)

However, she ends up facing the problem of devising unfair tests, as the items are not of the exact same nature in both tests. In test 1 (Prova A) we can observe a heavy load on metalinguistic descriptions and discrete-point items. In test 2 (Prova B) most of the items are of an integrative/pragmatic nature, as they were taken from the Flying Colours test booklet. A student's complaint may well illustrate this problem.

(208)

S:3 "As provas que eram divididas em dois tipos, na maioria das vezes, ou eram extremamente fáceis ou extremamente difíceis e se tornava uma questão de pura sorte. Aconteceu que uma colega que se esforçou para passar, e fez a prova mais difícil, ficou para a prova especial por um ponto. A especial foi do mesmo nível e poucas pessoas passaram. Isto é grave, pois agora não haverá mais exame especial e se acontecer uma situação semelhante, o aluno certamente será prejudicado.

Finally, we suggest that teachers should use, not only rating scales, but also a *criterion reference* for assessing learning. That is, if teachers have in mind a proficiency or communicative-based instruction, they will be aware of what proficiency level to expect from their learners (the ACTFL Proficiency Guidelines and FSI scale are suggested), so that they will not be comparing learners with each other. They will, instead, be analysing the learners' performance within the expected level of proficiency they are supposed to be at. The "concept of success will be determined by the purpose of the

activity" (Littlewood, 1981:91).

Proceeding now to the final step of our analysis, we will report on our observation of a lesson given by one of the interviewed teachers and make comments based on the assumptions we have been discussing so far.

4.2) CLASSROOM OBSERVATION

Our original intention was to cross-check the data collected through interviews and questionnaires with data from 3 classroom lessons. However, only one lesson (given by Teacher 1) was able to be observed and recorded. Several reasons prevented the researcher from observing and recording the other teachers' lessons: Teacher 3 was granted an early maternity leave for health reasons; Teacher 2 quit her job at the Institution.

A thorough examination of the situation: interviews, questionnaires, test scoring, classroom observation, and subsequent data led to our decision to include this classroom observation in our analysis. We consider the contributions from the recording and note-taking of this only lesson significant to the corroboration of our observations.

There were 15 students present; the lesson exploited was Unit 2 — Lesson 9 of the Flying Colours 2.⁶ The observation of this lesson had been scheduled two weeks in advance at the convenience of Teacher 1.

⁶ A copy of the lesson, in both the student's book and the TG, is available in Appendix (7).

The teacher began the lesson by following the suggestion of a role-play warm up called "Alibi". In short, students gathered in pairs and talked for a few minutes about planning an alibi for not having committed a crime "last night", between 5:00 and 7:00 p.m. Everybody was under suspicion and would be questioned by the rest of the class. Student A, of each pair, had to leave the room while student B was questioned, then student A would return to be questioned as well. If their answers were considered contradictory they could be the criminals.

Comments: When the teacher proposed the situation, all students got involved in doing the task. They gathered together started talking and taking notes. The teacher spent some time going around explaining the tasks to those that had not understood them at first. She explained several times, always speaking in English and resorting to paraphrases and students' previous knowledge to make herself understood. In here, she resorts to the Brazilian Quiz Show "Silvio Santos", to help with her explanations:

Code for the transcriptions: T: (teacher), SA: (student A under interrogation), SB: (student B under interrogation), Ss: (the whole class or more than two students speaking at the same time), S1:, S2:, S:3, S:4 etc. (the students who participated more actively were numbered according to a code made up by the researcher during her observation). S?: (student not identified).⁷

⁷ See Transcript Code in Appendix (1).

Ex: 1⁸

T: ... and we're going to call... in separate, and you're going to answer like Silvio Santos, does in /his/ program: Husbands and Wives - "Who wants Johnny?" Yeah...

S1: /Oh.../

Ss: ((everybody laughs))

S2: (I know... very...)

T: But not that part, not that part, not that part, the other part of Husbands and Wives, Ok?

The instructions in the teacher's guide suggested the questioning of all pairs, but time constraints prevented the teacher from following it thoroughly, so she determined that only 2 pairs be questioned. Therefore, when the students had become involved in speaking freely and wanted to continue, she ended the activity.

A feature of the structural roots was evident during the role-play: the teacher did a lot of correction on pronunciation and structure during the role-play.

Ex: 2

SA: Did you see my little son?
Little boy?

S4: Of course not. You wasn't there.

Ss: ((everybody laughs))

T: Sandra, you weren't there.

⁸ The examples here have been enumerated differently from the preceding parts. Here each example represents a distinct moment of the lesson, according to its evolution on the tape. We have not transcribed this lesson, but the tape is available for those interested in hearing it.

there.

S4: Ah, é, you weren't

Ex: 3

S5: Ok. How long time?

S6: How long time for the
ice-cream?

T: How long did it take you
to have the ice-cream?

S6: What?

T: How long did it take you-
stop that-((censoring stu-
dent A trying to communi-
cate with student B)) to
have the ice-cream.

Ss: ((everybody laughs))

Ex: 4

S7: You didn't left to Xodó
at...

T: You didn't...((interrupting
the student))

S7: ...go to Xodó in Shop-
ping Del Rey, for
example?

Ex: 5

SA: eeh... chairwell((she
means chairwheel))

S4: Chairwheels.

T: Wheelchair. Wheelchair.

S2: Did he ask you?

T: ((interrupting the con-
versation)) How do you
say 'cadeira de rodas'
in English?

S4: Wheelchair?

S6: Wheelchair.

T: So, wheelchair, Ok?

Having finalized the role play warm-up, the teacher asked the students to open their books to start the lesson. The first activity in the book was a list of key words from the text they were supposed to read. The topic was a detective story called "The eleventh hour". By looking at the words and the

picture in the book together with the hint they had had with the warm-up, the students were supposed to guess what the text was about.

The instructions in the teacher's guide tell the teacher to encourage the students to use all the words in a brief description of the plot. The teacher skipped this part, probably because of lack of time.

Comments: A theme that grabbed the students' attention during the warm-up could have been used as means of eliciting a lot of creative spoken and written work from them. However, all this was lost because of time constraints: the whole lesson must be covered during class-time and the teacher gave priority to the grammar part.

The next step suggested (in the TG) was the reading of five paragraphs of a story which were in the wrong order. The students were asked to read the sections and put them in the right order. Then the teacher should ask the students to think about the clues they had found in the text that had helped them put the sections in the right order. Furthermore, the TG asked the teacher to try not to answer too many vocabulary questions.

Comments: These activities are designed to elicit the development of the learner's discursive competence, and also denote reading strategy. The learners should use their idea of *coherence* and find out that *coherence* is formed or built with the help of *cohesive* devices. Besides that, the learners should infer meaning for words they don't understand in order to develop vocabulary more independently from the teacher or the

dictionary.

The skills to be developed are stated in the TG as such:

- predicting content before reading
- reading for main idea
- reading for text organization

However, some of these intentions were not fulfilled, because the teacher required her students to read the sections out loud and corrected their pronunciation before they had the chance to read them silently for understanding. As a consequence, they were worried about pronunciation while reading. This became evident when, after 5 different students had read the parts, the teacher asked everyone to put the scrambled sections in order and no one even realized that the text was in the wrong order.

Another interesting point is that, contrary to the instructions in the TG, the teacher provided all the vocabulary explanations. Students were not required, at any moment, to guess the meaning of the unknown words by using the context for help. The instructions for thinking about the clues (cohesive devices) which helped them to put the paragraphs in order were completely skipped.

Ex: 6 (when one of the students was reading aloud)

S2: At eleven o'clock on Monday evening, Robert Mac\kiyn\ was driving through London to meet his girlfriend. Suddenly he-\riy\ -riy\

T: realized

S2: realize that a car was
 T: realized

S2: realized that a car was-
 was following him. He was
 worried. Eh, he-he knew
 that hi-that \hiy\liyf\ was
 T: his life
 /was in danger/

S2: in his life was in danger
 He stop\pid\ his car, jum-
 \pid\ out and ran into a
 phone box. He...
 T: dialed
 /999/

S2: dial\did\ 999
 S2: when-when the o-operator
 answered, he was a shot.
 T: there was

S2: there was a shot. The opera-
 tor \hiyr\ two words
 T: heard

S2: uh... two words and then
 nothing.
 T: Any questions?

S1: realized
 S3: noticed
 T: Noticed. Anything else?

S5: yes!
 T: what?

S5: hum, hum, dial
 T: when you want to make
 a phone call ((shows
 with her hands)) pick
 up the phone, then, you
 dial, ok Alice?

Ex: 7

T: Ok. I'll give you two minutes
 to put the... paragraphs in
 order, ok, 'cause everything
 is mixed up.

S1: Which? The whole-the
 whole thing?
 S2: It isn't in order?
 Ss: ((laughs))

T: Hadn't you noticed that?
 S2: No...yes...

T: Yes? Uh, now you have to
 put it in order. To help
 you the first one/is B/
 S3:/ It's B/

Before proceeding to the next task (number 2), the teacher read the scrambled text out loud, for the students to listen to the correct pronunciation and intonation, (part which has not been recorded). Then, in pairs, the students set out to find the order of the paragraphs. Meanwhile, the teacher goes around to assist those with problems. After about 3 minutes she proposed a whole-class correction. She called out the numbered paragraphs and the students provided the correspondent letter according to the order.

Some students indicate different letters (B and C) to correspond to paragraph three. The teacher immediately provides the right answer — letter C.

Ex: 8

T: Okay, the first paragraph...
Which one will be the first one?

S1: /Letter B/
S2: /Letter B/
S4: Letter B
S3: Letter B

T: Letter B, right?
The second one?

S3: E
S2: /E/
S1: /E/ I think.
S5: /That's E/
S?: /E/

T: Okay. Letter B. ((writing on the board)) The second one is E. The third one?...

S1: B
S3: C
S2: B e C
S4: B or C

T: C. It's C. ((writing on the board)) /And/.../A/

S2: /D/
S3: A, D /uh.uh.uh./

T: /Okay/ It's A, D! Okay?

Comment: This part of the activity could have been transformed into a rich discussion about what paragraph should actually be the third. That could possibly have made them think of the devices that make a paragraph gain coherence.

In the next activity students are required to read part 1 of the story again to find out what people were doing at the times given. In the TG they suggest that the teacher present the activity as an illustration of the past continuous tense.

Comment: She followed these instructions to the word, eliciting quick and ready answers and, then using the context of the answers, she began explaining the Present Continuous tense.

Ex: 9

T: What was Mr McKane doing at
9 pm on Monday?

S5: /He was driving
through/
London with his girl-
friend

S4: /He was driving.../

T: Okay. So, Mr McKane was
driving through London to
meet his girlfriend, right?
What verb tense are we
using here?

Ss: ((silence))
Ss: ((murmurs))

T: You? ((pointing to S1))

S1: Past Continuous
S5: /Past Continuous/
S3: /Past Continuous/

T: /Past Continuous/, right?
WAS driving, okay? ((writ-
ing on the board)). Past
Continuous. Uh, what was

Jenkins doing at 9:30 pm
on Monday?...

Ss: ((murmurs))

T: Anybody, please?

S2: I think he was (?)
S5: He was drinking a cup
of/coffee and he wanted
to go home/
Ss: /coffee and he wanted
to go home./

T. Okay. He was drinking a
/cup of coffee./

S1: /a cup of coffee/

T: And, how about Jenkins at
twelve-fifteen on Tuesday?

S1: Was looking through
\pou'li:s\ files.
\pouli:'s\.

T: \p li:'s\ files, Okay? So
Jenkins was looking through
police files. It's Tuesday
already, okay?

Ss: ((murmurs of agreement))

The next activity — Listening — was also related to the story. The teacher asked the students to listen and take notes on what one of the story characters had been doing at certain times posed in the preceding task.

The teacher followed the TG instructions trying to be very clear in her explanations. Some students still did not understand and she, patiently repeated the instructions once more. She played the tape then. The students listened. A few took notes (those who seemed more confident). Most of them only listened. The majority seemed to understand the tape quite well. The teacher, then, did an oral correction trying to elicit answers in the Past Continuous.

Ex: 10

T: And the last one...at one
forty-five pm on Tuesday?

S1: Was receiving a phone
call.

T: No.

S1: She was lefting/lefting/

T: /She was/...

S3: /leaving/

S4: /leaving/

T: Hum?

S1: She was leaving the air-
port.

S3: /She left/

T: Left?

S3: Uh...the hotel.

T: Oh, you mean Simple Past:
she left the hotel. Okay,
or she was leaving the
hotel, right? /uh.../

S1: and left/to the airport/

T: /She was going/ to the air-
port. Did anybody answer
different? (sic) No? Is
that clear so far?

Next, the teacher was supposed to have students write down the sentences they had made up in the two preceding activities (tasks 3 and 4 in the student's book) joining them with 'while'. In this way the students could have formed an image of the Past Continuous, contextualizing the narrative they had been dealing with. This task was skipped and the teacher proceeded to the next task (number 6 in their book) which she did not follow as suggested in the TG.

It was supposed to be done in pairs — student A and student B. Student A was to read version A for the continuation

of the story and then to ask student B the questions written below it. Student B was to read another version of the story and to ask student A other questions. This kind of jigsaw puzzle activity certainly requires students to exchange information and opinions using the structures they are supposed to learn in natural conversation. This would prepare students orally for task 7 which is supposed to be written. Learners are required to complete sentences containing the word 'while' using the information exchanged in the preceding task.

Due to the shortage of time and the fact that the teacher still wanted to give a thorough metalinguistic explanation of the Past Continuous tense, the Simple Past tense and Subordination using 'while' and 'when', she skipped this part. To gain time, she asked everybody to read both versions of the continuation of the story individually, while she wrote the grammar explanations on the board.

In order to read these versions, the students had to turn to pages 110 and 112 in their books which corresponded to the appendix in their book. We observed that this situation turned out to be a problem for many students because they did not have the books. They only had copies of the lesson pages. So, several of them simply gave up reading the continuation of the story and began copying what the teacher was writing on the board.

Comment: We noticed that those who had no books were not the only ones who stopped the activity in order to copy what was on the board. These students seemed to have lost interest in the

story — which, until then, had gotten them greatly involved, maybe because of all the importance that is given to the grammar explanations. No more than two or three students actually read the story, fact that the teacher was not aware of, since she was busy writing on the board.

One of those few who actually read the story interrupted the teacher to ask the following:

Ex: 11

S3: Where's finished, teacher?

T: Hum? ((continued writing))

S3: Where's finished?

T: Did anybody ask me anything? ((interrupted writing, looked back))

S3: When the story finish?

T: Soon...Are you anxious to know?

S3: Yes, of course.

T: Okay. We'll have two classes. Now we have (to have this) ((points to the board and continues)).

Comment: Again, the means for *using the language to learn it*, as Howatt (1984:279) posed, are disconsidered at a moment of great motivation on the part of the learners.

When the teacher finished, she immediately began reading aloud what she had just written down. She actually had written down the same explanations compiled in the student's book in a section called "Structures to Learn" at the end of Unit 2. By

then, all students had switched their attention to the teacher and the content of the board.

Comment: No instructions are given in the TG that indicate teacher interruption of the task performance to give grammatical explanations. The deductive teaching of grammar would happen when the teacher exploited tasks 3 and 5, by drawing the learners' attention to the form of the Past Continuous tense. The learners themselves would find out its function, just by answering the questions. At least in this lesson, grammar is supposed to be learned inductively.

The authors' intentions, as we have stated before, are to leave explanation studies up to the learner. Explanations can be found in the "Structures to Learn" section, which could well be done for homework and doubts solved in the next class.

Finally, tasks 9, 10, and 11 had already required plenty of inductive practice of the grammatical issues, therefore, metalinguistic explanations should have become irrelevant, as they also tend to break students' interest in the story.

The following transcript the teacher moves on from the grammar explanation to the next task:

Ex: 12

T: Is that clear? Is everything clear in the examples and everything?

S?: Yeah.

T: Yes? So as you can see, you have many rules to study, right?

- T: Hum, hum. Sure...
Okay, let us finish reading the-
- T: Yes?...
- T: This one? ((pointing at a sentence))
- T: This one, the third? She was having dinner...Okay? Past Continuous.((showing the sentence)) This one here, while they were flying. While, Past Continuous.
- T: Okay? Because you can use the "while" clause in the end of the sentence.(sic) Is that clear so far, everybody?... Okay, have you read the-the-the page one-hundred-and-ten and one-hundred-twelve?
- T: Oh, I'm sorry.((she moves away))
- T: Okay. Marcelo, could you read the activity eight, please?((reading from the book)) Read the sentences from the final part of the story. Oh, you don't have the book, right?
- S2: No, right. Let me continue here.((she meant to finish her copying of the notes on the board))
- S6: ((this student raises her hand to ask something))
- S6:((she's copying the board; she asks what was written at a certain part)) She was...
- S6: No.
- S6: Okay.
S?: ((sighs loudly))
- S7: Teacher!((she wanted the teacher to get out of the way))
- Ss: ((silence))
- S8: No.

T: You can use mine. ((Takes her book to him)) Activity number eight, page twenty-seven.

In this task, students are required to guess the end of the story. Again they have to switch their attention back to the interrupted activity. They engage in doing a task which requires finding an answer that solves the puzzle so far posed. Many of them show interest and some are quite creative. Most of them laugh at the answers.

Ex: 13

T: You have to use imagination, people.

S2: But what the-the crime has to...has to /about she/ taking off her watch.

T: /Hum. She.../...has to do with the watch?

S1: She asked someone /to kill him/ for her.
S?: /(?)/

T: I beg your pardon?((she'd missed what the student said said))

S1: She asked someone to kill the man for her.
S3: But she was unhappy.
S1: Yes, because she, uh, was losing her watch.
S3: Ahh...((laughs))
Ss: ((Everybody laughs))
S1: /to pay the man/
Ss: /((more laughs))/
S1: It was a gold watch.
((laughs))
S3: Yes.

T: Let's see if /Janice used well her imagination,/(sic) right?

Ss: /((most students are
talking at the same
time))/
/

T: Pay attention now, please.
((meaning to play the tape))

The end of the story is told on tape. Some students realize they had not understood it completely. They struggle to put the bits and pieces together. The teacher ends up giving explanations.

Comments: If the tasks had thoroughly followed TG instructions without interruptions for metalinguistic explanations, we believe that students could have understood the story plot better. Nevertheless, they were amused by it. They got involved in reading it and talking about it.

Ex: 14

T:((when she finished playing
the tape)) Wasn't it ro-
mantic?

S3: Oh,/how beautiful/
S2: /McKane got/ married? But
he was shot!

T: No, but he didn't die.

S2: Oh!...
Ss: ((murmurs))
S1: And she(sic) got married
with Sarah that tried to
kill him.
S3: She didn't try to kill
him.
S1: I /misunderstand/
S3: /You have a confusion./

T: She didn't try to kill
him. A black man, who met
Sarah at the place-at the
restaurant...

S1: Hum.

T: ... was the one who shot,uh,
McKane but he didn't die.

S1: Ahn. And the \mikre\film
was in her watch.

T: \mayer film\

S1: Yeah. \mayer film\
Ss: /((laughs))/

Class time was about over, and the teacher urged them to hurry to do task 9. In this task, learners must remember what happened in the story and match the two parts of each sentence. She waited about one or two minutes and called out names to get the answers. Some students started leaving the classroom. The teacher continued the correction. Only a few people were paying attention then — those whose names she called. The bell rang. Tasks 10, 11, and 12 were not done. They were not assigned for homework either.

Comment: In her interview Teacher 1 told us that she does not like to assign homework, believing that her students will not do it anyway. This way she may be missing the opportunity to foster her students' autonomy. Actually, she could even gain time by having them do the tasks that were not done in class. This is one possible way to deal with the time constraints of a classroom lesson.

4.2.1) Conclusion:

This lesson was carefully prepared according to her method of teaching: she times each activity to fit her lesson plan giving priority to grammar explanations. No matter what

tasks, in the book, learners have to perform, a larger amount of time will usually be spent on teaching grammar.

However, tasks that enable learners to engage into using language naturally, may take up more time than had been planned by the teacher, especially when her concept of language teaching is: to develop the learner's linguistic or grammatical competence. Had the teacher been aware of the possibilities that could have been explored in this lesson within the broader concept of communicative competence, both she and her students might have benefitted much more out of it.

Nevertheless, this particular lesson was greatly communicative, involving and motivating the learners. This may be due to the thrilling subject of the story allied to the tasks designed to elicit creative exchanges among the learners.

As a matter of fact, when the bell rang and the researcher turned off her tape, a student approached the teacher and made the following comment: "We loved today's lesson. You should give us more lessons like that." This comment was certainly quite meaningful, leading us to infer that *using* language interactively is much more motivating to the learners.

We must point out, however, that Teacher 1 was very cooperative with our research. She willingly accepted the evaluation of this lesson, claiming that it would be valuable for her to analyse her work. Such an open attitude toward research is exactly what teachers and researchers in applied linguistics have been suggesting more recently. They claim that teachers should be prepared to conduct research in the

classroom, to better be able to understand their process of teaching and their students' process of learning more clearly.⁹

An important result of this classroom observation was that Teacher 1 realized how ineffective it had been to make her learners (who happen to be beginners) read a text aloud the first time they saw it. She also realized that assigning homework more systematically can be a way of fostering the students' autonomy.

⁹ Teachers can start reading on *classroom research* in the Brazilian context with CAVALCANTI, M. C., MOITA LOPES, L. P. Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro, in *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, n.16, 1991.

CHAPTER 5

5.1) CONCLUSION

We have based our studies on the principle that the Communicative Approach is still practically unknown to many teachers and L2 students, even though it has gained the respect of researchers in applied linguistics and teachers all over the world.

We have focused our attention on a college where students major in English as an L2, in order to work as translators and/or interpreters or even as private teachers.

Conscious of the limitations of our studies, and the need to continue, we dare to advance some conclusions that might suit other teachers in similar situations at other institutions.

The hypothesis we have formulated is that our teachers would still consider teaching language mostly a matter of teaching grammar. For this reason, they would concentrate language acquisition on the linguistic competence. This traditional and structural practice would predominate despite the use of materials devised within the communicative approach. Moreover, both our teachers and students would be perpetuating the traditional model of authoritarianism in their educational process.

Our hypothesis has proved correct, at least in part, as few concepts of the communicative approach have, in fact, been

observed in the practice of our subject teachers.

The limited vision of L2 acquisition as being solely of grammatical or linguistic competence seems to be deeply rooted in the minds of both teachers and learners alike. This process occurs through abundant metalinguistic explanations and exhaustive structural exercises, often at the sentence level, despite the use of materials devised within the communicative approach. The principle agreed upon by our sample's opinions — language teaching is equal to grammar teaching, namely P1 — is illustrated by the chart in figure 1.

Teachers end up giving greater importance to the structural or linguistic part of the materials, undervaluing the activities of a more pragmatic and interactive nature. Evidence of this attitude is verified in the lesson taught by Teacher 1. Her concern with what she considered important — grammatical explanations of the lesson content — made her limit the activities that would enable learners to interact in free communication.

Such attitudes lead to another problem: the materials seem not to please the students, who consider them uninteresting, ill divided, and incomplete in grammatical exercises, that often have to be complemented with handouts from teachers. The principle that the books are inadequate for our subjects is also illustrated by P3 in the chart.

Therefore, up-to-date materials or materials that will integrate several syllabuses according to Swan(1985: 79) seem useless if both teachers and learners cannot understand the

purposes behind the content of these materials. Much of this content, as we have seen in the evaluation of **Flying Colours** and **Horizons**, carries activities that will foster communication through the interaction of the students in solving problems, role-playing, playing games, and doing tasks etc. However, if these activities are discharged or undervalued, the interactional purpose will be affected.

Paradoxically enough, it is of general consensus among our subjects that learning occurs through conversation. The chart also illustrates this principle-P4: learning occurs with conversation.

Another factor that seems not to have changed is the authoritarian and disciplinarian attitude of teachers along with the passive attitude of the students. These attitudes generate dissatisfaction on both sides, with teachers and students blaming each other for their own failures. The principle that the teacher is the one who controls the learning process is illustrated by P2 in the chart.

On the one hand, learners claim that they are not pushed into studying adequately or hard enough, since they believe their teachers to be responsible for motivating them to learn. On the other hand, teachers claim that their students are lazy or, sometimes, even deceiving. These teachers wish their students would be more autonomous and responsible for their learning process. However, when they try to keep their students under control, they hinder their autonomy.

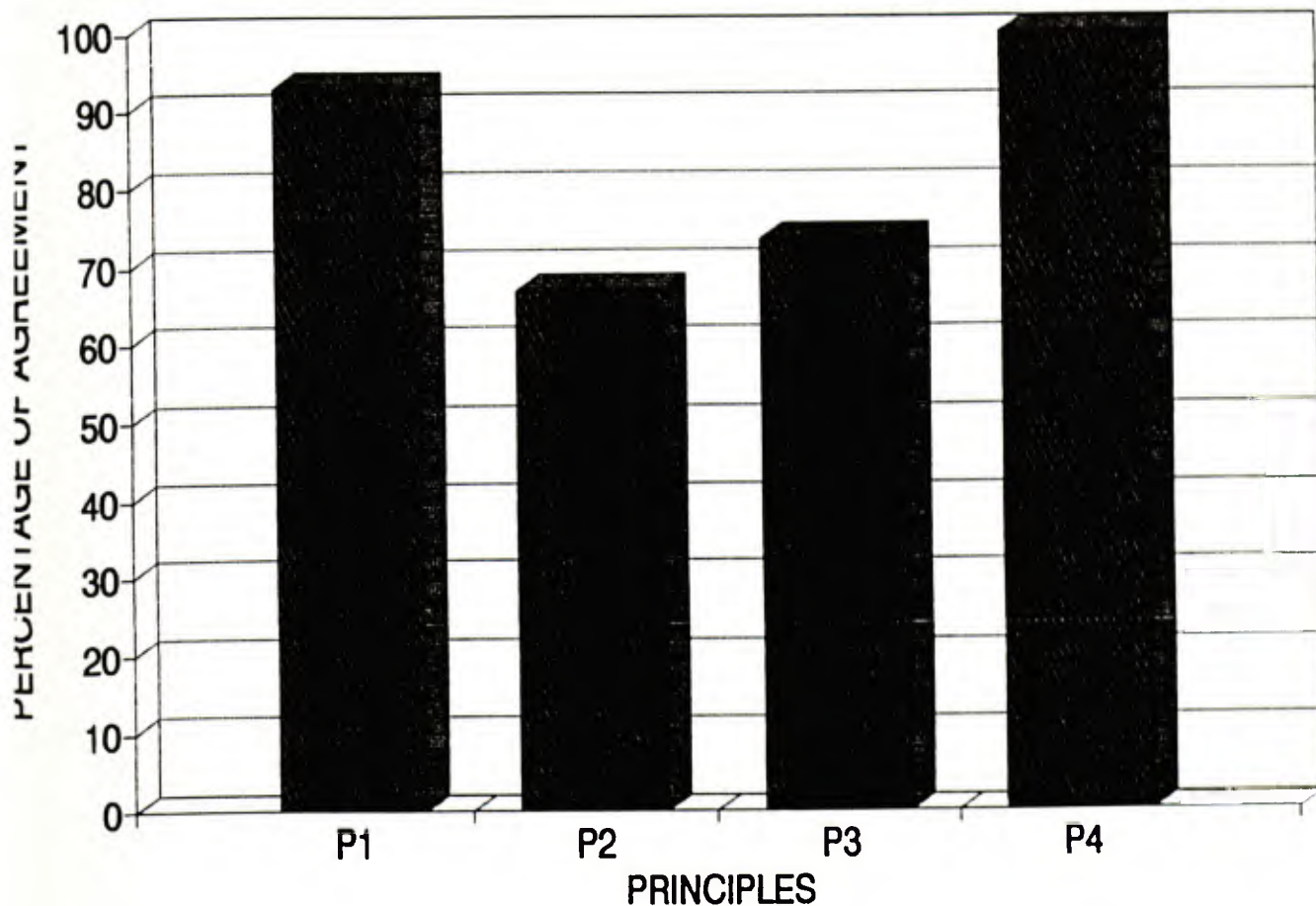
According to our subjects proficiency in the L2 (to be able to fully satisfy the demands of the profession) seems unattainable, especially when considering the skills an interpreter relies on: listening-understanding and speaking. These two skills are still treated structurally (skill-getting) rather than communicatively (skill-using).

Reading and writing are invariably more practiced, but within the limited view that language means linguistic competence. No matter what skill we focus on, the proficiency to use them effectively seem too distant to be reached.

Figure 1 shows a chart that illustrates the degree of agreement with some of the above principles portraying our samples consideration of some of the factors discussed. These data were compiled from teacher's interviews and students' questionnaires.

FIGURE 1:

DEGREE OF AGREEMENT



Where:

P1: LANGUAGE TEACHING = GRAMMAR TEACHING

P2: TEACHER CONTROLS LEARNING PROCESS

P3: BOOKS ARE INADEQUATE

P4: LEARNING = CONVERSATION

One solution to the problem might lie in the undergraduate courses for L2 teaching. As Celia (1989:127) says, we cannot forget that we tend to teach the way we were taught, reproducing the system. Therefore, universities and colleges need to reassess their courses to be able to teach language more communicatively. Changes must be made in the concept of language acquisition and in the teachers' role. Important steps must be taken towards the awakening of the students' autonomy. Fundamentals of applied linguistics, sociolinguistics, psycholinguistics, and discourse analysis are some of the aspects that Célia considers essential to be included in any L2 teaching training courses nowadays.

The practicing teachers are responsible for what they are reproducing now. It is time they question whether their work has been done properly or if it needs reassessment.

Choosing modern materials in search for solutions seem to prove ineffective if the teacher has not changed other aspects of his/her praxis.

We have observed, though, that it does not seem difficult to solve this problem among our subject teachers. They all have somehow tried to hear their learners' opinions on their work. As Machado(1989:69) points out, "one way to minimize the present critical situation of our college English courses is to work close to the students, and find out about their needs, goals and interests."

Moreover, all teachers have been cooperative and open to criticism during the conduction of our studies. In fact, as we

pointed out in our classroom observation, Teacher 1 demonstrated a mature and scientific attitude when she willingly accepted having her lesson observed and later asked for feedback.

Such attitudes hint at a solution for those teachers concerned with their practice: conducting research themselves, either by observing each others' lessons or conducting ethnographic studies in their own classrooms. With their good-sense and experience, and some guidance on research conduction, these teachers are perfectly capable of conducting the process of change.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- BACHMAN, Lyle F. **Fundamental Considerations in Language Testing.** Oxford: Oxford University Press, 1990.
- CANALE, Michael & SWAIN, Merrill. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. **Applied Linguistics**, Oxford: Oxford University Press, vol.1, n.1, 1980. p.1-47
- CANALE, Michael. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In RICHARDS. J. C., SCHMIDT, R.(Org) **Language and Communication.** London: Longman, 1983. p.1-27.
- CARROL, Brendan J. **Testing Communicative Performance; An Interim Study.** Oxford: Pergamon Press, 1980.
- CARROL, John B. Fundamental Considerations in Testing for English Language Proficiency of Foreign Students. **Testing the English Proficiency of Foreign Students.** Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, p. 31-40. In: ALLEN, H.B. (Ed.) **Testing**, 1972. p.364-372
- CELANI, Maria Antonieta, A. Research Needs in L2 Learning/Teaching. **Trabalhos em Lingüística Aplicada.** Campinas: Unicamp/IEL. n.13, 1989. p.27-42.
- CELIA, Maria Helena C. Ensino de Inglês como Língua Estrangeira no Brasil: É Possível Refletir nas Aulas de Línguas as Teorias Recentes sobre Língua e Aprendizagem? **Trabalhos em Lingüística Aplicada.** Campinas: Unicamp/IEL. n.13, 1989. p.111-127.
- CUNNINGSWORTH, Allan. **Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials.** London: Heinemann Educational Books, 1984.
- FINOCCHIARO, Mary. **English as a Second Language.** New York: Regents Publishing Co., 1974.
- FREED, Barbara. Proficiency in Context: The Pennsylvania Experience. In SAVIGNON, S., BURNS, M. (Org.) **Initiatives in Communicative Language Teaching.** Massachusetts: Adison-Wesley Publishing Co., 1984. p. 211-239.
- GREENALL, Simon & GARTON-SPRENGER, Judy. **Horizons: A Foundation Course for Cambridge First Certificate.** London: Heinemann International, 1987.
- _____. **Flying Colours.** Oxford: Heinemann International. 1990.

- HATCH, Evelyn M. Discourse Analysis and Second Language Acquisition. In HATCH, E.M. (Org.) **Second Language Acquisition: A Book of Readings**. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, 1969. p.401-435.
- HOWATT, A.P.R. **A History of English Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1984.
- HUGHES, Arthur. **Testing for Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- KEYS, Kevin. **Reading aloud: Why Torment Your Students?** *Braz-Tesol Newsletter*, São Paulo: Minimax Editora Especializada. v.6, n.1, 1992. p.2-4
- LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1986.
- _____. From Unity to Diversity: Twenty-Five Years of Language-Teaching Methodology. **English Teaching Forum**. Washington: U.S. Governemnt Printing Office, v.XXV, n.4, 1987. p. 2-9.
- LEGUTKE, Michael & THOMAS, Howard. **Process and Experience in the Language Classroom**. London: Longman Group Limited, 1991.
- LITTLEWOOD, William. **Communicative Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- LUCKESI, Cipriano. A Cultura dos Testes. *Revista Dois Pontos*. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Ouro Preto. v.II, n.12, 1992. p.6-8.
- MACHADO, Camélia M. What is the Matter with our ESL Programs at the University? **Trabalhos em Línguística Aplicada**. Campinas: Unicamp/IEL. n. 13, 1989. p.65-69.
- MADSEN, Harold S. **Techniques in Testing**. Oxford: Oxford University Press, 1983.
- MICCOLI, Laura, LUCAS, Rosana. **Um Novo Programa para o Ensino de Língua Inglesa na FALE**. Belo Horizonte: Setor de Língua Inglesa da Faculdade de Letras da UFMG, 1989. (Relatório 1)
- OLLER, John W. Jr. **Language Tests at School**. London: Longman Group Limited, 1979.
- _____. Pratical Ideas for Language Teachers from a Quater Century of Language Testing. **English Teaching Forum**. Washington: U.S. Government Printing Office. v.XXV, n.4, 1987. p.42-46-55.
- OMAGGIO, Alice C. **Teaching Language in Context: Proficiency-Oriented Instruction**. Massachussets: Heinle & Heinle Publishers, Inc., 1986.

- SAVIGNON, Sandra. **Communicative Competence: Theory and Classroom Practice**. Massachussets: Addison-Wesley Publishing Co. 1983.
- _____. What's What in Communicative Language Teaching. **English Teaching Forum**. Washington: U.S. Government Printing Office. v.XXV, n.4, 1987. p.16-21.
- RICHARDS, J., PLATT, J. & WEBER, H. **Longman Dictionary Applied Linguistics**. Essex: Longman Group Limited, 1985.
- STERN, H.H. **Fundamental Concepts of Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1983.
- STREVENS, Peter. **Papers in Language and Language Teaching**. London: Oxford University Press, 1965.
- SWAN, Michael. A Critical Look at the Communicative Aproach (2). **ELT Journal**. London:vol.39, n. 2, 1985.
- THOMAS, A. **Classroom Interaction**. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- VAN ELS, Theo et al. **Aplied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages**. USA: Edward Arnold Publishers, 1984.
- WIDDOWSON, H.G. **Teaching Language as Communication**. Oxford: Oxford University Press, 1978.
- _____. **Learning Purpose and Language Use**. Oxford: Oxford University Press, 1983.

SINOPSE

Este estudo discute a hipótese de que professores universitários de língua estrangeira têm perpetuado mitos de abordagens tradicionais e estruturais em sua prática na sala de aula que poderiam estar interferindo negativamente no processo de aquisição. Em nosso procedimento cruzamos entrevistas com professores, questionários respondidos pelos alunos, análises de testes e material didático e a observação de uma aula. Os resultados mostram que apesar dos esforços em empregar algumas técnicas e adotar materiais comunicativos há uma grande interferência de mitos oriundos de abordagens tradicionais e estruturais que podem ainda estar dificultando o processo de aprendizagem.

APPENDIX 1

TRANSCRIPTION CODE

- ... long pause (pausa longa)
- .. shorter pause (pausa média)
- . : , ; natural pauses (pausas naturais)
- / / superposition of speech (superposição de fala)
- () doubt on what has been said (dúvida sobre o que foi dito)
- (?) unintelligible (inteligível)
- (()) gestures (gestos)
- " " reproduction of others' speech (reprodução da fala de outrem)
- T Interviewee Teacher (professor entrevistado)
- I Interviewer (entrevistador)
- \ \ Phonetic transcription (transcrição fonética)

APPENDIX 2

16 de dezembro de 1992

Tape 1/Side 1/Page 1

- 01 I. Você tem claro como é que
você trabalha isso, por
05 exemplo, a noção de profi-
ciência que você espera dos
seus alunos, né, eh, na
língua 1 e na língua 2. Se
você... Nós já sabemos que
você adota um... da parte
do material que você adota,
10 você adota o livro *Flying
Colours*, né. Quero saber o
que além do livro você ado-
você adota mais; se você
segue o livro muito certi-
tinho, / ou o que você faz/
15 T. Sei... Bom, a princípio/
Já posso responder?
T. A princípio eu estava se-
guindo o livro religiosa-
mente, /entendeu/ quando o
20 livro foi adotado na es-
cola. Então eu estava as-
sim muito certinha, eu
estava preocupada mais em
25 dar o meu conteúdo do que
em saber se o pessoal es-
tava pegando aquilo que
eu estava ensinando.
Hoje em dia a minha pos-
30 tura é outra. Tanto é que
eu sugeri que a gente di-
vi disse o livro em dois,
porque realmente não tem
condições... de dar ele
35 todo, eh, num semestre só.
Porque o conteúdo dele é
muito maior do que o pri-
meiro e o pessoal vai co-
meçando a encontrar difi-
40 culdades que no livro 1
não há. O livro 1 é bási-
co, é muito fácil, né.
Então, a princípio eu es-
tava muito, assim, religio-
45 samente seguindo os passos
do livro, com o gravador,
com coisa...

018

Tape 1/Side 1/Page 2

01 Hoje em dia, eu faço o meu
plano de aula, pego a parte
gramatical e os textos
que o livro dá, e dou, além
05 do workbook, exercícios
extras que eu monto.
Porque aí depende da, da
turma de alunos, entendeu?

10 T. Eu jogo mais com o anda-
mento deles, do que com
o que o livro manda eu
fazer. Lógico que a parte
gramatical toda é toda
15 vista, né porque eu acho
que isso tudo é importan-
te. Mas eu não sou assim
"ai meu Deus, se eu não
der o livro vai ser ruim."
20 Não, eu às vezes substituo
o workbook que eles não
gostam muito do tipo de
exercício desse livro, e-
les não agradam muito,
25 então eu bolo exercício
meu, baseado em cima da-
aquele conteúdo, e dou prá
eles da mesma forma. En-
tendeu?

30
T./Antigamente sim, hoje
não/ Eh, hoje, não é
35 que eu corte, eu substi-
tuo,/entendeu/

T./ Eu substituo/os tipos
de exercício, ou mesmo a
40 prática em sala de con-
versação, essas coisas.

T. Eu faço do jeito que eu
acho que a turma vai
45 receber melhor.

I. Hum.

I. Hum.

I. Hum, hum. Eh...Assim...
Por exemplo, quer dizer
que então você me falou
seguia o livro religio-
samente/hoje você corta
você corta algumas coi-
sas né/

I. Eh, você/ substitui/.

I. Hum, hum.

033

034

Tape 1/Side 1/Page 3

- 01 I. Então, por exemplo, quando você tá dando a parte gramatical, né, que é uma parte assim que, parece que é um consenso entre nós e entre até a colocação da Regina, não é, que, eh, nós deveríamos seguir determinados pontos, né
- 05
- 10 T. Eh...
- T. /Eu vou...Aí/
- 15 T. /É eu vou/acompanhando o livro, porque o livro tem uma, uma, discriminação muito boa da parte gramatical. Ele vai mostrando devagarzinho as coisas, então o pessoal não assusta, por que fala que é gramática o pessoal já/não sei/se é porque tem esse preconceito, os meninos não gostam muito, fala que é gramática, já fica com aquela coisa. Então eu vou seguindo o livro, mas o livro tem, a, a seguinte característica: a parte do texto não apresenta, assim, regras, tudo especificadinho não, na folha de trás, que eles mandam a gente passar a folha, né, lá atrás é que tem parte gramatical completamente separada do texto. Aí que vem as regras, modo de usar, porque tem que ser desse jeito etc e tal. Então muitas vezes que o aluno nem sabe lidar com o livro no primeiro ano ainda, eu mostro a eles onde que tá a parte gramatical que a gente tá vendo no quadro. Porque
- 20 I. Hum.
- I. Hum.
- 25 I. Eh... eh...
- I. Hum.
- 30 I. Hum.
- 35
- 40
- 45
- 50 vezes eles perguntam "Uai, mas não tem isso no livro"

051

Tape 1/Side 1/Page 4

05 porque na primeira parte
realmente não tem...Então
eu mostro para eles onde
que tá e lanço a matéria
no quadro, porque eu é
essencial, né, inclusive
10 porque.../(?)/né, oh, isso
depende,/porque tem coisa
lá que eu acho que é insu-
ficiente. Então eu acres-
cento aquilo que eu acho
que deve ser acrescentado.

15 T. Tá. Agora se eu vejo se a
parte gramatical do livro
tá legal, eu dou aquilo que
tá no livro; e exercício
em cima, não é, para poder
20 fixar bastante aquela par-
te. Naturalmente eles têm
que fazer a parte deles
também de estudar em casa.
Eu, eu, não sou muito a
25 favor de workbook assim
pra casa não, sabe? Eu
gosto de trabalhar em sa-
la. Eu gosto de estar
presente. Eu gosto que o
30 aluno vá pra minha aula
para trabalhar...
Eu não gosto desse negócio
de ficar mandando fazer,
porque quem não sabe vai
35 copiar de quem fez. Então
eu tenho comigo, que eu,
eu, gosto de trabalhar
/com os alunos em sala/

40 T. É uai, porque eu tô ali.
Qualquer dúvida eu já tô
ali prá tirar. Mesmo que
seja dúvida de vocabulá-
rio, porque o primeiro
45 ano não usa muito o di-
cionário, e a matéria é
que seja muito fácil, né.
Mesmo uma palavrinha ou
outra eu tô ali perto
50 pra ajudar,

I. Eh...

I. Hum, hum.

I. /A mais ou... se a coisa
tá indo bem.../

I. Hum.

I. Hum, hum.

I. Hum.

I. Hum.

I. / Você tem um controle
melhor deles lá, né...
(?)/

068

Tape 1/Side 1/page 5

01 pra orientar, pra esclare-
cer. E se eles forem levar
isso pra casa, além do
05 monte de exercícios que
eles já têm, que eles já
têm das outras matérias,
se eles não conseguirem
fazer o de inglês, eles
vão copiar... entendeu,
10 então eu prefiro traba-
lhar só em sala.

I. Hum, hum.

15 T./Hum, hum./
A gente/extrapola um pou-
quinho/

T.Tá,/tá/...
20 /Bom../

I. Hum. Eh... tá. Tá vendo
cê já, cê já vai respon-
dendo uma porção de coi-
sas que eu não preciso
perguntar/não te falei/
/Eu queria que você me/
descrevesse, assim, uma...
aula típica sua.
/Vamos supor/ que hoje
você vai dar(uma lição
comum), uma aula típica.

T.Hum, hum. Então, eh, as mi-
nhas aulas são muito sim-
ples: eu sigo uns passos,
25 os meus próprios passos,
né...
Então eu não entro em sa-
la de aula, Maralice, sem
fazer o meu plano de aula.
30 Sabe, eu não gosto. Eu
acho que é falta de orga-
nização e eu sou completa-
mente o oposto. Sou uma
pessoa super organizada.

I. Otimo. Hum, hum.

35 T.E eu me sinto mais segura
quando eu já entro em sa-
la sabendo o que que eu
vou dar pros meus alunos,
40 né, cronômetro o tempo pra
ver se aquele tamanho de
exercício vai dar pro, pros
minutos que eu tenho, né

I. Hum. hum.

I. Eh...

082

082

Tape 1/Side 1/Page 6

01 T. Porque assim geralmente
 são duas aulas geminadas
 Então eu faço assim: eu
 abro o livro na hora que
 05 eu vou fazer o meu plano,
 vejo qual é a matéria que
 vou ter que dar, bolo os
 exercícios ou xeroco os
 exercícios do workbook,
 10 se for o caso, quando eu
 vejo que o workbook, que
 os exercícios do workbook
 atende aquilo que o, o
 texto tá falando, eu dou
 15 os exercícios do workbook.
 Quando eu acho que o work-
 book é muito chato, e eles
 têm muita resistência
 quanto a esses exercícios,
 20 eu faço o meu. Geralmente
 eu já tenho o material to-
 do pronto, porque eu já tô
 mexendo com esse livro
 há, há quase dois anos ou
 25 mais, né. Então, eh... eu
 faço o meu plano baseado
 no, no, na lição que eu vou
 dar. Conforme o dia eu
 consigo dar uma lição com
 30 a parte gramatical e exer-
 cícios toda, no mesmo dia.
 Conforme a lição eu não
 consigo. Então eu divido
 em duas partes. Dou a par-
 35 te do texto e prática de
 listening e conversation
 na sala e deixo os exercí-
 cios para a próxima aula.
 /Sabe/, por exemplo, eu
 40 dou segunda e quarta, né.
 Então às vezes eu divido.
 Isso depende muito da li-
 ção, porque depende do
 conteúdo de cada lição.

I. Hum.

I. Hum, /hum/

098

098

Tape 1/Side 1/Page 7

01 T. Então, basicamente, meu, meu
tipo de dar aula é esse. Eu
faço o plano.

05

10

T. Eh, é...

15

T. É, mas isso é meio rela-
tivo.

20

T. /Isso aí é meio relativo/

25 T. /Eu acho o seguinte.../

Eu, eu distribuo assim,
igualmente, entre aspas as
quatro habilidades. Mas a
gente sabe que isso na
prática não funciona di,
30 igualzinho, quatro pe, qua-
tro partes iguais. Não tem
jeito. Ainda mais com as
turmas grandes que entram
35 no primeiro ano, né, entram
trinta, quarenta alunos no
primeiro ano, então é im-
possível cê fazer, por ex.,
uma parte de listening, que
40 o pessoal vai entender bem
o que tá sendo, o que tá
sendo falado no gravador.

I. Aí é que eu queria saber
o seguinte: vo, é... Co-
nhecendo o livro, eu sei
que o livro tem uma abor-
dagem mais, né, maisocio-
nal, mais funcional, ou, ou
comunicativa, como, eh, tá
na moda chamar ((riso))

E... e eu acredito que o
livro deva... tentar ex-
plorar as quatro áreas,
né as quatro habilidades,
vamos supor...

I. É isso que eu quero saber
/Se é o livro, se/ isso é
impossível de ser feito
com uma sala /daquele ta-
manho/. O que que é que
você faz?

114

Tape 1/Side 1/Page 8

01 T. Primeiro porque a sala é
 imensa, segundo o gravador
 é pequeno. As vezes o jeito
 de escutar não dá. O pes-
 05 soal que fica na frente
 escuta melhor do que o pes-
 soal lá atrás, e além de
 conversa paralela, essas
 coisa toda. Então a parte
 10 de listening eu acho que é
 um pouquinho deficitária.
 Sabe, mas também por falta
 de tempo. Porque, em pri-
 15 primeiro lugar, como eu já,
 já te falei nas respostas
 anteriores, eu dou gramáti-
 ca primeiro. Então na hora
 dos exercícios tem muito
 20 writing, porque eles têm
 fazer o exercício escrito
 e um pouco de listening.
 Entendeu, agora o reading
 a gente faz quando a gente
 faz a leitura dos textos
 25 da própria lição. Então pe-
 ço voluntários, se não a-
 parece eu aponto, divido os
 textos, cada um lê um pará-
 grafo e assim a /gente vai
 30 corrigindo pronúncia etc e
 tal/

I. Hum, hum.

T. É, é... É assim que eu faço.
 35 Agora eu acho que o lis-
 tening e o speaking é defi-
 citário primeiro pela falta
 de tempo.

I. /Assim com leitura em voz
 alta é sua forma de cor-
 gir/ pronúncia...

40 T. É, é. Agora eles têm o la-
 boratório, né, lá na, na...
 Goitacases, mas não é todo
 45 mundo que pode ir porque
 muita gente trabalha e tal
 e não é todo mundo também
 que tá muito interessado,
 /não/.

I. Então você acha que trei-
 na pouco a, a habilidade
 oral.

133

133

Tape 1/Side 1/Page 9

01

I. /Não/ eles só vão na hora que tem que (frequentar) a cadeira mesmo, / laboratório/.

05

T./É.Então eu acho que, que essas duas são um pouquinho comprometidas pela falta de tempo... E também porque tem um detalhe, eh, a pronúncia das fitas do livro é pronúncia inglesa, né, assim, britânica. A minha é americana. Então às vezes choca esse problema "Ah, mas não é assim que você fala, por que ela tá falando assim? "entendeu, aí eu explico, né...

I. Hum, hum.

10

15

I. Hum.

20

o problema de pronúncia, país diferente, mentalidades diferentes, mesmo no Brasil, né, eu dou o exemplo, o pessoal do sul fala completamente diferente do pessoal do norte e nordeste /né/,

25

I. /É.../

30

o mesmo vocabulário que usa lá pra uma coisa aqui a gente usa outra. Então aqui também há essa diferença no inglês, ainda mais sendo países diferentes.

I. Hum, hum.

35

E eles acabam compreendendo e sentindo satisfeitos com a minha explicação.

I. Hum, hum, tá. Ah... Agora quando você elabora seus testes, né...

40 T.É...

Eh... como é que você faz você...normalmente reproduz com exercícios, ou questões com exercícios bastante similares aos que você dá em sala de aula.../O que você faz?/

45

152

153

Tape 1/Side 1/Page 10

01 T./ Oh, na hora/ de eu bolar
a minha prova o meu pri-
meiro objetivo é ver, ge-
05 ralmente na primeira ava-
liação, né, a pri, a primei-
ra que vem pra gente. Na
primeira avaliação o meu
objetivo número 1 é ver
10 se eu consegui passar prá
eles todo aquele conteúdo
do primeiro bimestre, tá,
porque às vezes pode ser
que, que, as turmas são
15 diferentes, cada turma que
reage duma forma, né. En-
tão através dessa primeira
avaliação, a primeira coi-
sa que eu olho é isso. Se,
se através das respostas
20 que eles dão, se eles con-
seguiram entender aquilo
que eu passei, porque eu
falo inglês o tempo todo
em sala, inclusive na hora
25 da gramática. Muita gente
assusta quando entra sa-
be... mas já no segundo
bimestre eu já vejo que
eles já estão entendendo
30 tudo o que eu tô falando.
Então eu fico satisfeita
porque eu sinto um pro-
gresso, né, e na hora de
bolar as questões, geral-
35 mente na avaliação, eu
nunca dou nada que eu não
tenha dado em sala. Por
exemplo, é... eu dou uma ma-
téria lá de, vamos supor,
40 profissões, né, vamos supor.
Então no workbook, ou no, no
exercício que eu monto, eu
peço a eles pra fazer exa-
tamente a mesma coisa na
45 prova... Se eles compa-
compareceram à minha sala
à minha aula, eu dou muita
importância pra frequência
173

I. Hum, hum.

173

Tape 1/Sidel/Page 11

01 porque, como eu disse no
início, eu trabalho em sala
de aula. Então quem mata
aula não vai conseguir acompanhar a matéria do mesmo
05 jeito de um outro aluno que
vai todo dia, né. Então eu,
eu gosto de reproduzir, às
vezes eu troco o vocabulário,
10 mas o estilo de exercício é o mesmo que eu dou
em sala. Tá, eu posso trocar
vocabulário, mas a, a
princípio é tudo o que eu
dou em sala, sabe...

15

T./Faço, faço, muita montagem/

20

T./Olha/, geralmente eu tiro
é do Flying Colours mesmo.
Mas quando eh, eu vejo que
aquele tá ruim, eu pego e
25 faço. Eu datilografo tudo
e faço. Eu faço a minha
própria montagem com os
meus exercícios. Aí eu po-
eu tiro muito daquele
30 Graded, Graded English,
aquele de capa verde. Eu
gosto demais dos exercícios
daquele livro...
eh...deixe eu ver qual é
35 o outro que eu uso, o
Regents, aquele de capa...

vermelha e laranja, sabe
qual?

40

É, exatamente.

45

E tem um outro também que
às vezes eu uso para redação,
que é o For and Against... que /ele tem
assim/

I. Hum, hum.

I. Eu já vi uma prova sua
assim por alto, você pega,
cê faz até uma montagem,
/né?/ Coisa que você tira
de outros livros. Que material
(você usa?)

I. Hum.

I. vermelha?

I. Todos os dois do Dixon,
né?

I. É...

I. /Do Alexander?/

193

Tape 1/Side 1/Page 12

01 T.É. Ele tem títulos sensa-
 cionais, e dá uma confu-
 são porque, é justamente
 05 isso, provocar que a pes-
 soa concorde ou discorde
 daquilo que eu tô afirman-
 do, né. Então, geralmente
 esses títulos do, do, For
 and Against eu dou pra re-
 10 dação, porque cada um ex-
 põe o seu ponto de vista,
 né,
 ou às vezes eu faço deba-
 bate em sala, pra na, na
 15 hora do, do speaking, né
 cada um expressar o que
 que acha sobre aquilo ali.
 Eu acho aquele livro sen-
 sacional.

I. Hum.

I. Hum, hum.

20 T.Tenho./Nessas atividades?/
 /Tenho/

I. Hum, hum. E você tem tido
 sucesso, assim, nessas...
 /nessas atividades/ Porque
 eu vejo, por exemplo, quan-
 do o aluno chega na língua
 4 ou 5 e diz "Ah eu não
 sei escrever, eu não trei-
 neei isso". Então é tão en-
 graçado, porque, eh, parece
 que nunca as coisas são
 feitas suficientemente pra
 eles.

25 T.Sei, sei. É lógico que ca-
 da aluno apresenta uma de-
 ficiência numa área, né. A
 35 gente não pode também fa-
 zê-lo,eh,render igual nas
 quatro,nos quatro,nas qua-
 tro/modalidades/.
 Então, cada um tem a sua
 40 deficiência.

I. É.

I./Areas./

T.Agora eu quando faço deba-
 te, eu tenho um retorno
 muito positivo, /sabe/

I. Hum, hum.

45 I. /É, né./

213

213

Tape 1/Side 1/Page 13

01 T. E eu gosto porque aí eu
deixo eles se expressarem.
Aí eu não corrijo na hora
05 porque senão a pessoa fica
assim, tímida pra falar, né

Eu deixo ele acabar de fa-
lar e depois eu volto: "O-
10 lha, você usou essa palavra
errada, isso assim você de-
via ter falado assim assa-
do, e tal e com isso a
gente vai corrigindo a
15 parte do speaking.

T./Faço/

20 T./É. E monto os meus pró-/
prios exercícios.

25 T./Gosto/.

30 T./Não, ah isso...tem, tem/
Eu detesto múltipla es-
colha, para te ser since-
ra.

35 Eu raríssimamente uso mul-
tipla escolha, porque eu
acho que múltipla escolha
dá condição ao aluno de a-
certar aquilo que ele não
sabe...

40 Entendeu. Então eu sou as-
sim, não radicalmente con-
tra, mas quase radicalmen-
te contra...a múltipla es-
colha.

I. Hum, hum.

I. Hum, hum. Então, então cê
faz umas colagens de pro-
vas /pega muita/ coisa
assim de outros livros,
/como você falou/

I. Eh... assim... Você gosta
de fazer, de montar essa
/prova?/

I. Você, por exemplo, tem
preferência por algum ti-
po de questão? Por exem-
plo, eh, múltipla escolha,
/fill-in-the-gaps, essas
coisas/.

I. Hum, hum.

I. Hum, hum.

I. Hum.

230

230

Tape 1/Side 1/Page 14

01 T. Geralmente as minhas provas são todas questões abertas, inclusive da parte gramatical.

05 /Sabe.../
/Sempre escrevendo/
E tem que escrever as regras, tem que dar exemplo. Tudo questão aberta. Eu tenho horror de múltipla escolha. Porque ela não me mostra se o aluno sabe ou não. Entendeu?

15

20 T. É, uai, /porque na/ múltipla escolha ele tem condição de marcar uma letra certa por acaso... não é, / e ele pode acertar... um, uma.../

25 questão que ele não sabe a matéria,
Não é? Então eu não gosto de múltipla escolha por causa disso. Agora, eu, eu fico querendo testar...

30 se eles sabem o que eu ensinei na sala, ou seja, o conteúdo de cada unidade, que tá sendo/cobrada/

35 porque cada, cada prova, você fala: "Oh, a matéria vai ser a Unidade 1 e 2, vamos supor, então eles têm que estudar todo aquele conteúdo da unidade 1 e 2. Se as minhas perguntas são da unidade 1 e 2 e se ele aprendeu, ele vai responder as respostas corretamente, entendeu?

45

I. Hum./O aluno tem sempre que estar escrevendo.../

I. O que que você acha que você tá assim, testando, você falou assim "o aluno tem que me mostrar que", né, o que ele aprendeu ou não, né? /Mas.../

I. /(Não é isso não) eu concordo com o que você tá falando/
Hum, hum.

I. Hum.

I. Hum, hum.

250

250

Tapel/Side 1/Page 15

01

I. E como é que tem sido assim o resultado?

T. Oh, a minoria tem ficado para trás...

I. Hum.

05

Sabe... Eu tenho, eu, até amanhã eu vou dar minha, minha.../Prova especial/ No primeiro ano ficaram poucos: ficaram quatro ou cinco, se não me enganano...

I. A /especial para quantos mais ou menos?/

10

Agora no segundo ano ficaram mais...

I. Hum.

15

Porque a sala é de 20 alunos, a turma é pequena, eu tive 3 alunos mais ou menos e 15 ficaram na prova, na, na prova especial. Mas é por causa daquele problema que eu te falei. O meu planejamento era de dar o livro todo, como eu dei o livro 1 no outro semestre passado, e essa turma não conseguiu acompanhar. Então por causa disso eu parei na unidade 4 e comecei a dar prá eles exercícios assim pra fixar toda a matéria das 4 unidades. E aí, por causa da deficiência da primeira nota e tudo, né, e falta de estudo também, eles ficaram pra prova especial, e eles não conseguiram os 36 pontos pra passar.

I. Hum, hum.

30

35

40

45

I. Eh...você, não sei se você é Adriana, ou Adriana, mas acho que é você também, você gosta de dar, pra aquelas avalições de 5,0 e 15 pontos, você gosta de dar provinha também, não é?

273

Tape 1/Side 1/Page16

01 T. Não./Não. Eu dou prova oral/,né. Eu divido a avaliação formal/x pontos pra oral e x pontos pra escrita. Mas eu,eu faço questão de dar,de dar a /prova oral/

05

10 T. A prova oral eu,eu faço o seguinte: eu, eu vou seguindo o livro, e vou fazendo perguntas que estão no texto,/na/ parte do texto. Eu não, geralmente eu não,não pergunto nada de gramática na prova oral.

15

20 T. Porque eu acho que a oral a gente quer testar a fluência do aluno, /né/ Saber se ele tá me entendendo, e se ele sabe responder aquilo que eu tô /perguntando/

25

30

35 T./Tenho. Isso não, não é muito rígido/,isso não é muito rígido,não. Eu avalio o aluno no geral. Sabe. Naturalmente que eu olho todos os pontos, mas, na primeira avaliação, por exemplo, a,a... pro prova oral o pessoal cons, valendo 5.

40

/Não, é a Adriana que gosta?/ /(?)
Hum, hum.

I. /De dar prova oral?/
E como é que você avalia a prova oral?

I. /Hum, hum./

I. Sei...

I. É../Hum, hum/

I. /Hum, hum. Você tem/pontos específicos assim que você dá créditos, por exemplo: fluência, pronúncia, /prontidão de resposta/..

I. Hum, hum.

I. É...

291

Tape 1/Sidel/Page 17

01 T. Então é muito pouco ponto
pra gente ficar muito de-
talhado.

I. É...

05 Então eu, eu analiso o
aluno na na parte geral.
Naturalmente se ele es-
quece o vocabulário, ou
usa o tempo verbal errado,
10 eu levo tudo em considera-
ção e faço uma média e dou
a nota ali na hora pra ele,
sabe. E a parte de, de es-
crita, são os outros 10
15 pontos que ficam faltando.

I. Quer dizer, quando...eh...
É motivo por exemplo de
pânico pra eles, uma vez
que é pouco praticado
dentro de sala de /aula?/
Na hora de fazer a prova.

20 T. /É.../

Realmente é pânico. Prin-
cipalmente pra aqueles mais
fracos. Porque a gente
consegue receber alunos
25 que também são professo-
res, não é, ou que já mora-
ram fora, ou que têm prá-
tica mais de inglês, por-
que mexe com isso ou aqui-
30 lo ou porque o, o trabalho
deles tem contato com o in-
glês, né? Têm muita gente
que a gente recebe eh,
alunos diferentes. Então,
35 eh, os mais fracos que
têm prática ou aluno que
não chega lá que nunca es-
tudou inglês. Aí eu fico
perguntando: "Gente, como
40 é que conseguiu passar no
vestibular?" né? Pra fazer
um vestibular pra Tradutor
e Intérprete e nunca estu-
dou inglês.

I. É...

313

Tape 1/Side 1/Page 18

01 T.Né. Então aí vem aquela
 coisa:"Meu Deus,será que
 ele não passou por minha
 culpa ou porque ele não
 05 estudou?" Sabe, às vezes
 eu fico mesmo com preocu-
 pação,assim.Porque o meu
 objetivo é, é tentar com
 que eles entendam tudo
 10 aquilo que eu tô ensinan-
 do. Mas nem sempre né,
 todo mundo consegue...
 eh...compreender da mesma
 for/ma./

15

I./Você/ acaba...uma vez que
 você me falou que de cara
 vai falando inglês com e-
 eles,/você consegue man-
 ter/

20 T./Desde o primeiro dia/

I. Você consegue falar in-
 glês sem passar pro por-
 tuguês hora nenhuma?

T.Consigo. Geralmente eu
 25 consigo. Assim raríssima-
 mente eu tenho que usar...
 o português. Sabe, eu faço
 um esforço assim maior que
 o eu posso, porque eu acho
 30 que nu, numa sala de, de
 matéria de língua inglesa
 e a, e a pessoa tá ali pra
 se, se formar como tradutor
 e intérprete, eu sei que
 35 muitas daquelas pessoas só
 escuta inglês na hora da
 aula...

T.Entendeu? É eu falar "Bye,
 40 Bye" eles já começam a
 falar português outra vez.
 Então eu sinto que aque-
 les minutos das minhas au-
 las é a única hora que
 45 eles escutam inglês.

I. Hum, hum.

335

335

Tape 1/Side 1/Page 19

01

I. E você tem certeza que eles estão te entendendo?

T. No princípio não. No princípio eu sei que muita gente que não tá me entendendo, sabe./ Aí eles falam "Ah, professora, não/ tô entendendo nada" e tal, e aí fica aquela coisa, né, assim um pouquinho de, de pânico como cê falou. Mas eu acho que eles vão habituando com aquela minha rotina, entendeu? Aí eu uso exemplos em português, por exemplo, se eu quero conversar sobre... eh... carro, né, aí eu falo "car" lá e eles fazem de conta que não entendem. Aí eu uso uma marca de carro no português: ah, o carro, o car Ford, da marca Ford, ou Volkswagen", depois aí eles já sabem que o car está ligado com aquela marca, né.

I. /Eles (?) pouco.../

T. E assim eu vou tentando citar nomes de marcas pra eles entenderem o que que eu tô querendo dizer, sabe./ Mas o livro 1 é pior/

I. Hum, hum.

T. Não. Eu explico tudo em inglês também. Mas eu passo tudo no quadro Marallice entendeu? Então eu vou falando em inglês mas eu vou apontando todas as etapas, cê tá entendendo? Então se a pessoa não entendeu o que que eu tô falando, ela vai entendendo o que que tá escrito, não é?

I. /Na hora de dar explicação gramatical, não?/

I. Hum, hum.

I. Hum, hum.

358

358

Tape1/Side1/Page 20

01

I. É... Agora, você me falou que gosta de questão aberta, né, na prova...

T.Gosto.

05

I. E o...e seu critério de correção, como é que é, assim... a gente estabelece pontos, não é, pra aquilo? Vamos supor que o aluno respondeu... não exatamente do jeito que você quer, daquilo que você estava esperando. Co- é que você gradua isso, uma vez que é um pouco subjetivo./ (?), né?/

10

15

T./É.Mas eu, eu acho assim/ eu acho que o inglês, pro inglês eu sou até um pouquinho radical, sabe? Porque, por exemplo...

20

I. Você tem mais preocupação com accuracy, por exemplo?

25

T.Oh, o que que você vê? Vamos supor que eu tô ensinando é...a terceira pessoa do singular, tá. Tem que falar que é -s ou -es com os verbos terminados com sh, ch, e ta ta ta ta. Então se eu peço o exemplo de terceira pessoa do singular e a pessoa não coloca o -s no verbo, eu não posso considerar aquela questão certa. Pra mim tá absolutamente errado. Então eu vejo o aluno falando "Nossa, professora, mas por causa de uma letra? "Não é por causa de uma letra, é porque ele errou a questão. Terceira pessoa do singular tem que ter -s no verbo, cê tá entendendo?

30

35

40

45

I. Hum, hum.

383

383

Tape1/Side 1/Page 21

01 T. Então, eu sou um pouquinho
radical por causa disso,
/que eu acho que se.../

05

I. /Eu acho que uma questão/
onde cê tá absolutamente
só pre, só testando aquilo,
né? /Aqui tá claro que é só
aquilo que você tá testan-
do.../

10 T. É. /Exatamente. Se não for
daquele jeito, tá errado, é
claro, né/. Agora, por exem-
plo, uma questão mais abert-
ta, que eu peço opinião, ou
15 mesmo uma redação, alguma
coisa, naturalmente que eu
posso cortar metade, às ve-
zes ela raciocinou até um
ponto certo e a partir da-
li, errado, eu considero
20 metade. E redação eu vejo
spelling, que eles erram
muito, né, vejo se a es-
trutura tá certa, né, se
as palavrinhas estão nos
25 seus lugares devidos, né,
porque o inglês tem aque-
las regrinhas, se você
não seguir aquilo, cê tá
escrevendo errado, né?

30

I. Hum, hum.

Então, naturalmente que eu
sou mais flexível nessa
parte de, de questão abert-
ta, nessas que não, não têm
35 outro jeito de ser como
essa da terceira pessoa,
tô te dando o exemplo, tá.

I. Sei.

40 T. Se isso tiver só duas op-
ções, ou faz assim ou se
não fizer tá errado, eu
corto tudo. Mas se for
uma coisa assim que dá
margem ao aluno fazer se
45 próprio vôo, aí eu consi-
dero essas outras coisas.

409

Tape 1/Side 1/Page 22

01

I. Quer dizer que você considera a/criatividade no uso independente...é a comunicação,né/

05 T./É...é(é isso que a gente olha)/as estruturas que ele tá usando, tempos verbais, né, que eles erram. Geralmente eles misturam
10 muito tempos verbais na redação. Eles começam com o presente daqui a pouco usando o passado. Essas coisas todas eu levo
15 em consideração,entendeu?

T.É assim que eu faço.

I. Hum, hum.

20

I. E... qual que é a impressão então, que fica para você da performance dos seus alunos, na hora que você vê,cê corrige a prova, assim/(Você fala do gera)/.

25 T./Do geral do ano/ou no meio do semestre?
/Porque aí tem uma diferença/.

I. /No meio e no final/

30 T.Porque, ó, no primeiro semestre, no primeiro bimestre aliás,desde o primeiro dia de aula,como eu já entro falando inglês e tudo,
35 e apesar desse pânico e essa coisa toda, eu acho que eles se saem muito bem.Porque a matéria é pequena e a matéria é muito
40 fácil.A do primeiro bimestre, do primeiro ano, né?

I. Ótimo, então me fala das duas.

I. Hum, hum.

434

Tape1/Side1/Page23

01 T. Já no segundo bimestre, que
 eu já entro mais exigente
 com a parte gramatical, o,
 05 o aproveitamento deles já
 caiu. Eu não sei se é por a-
 cúmulo de, das outras maté-
 rias e tudo junto mistura-
 do ou se é só o inglês, sa-
 be, eu não sei se as outras
 10 matérias, os outros exercí-
 cios, as outras provas têm
 influência na minha maté-
 ria especificamente. Mas
 eu sinto que o segundo bi-
 15 mestre não é tão proveito-
 so quanto o primeiro, sabe.

I. Isso você sente na prova,
 né, / (com o resultado dele
 nessa prova) /

20 T. / Sinto na pro, é... é...
 exatamente, tanto é que... /

I. / E dentro de sala de au-
 la? /

T. / Não, em sala de aula... /
 25

I. / Você vê alguma dicoto- /
 mia entre aquilo que eles
 produzem em sala de aula
 e o que sai na prova?

T. Não, porque o que eu peço
 30 na prova é tudo que foi
 dado em sala. Então se
 eles saem, se saem bem
 nos exercícios, na hora
 dos debates ou mesmo na
 35 redação, é o retrato da
 prova que eu vou ter,
 entendeu, acho que a
 prova é o retrato de to-
 da a, a, aquela vivência
 40 durante os dias de aula.
 Então se por acaso ficou
 alguma coisa pra trás e
 a sala inteira errou, eu
 vou entender aquilo que
 45 o erro foi meu.

464

464

Tape 1/Side 1/Page 24

01 T. Entendeu. Pôxa vida, não é possível, numa sala de 40 alunos, cinco acertarem.

05 T. Já, já tive.

T. Em prova...
Então eu tive que rever aquela parte toda, entendeu, porque eu achei, conclusão minha, né, que através da prova, se praticamente a sala inteira errou, não é possível alguma coisa /(tem)/

T. Tem alguma coisa errada
Ou então eu acho que eu não soube transmitir assim suficientemente pra que eles entendessem, entendeu? Porque até os bons alunos errando é uma coisa meio difícil, né, de acontecer. Então eu também sou humilde a ponto de falar: Ô, gente, não ficou legal, vamos explicar de novo. né.

T. Vamos fazer uma outra, um exercício, eu vou explicar de uma outra forma e vamos ver se agora vocês conse-conseguem entender, e dou mais exercícios em cima daquilo pra fixação.

40

45

I. Você já teve esse problema?

I. Em prova?
Hum, hum.

I. /Tem/alguma coisa errada.

I. É...

I. Hum, hum. Nas suas técnicas de dar aula, técnica né, tem assim... Você utiliza que técnicas, por ex. trabalho em grupos, trabalhar em grupo e em pares, você e a sala, como é que é?

495

495

Tape1/Side1/Page 25

01 T. Oh, o livro sugere muito
trabalho de gru-de dupla,
o livro sugere muito. Eu
gosto muito de trabalhar
05 em dupla também, mas tem
tipos de exercício que eu
gosto de trabalhar em gru-
po, em grupos de cinco
cinco assim, acho que...

10 (end of side 1)

Tape 1/Side2

T. O livro sugere trabalhos
de dupla,mas eu go- além
de trabalhar em duplas,
15 eu gosto muito de traba-
lhar em grupo, então eu
geralmente peço grupos
de cinco que eu acho que
é um número bom, dá pra
20 todo mundo se manifestar,
trabalho demais eu e eles
com a sala toda, pergun-
tando e respondendo,per-
guntando e respondendo.

25 T.É...

I. Chama um, chama outro.

T. É. Eu chamando. Então va-
mos supor que tem um-uma
30 lição lá,que fa-que fala,
po ex. é...eh...sobre...
o life-style profile.En-
tão eu vou perguntando
cada um, logicamente que
35 as respostas deles tem
que ser bem curtinhas,
porque a sala é grande
senão não dá pra eu con-
versar com todo mundo.
40 Mas na hora dos grupos,
dá pra eu conversar com
todo mundo /nos grupos/

I. É você chamando,né.

45 T./Vou andando/ de grupo em
grupo.Então é impo-no gru-
po que eu não estiver eles
também estão conversando.

I. Hum.

I. /Você vai andando de gru-
po em grupo/

I. Hum, hum.

515

Tape 1/Side 2/page26

01 T. Aí eu chego e vou per-
guntando. Então eu gosto
muito de trabalhar em
grupo, na, na, nessa par-
05 te de, de speaking, né. I. Hum.

E na parte de writing, é
quase que inevitável eles
trabalharem de dupla. Pri-
meiro porque um menino es-
10 quece um livro e tem que
sentar com outro, segundo
porque um sabe, o outro não
sabe, vai perguntar fica a-
quela confusão, então eu já
15 deixo sentar, eh... junto pa-
ra não ficar arrastando ca-
adeira no meio da sala. Por-
que o meu horário é muito
cronometrado. Então... como
20 eu te falei eu faço plano,
se ficar perdendo tempo
com esse tipo de coisa, não
vai dar pra eu dar tudo o
que eu planejei e eu não
25 gosto.

I. Hum.

Eu gosto de cumprir com a-
quilo que eu, que eu plane-
jei, entendeu? Porque eu te-
30 nho eu tenho um cronograma
também, todo elaborado, né,
desde o início do ano que
a gente tem que levar. En-
tão eu gosto muito de tra-
balhar com eles assim. E
35 faço muito exercício com
eles de speaking, eh... de
dupla, mas em pé. Eu faço
aquela fila, duas filas, e-
les vão conversando, depois
40 eu vou trocando os pares,

I. Hum.

T. Sabe, esse tipo de exercí-
cio, eles adoram... Eles
adoram, não se é porque
45 levanta, estica as per-
nas um pouco, distrai. I. É... Sei.

529

529

Tape 1/Side 2/Page 27

01 T. Então, assim, é um retorno
super positivo quando eu
faço essa dinâmica assim,
sabe? Eles gostam demais.
05 E eu vou passando entre
as duplas também pra ir
corrigindo, né, alguma coi-
sa que eu tô escutando er-
rado e tal. E geralmente
10 quem sabe fica com aquele
que não sabe, e eles mesmo
vão se ensinando, sabe?

T. É muito interessante.

15 T. É, dou muita música, que
eles, primeiro que eles pe-
dem, e segundo que eu acho
que é bom pra enriquecer
20 o vocabulário. É uma coisa
assim muito do dia-a-dia
deles, né.
Então eu acho que é muito
positivo.

25

T. /Varia.../

30 Geralmente eu, eu levo mas
eles também sugerem, gravam
as fitas, eu dou em sala,
não tem problema nenhum.
É só trazer com um pouqui-
nho de antecedência pra eu
35 poder planejar, né.

T. Aí eu levo pra casa, escuto
vejo quantos minutos tem
a fita, quanto tempo eu vou
40 gastar, pra explicar o vo-
cabulário e eles escutarem
a-a música, pelo menos duas
vezes, né. E eles adoram
cantar, levo violão também.
45 Na hora de ensinar o abe-
cedário, é com música tocan-
do o violão, eles acham
ótimo. Eu gosto de inventar
muita moda, sabe?

544

I. É...

I. Eu vejo que você dá músi-
ca também...

I. Hum, hum.

T. É você que leva as músi-
cas ou pede pra/eles tra-
zerem/
É?

I. Hum, hum.

544

Tape 1/Side 2/Page 28

01

T. Nessas- nessa parte dos
exercícios que eu invento,
eu gosto de fazer uma aula
05 diferente. Porque eu acho
que, que o inglês, chega um
momento que... eles ficam
cansados, sabe? Então eu
acho que se movimentar,
10 fazer umas, umas coisas
assim fora da-do normal,
vamos dizer assim, eles
ficam mais entusiasmados.
Então eu tenho um retorno
15 super positivo dessas ati-
vidades vamos dizer assim,
extras, né, apesar de
que...eh...a matéria tá no
livro, né, fora música, es-
20 sas coisas, mas essa dinâ-
mica de, de, de ficar em pé
e... eu brinco muito com
eles, faço muitos jogos com
o vocabulário do livro. Faço
25 competição de duas partes da
turma, faço os times... Eles
adoram... Tudo que é dife-
rente que- que eu proponho,
eles topam assim com a
30 maior boa vontade.

35

T. Oh, eu fiz só uma parte
oral, na parte oral eu dei
40 abertura pra eles...fala-
rem os pontos positivos e
negativos do semestre, por-
que provavelmente no se-
gundo semestre eu vou con-
45 tinuar com essa turminha.

I. Sei.

I. Hum, hum. Você fez algum,
assim, assessing, uma, hum,
avaliação de final de cur-
so, com os alunos colo-
pra você o que que eles
acharam, e da prova, prin-
cipalmente?

561

561

Tape 1/Side 2/Page 29

01 T. A gente ainda não sabe, né
 porque a gente não resol-
 veu, mas geralmente é as-
 05 sim. Então eu quiz que e-
 eles colo-colocassem a o-
 pinião de cada um, sabe, e
 eles conseguiram ainda por
 cima, em inglês, e eu avali-
 10 ei também a opinião deles
 do semestre inteiro, como
 que eles tavam se expres-
 sando, se o que eles tavam
 falando era realmente
 15 aquilo que eles tavam sen-
 tindo. E eu achei ótimo,
 porque o menino que não
 sabia falar ah no início
 do ano-do semestre, conse-
 20 guiu expor pra mim, logi-
 camente que com o vocabu-
 lário bem restrito, mas
 conseguiu se comunicar,
 conseguiu expressar aqui-
 25 lo que ele sentiu durante
 o semestre. Então assim,
 eu achei a melhor parte da
 da da prova oral, foi jus-
 tamente essa abertura que
 eu dei de eles falarem o
 30 que que eles acharam do
 semestre todo, sabe?
 Achei super positivo.

I. Hum, hum.

T. E se (que eu vou ter que)
 35 continuar com eles no no
 próximo semestre eu vou
 procurar atender aquilo
 que eles me expuseram.

I. Hum, hum.

40 T. Lembro. Tem aluno meu que,
 uma aluna minha lá falou
 que ela é um pouco lenta
 pra pra pra compreensão
 da parte gramatical, ela
 45 mesmo admitiu isso. Então
 que ela gostaria de mais
 exercícios escritos, quem
 sabe, né.

I. Hum, hum. Você lembra de
 alguma coisa...

578

Tape 1/Side 2/Page 30

01 T. Uma outra-um outro pessoal
lá quer mais conversação,
porque eles notaram que
eles não sabiam falar nada
05 e que eles chegaram no fi-
nal do semestre conseguin-
do assim, se expressar. En-
tão eles viram que essa
parte foi muito positiva
10 pra eles. Então eles querem
mais, sabe? Esse tipo de
coisa assim. Agora, eu achei
que foi super bom porque
nos outros semestres eu não
15 havia feito isso, sabe? Mas
como eu tô fazendo essa
pós-graduação, parece que o
negócio tá abrindo a minha
cabeça, porque lá a gente
20 vê muito... eu posso falar
sobre isso?

T. Eh... lá a gente vê muito
assim a posição do aluno
25 também, sabe assim porque
...até antes de eu começar
a fazer o curso, eu via só
a po-a posição do profes-
sor, só eu, né...
30 E às vezes eu não entendia
a posição do aluno. E ago-
ra, depois já de de um mód-
ulo e meio já que eu tô
fazendo, eu já tô conse-
35 guindo enxergar, porque,
hoje na pós-graduação eu
faço o papel de aluno...
Você tá entendendo, então
pra mim tá sendo / assim
40 tremendamente enriquece-
dor/-exato. Então porisso
que eu eu mesma que me
propus, falei "Oh gente, vou
perguntar a opinião deles,
45 porque a opinião do aluno
também é importante, né.

I. Pode.

I. É...

I. /Abre uma nova perspectiva
né?/

I. Hum, hum.

596

596

Tape 1/Side 2/Page 31

01 T. Porque a nossa opinião na
pós-graduação lá como alu-
no, pro professor também lá
05 tá sendo importante. Então
eu passei isso pra minha
prática, lá na escola. E eu
achei simplesmente sensa-
cional...

10

T. Não, da área não. São de
todas as áreas/né a... a
pós-graduação/ é docência
15 do ensino superior, né. En-
tão a gente vê muito essa
coisa de professor e alu-
no. Sabe? A gente tá enxe-
eu pelo menos tô enxergan-
20 do muita coisa que eu não
enxergava.
Eu tô achando bom.

25

30

T. É...

35

T. É...
Exatamente.

40

T. Hum, hum.

45

I. A pós-graduação que você
tá fazendo não é bem es-
pecífica da área de...

I. /Sei, sei... eu sei/.

I. Hum, hum.

I. E tem também esse lado
que eu queria saber se
por acaso você, assim, por
sua conta, lê ou tá por
dentro das teorias de, de-
alguma coisa pelo menos,
né, das teorias de de en-
sino da língua inglesa
pelo que a gente passou,
porque a gente é muito
repetidora.

Tá aí normalmente utili-
zando os livros como nos-
so método, né?

I. Então através dos livros
a gente estabelece os
nossos métodos,
às vezes sem saber muito,
ou até sabendo, institiva-
mente, não sei, eh...ah, o
que que é que a gente tá
fazendo,

612

Tape 1/Side 2/Page 32

01 T.Hum, hum

05

10

T.Hum, hum

15 T.Não.

20

T.Não, até pelo contrário.
Eu nem ligo muito pra essas coisas. Eu não sei se é porque, eu não sou formada em Letras, né, apesar de já dar aula há quinze anos, mas a minha formatura eu sou formada em Turismo

25

T.Não tem nada a ver, assim na minha prática hoje, né.

30

T.Mas é porque foram eh... /coisas de momento na minha vida que eu acabei.../

35

T.É... que eu acabei indo por esse lado do Turismo, mais por causa do inglês e tal, e acabou que...

40

Bom, isso aí não tem nada a ver.

45

Mas, como a minha formação não é Letras, eu não preocupo muito com essa coisa eu ligo mai-eu ligo mais é pra minha prática mesmo.

em termos até teóricos... Você fica sabendo disso, ou cê acha que cê vai mesmo mais pelo...você lê mais, cê fica sabendo dessas coisas, assim por exemplo, "Ah, nós estamos seguindo- eu sigo mais o método... estruturalista né, audio-lingual" ... ou, "Não eu já sou mais adepto ao Gramática e Tradução." Não, eu utilizo o método comunicativo...

I. Mas assim, essas coisas são claras pra você? O que que essas coisas dizem...

I. Hum, hum.

I. É...

I. /Eu lembro, porque nós já trabalhamos juntas, né?/

I. Hum, hum.

628

Tape 1/Side 2/Page 33

01 T. Porque não é todo mundo
que tem quinze anos que
tá mexendo com turma,
né, Maralice?

05

T. Então, eu, uh, sigo mais é
minha cabeça... e o livro.
Eu não ligo muito pra es-
ses negócios de método,/
10 se é assim, se é achado.../

T. É. Exatamente. Mas não por
minha vontade, entendeu?

15

T. Pela intuição. Às vezes
a escola a-a-/adota aque-
le livro/
20 e eu tenho que seguir/ a a/
regra da escola.
Principalmente lá na New-
ton, né. Porque lá é regime
militar! ((risos)).

25

Então eh eu eu danço de a-
cordo com a música. Eu pos-
so até não aprovar aquele
método, mas eu sigo aquele
método. Não tem o menor
30 problema, agora o meu ob-
jetivo maior...

30

Com-na minha prática de
professora né, é ver se eu
consigo passar pra eles o
conteúdo que tá dentro da-
quele livro, seja qual
livro for, entendeu?...
Eu ...sou obediente: Sigo
40 as regras da escola.

40

45

I. É...

I. /Mas você já passou por
vários livros que/ foram
mudando metodologia,/(?)/I. Por que que você foi mu-
dando assim?I. /Decide qual que é o mé-
todo/
Hum, hum.

I. ((risos))

I. Hum, hum.

I. Hum.

I. Tá. Então, eh, você não
tem assim nenhum-nenhuma
crítica do aluno em rela-
ção às suas provas não, né
você tem em relação às
suas aulas.

644

644

Tape 1/Side 2/Page 34

01 T. As minhas aulas, é...

T./ As provas.../

05 Pelo menos até o presente
 não houve nenhum tipo as-
 sim de re-reclamação for-
 mal, vamos dizer né,
 Naturalmente que eles re-
 clamam "Nossa, que prova
 10 difícil" não sei o que, mas
 aí depois eu vou ficar sa-
 bendo que foi porque não
 estudaram, ou porque tava
 achando que ia ser outro
 15 tipo de prova, porque a
 primeira professora de
 inglês que eles têm den-
 tro da escola sou eu, né
 porque eu pego o calouro.
 20 O calouro passa po mim
 primeiro. Então eh, tudo
 pra eles é novidade. Pri-
 meiro porque eles estão
 entrando numa universida-
 25 de...né? Já é uma situa-
 ção de vida nova pra eles.
 Custaram a passar no ves-
 tibular, né, aquela ânsia de
 ver como que se-que fun-
 30 ciona uma faculdade e tal.
 Então eu acho que que...
 essas reclamaçõesinhas de
 aluno, a gente tem re-je-eh...
 realmente todo semestre.
 35 Mas nada que seja assim
 tão problemático, que tenha
 sido formalizado. Sabe?

I. Agora /quanto às provas
 você não ficou sabendo/

I. É...

I. É...é...

40 T. Aí já na segunda avaliação
 eles já estão mais acostu-
 mados...com o meu tipo de
 prova, por exemplo, eu dou
 prova diferente...em cada
 45 avaliação eu dou dois ti-
 pos de prova.

I. Sei.

661

661

Tape 1/Side 2/Page 35

01

T. Ah, dou. Dou dois tipos de prova... Primeiro porque as turmas são muito grandes, e

05

segundo...

I. Ah, é?

10

T. Eu não tenho condição de controlar cola... de aluno, numa sala de trinta, quarenta alunos. Se se eu não fizer assim, eu não tenho condições. Acho que é uma dessas razões também que num fa-eu não faço questão de múltipla escolha porque é fácil do aluno colar, entendeu?

15

20

E eu acho que a-que apesar de que muita gente diz que prova não prova nada, eu acho que prova, porque muitas vezes com esse tipo de de de de prova diferente que eu faço, eu consigo ver se o aluno entendeu ou não. Se ele sabe ou não. Minhas questões são todas abertas e ainda por cima prova diferente. Então é como se fosse um vestibular mesmo, né? Só que no vestibular não há cola porque todo mundo tá disputando uma cadeira, né. Então cada um faz a sua porque eles querem passar... Depois que passa já tá dentro da escola e ele quer passar é de semestre, né.

25

30

35

40

T. Então, já tá todo mundo no mesmo barco, no mesmo ano, e eu acho que a cola é muito presente. Sabe?... Então pra evitar esse tipo de coisa e amolação e..

45

. outras consequências mais chatas né, eu prefiro fazer dois tipos de prova.

I. É mais difícil de controlar, né.

I. Sei.

I. É...

683

Tape 1/Side 2/Page 36

01 T.E tem dado certo porque
eu pelo menos não tenho
constatado cola...nas mi-
nhas turmas,porque eu não
dou chance pra isso.

05 T.Não tem jeito de colar em
prova diferente.

10 T.Ah, é, eu acho/que eu ex-
trapolei um pouquinho/

15 T./(?)/

20 T.(A cada) final de semes-
tre que você (olha)/(?)/

25 T.É...

T.O 3 também.

30 T.Tanto é que teve um se-
mestre passado que eu dei
a segunda parte do livro
dois,semestre passado não
acho que (?),eu já nem
35 lembro mais,não.Teve um
mestre aí que eu dei o
livro dois,a segunda par-
te do livro dois,no ter-
cei-na língua 3.Porque e-
40 les não conseguiram ver
na língua 2,o livro dois
todo.Então eu peguei me-
tade pra frente,sabe?

I. Hum, hum.

I. É isso...((desliga o gra-
vador)).
((liga novamente)) O que
que você acha que eles
tem que sair sabendo...

I. /da sua/ não não, não é
isso não,é/porque a gente
falou/uma porção de coisa
né...

I. É... a cada sin-final de
semestre,por exemplo, da
língua 1,eles têm que es-
tar sabendo só-isso é um
ciclo básico.Tanto língua
1,quanto língua 2 é con-
siderado parte do ciclo
básico.
O 3 também.1,2 e 3, né? O
ciclo básico.

I. Hum,hum.

701

701

Tape 1/Side 2/Page 37

- 01 T. Mas isso foi um... caso diferente né,
 porque a turma era meia...
 05 problemática, muito desnívelada, né. Desnível a gente encontra mesmo,
 mas não tão eh, aguçado como foi dessa turma.
- 10 T. Bom, é... o que eu espero que os alunos eh... saiam da de cada semestre sabendo... é tudo aquilo que tá no livro. Todo o conteúdo
 15 do livro. Cada um com seu livro, específico aí, né.
- T. Então eu eu eu espero que eles saibam... cada um com
 20 a sua... eh... com a sua habilidade, com seu-com sua forma de aprender, com sua capacidade de de aprender as coisas, sabendo pelo menos os quatro skills (?)
 25 Pelo menos um pouquinho de cada um, porque, como a gente falou no princípio, tem uns que não tem
 30 condição da gente praticar tanto pela fal-pela própria falta de...
- T. É...
 35 /O livro traz toda aquela parte/ é...
- T. Exato./exato/...
- 40
- T. É.
- I. É...
- I. Hum, hum.
- I. Hum.
- I. Hum, hum.
- I. Hum
- I. O livro mesmo estabelece ali uma série de...
 noções e /funções, né que /que ele tem que cumprir/
 com a parte gramatical que foi coberta.
- I. /É aquilo/ que você espera que ele esteja performing,
 não é?

720

721

Tape 1/Side 2/Page 38

01 T.Exatamente. Tanto é que
quando entra o livro dois
eu já...acredito que eles
já vêm com toda a carga do
05 livro 1, entendeu, quando
acontece de ser a mesma
turma,de eu se-continuar
com a mesma turma,né.

10 T.Porque às vezes lá na es-
cola a gente muda,mas no
caso de eu pegar o livro
eu já venho achando que e-
les estão sabendo tudo do
15 livro 1. Entendeu? Não as-
sim com aquela eficiência
né,do-dos que sabem muito
porque tem os alunos fra-
cos que conseguem passar.
20 E eles vão continuar fra-
cos no segundo livro se
não estudar.Então eu es-
clareço:"Oh,você vai ter
que estudar mais esse se-
25 mestre,porque esse semes-
tre é mais difícil do que
o semestre passado,princi-
palmente pra você,que tem
dificuldade e tal.Então o
30 que eu espero deles,é que
eles,se eles conseguiram
compreeder o que foi pas-
sado, através das minhas
aulas,eu espero que eles
35 eh...saibam todo aquele
conteúdo dos livros que
foram dados.

T.Tá respondido?

40

I. Hum, hum.

I. Hum, hum.

I. Ok.

I. Tá respondido,obrigada.
((risos)).

740

End of tape 1.

APPENDIX 3

002

Tape 2/Side 1/Page 1

- 01 I. ...na sua prática em sala de aula, que eu pressuponho, então, através da sua entrevista, que é o que você está fazendo mesmo, né?
- 05 T.Hum, hum.
Eh... e a... assim o tipo de teste que você dá como é que você avalia, /né?/ e... assim... tentar assim nessa conversa, fazer uma avaliação geral, da sua prática, da resposta do aluno, da... da... assim como é que você vê esse resultado /através de uma nota que o aluno tem no teste... né, o que que você acha que a avaliação deve ser, em geral assim, tá?
- 10 T.Hum, hum.
- 15 T./Hum, hum./
T.Hum, hum.
- 20 T.Hum, hum.
T.Tá.
- 25 T.Hum.
T./Hum, hum./
- 30 T.Hum, hum.
- 35 I. Então, assim...Primeiro, você já até me falou, uh é bom registrar isso mesmo, eh...essa questão que tá te incomodando que é a ilusão, /né/do do Tradutor e Intérprete, é criado pro aluno que não tem a mínima proficiência pra ser um tradutor e intérprete. Então, assim, essa noção de proficiência que o aluno tem que ter, qual é ela, na sua opinião, para a Língua que você dá, que é Língua 3.
- 40 T.Eh...quando, quando houve, esse- nesse semestre, esse probleminha, quero dizer, o pessoal achando que o conteúdo tava carregado demais, nós recorremos à Regina, e então, ela fixou todo o conteúdo de Línguas, né, o que todas as
- 45 seria necessário, enfim, toda-tudo aquilo.

018

Tape 2/Side 1/Page 2

- 01 T./Aí/ o pessoal tomou consci- T./Hum./
 ciência. Eles olharam "Ah,
 então é isso que nós vamos
 aprender, em tal semestre
 05 vamos ver isso, vamos ver
 aquilo...Então eu acho que
 primeiro,esse conteúdo tem
 que ser dado a qualquer
 custo. Claro que, assim, a
 10 gente,né,experimenta o mé-
 todo, a gente tem fases de
 de adaptação, muitas vezes
 a gente não adapta,tem que
 escolher outro método, eu
 15 sei que é um fio difícil
 de ter né,não é facil. Mas
 eu acho que a gente tinha
 que correr atrás, porque
 tradutor e intérprete,gen-
 20 te, né, é uma, é um-cê tem
 que saber falar,cê tem que
 estar bem com a língua, cê
 tem que correr atrás de
 vocabulário.
 25 Né, eu acho que não cabe
 nesse tipo de curso um alu-
 no medroso,um aluno que não
 queira estudar.Então é essa
 postura que eu acho que tem
 30 que ser mudada,né,quero di-
 zer:Vamos fazer o curso?Va-
 mos.Vamos começar na Língua
 1.Vamos.E passa pra 2.Chega
 na 3, puxar um pouquinho.
 35 Chega na 4,bem mais.Eu acho
 que tem que ser assim: con-
 teúdo dado a qualquer custo.
 Sem redução de conteúdo por-
 que aluno tá achando que tá
 40 difícil, por aí. Coisa que
 tem que correr na risca.
- I.Hum.
 I.Hum,hum.
 I.É...que método que você
 acha que cê usa,assim...

033

033

Tape 2/Side1/Page 3

- 01 T. Bem, em sala a gente tem o método que é o FLYING COLOURS, dentro /dele a gente usa/...
- 05 T. É... o material...
T. Tem uma fita...
né... que a gente usa, agora é basicamente cuspe e giz, né, quer dizer/é a explicação/...
- 10 I. /Esse é um livro, né/ é o material...
Não é o método.
I. É...
É...
- 15 T. Não.
- 20 T. Bom. ((risos)) A medida que a gente recebe um conteúdo gramatical, e o livro tem que ser dado inteiro, né. Então, quer dizer, eu parto daquele conteúdo gramatical todo... explore aquilo tudo... Basicamente com o que: apostilas... isso tudo é explicado em-no quadro, né...
- 25 I. /você usa o seu livro/assim... quero dizer, as lições do livro você dá... sendo o seu método seguir um livro à risca ou...
I. O que, o que que você faz a mais, além de dar o livro, o que que você elimina no livro...
- 30 T. Eu monto.
- 35 T. /Monto, tiro de livros, datilografia... Basicamente Gramáticas, né?
- 40 I. Essas apostilas você monta?
- 45 T. e exercícios. Esses exercícios também de Gramáticas. Mas nem-nem todos, às vezes de livros até antigos que eu tenho. A gente vai fazendo uma mixagem, né, pra poder juntar tudo... Agora, não extrapola muito disso não,

047

047

Tape 2/Side1/Page4

01 quer dizer, montar um esque-
 ma, uma apostila, um exercí-
 cio, tudo bem explicado no
 quadro, né, esquematizado:
 05 "Gente, isso aqui é Present
 Perfect Continuous, isso aqui
 é usado tal-tal-e-tal, a
 fórmula é basicamente essa
 faz um contraste, né com os
 10 Verb Tenses e... Vamos exer-
 citar, vamos fazer exercí-
 cios./Faço/...

I./Normalmente/escritos,né?

T.Normalmente escritos, mas
 15 faço também uma transpo-
 sition no final...

I.Hum.

T.O que que seria isso?

I.Hum.

Depois que o aluno já está
 familiarizado com a estru-
 20 tura, eu passo aquilo pra
 vida dele: "How long have
 you been studying English?
 Pra poder ver se aquilo
 tá...

25

I.Contextualiza um pouco,
né?

T.Isso... por aí... quer di-
 zer, então/ e aí (é o meu
 método)/

30

I./e (e o livro também)/

T.O livro também, agora, o li-
 vro, ele-ele vai mais para-
 lelo, né? Porque esse livro
 é o que: são textos... den-
 35 tro da lição 1, você vai
 ver, tem Reported Speech,
 clauses, tem Passive Voice,
 ((riso)) eu não posso dar
 isso tudo de uma vez, né.

40

I.Hum, hum.

T.Então eu fui pegando os
 conteúdos e dando aquilo
 que...né, que o pessoal tá
 podendo aprender.

45

I.Hum, hum.

050

050

Tape 2/Side 1/Page5

01 T. Então...

I. Eh...hum...assim.../esse conteúdo/..

T./Os textos todos foram/
dados, todos os textos, né?

05

I. Com-com leitura e expli-
cação das-das estratégias
exigidas pelo livro, né?

T. Isso...isso...

10

I./E a parte oral?/

T./Com o uso de tape/Com uso
de tape, só a partir do fi-
nal de setembro, que foi
quando a gente recebeu...

15

a gente não tinha.

I. Ah...sei.

T. Então nosso trabalho ficou
meio defasado/isso aí.../

20

I./Você acha/ que a parte/
de Listening, por exemplo,
/e a de oral.../T. Ficou/(prejudicado/), é le-
gal, o livro é interessante
tem um tape bom...

25

T. Né, quer dizer, no próximo
semestre, quem for dar vai
poder tra-vai poder traba-
lhar numa boa porque o
tape é interessante, ele é
muito bom. E os alunos
acompanham também com tran-
qüilidade. Apesar de não
estarem familiarizados com
todas as estruturas grama-
ticais que estão ali. Isso
eles não estão mesmo não.

30

35

I. Hum, hum.

I. Hum, hum. Então você pro-
curava suprir isso é...
com coisas a mais...40 T. É... Pintou o Reported
Speech, entrei fundo. Não
dava pra continuar sem, né
sem explicar. Então a gente
viu isso. Passive voice,
45 dá pra você dar uma idéia
sem ter que...entrar fun-
do, uma vez também que é
visto mais na frente, né.

074

074

Tape 2/Side 1/Page 6

- 01 T. Então a gente ia pincelando do jeito que a gente podia, o que foi realmente visto com exatidão pelo conteúdo exigido pela Língua 3.
- 05
- 10 T. /Aquele que é preparado./ Isso...é...Advérbios...
- 15 T. Eh...eu acho que eu tenho ele aí.
- 20 T. E agora, dentro do livro, o vocabulário foi pintando e as estruturas que foram aparecendo também.
- 25 T. /Éééé/a Martinet...
- 30 T. É.
- 35 T. /Hum, hum/.
- 40 T. Utilizei durante o, durante o /período/ T. Foram fazendo. Muitas vezes não pra homework porque eles não davam conta de fazer. Tinham que ter, que fazer um acompanhamento.
- 45
- I. Sei...
- I. Entendi. Aquele/ conteúdo gramatical/ exigido pela Regina, né?
- I. Ele não tá aqui não. Eu não trouxe...
- I. Mas não tem importância, eu também tenho. Hum, hum
- I. Então, aquelas estruturas aquela parte gramatical que você deu foram tiradas de Gramáticas, tipo English/ Grammar in Use/
- I. A Martinet, essas aí, né?
- I. Uhh...((limpa a graganta) Então, assim, as fitas você só utilizou no final e o workbook você/ utilizou/ muito pra homework...
- I. /E eles foram fazendo/
- I. Ah... sei... Você achava que o tempo dava pra fazer isso tudo?

087

087

Tape 2/Side 1/Page 7

01 T.((riso))Dava. Na medida do
possível sim,quer dizer...
Vimos duas unidades, duas
lições,porque a lição não
05 é unidade,né.É lição 1,uni-
dade 1,2,3,não é isso?/Não/

T.É,unidade e as lições,é is-
so. A gente viu até a dois
10 todinha,e o conteúdo grama-
tical todo.

T.Dão uns doze,quinze textos
por aí,mais o conteúdo.
15

20 T.Hum,hum

T.Tá.Vamos supor...uma aula
com o FLYING COLOURS,né?
25

T./Eu faço um reading/Hum,
hum,tá.Eles fazem um read-
ing silencioso e...eles...
30 eh... underline, né, the
words they don't understand.

T.Aí... depois desse reading
silencioso,eu faço um read-
ing sozinha, eles vão acom-
panhando.
35

T.Depois o pessoal começa a
ler. Isso tudo entremeado
40 para explicações,né.À me-
dida que eles não vão en-
tendendo,já no reading que
eu faço eles já vão:"não
entendi isso,não entendi
45 aquilo,não entendi aquilo
outro.A gente faz esse
trabalho simultâneo.Depois

I./Uhh.../

I.Ah,entendi.

I.Hum, hum... Eu queria que
você me descrevesse assim
uma aula típica sua, desde
a hora que você entra em
sala e a hora que sai.

I.Uma aula típica...

I.É,/claro porque é o seu
livro texto/

I.É...

I. Sei.

102

102

Tape 2/Side 1/Page 8

01 que eles já estão familia-
 rizados com o vocabulário
 e mais ou menos, não dá pra
 ser perfeito né, com a pro-
 05 núncia, a gente já começa a
 tra a gente já começa a
 trabalhar as estruturas
 diferentes que estão pin-
 tando ali, as possíveis, né
 10 não não aquela coisa ali,
 né. Então, vamos supor, pin-
 tou Reported Speech, "Gente
 isso aqui é uma estrutura
 típica. Então vamos lá pro
 15 quadro"...

T. Isto.

I. Você dá uma parada com...

I. com aquela parte ali e dá
 a sua aula expositiva...

20 T. É. Porque possivelmente is-
 so vai ser cobrado no work-
 book. Né. E também aí pra
 frente

I. Sei.

25 T. Então a gente para, "Vamos
 ver isso aqui direitinho.

I. Hum, hum.

T. Esse semestre, isso me to-
 mou duas aulas, quer dizer,
 30 tive que interromper... tá
 e começar, e tive que colo-
 car aquilo tudo, Present,
 Past, tudo, não sabiam nada.
 Então eu tive que colocar
 35 aquilo tudo, começar de es-
 truturas pequenininhas, pra
 depois imperativo, pra...
 gente... tudo, tudo, tudo.
 Então eu fiquei mais ou
 menos duas aulas, na pri-
 40 meira eu expus mais ou me-
 nos o assunto, na segunda
 já levei o exercício...
 Mesmo assim ainda não fi-
 cou legal, quer dizer, to-
 45 mou um tempo bom.

I. Sei.

115

115

Tape 2/Side 1/Page 9

01 T. Uma vez resolvido isso, eu parto pra os exercícios do FLYING COLOURS, deles, students book...

05 T. Então a gente vê isso. Se tem tape, vamos fazer o exercício de tape, esses aí eu-eu acho que faço ainda com obrigatoriedade, que é importantíssimo, né. Eles ouvem muito pouco...

15 T. Então a gente faz os exercícios de Listening, e os exercícios, bem... todos. Passando pro workbook, as estruturas já estão todas familiarizadas. Ainda assim
20 pinta dúvida. Por que? Porque o workbook, ele não é só fixação. Ele traz textos novos, ele traz ainda vocabulário novo.

25 T. Né. Então o que eu posso deixar como homework eu deixo. O que eu não posso eu trabalho dentro de sala de aula, que é basicamente isso. /Isso ti-.../

35 T. Isso. Assim trabalhando com o FLYING COLOURS. Vamos supor, de verbos: eu preparei uma apostila, até um pouco extensa e a gente foi vendo aquele conteúdo de pouquinho em pouquinho, tá. Esse conteúdo entremeado por exercícios, que eu não dei eh... como apostila, ele é dado no quadro. "Gente,
40 uh...time...uh, frequency. "A gente ia trabalhando pedacinhos por pedacinhos e fazendo exercícios em cima disso.

I. Tá...

I. É...

I. Hum, hum.

I. /Que é como continuar sendo mais/matéria.

131

Tape 2/Side 1/Page 10

01 T. Sendo que o conteúdo mesmo
tava com eles, né, na apos-
tilazinha.

05

I. E assim, a resposta que
você teve deles, quer di-
zer, como é que era a sua
interação. Eh... trabalho..
você trabalha com grupos
de mais pessoas... é você
e a sala inteira, /chaman-
do um aluno, assim/

10

T. /Ao realizar.../Ao reali-
zarem os exercícios, eles
realizam em duplas.

15

I. Em duplas...

T. Geralmente trabalhando o
pessoal de mais, né... cla-
rividência com o pessoal
de mais dificuldade.

20

I. É... você coloca /os que
sabem mais com os que...
menos/

25

T. /É... pra dar uma... isso...
mas/isso também é muito
levinho, né. Só "Fulano senta
ali" e tal, sem dizer, "Fula-
no, você vai trabalhar com
siclano porque você sabe
/falar mais/, tudo bem?"

30

I. /Ééé... né?.../

T. Porque eles sentem isso, é
impressionante.

35

I. É...

T. Sentem serem corrigidos o-
ralmente na hora, e quero
também evitar... um pouco.

40

I. Sei. (?).

T. É... eles são adultos, mas é
sempre como se fossem pio-
res do que meninos.

T. E... bom...

I. É... é...

45

I. Você com a sala, também,
assim, chamando um a um...
ou sempre você os divide
em pares?

145

145

Tape 2/Side 1/Page 11

01 T. Ao ler, ao ler, quando a
 gente tá lendo, eles estão
 separadinhos, cada um com
 seu livro, à medida do pos-
 05 sível porque nem todos têm.

I. É...

T. Então eles vão lendo indi-
 vidual, cada um por si, tá.
 Ao explicar o vocabulário
 10 também. "Fulano make a sen-
 tence using...", tá e passa
 a palavra tal. Então aí vai
 individual, os exercícios
 sempre em grupo, ou dois a
 15 dois ou grupos mesmo. A não
 ser que seja um exercício
 do workbook, por exemplo,
 sem necessidade desse, desse
 intercâmbio. Aí eles fazem
 20 sòzinhos. Eu costumo ficar
 rodando, né, com a queles que
 estão fazendo, porque senão
 a gente perde o fio da me-
 ada, né. A gente não consegue
 25 ver aonde é que ele tá...

I. É...

I. Você acha então que
 essa é a melhor forma
 então, de trabalhar com
 eles.

30 T. Eu, eu me dou bem. Acho que
 essa proximidade, ela que-
 bra muita coisa, né, Eles
 ficaram-Maralice, quando
 eu comecei a dar advérbios
 35 eles ficaram alucinados,
 dentro de sala, uma tensão,
 uma... aqui, nós não vamos
 dar conta desse tanto des-
 sas particularidades. Pode
 40 por no princípio, no meio e
 no fim. Como é que a gente
 vai fazer? "Então, eu falei
 assim, "Gente eu tenho que
 quebrar isso". Então eu ti-
 45 nha que ficar pertinho, an-
 dar...e..."E aí como é que
 tá indo?"Pra poder quebrar,
 pra eles relaxarem, senão a
 coisa ia ficar tensa, né.

162

162

Tape 2/Side 1/Page 12

01

I. Hum... tá... Como que você dividiu as, as... nós somos obrigados a dar duas provas formais, e os outros pontos a gente dá por conta própria do jeito que, que nos aprouver. Como é que você fez?

T. Hum, hum...

05

Hum, hum...

10

T. Hum... no último período agora eu dei só provinha. Duas provinhas, uma oral de 7,0 e uma escrita de 8,0. Deu 15,0, mais os 25,0.

I. Sim.../e.../

15

T./No princípio/houveram as atividades que eles fizeram,

I. Hum.

20

T. É... uma redação, uma composition... sobre uma perguntinha lá, e uns exercíci-zinhos.

I. Free composition, no caso /você deu o tema/

25

T./Eh...eh...eh.../ a gente viu um poema, aquele poema aquele poeminha 'If I had my life to live over'.

I. Ah...sim.

30

T. Aí eles fizeram assim: "What would you do if you had your life to live over?" e aí foi, fizeram. Eu avaliei isso aí. é os

35

5,0 né pontos/né?/

I./É, cinco./

T. É. Mais os 15,0 né?

I. Mais os quinze da prova.

T. Isso...

40

T./Agora/...

I. A prova, prova pela nossa observação/aqui/é basicamente pra testar a habilidade escrita, né?

T. Hum, hum

45

I. de leitura e escrita. Porque, normalmente a sua forma de de testar a prova oral, de testar a oral

180

180

Tape 2/Side 1/Page 13

01

I.foi através da prova oral né? Com certeza

T.Hum, hum...

05

I.A Eunice comentou comigo que você mostrou pra ela como é que você montou o grid de de respostas, né

T.Hum, hum.

10

I.Foi uma coisa bem detalhada, que você...

T.Hum, hum.

I.Você podia me falar um pouquinho como é que foi?

15

T.Eu dividi em... dividi em itens,né,então por exemplo Use of Vocabulary, Comprehension,Structure or Tense, Preposition, Organization, faltou um...Fluency.

20

I. Hum.

T.Acho que falta mais um... Não sei,então eu ia dando, uh...né?Graduando isso aí, claro que determinadas questões,não há como medir por exemplo, quando Use of Vocabulary,não tem como uma pergunta direta, porque é aquilo ali,né?E aí eu já ia pontuando o aluno se eu achasse que ele tava com a pronúncia legal, com a fluencia boa e tudo.

35

I. hum, hum.E prática antes dessa provinha?

T.Fizemos.Essa prova foi basicamente eh... Reported Speech, Present Perfect Continuous e... o que a gente viu de vocabulário, né?/Então...?/

40

I./Então você/tinha em mente...uma determinada coisa que você já tinha dado mesmo, né?

45

T.Sim./é...é.../

I./Já bem dirigida.../

197

Tape 2/Side 1/Page 14

- 01 T./É.../Advérbios eu dava sen-
tence (?), insert e tal e...
então foi tranqüilo, e isso
eu ia mesclando. Eu dei
- 05 Reported Speech no quadro,
fizemos uns exerciciozinhos,
"Now suppose, vamos lá, fulano
Daniel: 'I want to go home',
faz pra mim: Daniel said..."
- 10 e aquela coisa devagarzinho,
nós praticamos isso bastante
em sala, a resposta que eu tive
na prova especial foi legal.
- 15 T./Ééé, especial/. Eu digo por
que o pessoal tava com difi-
culdade demais, quer dizer,
isso é uma consequencia, né.
Uma vez que a pessoa passou
- 20 pra prova especial, ela tá
deficiente, né?
- T.E...eh... uma questão exten-
sa de Reported Speech, o diá-
logo...
- 25 T.Teve pessoas que tiraram
22,0;23,0;pessoas que tive-
ram muita dificuldade. En-
tão quer dizer, a resposta
- 30 /foi bem-foi legal/
- T./É... então eu acho que/...
35 então eu acho que deu uma
resposta boa. E na oral
também a resposta foi inte-
ressante.
- 40 I.Isso que eu ia te pergun-
tar, como é que eles viram
o teste oral,/assim, se a-
pavoraram muito/
- T./Eh...eu-eu acho que isso-
isso/tem que ser muito
45 aperfeiçoado,né.Isso...tem
que ser um teste dado na
Língua 1, na Língua 2, na
Língua 3, a mesma estrutura

215

215

Tape 2/Side 1/Page15

01 T....pra eles-para se familia-
rizar com aquilo, pra não-
cada um... tem professores
que lêem texto pede... ca-
05 da um dá de um jeito, o
aluno fica perdido, quer
dizer, claro que na Língua
1 você não vai cobrar um
texto, na Língua 2 você po-
10 de inserir esse texto. Mas
eles têm que ter eu acho,
o aluno tem que ter aquela
folhinha: em quê que ele
foi avaliado, né, as per-
15 guntas, as suas respostas
anotadas, o feed-back é im-
portantíssimo.

T. Acho que é a alma da coi-
20 sa, né... Eu não sei como é
que funciona isso, mas...
eu não pude trabalhar mui-
to bem, uma vez que eu não
avaliação oral no primeiro
25 na primeira parte, porque
eu não tinha dado, né, nada
oral, não tinha os tapes,
não tinha... então só pude
dar uma avaliação oral. E...
30 ter dado atenção, né, ao
usual, foi interessante, a
resposta foi boa. Eles se
sentiram tranquilos, eu
mostrei: "Oh, você vai ser
35 avaliado sob esses aspec-
tos, as suas respostas vão
ser anotadas, e... quer di-
zer, estamos aqui fazendo
uma, batendo um papinho, né
40 e vamos embora". O pessoal
ficou tranquilo, deu um re-
sultado bom. Achei que foi
interessante.

45 T. É...

I. Hum, hum.

I. hum, hum.

I. É? Foi bom-as notas foram
boas?

232

Tape 2/Side 1/Page 16

01 T.É...

I. Bem assim dentro daquilo que você tava esperando mesmo, né?.../Eles mostraram.../

05

T.É.../mas, a gente é assim/né, né, Maralice, quando cê tem-te apresentam, "Olha, é isso aqui que você tem que completar". Você olha

10 aqui ali, "Ah, vou ser avaliado sobre isso" então já cria, já tira aquele medo, né. Você já perde um

15 pouco do medo. Então, isso, isso eu acho importante.

T. Isso devia, né...

I. Hum, hum.

20 T.É.

I.É... ser mais estruturado.
I. Pra nós. Hum, hum. Agora, eh... então, assim, você já me disse isso, mas, reforçando você acha quais habilidades ficam mais deficientes, e quais você acha que pratica mais ao longo do... tempo todo que você dá /aula/.

25

30 T./A oral/fica mais deficiente, né com certeza.

I. O listening também...

T. O listening também é muito complicado, né. O listening ééé... eu não sei né, eles têm aquela disponibilidade do laboratório, né, / eles têm os horários, mas não usam, /né

35

40 T.É... A postura deles também é um tanto instigante, né? Bom... eh... então, o que eu acho é que fica defasado, né, o Listening eles tentam

45 e têm dificuldade, né e obviamente né, verbalizam com dificuldade também.

I. /Mas não usam.../

250

250

Tape 2/Side 1/Page17

01 T. Ao passo em que eles pegam
um texto lá, vai mal? Mas
conseguem traduzir, eles
05 escrevem, eles...né? Eu a-
cho que a escrita, tá ca-
minhando, mas a oral tá de-
ficiente.

10 T. Aí o intérprete como é que
fica, né?

15

T. Não, exatamente. Quer dizer,
20 com certos conteúdos gra-
maticais a gente tem uma
certa dificuldade de bo-
lar um exercício que ex-
trapole, quer dizer, que
25 cobre um pouco mais o alu-
no, que cobre efetividade,
que cobre... né? Esse exer-
cício de-de miscelânea que
eu coloquei aí, ele, engraça-
do, o pessoal ficou assusta-
30 do, "Nossa, que confusão, que
tanto de coisa". "Bom, vimos
tudo isso aí. É um exercício
diferente, mas a gente viu
tudo isso dentro de sala de
35 aula." Né? Agora, eu acho que
sim, eu acho que tá sendo
fiel ao que, ao que tá sen-
do dado. Muitas vezes, exis-
te um grau de dificuldade
40 um pouquinho maior,

T. É. Muitas vezes, mas, eu acho
que não um grau de difi-
45 culdade maior que impossi-
bilite o aluno a realizar
a questão. É possível de
realizar, ele tem conteúdo
para aquilo.

I. Hum, hum.

I. É. Hum, hum. Agora quando
você elabora os seus tes-
tes, você sinceramente a-
cha que reproduz exata-
mente os tipos de exercí-
cios que você dá em sala
de aula?

I. Na prova? Você acha que..

270

270

Tape 2/Side 1/Page 18

01

T. Ele só tem que estar calmo, tranquilo, pra poder realizar aquilo, né? É a mesma coisa de-pôxa, eh, eu não vou colocar uma questão de Verdadeiro ou Falso, né? Aquela questão assim que você tem duas opções, a pessoa vai lá, Pô, vou de V vou de F, né? De repente tem pessoas: "Que que é esse Do, que que é esse Does, aqui?" Tem gente que nem tem noção de nada, vai lá e né, pra poder evitar esse tipo de questão... Evito múltipla escolha também, eu gosto de ver como é que o pessoal tá, tá escrevendo como é que tá caminhando.

25

T. É. Eu acho que... Sei lá, a pessoa desenvolve mais. Eh, pequenas redações, /eh.../ diálogos, enfim, coisas em que ela possa se expressar, eu acho isso importante. Evito múltipla escolha, evito esse V ou F, evito... eh... correspondência, a pessoa vai por eliminação. Esse tipo de questão aí eu evito.

40

T. Ah, com muita condescendência. Eu acho que é assim, por exemplo, eu tenho uma questão... o cara fez a transformação dele tranquilinha, vamos dar um exemplo aí de...

45

I. Hum, hum.

I. Ótimo, que você já tá respondendo essa outra pergunta: Que tipo de questão você gosta de elaborar?

I. /Hum, hum./

I. E como é que você trata a sua correção, como você trata o erro do aluno?

I. Hum, hum.

289

Tape 2/Side 1/Page 19

01 T. que eu trabalhei, né?

I. Tá...

T. Reported Speech. Ele fez a transformação, passou o verb tense direitinho e tal, ao passar-fazer uma transformação ele esqueceu do before the month, before, por exemplo,

I. Tá.

10 T. Tá, é um esquecimento, mas, puxa vida, eu não vou cortar (ela toda) né, então, com muita condescendência, mediante o comportamento do aluno em sala, mediante a participação dele também, mediante a preocupação dele, mediante uma série de fatores.

20 T. /Claro que entra/...

I. Isso entra /na hora de/

I... de você considerar/uma questão certa ou errada/né

25 T. /Entra... entra muito, entra muito./É claro que eu tenho que ter atenção, por exemplo, dois alunos com o mesmo tipo de erro, um frequente, interessado, o outro não. É o mesmo erro, eu não posso considerar o de um e considerar o de outro. Não é? Então eu tenho que estar sempre atenta aos-às provas que eu tenho corrigido pra não cometer esse tipo de erro. Mas eu tento ser condescendente, não exigir ao máximo, né? Uma vez que eles vieram pra mim também com tantas dúvidas, com tantas, né, incertezas, sei lá. Então a gente teve que ir lá no fundinho, poxa

35

40 Uma incoerência, né, cê ensinar advérbio pra um aluno que não tem nem conhecimento de verb tense direito né?

45

307

Tape 2/Side 1/Page 20

01

I. Realmente é complicado, a questão, né

T. ((riso))

05

I. Eh... agora, como é que é montar um teste pra você? Você acha que é.../fácil, é difícil/, é chato, é...

T. /Houve uma- /.../ olha.../ /Não/. Pra mim é... eu acho interessante, eu gosto muito. Eu trabalho com prazer.

10

I. Como é que você monta. Assim, você- sempre sai da sua cabeça, você tira questões/ de- de algum lugar?/

15

T. /Eu vou mesclando, eh, /nestes testes meus, eu tirei um pouco de idéia do FLYING COLOURS, ele tem uns Written Tests no final.

20

I. Ah, sim. /Você usou... algumas coisas/.

T. /Ele tem umas sugestões/. Eu usei algumas coisas... Reported Speech, tem um textozinho no FLYING COLOURS, também. Muito pequenininho, mas é mais ou menos por aí, quer dizer, são coisas que a gente já viu, né?

25

30

I. É...

T. Agora teve uma particularidade esse semestre, porque, no secretariado eu dava sempre textos, né, nas provas, mas textos mais fáceis, mais tranquilos. Esse semestre, por aquela polêmica inicial que houve... tá muito puxado, nós não estamos acompanhando, não estamos sabendo nada desse vocabulário.

35

40

45

325

325

Tape 2/Side 1/Page 21

01 T. Na discussão, no fritar dos
 ovos, eles pediram que o
 conteúdo fosse dis-fosse
 05 diminuído, e pediram também
 que não-que eles não tives-
 sem textos tão complicados
 tão difíceis. E saíram vito-
 riosos, né? Porque o conte-
 10 údo foi reduzido, e tudo.
 Então eu fiquei um pouco.
 Eu tive que reter um pouco.
 Porque eles estavam com um
 trunfo na mão.

15 T. /Né/, de-aquilo: "Olha, tá
 muito devagar, tá muito
 depressa ainda. Segura aí
 um pouco". Quer dizer, eu
 20 fiquei um pouco, sem, sem
 mobilidade. Isso incomodou
 um pouco.

I. Hum, /hum./

T. Então, eu acabei... fazendo
 testes com-com menos tex-
 25 tos, com pouco texto, né? Mas
 basicamente escolher um
 texto, o... gramática que a
 gente viu, o vocabulário
 que a gente viu, também o
 30 mais simples, não aquele pe-
 sado que a gente sabe que
 é difícil. E básicamente is-
 so. Pra mim é tranqüilo,
 faço com-com...

I. Sei.

35

T. /Agora.../ De usar questões
 /do livro?/

I. E o que que você achou
 /de usar o livro?/...

40 T. Ou de usar o FLYING COLURS?

I. /Esse livro?/

T. Ele é interessante. Ele é
 um bom livro, mas ele-ele-
 eu sinto ele um pouco des-
 45 nivelado. eu não sinto ele
 crescente.

i. De usar o FLYING COLOURS.

I. Ess-esse desnível você a-
 tribui a que?

345

346

Tape 2/Side 1/Page 22

01 T. Eu acho-não, não em termos de-de exercícios, não a termos gramaticais, não. Ele é um livro pra alunos de-já, né, de um certo nível.
 05 Os meus é que não conseguiram acompanhar, pela particularidade. Agora, são textos, às vezes muito difíceis seguidos por um
 10 outro mais fácil. Enfim, o vocabulário muito acumulado, às vezes um texto conseqüente lá, o texto, né, que vem em seguida. Os textos
 15 podiam ser mais crescentes, os textos podiam ser mais... Tanto que você abre o final do livro, você não sente muita diferença, dos
 20 textos do final pra os textos do princípio.

T. Sendo que isso podia ser
 25 crescente. Facilitaria a vida do aluno, né?

T. /Mas eu acho/ isso também pode ser um trabalho de,
 30 a gente pode fazer uma resenhazinha aí, e escolher os textos pra, né, pra coisa poder... o aluno sem-né-não compra o
 35 livro. Ele pode xerocar, isso a gente pode ir escolhendo os textos no crescente, né, do menor pra o pra o de mais/(?)/
 40

T. Bom, seguindo à risca pra
 45 um semestre só, com uma turma de Língua Inglesa 3, posso estar errada, só se for uma super turma.

I. Hum, hum.

I. /Você então/...

I. /Então/ você acha que, por exemplo...eh...o ideal seria dar uma mexida no livro e não seguir ele à risca. risca.

366

366

Tape 2/Side 1/Page 23

01 T./A gente.../

I./Ah...sim/. Tá, tá.O seguir à risca,eu digo assim, na ordem que as lições estão vindo.

05

T.É...é, pois é. Eu acho que...isso aí acrescentaria essa opção de-dessa mistura-de mesclar um pouco o

10

livro.

15

I.Hum, hum.Agora,você já me falou um pouco do seu critério,mas você-eu queria que você me dissesse, assim, um pouco mais da performance dos alunos ao final disso tudo,quer dizer,eh...essa performance aparece nos testes, né, aparece nas notas deles nos testes,na-nas outras-nos exercícios que eles fazem em sala de aula...eh...o que que você achou assim,que foi o resultado

20

25

T.Eu achei positivo.Apesar de...né,

I.De todas essas coisas que você falou...é.

30

T.É...eu achei positivo,eu achei bom.Achei que eles tiveram uma resposta boa. Foram seis alunos que ficaram pra prova especial,

35

né?

I.Sei.

40

T.Com um desempenho muito bom na prova.Todos acima de 19,0. Quer dizer, o pessoal corre atrás, também, né.Chega na hora do aperto...

I.Você achou que você fez uma prova fácil?

387

387

Tape 2/Side 1/Page 24

01 T. Não. Achei que a prova ta-
va tranqüila. Tava-tava bem
no nível, quer dizer: a ques-
tão até de-de... as questões
05 foram até um pouco mais di-
fíceis que a Final...

I. /É.../

T. /Um pouco/mais difíceis, eu
achei... mas... a resposta de-
10 les foi boa.

I. Você viu que eles estuda-
ram, /que eles foram atrás
e estudaram/.

T. /Eu senti. Eu senti que o-
15 que o conteúdo/ ficou...
bem apreendido, ficou bem
fixado. Acho que... o resul-
tado foi bom, foi positivo.

I. É... Você fez alguma ava-
liação com eles no... no
final do semestre pra sa-
ber o que que eles acha-
ram?

T. Depois dessa-desse papo
25 que a gente teve, a gente
tava frequentemente con-
versando, né.

I. É...

T. Tá-tá bom? Tá caminhando,
30 tá melhor, cê, né, diminuiu
um pouco o ritmo, a gente
tá mais tranqüilo. "E a
partir de então, eles muito
solícitos, super-super...
35 né. Então eu senti que a
coisa tava tranqüila. Pró-
ximo ao final do semestre
antes da prova oral, a gen-
te bateu um papo... pra eu
40 poder explicar a prova
pra eles, e..." Gente como
é que foi, cê tiveram-dá
um feedback agora. "Eles se
sentiram, eh... mais tran-
45 quílos, né, com a diminuição
do conteúdo, e posteriormen-
te se sentiram mais à von-
tade.

409

Tape 2/Side 1/Page 25

01 T. Aí, levantaram aquelas-a-
 aquelas questões todas que
 já tinham sido levantadas,
 né, de... "Cada professor
 05 trabalha de uma forma. Nós
 não tivemos isso no semes-
 tre passado, nós mal vimos
 o conteúdo. "Uma série de
 10 coisas, né, eles sempre le-
 vantam, né, coisas verídicas
 ou inverídicas, né. A gente
 nunca sabe, aluno é difícil
 né?...E...mas o feedback
 15 foi legal, foi bom, foi posi-
 tivo. Eu senti que eles fi-
 xaram muita coisa, eu senti
 que eles tiveram um...né,
 uma ligação boa comigo, uma
 20 ligação boa... né...depois
 daquilo, né, daquela coisa
 toda inicial...Foi, foi bom
 foi tranquilo. Não, não fiz
 uma avaliação, um feedback
 25 escrito, não. Poderia até
 ter feito, né, acho que eu
 teria uma resposta mais...

T. né, mais sincera, né.

I. Hum, hum.

I. /É.../

30 T. /Mas/ não fiz não. Eu fiz
 geral: o pessoal contando
 o que que eles sentiram, o
 que que eles acharam, a
 forma que a gente traba-
 35 lhou, se foi boa... tudo is-
 so...Inclusive a sugestão
 de trabalhar, uh, em grupos
 ou colocar uma pessoa de
 mais capacidade-partiu de-
 40 les até: "Vamos colocar fu-
 lano aqui e tal, o que que
 você acha? "Partiu de uma
 pessoa que é muito boa: "A
 gente fica, quem sabe a
 45 gente mesclando"... Então
 tinha uma interação boa.

434

Tape 2/Side 1/Page 26

01 Eles tavam,né,dando suges-
tões e eu acatando a medida
que eu achava que era con-
05 interação foi boa. Achei
que foi positiva.

I. Hum,hum. Eu queria... Es-
sa coisa rendeu...num la-
do de fita((riso)).

473

END OF THIS INTERVIEW

APPENDIX 4

002

Tape 3/Side 1/Page 1

01 T.... falar sobre a prova de
FCE, a primeira pessoa que
já falou com eles sobre a
05 prova de FCE sou eu. Falei
"Gente, vocês sabem que tem
uma prova, que é elaborada
pela Universidade de Cam-
bridge e que tem uma série
10 de atividades, como toda
prova, como o vestibular.
O vestibular da Federal é
diferente do da Católica,
não sei o que", falei, "A
15 prova de Cambridge, ela tem
determinadas questões, ela
tem so-ela é dividida, tem
a parte de Listening, tem
a parte de Reading Compre-
20 hension, tem a parte de Use
of English, tem a Inter-
view".Entendeu,então.A gen-
te-eu falo assim:"Oh,o li-
vro,ele foi elaborado pra
25 preparar o aluno pra essa
prova,entendeu?E é o pri-
meiro certificado que vo-
cês podem obter,que real-
mente vai valer pro curri-
culum de vocês".Então,eu
30 falo assim:"Se vocês tive-
rem a intenção de um dia
dar aula,tem muito curso
de inglês...particular aí
que exige que o candidato
35 tenha pelo menos o FCE."
Você tá entendendo?Então
é mais ou menos por aí,e
eu tento seguir o HORIZONS
pra concluir o HORIZONS.
40 Você conhece bem o HORI-
ZONS?

45 T.Quer dizer...O HORIZONS é
conhecido como um Founda-
tion Course,/pros/alunos
que vão fazer o FCE.

I.Não.Eu queria até...

I./Hum, hum./

024

Tape 3/Side 1/Page 2

01 T. Então, assim, depois do-do
HORIZONS ainda tem um pra
preparar mais, /entendeu?/

05 T. E... eu tento simplesmente
mostrar pros meus alunos
a importância de conti-
nuar estudando a língua.

10

15

T. Pra eles sim. Pros meus
alunos lá da Newton, sim.

20

T. /Porque se a gen.../

25

T. Eu acho que é difícil vo-
cê classificar porque tem
30 gente que-que tem idéias
diferentes em relação à
isso. Por exemplo, naquela
série HEADWAY, o que eles
chamam de Pre-Interme-
35 diate naquele livro ama-
relo... tem muita coisa
ali que aluno vê em curso
de Avançado, você já viu?

40 T. Tem muita coisa naquela
série...

T. /Quer ver/, o próprio HEAD-
WAY Intermediate, o HEADWAY
45 Intermediate, é avançado:
tem coisa que o HORIZONS
não traz. Ou então o-o

041

I. /É.../ hum, hum.

I. Quer dizer que então você
-a sua noção de proficiên-
cia, pra você e pra eles é
essa de-de uma coisa assim,
quer dizer, o FCE é... já
mostra um nível de profi-
ciência que você chama o
que? de Avançado?

I. Pois é, como é que é... é..
você acha que .../pra que
proficiência / você acha
que você tá preparando e-
les, então? Pra essa de-de
um interme-pra um-um Up-
per Intermediate, avança-
do, Lower-Advanced, uma
coisa assim...

I. Hum.

I. Hum, hum, do HEADWAY, /né?/

041

Tape 3/side 1/Page 3

- 01 T. HEADWAY Intermediate traz um nível mais avançado do que o HORIZONS que tá preparando já pro FCE.
- 05 I. Hum, hum.
- 05 Então que você tem que ver assim, o que realmente é o nível...é...básico, o o nível intermediário, o pré-intermediário, ou, o pessoal chama de Upper-Intermediate, o avançado. Tem gente que acha que o avançado é nível é nível de Proficiency.
- 10 I. É...
- 15 T. Tem gente acha que o FCE já é um nível mais avançado e o Proficiency é pós-avançado. Eu sei que no Number One, por exemplo, no Number One tem curso de...aí eles-eles fazem tipo uma 'graduação', depois eles fazem uma 'pós-graduação', tem umas coisas assim. Agora o que que-se você for fazer uma-uma relação de nível: o que que na Cultura eles chamam de avançado, o que que no Number One eles chamam de avançado, eles chamam de avançado, não dá pra você ter um consenso, não.
- 20 I. Hum, hum.
- 25 T. /Entendeu, então (?)/
- 30 I. É...Hum, hum.
- 35 I. /E você acha que lá na Newton, / como é que é? A gente também não tem um consenso lá na Newton?
- 40 T. Não. Não é questão de ter um consenso lá na Newton, a questão é de saber, por exemplo, se a gente tachar os alunos da gente, que se formam lá, alunos de nível intermediário...
- 45

055

055

Tape 3/Side 1/Page 4

01 o que que realmente a gente vai estar querendo dizer com esse nível intermediário. Ou então se a gente fala assim: "Não eles são de nível avançado". O que que é realmente esse nível avançado?/ Eu tento medir assim/

10

I./Você acha que isso não tá claro pra nós?/

T.Eu tento medir assim...Não sei se-se eu poderia falar que tá claro, pra mim não tá tão claro, entendeu? Eu meço da seguinte maneira, os meus alunos que formam na Newton nem todos têm condição de fazer a prova de FCE e passar com 'C'.

15

I.Hum, hum.

T.Entendeu? Não tô nem pensando em fazer a prova de FCE e passar com 'A', com 'B', não. Eu /tô dizendo/

25

I./É passar mesmo.../

T.Eu tô dizendo que eles não têm condição de passar...

30 T.Entendeu? No entanto, eles passam comigo no curso... Por exemplo, vou te dar um exemplo claro de uma aluna que é minha e sua, a Eunice: ela não passa, a Eunice não passa no FCE. Pra ela fazer o FCE e chegar a passar no FCE, ela vai ter que estudar muito ainda. E olha que o FCE não é uma prova de nível muito avançado, cê tá entendendo? Aí é isso que eu vou dizer: eu posso considerar o FCE uma prova de nível intermediário?... Eu não considero o FCE uma prova de nível avançado.

45

I.Hum, hum.

071

071

Tape 3/Side 1/Page 5

01 T. Você acha que o FCE- você
conhece o FCE?

05 T. Então, cê-cê acha que o FCE
é uma prova de nível avan-
çado? O Proficiency pra
mim é uma prova de um nível
muitíssimo avançado... Ago-
ra, o FCE não. Entendeu?...

10 T. Então é uma prova de nível
intermediário, mas há alu-
nos que se dizem de nível
intermediário, não fazem
15 prova de FCE...

20

25

30

T. Tá...

35

40

I. Conheço.

I. Hum, hum.

I. É... Bom, essa questão da
proficiência é complicada
ela tem que ser então es-
clarecida. Mas o que eu-eu
quero dirigir a questão é
pra o seguinte: a sua
prática em sala de aula e
o que que você faz pra
medir a aprendizagem, den-
tro da sua prática, e dos
testes que você elabora,
né. Então, assim, eu montei
umas perguntas, eu vou te
perguntando assim e vou
deixando você desenvolver

I. Uma coisa eu já sei, que
você já me falou que vo-
cê é uma pessoa, por
exemplo, o seu método de
dar aula é utilizar à
risca um determinado ma-
terial que você usa que é
o livro, né? Agora, o que
mais que você usa como o
seu método de dar aula, o
que que você acha que é
o seu método de dar aula?

086

Tape 3/Side 1/Page 6

01 T. Olha, eu-eu sempre tenho
que seguir um método, como
por exemplo, agora no In-
glês 8, a gente tá seguin-
05 do o HORIZONS,

T. que eu-eu-seria como a...
a espinha dorsal, cê tá en-
tendendo?

10

T. Aquilo ali... Aquilo ali
vai ser a nossa, a nossa
mola mestra,

15 T. Tá? Agora, fora daquilo ali
a gente pode incrementar
com várias outras /coisas/

20 T. /E eu tenho feito/ da se-
guinte maneira

T. Por exemplo, se for uma
questão de Listening, tem
25 os Listenings do livro,
tem o material do livro
todo e tal, a gente pode
incrementá-lo assim, tra-
balhando com-com música,
30 trabalhando com outras ati-
vidades de Listening, tá
certo?

35 T. /E tem, por exemplo... é
são as técnicas/que eu uso
pra tentar incrementar.

T. Na parte de Reading, por e-
40 xemplo, ao invés de ficar
só fazendo a-a-a leitura
das-das-das passagens do
livro e tal, eu peço aos
meus alunos pra que leiam
45 artigos da revista TIME,
NEWSWEEK, esse tipo de
coisa.

I. Hum, hum.

I. Tá, tá, tá.

I. É...

I. /E você tem incrementado de
que forma?/

I. Hum.

I. Hum, hum, é.../essas são al-
gumas técnicas, né, que você
usa/

I. Hum, hum.

099

099

Tape 3/Side 1/Page 7

01 T.E tipo uma vez por sema-
na,um aluno fala pro res-
to sobre um artigo inte-
ressante que leu,então aí
05 eles já não estão só tra-
balhando o Reading and
Reading, o Speaking, e os
que vão ouvir,o Listening,
entendeu? O que eu tento
10 fazer, é integrar as qua-
tro habilidades.

T.Entendeu? Nem sempre eu
consigo isso, nem sempre
15 eu sou bem sucedida.As ve-
zes eu acho que vai ser uma
atividade que a gente vai
bolar que vai ser fantásti-
ca, que os alunos vão ado-
20 rar. Nem sempre eles gos-
tam, entendeu? Então assim,
mas eu tento integrar as
habilidades para que eles
consigam se desenvolver.

25

30

T.Não.Não./Primeiro porque eu
35 não consigo treinar as qua-
tro iguais/

T.Porque eles não estão bem
desenvolvidos nas quatro
40 iguais.Eu sinto uma difi-
culdade enorme,imensa de-
les no que diz respeito
ao Listening e Speaking,
que são as duas integra-
45 das, tá certo?

I.Hum, hum.

I.Hum, hum. E... mesmo ten-
tando integrar as habili-
dades,você acha que você
acaba fazendo mais uma do
que outra, treinando mais
uma do que outra. Ou você
consegue treinar as qua-
tro iguais?

I./ O que que você treina
mais?/

I.Hum, hum.

114

Tape 3/Side 1/Page 8

01 T.Quanto à Reading e Writing
 tá, eles não têm tanto proble-
 ma assim, tanto problema
 05 assim, porque eu não tô di-
 zendo que eles redigem com
 perfeição não, porque eles
 estão longe disso.

T.Eles não têm tanto proble-
 10 assim, no meu ponto de vis-
 ta, porque eles têm que ler
 muito no curso pra fazer
 tradução, as traduções que
 eles fazem, quando eu traba-
 15 lho com eles em Inglês 8 e-
 les estão mexendo com Está-
 gio, então eles têm que ler
 muito, né. E eles têm que es-
 tar sempre redigindo. Eles
 20 começam a fazer versão, aí
 passam a ter que começar a
 redigir, e eles têm que fa-
 zer composition, essas coi-
 sas assim. Então eu sinto
 25 que essas-essas duas habi-
 lidades mais eh... que é...
 Writing e Reading, eles são
 mais desenvolvidos. Enten-
 deu?/Então, assim eles têm/
 30

T.É... Então quando a gente
 vai fazer alguma atividade
 35 de Writing ou uma ativida-
 de de Reading, parece que
 eles se sentem mais à von-
 tade, entendeu? E aí parece
 que a coisa vai mais. Agora,
 40 quando é de Speaking e de
 Listening, eles ficam pouco
 à vontade, entendeu? Então
 às vezes fica difícil, eh..
 eles ficam muito acanhados
 45 eles estão muito acanhados
 ainda pra falar.

130

I. Hum, hum.

I./E você acha que é assim,
 eles já vem trazendo/ is-
 so, né?

I. Hum, hum.

130

Tape 3/Side 1/Page 9

01 T. Sabe, você vê que eles que-
rem, mas, nossa eles... olha
eu tenho aluno que não tem
nem accuracy, nem fluency.
05 Sabe porque, cê vê que tem
uns alunos que desenvolvem
mais fluency, outros de-
senvolvem mais accuracy.

10 T. Mas tem aluno que não tem
nem-chega no Inglês 8 não
tem nenhum dos dois, assim,
não consegue, não consegue.
Falo, não é nem fluente e
15 nem accurate. Eu tenho uma
dificuldade pra falar o 'ac-
curate' em...

T. Tipo assim não tem aque-
20 aquela precisão gramatical

T. Não, porque eu fico pensan-
do no accurate, assim, ac-
curacy em-em... português,
25 aí eu fico pensando assim:
precisão gramatical? Corre-
ção /gramatical?/

T. Exatidão gramatical? /aí eu
30 gosto de falar só accuracy/

T. /Porque é muito mais fácil
de pensar em português/

35 T. Mas você tá entendendo? Eu
acho assim, que pra um a-
luno chegar no oitavo pe-
ríodo, entendeu, e ainda não
ter... não ter descoberto
40 qual das duas partes ele..
tem mais traquejo, entendeu
na hora de falar, mas assim
eu tenho alguns alunos, eu
posso até citar os nomes,
45 eu não sei se você... quer
que eu faça isso /que a
gente conhece/

I. É...

I. Não é não.

I. É...é...

I. /Exatidão.../

I. /Exatidão das estruturas/

I. /Ééé... muito mais fácil/

I. /Não, isso não interessa
muito, não./

145

145

Tape 3/Side 1/Page 10

01 T. Não? Mas eu tenho alguns
alunos lá na escola que
não são nenhuma coisa
nem outra.

05

I. E aí você atribui a quê o
fato de eles terem chega-
do lá...

T. ((riso)) Ter chegado no
Inglês 8? Talvez o mesmo
10 proble-esse-e mesmo esses
que não têm nem o accu-
a accuracy, nem a fluency
foram aprovados comigo.
Alguns foram, entendeu?
15 Porque eles se esforçam
muito, mas se esforçam mui-
to e a gente mede mais a
parte escrita. Tanto-olha
a primeira avaliação: são
20 15,0 pontos. Esses 15,0
pontos eu dou em prova, é
a parte escrita. Então tem
Composition, tem uma parte
de Reading & Comprehension
25 tem uma parte de Use of
English, entendeu? Então,
a primeira prova, eu tô
mexendo muito com a parte
escrita, eles são melhores
30 nessa parte. Aí eu-aí eu
avalio os 5,0 pontos num
Book Report ou então num
outro-num outro trabalho
que eu...eu-eu desenvolvi
35 um trabalho mexendo com
as quatro habilidades, e
foi o trabalho que eles
fizeram, entendeu?

40 T. Mas a parte final do tra-
balho que realmente vai
ser avaliada é com-é o
composition que eles fize-
ram.

45

T. Entendeu?

I. Hum, hum.

I. Hum, hum.

162

Tape 3/Side 1/Page 11

01 T. Então /eu tô avaliando-
privilegiando a parte/
escrita, entendeu/?

I./Quer dizer que-acaba que
nada de.../ Sim.

05 T. Na hora-nos-nos, na segun-
da avaliação formal: 25,0
pontos, é de prova escrita.
Entendeu? Dentro dos mol-
10 des das provas de Reading
Comprehension e Use of
English do FCE, mas é es-
crito, entendeu?

I. Hum, hum.

15 T. E... depois vem, aqueles
15,0 pontos, eu distribuí
todos os 15,0 na prova
oral...entendeu? E os re-
sultados deles não foi as-
20 sim tão- agora eu dei nota
na curva entendeu? Porque
senão eles iam ficar com
notas baixíssimas. Então eu
peguei assim, o melhor de
25 todos, o melhor ficou na
média, ((riso)) entendeu?

I. Hum, hum.

T. E aí eu fui avaliando os
outros a-depois de-depois
30 do-da-da dupla que mais
se destacou na prova oral.
Aquela dupla alí, entendeu,
ela foi avaliada, acho que
... com 60%, 70% do total
35 da prova./E depois eu fui
avaliando/

I./Na prova oral, como é que
você.../você estabeleceu
os critérios de avaliação
pra ela?

40 T. Eu segui um critério que
eu usava quando eu dava
aula de FCE na Cultura.
Eu tenho uma apostila que
45 chama Interview Procedures.
Aí eles tem os procedures
pra FCE e pra Proficiency.

180

180

Tape 3/Side 1/Page 12

01 T. Se quizer eu posso procurar lá em casa e trazer emprestado pra você.

05 T. Então eles falam assim o que que a gente tem que...

10 T. /Olhar e tal/, aí eu dividido, são 5 itens, vale 3,0 pontos cada item, tá até, eh...afixado lá na minha sala com os resultados.

15 T. Aí eu começo com...Promptness of response,

20 T. Depois eu passo, aí eu vejo Accuracy, uh... Pronunciation of individual sounds, e vejo... o quinto item gente, o que que é mesmo... ah, Vocabulary resources.

25 T. Então são cinco itens mais ou menos que eu avalio, entendeu? E...

30 T. Pesos iguais.

35 T. Não. Cinco itens, vale 3,0 pontos cada um. Então mesmo que aluno possa sair de lá e falar assim: "Foi horrível a minha prova", aí eu vou pesar bem, assim tipo, tudo bem que ele não seja muito fluente, então ele não vai tirar uma nota muito, ele não vai tirar 3,0 em-em Fluency, mas ele pode ser Accurate...
40 sem ser Fluent, então ele vai tirar uma nota alta
45 no Accuracy, entendeu?

I. Quero...quero.

I. Olhar, né, /accuracy...eh/

I. Hum.

I. Hum, hum.

I. Hum.

I. E eles são- eles têm pesos iguais.

I. Não há diferenciação de pesos não...

I. Hum, hum.

I. Hum, hum.

200

200

Tape 3/Side 1/Page 13

01 T.E... quando eu avalio
 Promptness of response,
 não significa que eu te-
 nha terminado a pergunta
 05 e imediatamente ele tem
 que começar a responder
 não.Mas é aquela história
 assim:a pessoa tem que ter
 /entendido o que que.../

10

I./A conversa tem que flu-
 ir./

T.É, uma coisa tem que fluir
 tem que-às vezes eu dou u-
 ma instrução, repito uma
 15 instrução, explico:"Enten-
 deram?".Entenderam.Na hora
 que eles vão fazer a ati-
 vidade é uma coisa comple-
 tamente diferente do que
 20 eu tinha pedido... Então
 não importa-por exemplo, o
 Marcelo,lá: é fluente,fala
 bem,não sei o que e tal.E-
 le não entendia as ativi-
 25 dades que eu queria que e-
 le fizesse no-no... na-na
 Interview. Ele ficava fa-
 lando umas coisas que não
 tinham nada a ver com o
 30 que eu tinha pedido. Eu a-
 cho que aquela vontade que
 ele tinha de mostrar,assim
 que ele sabe muito,que ele
 é fluente e tal,ele ia por
 35 caminhos que eu não tinha
 pedido, entendeu? Então aí
 nessa parte ele tira notas
 baixíssimas.Na Fluency,ele
 é fluente, ele tira nota
 40 alta, entendeu? É mais ou
 menos assim que eu tento
 fazer... Tem muita coisa
 que eu tiro do... ah, uma
 coisa assim mais instin-
 45 tiva. Eu não sei,assim,não
 tem nada teorizado não.Al-
 gumas coisas sim, outras
 não.

I.Hum.

216

217

Tape 3/Side 1/Page 14

01 T. Mas é de... não sei se é de
prática, de... uma certa
percepção e tal, é mais ou
menos por aí.

05

T. Não.

10

T. Eu não uso... Não./ Eu não
lanço as atividades-é o
workbook/

15

T. Porque eu falo pra eles,
"Oh, tem o workbook, podem
fazer as atividades, qual-
quer dúvida vocês podem
trazer pra mim." Mas o li-
vro que eu uso como refe-
rência pra eles fazerem
referência e aprofundar o
conhecimento gramatical
deles é o ENGLISH GRAMMAR
IN USE. Então é tipo assim,
eu vejo-é igual-a gente
viu uma-uma estrutura-A
gente trabalha muito com
modal, por isso que eu tava
te falando que tem coisa
assim, eu trabalhei muito
modal em Língua Inglesa 8,
eles começaram a ver modal
em Língua Inglesa 7, e tra-
balhei Voz Passiva com
eles também, que eles ti-
nham começado a ver em
Língua Inglesa 7. Essas es-
truturas aqui, ó, eles já
tinham visto antes... O se-
gundo HORIZONS, eles já ti-
nham visto alguma coisa an-
tes. Conjunções também, eles
vêm lá pela unidade... eles
começam a ver conjunção, en-
tendeu?

45

I. Os meninos usam o workbook
também?

I. Então assim, não tem muito
-não tem atividade pra casa
não.

I. Você dá aquelas atividada-
des.../

I. Hum, hum.

236

Tape 3/Side 1/Page 15

01

I.É,mas é tudo muito solto,
né?

05

T.É. Comigo eles viram mais os modais,voz passiva,eh, uh,os três condicionais... deixa eu ver mais que estruturas que eles viram... não,foram mais essas assim, uma coisa mais-de uma forma mais profunda,/mais profunda aí eu peço pra eles/

15

T.É...Eu faço isso.Por exemplo, quando eu vou trabalhar com eles, eh, o livro sempre começa/pelas funções/

20

I./Sei, eh,dessa forma mais profunda você dá uma aula expositiva/,você dá aula expositiva gramatical...

25

T.Né? Então a gente tra- começa pelas funções, vamos fazer uma coisa mais comunicativa:é a função. Se o seu objetivo for dar um conselho, como é que você vai fazer pra você dar um conselho pra alguém? Dá um conselho prá mim.Entendeu? Então,trabalha a função.Aí depois eu tento já estruturar mais a coisa. Então tá bom.Pra /dar conselhos/

30

35

I./Algum tópico/

T.É uma coisa minha.

40

T.Pra dar conselhos, entendeu,ele utilizou esse modal aqui'should',que é um

I./É uma coisa sua /ou é do livro?

I.Tá.

45

T.entre vários modais.Então, então agora vamos estudar os modais,eh...

I.Uma forma.

01 T. Aí a gente pode até fazer
 uma certa comparação entre
 os modais em inglês e os
 05 modais em português, porque
 pra eles fazerem versão e
 tradução é problemático.
 Modal é uma coisa proble-
 mática. Tem muito mais mo-
 dal em inglês do que-aí a
 10 gente começa a conversar
 assim, entendeu? Aí eu falo
 "Olha, no livro tal-e eles
 tem uma biografia muito
 extensa. O que eu falo pra
 15 eles: "Olha, a gente não tem
 tempo de ver tudo isso da-
 qui, porque senão eu posso
 dar um curso pra vocês só
 de modal e a gente vai fi-
 20 car estudando modal até o
 final do semestre."

I. Hum, hum.

T. "Só que a gente não tem
 condição de fazer isso,
 25 então a bibliografia, olha,
 você pode achar isso daqui
 em várias gramáticas, em
 várias gramáticas da bi-
 bliografia que eu passei
 30 pra vocês, tá certo? Só que
 antes de chegar lá vamos
 fazer os exercícios do
 ENGLISH GRAMMAR IN USE pra
 vocês saberem usar, não sei
 35 o que e tal. Depois pra
 aprofundar o conhecimento
 de vocês vocês podem ir
 atrás do QUIRK, do LEECH, e
 dos outros autores, do MAR-
 40 TINET. Todos que estão alí
 naquela bibliografia, vocês
 podem ir na biblioteca." Eu
 tento mostrar a eles que
 eles têm que estudar. Agora
 45 eu não sou responsável por
 isso.

270

Tape 3/Side 1/Page 17

01 T. Eu tô, tipo... eh introduzindo o assunto, fazendo com que eles sejam capazes de-de trabalhar com aquilo ali,

05 T. E a gente vai fazer os exercícios e tudo mais, agora na minha concepção, se eles vão pegar as outras gramáticas que foram indicadas, que eu falei, sempre tô mencionando pra eles, ou se eles não vão pegar, aí depende muito deles... Por

10 isso que às vezes eu gosto mais de dar aula em curso de terceiro grau, sabe? Porque isso daí, agora, passa a ser, na minha concepção, responsabilidade deles. Agora, uma vez que eu falei pra eles tudo, uma vez que eu disse pra eles que eles precisavam estudar mais, e

20 procurar nas outras gramáticas, aí eu me sinto no direito de, na prova, elaborar questões que vão exigir que eles tenham estudado mais a gramática...

T. Entendeu?

35 T. /Mesmo que eu não tenha dado em sala de aula/ porque pra mim curso superior mais ou menos funciona desse jeito, porque

40 senão fica igual grupo. "Oh, professora, você deu assim e tal, eu copieei no caderno, então eu vou estudar só a matéria do caderno." Entendeu? Não, não é por aí, não. Eu não vejo a coisa dessa maneira.

I. Hum, hum.

I. Hum, hum.

I. /Não o que você tenha dado em sala/

290

290

Tape 3/Side 1/Page 18

01 T. Agora pode até ser que eu
 esteja muito errada em re-
 lação a isso, que venha, um
 dia-um dia a mudar essa
 05 prática. Mas, assim, se eu
 ajo dessa maneira é porque
 eu acredito que tem que
 ser assim, eles têm que se
 comprometer mais. Igual uma
 10 vez, eles-eu faço-falo pra
 eles: "Oh, façam a atividade
 tal e tal", no dia seguinte
 eu tô contando que eles
 fizeram e tal e não fize-
 15 ram nada. Eu falei, não
 fizeram? Eu falei assim:
 "Pois é, porque a atividade
 que eu preparei pra dar
 hoje depende disso que vo-
 20 cês não fizeram. Sabe o que
 que a gente vai fazer ago-
 ra? Vocês vão fazer o que
 vocês não fizeram, entendeu?
 E depois na aula seguinte,
 25 eu vou fazer o que eu tinha
 preparado pra aula de hoje,
 o que significa que a gente
 vai ter um-um atraso. Esse
 atraso é responsabilidade
 30 de vocês. Porque vocês vão
 ficar sem ver coisas impor-
 tantes pra prática de vocês."
 Entendeu? Eu acho que eu
 tento o tempo todo mostrar
 35 pra eles que eles são muito
 mais responsáveis pelo pro-
 cesso de aprendizagem deles
 do que eu.

I. Hum, hum.

40 T. Entendeu? Então eu falo as-
 sim: "Agora, eu sinto muito
 mas eu não posso fazer na-
 da, entendeu? Vocês tinham
 que ter feito, vocês assu-
 45 miram comigo o compromisso
 de fazer pra hoje. Não fi-
 zeram, vão fazer..."

309

309

Tape 3/Side 1/Page 19

01 T. Entendeu? Na aula que vem,
entendeu, se vocês tiverem
com tudo prontinho, aí a
gente pode continuar, se não
05 /a gente vai continuar"/

I. /E isso funcionou pra fu-
turas/, pra futuras...

T. Aí eles começaram a ver que
se eles não fizessem real-
10 mente eles não iam desen-
volver. Entendeu? Mas a
gente... perdeu, entre as-
pas, algumas aulas nesse
processo todo aí.

I. É.

15 T. E como eles viram que eles
não fazendo eles perdiam
nota, porque não conseguiam
os pontos necessários,

I. Hum, hum.

20 T. aí eles começaram a fazer
mais as coisas, né, é aque-
la base de pressão, mas a
minha pressão é tipo assim
25 eu não fico lá na insis-
tência não. "Você não fez,
eu sinto muito, o problema
é seu. Não é meu", entendeu?
Eu falei, "porque eu achava
30 que você tinha que fazer,
agora se você não fez...

I. Nu- numa forma assim mais,
mais do geral: Você acha
que, por exemplo, o que
predomina são práticas
mais comunicativas ou
mais Gramática e Tradu-
ção?... Mais gramaticais,
mais estruturais...

35

40 T. Dentro da... na minha au-
la, quando a minha aula/é
de Língua/...

I. /É... no geral/. Na aula de
/Língua./

45 T. /No geral/ eu acho que é
uma coisa assim mais...

328

Tape 3/Side 1/Page 20

01 T.Mara, sinceramente, assim,
eu não me acho uma profes-
sora comunicativa, enten-
deu, eu sei que tá muito
05 em voga ficar falando as-
sim /não porque é comuni-
cativo e tal, eu não me
acho uma professora comu-
nicativa, eu acho que até
10 chegar lá/

T.Até chegar lá, assim...eu
vou ter que amadurecer
15 muito, vou ter que apren-
der /muito/

20

T.Se eu acho que eu sei?

T.Não, não sei quase nada,
25 porisso que eu tô te fa-
lando, eu não me acho uma
professora comunicativa,
entendeu? Porque é-é jus-
tamente isso, assim, de que
30 que adianta eu ficar fa-
lando assim, "Não, porque
minha aula é muito comuni-
cativa, sabe, eu tô dentro
da abordagem comunicativa"
35 e eu nem sei se eu sei
muito sobre a abordagem
comunicativa, então assim,
/eu não.../

40

T./O método, ele é comunica-
tivo/.É. O método, ele é co-
municativo.

I./não...eu sei...eu sei...
é muito difícil, né.../

I./Você acha/ que sabe tan-
to assim sobre comunica-
sobre a metodologia comu-
nicativa, sobre o approach
comunicativo?

I.É...

I./Você acredita/ que o mé-
todo que você-o-o/materi-
al é./

344

344

Tape 3/Side 1/Page21

01 E como a gente tá, assim,
trabalhando é, há um tem-
po com o livro, sabe, com as
05 atividades e lê o Teachers'
guide e as instruções e tal,
então a gente fica acahndo
que tá dando uma aula co-
comunicativa. Mas eu tenho
10 certeza absoluta que em de-
terminados momentos eu sou
muito estrutural.

I. Hum, hum.

T. Agora, quando, por exemplo,
eu deixo de trabalhar com
15 a função, e faço tipo uma-
uma conexão entre a fun-
ção e a parte e a parte
gramatical-estrutural, en-
tendeu?

I. Hum.

20 T. E inclusive é muito mais
fácil ser estrutural do
que ser comunicativo, eu
acho muitíssimo- assim, as
25 aulas que eu tenho que
dar só de gramática, eu
sinto muito mais segu-
rança, porque eu sei sei
muito bem o que que eu
30 tô fazendo. Agora quando
é a aula que a gente vai
desenvolver as habilida-
des, não sei o que, ah
pairwork, e aquelas habi-
35 lidades todas dentro da
abordagem comunicativa, eu
sinto muita insegurança.
Eu não tô muito pre-por-
isso que eu tô te falando:
40 eu não me considero uma
professora comunicativa
como eu sei que tem muita
gente que se considera co-
municativo, entendeu? Eu não
45 tenho muita leitura dentro
da área de abordagem comu-
nicativa, entendeu?

364

364

Tape 3/Side 1/Page 22

01 T. Então, não tenho conhecimen-
to teórico pra embasar a mi-
nha prática. Então, o que que
05 eu fico seguindo: manual de-
de professor, aquel-aquela
parte que vem antes, que o-o
autor dá as instruções de
como proceder, entendeu?

I. Hum, hum.

10 T. E a gente vai... e vai pela
/disso aí/

I. /E você segue/ bem isso
assim, né, dentro da...

15 T. Não. Não sou teleguiada pe-
lo-pelo manual do profes-
sor, não... entendeu? /Mas/

I. /Não/ disso eu sei, mas..

20 T. Como assim /eu não enten-
di o que que você quer
não/

I. /é... de vez em quando.. eh
diz... é, é... é o seguinte/
por exemplo, você é uma-
você já tinha me falado
que acompanha muito o li-
vro, né? O que você sai
fora é que você acha que
tem que acrescentar,

25

T. É...

30

I. Mas você, assim, não, por e-
xemplo, pega uma lição...
é... você vai praticamente
cobrindo ela toda, né? Ou
você pula partes, adapta e
só dá aquilo de uma forma
por exemplo, às vezes é
uma-uma prática de uma
forma e você muda aquilo
dentro do seu estilo.

35

40 T. É... Tem umas atividades
que a gente não gosta, sa-
be-cê já-cê tem isso as-
sim, de você olhar uma ati-
vidade e fala assim/ah,
45 coisa/chata!

I. /É.../é...

384

384

Tape 3/Side 1/Page 23

01 T. Então eu tento dar aquilo
ali de uma outra maneira
ou então não dou aquela
atividade, eu sei que vai
05 aparecer uma outra que vai
suprir aquilo.

I.É...

T. E eu tento-então eu tento
eu vou muito por esse cri-
10 tério assim da agradabili-
dade. Então assim, eu vou
selecionando: cada lição
tem as-as-as partes de-di-
di-diferentes.

I. Hum.

15 T. Eu também tenho um crono-
grama que eu preciso cum-
prir. Então, assim, eu fico
achando que eu vou levar
20 uma aula, uma aula e meia,
não, um dia, um encontro,
um encontro e meio, pra
trabalhar cada section, né?
Então eu-eu começo a desen-
25 volver e tal, quando eu vejo
que não vai dar tempo, então
eu vou-vou pulando as ativi-
dades também. Então eu vou-
vou por esse critério da
30 agradabilidade, tem umas
habilidades que são ótimas
de você trabalhar com os
alunos. Outras são monóto-
nas demais, eu tento pular
35 essas monótonas, ou traba-
lhar de uma outra maneira
e o fator tempo também que
é importante.

I.É...é...Você usa as fi-
tas?

40 T. Uso... Todas. To-todos os
Listenings que eu dou em
sala de aula. E o Listen-
ing, nossa às vezes eu pre-
45 paro que, eu vou dar o
Listening em uma aula, em
um encontro, preciso de 2.

405

405

Tape 3/Side 1/Page 24

01 T.de tanta dificuldade que
eles têm pra entender...

I.Hum, hum...

05 T.Então aí eu fico sentindo
até meio incompetente, que
eu fico assim:"Como que eu
vou trabalhar esse Listen-
ing",às vezes me falta es-
sa competência,assim, den-
10 tro da abordagem comunica-
tiva,claro,é Listening for
Comprehension, aí eu tento
explicar pra eles, "Não
precisa entender tudo",mas
15 aí você vai vendo que eles
não estão entendendo é
quase nada.

I.Hum, hum.

20 T.Então você vai e pára, vai
e pára efica fazendo aque-
la coisa assim que... aí
tem hora que nem eu mesma
acredito no que eu tô fa-
zendo. Cê já-cê já passou
25 por algumas experiências
assim?

I.Já.

30 T.Você fica,"Gente,mas como
que eu vou fazer pra eles
entenderem isso daqui".Aí
começo a fazer umas coi-
sas que... eu não sei se
dentro da abordagem comu-
nicativa ia funcionar.E não
35 sei mesmo se tá funcionando
ali...mas pelo menos eu tô
tendo a impressão de que
eles estão entendendo,e eu
acho que eu vendo também a
40 falsa impressão de que os
alunos vão aprender desse
jeito.

422

422

Tape 3/Side 1/Page 25

01 T.Você ent-cê viajou-cê ent-
tendeu o que que eu quis
((riso)) falar?

I.Entendi demais./Eu passo
por isso também/

05 T./Eu passo por esses momen-
tos em que/ eu faço uma a-
tividade de uma determinada
10 maneira, e não sei se aqui-
lo ali vai acrescentar mui-
to pros meus alunos,não.

I.Hum, hum.

T.Mas é porque eu faço daque-
le jeito, porque de-eu já
15 tentei de uma outra maneira
e não deu certo, aí eu não
sei fazer de outro jeito,
não...

I.Sei... Helivane, deixa eu
perguntar, esse-você fez
algum levantamento com os
alunos,assim da-assim,al-
gum levantamento crítico
deles sobre como é que
20 foi o curso pra eles.

25 T.Olha,eu faço essa avalia-
ção o tempo-/o tempo todo/

I./Essa avaliação dos alu-
nos-como é que é a avali-
ação deles?/

30 T./Eu sempre fazia assim,du-
rante o curso,tipo assim:/
eu falo-no início...

I.Hum.

35 T.eu-eu peço pra eles escre-
verem as expectativas de-
les em relação ao curso,né.
Aí a gente vai.Na época da
40 pro-da primeira prova for-
mal que a gente vai... fa-
zer uma revisão da matéria
pra prova, aí a gente faz
uma avaliação também pra
ver como é que foi e tudo
45 mais...

444

444

Tape 3/Side 1/Page 26

01 T. Eles gostam, assim, eu
 não sei se é porque a
 gente tá lá junto e tudo
 e ainda a minha presença.
 05 Eh, eles gostam, sabe. Eles
 falam assim que... que eles
 estão gostando do fato da
 gente estar preocupado com
 as quatro habilidades, da
 10 gente estar desenvolvendo,
 eles falam, "É apertado, mas
 eu gosto. Eu tenho prazer
 de vir às aulas, de prepara-
 15 rar as coisas e tudo mais".
 E tem aqueles que têm muita
 dificuldade, entendeu, e aí
 falam que... tudo bem que
 eu dei aula dessa maneira
 20 e tal, mas pra-pra eles
 chegarem ao Inglês 8 e
 conseguirem um bom rendi-
 mento da maneira como eu
 dou as aulas, que eles de-
 25 veriam estar sendo prepara-
 rados desde o Inglês 1,
 do Inglês 2, dessa maneira,
 não sei o que e tal.

30

I. Eles já vem fazendo a
 crítica do-da-dos cursos
 anteriores.

35

T. É. Aí eles falam assim, "Vo-
 cê deveria ter começado
 com a gente", quer dizer,
 eu tô te falando uma coisa
 que eles me falam que pode
 ser real, pode não ser, aí
 eles ficam assim, "Você po-
 40 daria ter começado com a
 gente no Inglês 1, no In-
 glês 2, porque aí você já
 preparava a gente pra che-
 gar no Inglês 8 dessa ma-
 neira.

468

01 T. Então, assim, a Eunice era
mestre de fazer essas crí-
ticas, sabe. Assim, não adi-
05 anta você querer exigir
uma coisa que não foi pas-
sada antes. Ela vai falando
daquele jeitinho assim, e
aí eu falava, "Gente, eu
quero saber se ela tá fa-
10 lando por ela mesmo, ou se
ela tá falando pela turma.
Porque, se ela tiver falan-
do por ela mesma, é um caso
à parte, se tiver falando
15 pela turma...então, assim,
não tá valendo a pena esse
trabalho que a gente fez
nesse primeiro bimestre."
Aí o pessoal, "Não, a gente
20 gosta sim e tal, a gente...
não tem nada contra, a gen-
te sabe que é mais aperta-
do, que é difícil, mas a gen-
te acha que tem que ser as-
25 sim e tal." Então foi as-
sim a crítica-tô falando
desse a-desse último perí-
odo. Aí a gente continuou
mais um bimestre((limpa a
30 garganta)) antes de fazer
a revisão da prova final,
aí foi a mesma coisa, "Gen-
te, ó como é que foi, o que
que vocês acharam, e tudo".
35 "Ah, valeu muito a pena, a
gente fica muito motivado,
o tipo de prova que você
elabora, a gente gosta de
fazer, é uma coisa bem fei-
40 ta." Eu tenho-pena que eu
devolvo as provas, sabe.
Assim, na primeira prova
bimestral, eh, uma menina
escreveu assim: Nossa eu
45 nunca fiz uma prova as-
sim tão bem elaborada...

494

Tape 3/Side 1/Page 28

01 T...sabe,"muito interessante
 é difícil,mas eu gostei des-
 se tipo de questão",não sei
 o que e tal.E eu depois fa-
 05 lei pra ela,"Isso é questão
 de prova de FCE,eu tô-eu tô
 dentro dos moldes,eu tenho
 muito...eh,exemplar de pro-
 vas antigas e de livros que
 10 trazem modelos de prova do
 FCE e tal. Então eu vou
 passando pra eles, eu tiro
 uma questão dentro do que
 eles estão vendo e tal,en-
 15 tendeu? Produzo...

T.Hum, hum. O livro tem esse
 20 tipo de visão.O livro traz
 esse tipo de questão.

T.Traz. Tem uma parte que
 25 chama Structure Review,

T.entendeu, o próprio livro,
 uma vez que ele prepara os
 alunos pro FCE,ele tem es-
 30 se tipo de questão,enten-
 deu?

I.E você treina em sala de
 aula esse tipo de questão
 que você pede na prova?

I.Ah, o livro traz esse ti-
 po de questão.

I.Hum.

I.Então você acha que você
 faz uma prova...

514

End of side 1

514

Tape 3/Side 2/Page 29

01 T. Eu peço a eles pra estuda-
rem mais em casa, então eu
me vejo no direito de exi-
05 gir um pouco mais de conhe-
cimento deles. Entendeu?
Então, assim, na hora de
testar, eu não tô testando
única e exclusivamente o
que eu dei na sala de aula,
10 não. Eu tô testando também
o que eles deveriam ter
feito por conta deles.

15 T. Têm isso claro./Aí eles
têm/ dificuldade.

T. Eu falo, "Gente, mas eu
falei pra vocês que não
20 bastava estudar só no li-
vro não, porque isso daqui
não é mais segundo grau."
Entendeu?"Então vocês têm
que ser auto-didatas tam-
25 bém. Porque senão vocês não
vão aprender. E quando vo-
cês saírem daqui, como é
que vocês vão fazer? Vocês
têm que aprender a pesqui-
30 sar, a buscar as coisas nas
gramáticas, porque muitas
vezes vocês vão encontrar
um problema na hora de-na
hora que tiverem que fazer
35 uma tradução, não vão poder
ficar ligando pro profes-
sor, e nem vão ter profes-
sor pra ficar perguntando
vocês têm que buscar isso
40 por contra própria, buscar
a resposta nos livros."
Entendeu? Então, assim, já
é uma maneira de prepará-
los.

I. E eles têm isso claro pra
eles.

I. /O tempo todo.../

531

Tape 3/Side2/Page 30

01

I. Eles acham as provas difíceis, então?

T. Acham.

05

I. E você acha que elas são mesmo?

T. Olha, eu não acho que elas são assim... por exemplo, às vezes eu acho que se eles tivessem preparado um pouquinho mais, eles fariam com, com tranquilidade a prova, com muita tranquilidade. Você tem as provas aí você quer... que a gente dê uma olhada nelas?...

10

15

I. ((desliga o gravador pra combinar sobre cópias das provas)).

20

I. Pois é, mas você ia falar, eh, o que mais você usa? O HORIZONS, o GRAMMAR IN USE o HORIZONS você gosta de dar as lições inteiras, né

25

T. Hum, hum. Cortando uma coisa ou outra.

30

T. Sabe... Sabe o que que eu fico pensando, assim, olha, ah, no meu ponto de vista é o seguinte: o lingüista que elaborou o livro, ele estudou muito pra elaborar sabe, assim, ele tem uma-uma bagagem grande, ele-ele pensou em cada atividade, porque ele tinha um-um propósito com cada uma das atividades.

35

I. Hum, hum.

543

543

Tape 3/Side 2/Page 31

01

T. Agora, eu. Helivane, pobre mortal, vou pegar o livro de um lingüista, que pesquisou muito pra elaborar aquilo, entendeu? E por causa de variáveis como falta de tempo, extrema falta de tempo e tal, ah, vou começar a cortar as coisas assim, sabe,

I. Hum, hum.

05

10

I. /Hum, hum./

15

20

25

30

35

40

T. /eh,eh/ a meu bel-prazer, aí-aí eu fico muito preocupada mesmo se eu vou realmente vo-é-estar ensinando, ou vou estar fazendo o pacto do corrupto, sabe, eu finjo que eu tô dando aula, e os meus alunos fingem que estão aprendendo alguma coisa... Por isso que eu não sei... a-é-às vezes eu fico querendo, assim, quando cês cortam, quando você corta, por exemplo, uma atividade do livro, você se baseia no quê, especificamente pra cortar uma atividade do livro?... Questão assim, tipo, essa atividade é muito chata, eu não vou dar. Essa aqui, eu não vou ter tempo de dar... Como, assim? Como? Quando você vai enxugar uma unidade que você trabalhou em sala de aula, quais são os critérios que você segue pra fazer isso?

555

555

Tape 3/Side 2/Page 32

01

I.É...

T. Porque eu acho que quando a gente faz isso, a gente tá passando por cima do autor do livro que... sabe muito mais- que o conhecimento dele tá muito mai-tá muito além do nosso...entendeu?

05

10

T. Agora, eu acho também que a gente tem que ter a flexi- a gente, professor, tem que ter a flexibilidade de poder...dependendo da turma

15

você dá uma atividade, dependendo da turma você dá outra atividade. Sabe, assim isso é quando você não tem tempo mesmo você não

20

pode dar todas as atividades, você não tem como dar todas as atividades. Tá certo? Mas eu questiono muito isso, e não tenho as respostas, e não tenho as perguntas, não tenho as respostas. Ah, logicamente também não tenho muita leitura nessa área assim de abordagem comunicativa. Eu acho também que falta muito tempo pra gente, né Mara, porque a gente fica dando um tanto de aula por dia...entendeu?

35

E...aí num-num lugar X é método X, num lugar Y é método Y, aí você fica, sabe, toda perdida naquelas coisas... Você não tem tempo pra pesquisa, assim como os professores da UFMG, que tem que trabalhar o que, 40 horas?

40

571

571

Tape 3/Side 2/Page 33

01 T. Aí dão 12 horas de aula e
o restante é pra eles estu-
darem, é pra eles prepara-
rem, é... as aulas, pra assis-
05 tirem reuniões, entendeu?
Então, assim, eles têm tempo
de preparar aula com mais
cuidado do que a gente tem

I. Hum, hum.

10 T. ... dando aula nessas esco-
las que você ganha por ho-
ra em sala de aula. Só que
às vezes pra dar uma hora
de-uma aula de uma hora e
15 quarenta minutos a gente
gasta três horas, /prepa-
rando/ assim,

I. /Preparando/

T. Pera aí, que-que-que texto
20 que eu posso selecionar
relacionado com isso. Aí
cê vai na revista, folheia,
e pega e tal. Agora o que
que eu posso elaborar den-
25 tro desse texto? Aí cê co-
meça pensando nas ativida-
des e tudo, eu vou fazer
isso, eu vou fazer aquilo
e tal. Aí depois cê tem que
30 datilografar aquilo, pra le-
var aquilo com certa antece-
dência pra ser xerocado. Uai,
isso daí acaba com o seu
tempo. Quer dizer, além de
35 tudo o que você faz, você
ainda tem que fazer isso.
/(sabe de um livro)/

I. É. / (vamos ver sua prova) /
((o gravador é desligado))

583

584

Tape 3/Side 2/Page 34

01 T.Essas questões estão dentro do.../livro/

I./Quais lições?/Você sabe?

05 T.Essa daí foi até...a lição 8 do HORIZONS, mais ou menos...

I.De 1 a 8.

10 T.É...Ah, outra coisa que eu falo pra eles:"É cumulativo! É claro que eu vou enfatizar o que que a gente tá vendo agora, que vocês vão estudar mais capítulos ta-ta-ta-ta-ta. Mas tem

15 muita coisa que a gente vai checar, uma preposição e tal, porque é assim, o FCE é cumulativo."

I.Hum, hum.

20 T.Entendeu?

I.Essa seção A aqui/você (fez de) múltipla escolha/ né?

25 T./É,essa Section A/isso daqui tudo é de múltipla escolha,é igual-é tipo prova mesmo de/FCE só que/aí

I./Use of English/

30 T.eles têm-às vezes eles têm cinco alternativas aqui,

I.É.

35 T.Issso não é /Use of English/ isso é Reading & Comprehension.

I./É... você põe quatro só/ Ah, é Reading & Comprehension.

40 T.É Reading & Comprehension.

I.Uma das partes do Reading & Comprehension.

594

594

Tape 3/Side 2/Page 35

01 T.É.Então aqui tem-trabalha
muito a questão assim de,
uh,tá vendo,a gente tinha
visto Modal, a questão de
05 pre-preposição, a gente
tinha visto Phrasal Verbs
e Gerund, entendeu?

10 T.É...é... tipo Verb Tenses,
entendeu, e o sentido de
cada um deles,essas coisas
assim.

15 T.É,mas numa parte-nessa par-
te, eu sempre achei também
que fosse mais relacionado
com isso, mais essa parte é
no Reading & Comprehension,
20 porque você tem que enten-
der muito o contexto /pra
saber/exatamente,

25 T.Então, na prova de FCE,essa
parte entra em Reading &
Comprehension.

30 T.Problema de elaboração ti-
po assim, o aluno não en-
tendeu?

35 T.Ah,não aí não.

40 T./Isso eu não senti não/
mas cê-cê quer fazer?...

I.Hum, hum.

I.Na verdade isso é Usage,
né?

I./pra saber se.../

I.Você teve algum problema
com essas questões?...de
elaboração?

I.Ou não entendeu, ou...tem
mais que uma resposta
certa,

I.Ou...tem-tem alguma ques-
tão que assim, mostra
muito claramente qual que
é a resposta certa,/supo-
nha tipo.../

608

608

Tape 3/Side 2/Page 36

01 T. Essas questões pra gente
ver?

I. Pra fazer agora nós não
vamos ter tempo, assim,
/depois eu quero ver/

05 T. /Não, não, eu não senti/is-
so não.

I. /Não, né?/

10 T. /Agora/mesmo porque eu tam-
bém não tiro essas coisas
da minha cabeça, não. Eu ti-
ro de provas que já foram
elaboradas.

I. Ah, tá. /Isso é coisa que
já tá pronta, né/

15 T. /Você tá entendendo?.../

I. /Você pega muito.../

20 T. /É.../aí eu vou pegando, eu
vou juntando, eu faço um
trabalho de compilação.

I. É, colagem, também, né?

25 T. É tipo assim, eu vou pegar-
por exemplo, isso daqui tá
dentro de uma coisa que foi
visto em sala, isso daqui eu
sei que tá no livro, /tal e/
tal, aí eu vou juntando,

I. /Hum./

30 T. tudo, aí depois eu faço a-
quele trabalho de/ (?)
em forma de prova/

I. /Ah, tá, então tem muita
coisa que não foi você
mesmo que montou/

35 T. Não. Não. Isso daqui eu vou
tirando de um tanto de lu-
gar.

I. Isso aqui é uma leitura,
né?

40 T. É, isso daqui-esse texto
eu tirei de... de um livro
que chama SUCCESS AT FIRST
CERTIFICATE.

I. Hum.

45

618

618

Tape 3/Side 2/Page 37

- 01 T. Esse texto tá lá. Eu tenho esse livro também... Secret Messages For Ourselves...
- 05 T. Aí eles leram, /isso/ aqui também tá no Reading & Comprehension. (?) Aí agora-e você sabe que o Reading & Comprehension no
- 10 FCE é só múltipla escolha.
- T. Então aí começa assim, o texto não é muito complexo e as questões também não
- 15 são tão complexas assim.
- T. Essa parte aqui quase toda eles acertaram, só quem não entendeu mesmo o texto.
- 20 T. Quem tem condições de entender o texto faz direitinho, tá.
- 25 T. Agora essa daqui ó, a margem de... acerto, fica assim cin-entre cinquenta, sessenta por cento. Quase ninguém acerta todas...
- 30 Aqui é difícil.
- T. Agora, essa daqui, eu te falei que a gente tinha enfatizado muito os mo-
- 35 dais...
- T. /É./ tá certo. A gente tinha /estudado muito os mo-
- 40 dais, né/
- I. É... hum, hum.
- I. /Tá/
- I. Sei.
- I. Mais de compreensão geral
- I. Tá.
- I. Hum, hum.
- I. Tá.
- I. Esse aqui qua-uns 90%, /né/?
- I. / (Nessa parte) o que que você tá testando? /

632

632

Tape 3/Side 2/Page 38

01 T. Aí eu tô testando modal.
 Mas dentro, tá vendo ó, das
 funções... quer dizer eu-eu
 acho que é uma coisa mais
 05 comunicativa, isso.

T. Hum, hum.

T. Quase todos acertaram.
 10

15 T. Ah, deixa eu te falar uma
 coisa: é o meu jeito de
 aplicar prova, eu não sei
 se eu tô correta em fazer
 isso, toda vez, eu chego
 20 pra entregar as provas eu
 entrego todas, "OK, now,
 Section A" ... aí eu leio
 com eles, "You all know
 what you have to do, yeah,
 25 now Section B, read the
 text and answer the
 questions, any dout, no.

T. Então, agora, "Section C,
 30 You know exactly what you
 have to do? Yes. Se eles
 não entenderam eu explico,
 "Ah, não entendi direito
 essa questão aqui não. "Aí
 35 eu explico tudo, explico
 em inglês pra eles, e tudo
 mais.

T. Mas... daquele jeito, pra
 40 que eles não tenham dúvi-
 da em relação àquilo que
 eles vão ter que fazer. Já
 no FCE, isso não acontece.
 Se eles não entenderem,
 45 eles vão perder a questão.
 647

I. Eles entenderam bem essas

I. essas...?

I. Você teve que dar alguma
 explicação extra, ou, pelo
 que tá escrito aqui eles
 entenderam o que que eles
 tinham que fazer?

I. Hum.

I. Hum, hum.

647

Tape 3/Side 2/Page 39

01 T. Eles têm que entender a
questão.

05 T. Agora, eu acho que essa
aqui, por exemplo, não
tem condição do aluno
fazer coisa diferente do
que foi pedido. Oh, Part
1: Study each of the sen-
10 tences carefully. Aí eles
têm só que ler. Aí, vem cá:
In which of the sentences
above is the speaker
giving advice. Aí eles só
15 vão pegar aqui, ó ((mostra
a questão)) em qual delas
aqui ele tá/dando conselho/

20

25 T. Não, aí tanto faz, pra mim
tanto faz.

I. Hum hum.

I. /E eles vão ter que/botar
um número aqui em cima eu
teria essa dúvida agora,
eu tô tendo, eu ponho um
número aqui em cima ou
ponho a letra aqui em-
baixo?

APPENDIX 5

Este questionário deverá servir como informação para um projeto de pesquisa, que será benéfico para o seu curso de graduação. Pedimos que seja o mais sincero e imparcial possível. Não é necessário se identificar e pedimos que não identifique o seu professor também.

Responda as seguintes perguntas da forma mais completa que puder e obrigado pela colaboração.

- 1) De que forma você acha que se aprende uma língua estrangeira (no caso aqui, o inglês) fora do país de origem dessa língua (no caso aqui, na sala de aula)?
- 2) Você acha que a prática do professor em sala de aula promove essa aprendizagem? Aponte algumas coisas que o professor fez, que te ajudou a aprender.

Aponte algumas coisas que ele fez que não adiantou muito para você aprender?

- 3) A forma como o professor avaliou você no semestre passado foi como você esperava? (Aqui inclui-se as provas e outras formas de avaliação).

Se a resposta for "sim": o que é que você esperava e ele fez?

Se for "não", o que é que você esperava que não foi cobrado?

- 4) Faça uma crítica do livro texto que foi usado. Você o acha adequado para seu curso? Por que sim ou não?

Que partes o professor explorou mais nas lições do livro?

- 5) O que você acha que te faz aprender, isto é, como você faz para estudar?

Você acha que o que faz é suficiente? Se não, o que mais você acha que deveria fazer para melhorar o seu estudo?

- 6) Como você acha que deveria estar a sua proficiência no inglês ao final do seu curso, considerando todas as condições sob as quais você estuda?

- 7) O que você acredita que seja a proficiência desejada? E que sugestões você daria para que essa proficiência seja alcançada.

APPEND 6

Prova: Curso: TRADUTOR/INTÉRPRETE Deptº: LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
 1a. AF Disciplina: LÍNGUA INGLESA 1
 2a. AF

Aluno Nome: _____ Registro Acadêmico: _____

Nota: _____ Professor: MARA MANCINI DATA DA PROVA: 22/09/02
 PROVA A

[Handwritten signature]



PAY ATTENTION AND GOOD LUCK !!!

PART A
Read the advertisement for FIND A FAMILY:

FIND A FAMILY!

- Do you want to speak English well?
- Do you want to have an interesting holiday?
- Do you want to make friends?

We at **FIND A FAMILY** can help you. Every year, we help hundreds of students from all over the world improve their English. We can find a family in Great Britain, Canada, the United States or Australia for you to stay with, and help you with your travel arrangements. Read the success stories below!

Paula - Portugal
 I'm a university student and I work hard all year. In the summer I like to relax. **FIND A FAMILY** is the perfect way to improve your English and have a holiday at the same time. I stayed with Mr and Mrs Logan in London for a month last summer. The city was beautiful and I saw a lot of the museums and parks. I know where I'm going next year!

Riyuji - Tokyo
 I'm an accountant in an international company and I need English for my job, but I don't have long holidays. I spent two weeks with Sam and Josie Alder in Toronto, and I had a wonderful time! I loved the Canadian scenery and hospitality. Back in Japan, I found my English was much better, and I've made some good friends - thanks to **FIND A FAMILY**!

Claudette - France
 I love my job as a receptionist in a hotel, but it's impossible for me to have a holiday in the summer. I went to Australia for six weeks to stay with Liz and Rob Barnes and their daughter Lisa. We went swimming every day and had our Christmas dinner in the garden! Lisa is my age, and we had a lot to talk about. If you want a holiday that's different, try **FIND A FAMILY**.

Interested? Then fill in the form telling us where and when you want to go, how long you want to stay, and giving us some information about yourself and your own family. Don't forget to tell us about your interests and hobbies, and any special needs - for example, are you allergic to animals, or are you a vegetarian? We will do the rest!

FIND A FAMILY - for people who are going places!

Now, complete the sentences:

4.0

0.2 a) **FIND A FAMILY** can find British,....., American or Australian families.

0.2 b) Paula is a university.....

- 0.2 c) Niyuji speaks Japanese and
- 0.2 d) Claudette is in a hotel.
- 0.2 e) Lisa Barnes is Liz and Rob Barnes'

1.0 What nationality are these people?

- 0.2 a) Mr. and Mrs. Logan
- 0.2 b) Paula
- 0.2 c) Claudette
- 0.2 d) Lisa
- 0.2 e) Niyuji

PART B

Read the extracts below and tick the correct sentences:

1

Today's Specials

French onion soup with crusty roll and butter

◆

Baked potatoes with a choice of fillings

◆

Chilli con carne with rice

◆

Lasagne with green salad

◆

Quiche Lorraine and French fries

3

CANTERBURY TOWN GUIDE

Car Parks:	Broad Street, Castle Street, Cow Lane, Orange Street, Pound Lane, Rosemary Lane, St. George's Place.
Early Closing Day:	Thursday.
Market Day:	Wednesday.
Museums:	The Royal, High Street Tel. 52747. The Roman Pavement Butchery Lane. Tel. 52747.
Police Station:	Tel. 55444
Sport:	Sports Centre, Military Road Tel. 62838 Swimming Pool, Kingsmead Tel. 69817.

4

*Dozen Eggs
2 litres Milk
1 kilo Onions
1 letter
500g Tomatoes
Bread
5 kilos Potatoes*

2

*Hi Nick!
Sorry I can't meet you for coffee but I've got a new job. I start work at 8:30 and work till 5:30 every day, serving customers in a delicatessen. It's hard work but very interesting. Traxle is, I spend all my money on food*

love, Pri

5

HELP REQUIRED

From January – a cheerful and hardworking person to assist on our busy delicatessen counter. Experience not important. Hours by arrangement. Staff crèche. For further details contact Jenny on (08653) 267.

Prova:	Curso: _____	Deptº: _____
1a. AF <input type="checkbox"/>		
2a. AF <input type="checkbox"/>	Disciplina: _____	
Aluno	Registro	
Nome: _____	Acadêmico: _____	
Nota: _____	Professor: _____	DATA DA PROVA: <u>1/1/2001</u>

Tick here the correct sentences:

2.0

- a) Ali hasn't got a job.
- b) The shops close at lunchtime on Thursday.
- c) You get bread and butter with the soup.
- d) Mick finishes work at half past five.
- e) There aren't any museums in Canterbury.

PART C

Write a paragraph about yourself for LIFECYCLE PROFILE, using more than 100 words.

3.0

Prova: _____ Curso: _____ Depto: _____
 1a. AF _____
 2a. AF _____ Disciplina: _____
 Aluno _____ Registro _____
 Nome: _____ Acadêmico: _____
 Nota: _____ Professor: _____ DATA DA PROVA: 14/11/2010

PART 7

3.0 Make questions to these answers:

- 0,25 1)?
I live in a big house.
- 0,25 2)?
There is a bed and a wardrobe.
- 0,25 3)?
I never go to the cinema.
- 0,25 4)?
She's Brazilian.
- 0,25 5)?
He's an accountant.
- 0,25 6)?
Yes, I'll have some hungarian goulash.
- 0,25 7)?
It's a dish made with apples, bananas, oranges and grapes.
- 0,25 8)?
I've got a credit card, a cheque book, a passport and a driving licence.
- 0,25 9)?
I write letters, messages and poems, sometimes.
- 0,25 10)?
She likes blues.
- 0,25 11)?
Turn left into Afonso Pena Ave.
- 0,25 12)?
It's straight ahead.

PART 5

LISTENING COMPREHENSION:



A. YES,

B. NO.

Handwritten initials or signature.

Prova: Curso: Tradutor/Intérpr Deptº: LETRAS
1a. AF Disciplina: LÍNGUA INGLESA I
2a. AF

Aluno Nome: _____ Registro Acadêmico: _____

Nota: _____ Professor: Mara Mancini DATA DA PROVA: 02 / DEZ / 92
PROVA B *U. D. M. U. W. I. R. O.*



PART A : (4,0)

CHRISTMAS SHOULD BE ABOLISHED.

What do you think about that ?

Write 10 sentences saying if you agree or disagree with this statement.

Prova: _____ Curso: _____ Deptº: _____
 1a. AF _____
 2a. AF _____ Disciplina: _____
 Aluno _____ Registro _____
 Nome: _____ Acadêmico: _____
 Nota: _____ Professor: _____ DATA DA PROVA: ___/___/___

PART C: each right answer: (0,25)

Write the Superlative form of these adjectives:

Accurate

bad

beautiful

easy

cheap

old

safe

happy

good

careful

PART D: Each right answer: (1,0)

Put the words in order. Add capital letters and punctuation.

a) school sport too these much there's days at

b) don't I should exams take children think

c) parents children help their homework should their with

d) think I are too holidays long much

e) think I too go university to people young many

PART E: (10,0)

LISTENING COMPREHENSION

1. Listen to the recording and choose the correct answer.



ju

Prova:	Curso: <u>INTERMEDIAR E</u>	Deptº: <u>LETRAS</u>
1a. AF <input type="checkbox"/>	INTEPRETE	
2a. AF <input checked="" type="checkbox"/>	Disciplina: <u>LINGUA INGLESA III</u>	
Aluno	Registro	
Nome: _____	Acadêmico: _____	
Nota: _____	Professor: <u>RAQUEL PATRUS</u>	DATA DA PROVA: <u>30/11/92</u>
		<u>11/12/92</u> <u>02/12/92</u>

1) DIRECTIONS: COMPLETE EACH SENTENCE SO THAT IT MEANS THE SAME AS THE SENTENCE PRINTED BEFORE IT.

- a) HE WEARS A SUIT ABOUT ONCE A YEAR.
HE HARDLY _____
- b) I DON'T EAT MEAT ANY MORE.
I USED _____
- c) AFTER WATCHING THE NEWS, WE TURNED OFF THE T.V.
AFTER WE _____
- d) TAKE THESE PILLS AND YOU WILL FEEL BETTER.
IF _____
- e) "I AM GOING TO SEE MY PARENTS TOMORROW," SAID JACK.
JACK SAID _____
- f) YOU CAN INCREASE YOUR VOCABULARY BY READING
NEWSPAPERS.
TO INCREASE _____
- g) "GO ON, DANIEL, GO FOR A SWIM," SAID SUE.
SUE ENCOURAGED _____
- h) I HAVE NEVER SEEN HIS FACE.
NEVER _____

(8- 1,0 EACH)

ou

DIRECTIONS:

2) COMPLETE EACH SENTENCE WITH A NOUN FROM THE LIST BELOW.

→ AGREEMENT - BREATH - CANDIDATE - COLLEAGUE - COMPANY
CROWD - FAULT - HANDWRITING - IDENTITY - IMPRESSION
MANNERS - MEETING - PATIENCE - REFRESHMENT - SHARES.
STOCKBROKER ←

- a) I WORK IN A _____ BASED IN THE CITY.
b) YOU NEED A LOT OF _____ TO BE A TEACHER.
c) IF YOU INVEST IN _____ YOU WILL EARN A LOT OF MONEY.
d) A _____ IS SOMEONE YOU WORK WITH.
e) THE _____ HE GIVES IS ONE OF GREAT TALENT AND CHARM.
f) MY PARENTS ALWAYS INSISTED ON GOOD TABLE _____.
g) THEY OFFERED US SOME _____ AS SOON AS WE ARRIVED.
h) THE _____ LASTED FOR OVER FOUR HOURS.
i) HIS _____ WAS VERY DIFFICULT TO READ.
j) IF YOUR INTONATION FALLS ON QUESTION TAGS, IT SUGGESTS YOU EXPECT _____.

(5 - 0,5 EACH)

3) DIRECTIONS : MAKE UP SENTENCES USING :

a) WHICH AS A SUBJECT.

b) WHO AS AN OBJECT.

Prova:	Curso: <u>TRADUTOR E</u>	Deptº: <u>LETRAS</u>
1a. AF <input type="checkbox"/>	<u>INTERPRETE</u>	
2a. AF <input type="checkbox"/>	Disciplina: <u>LINGUA INGLESA III</u>	
Aluno	Registr.	
Nome: _____	Acadêmico: _____	
Nota: _____	Professor: <u>RAGUEL PATRUS</u>	DATA DA PROVA: <u>30/11/92</u>
		<u>02/12/92</u>

c) JUST AS AN ADVERB OF DEGREE.

(3- 1,0 EACH)

4) DIRECTIONS: WRITE A DESCRIPTION OF YOUR DAILY ROUTINE. USE: AS SOON AS, UNTIL, WHEN, BEFORE, AFTER.

(5)

5) DIRECTIONS: CHANGE TO THE PRESENT PERFECT CONTINUOUS.

a) I VISITED MY GRANDPARENTS YESTERDAY.

b) I USUALLY READ THE NEWSPAPER IN THE OFFICE

(4- 2,0 EACH)

OK
→

Prova: _____ Curso: Tradutor-Intérp. Deptº: Letras _____
 1a. AF _____
 2a. AF _____ Disciplina: Língua Inglesa VIII _____
 Aluno _____ Registro Acadêmico: _____
 Nome: _____
 Nota: _____ Professor: Helivane de Azevedo _____ DATA DA PROVA: _____
 Evangelista _____

Units 1-8

SECTION A

In this section you must choose the word or phrase which best completes each sentence.

1. If you don't know what the word means, why don't you look it _____ in the dictionary ?
 A. at B. in C. up D. for
2. He was bitten by a mosquito, but he made things worse by _____ the bite all the time.
 A. stroking B. scratching C. rubbing D. scraping
3. Are you telling me that this shirt cost £100 ? You _____ be joking !
 A. may B. should C. will D. must
4. When the meeting had finished, they went _____ the plan once again.
 A. up B. on C. over D. down
5. Hello, Mary. I can't be sure I'll be home in time for dinner. I _____ be late.
 A. should B. must C. will D. may
6. So _____ people came to the theatre that they had to cancel the performance.
 A. few B. a few C. little D. a little
7. Your behaviour makes me _____.
 A. anger B. angrily C. angry D. in anger
8. He _____ a very interesting story.
 A. said B. talked C. spoke D. told
9. I'm so sorry I'm late, the car broke _____ on my way here.
 A. down B. up C. in D. over
10. How long does it usually _____ to get home in the evening ?
 A. need B. need you C. take you D. demand
11. It's difficult to tell the twins apart because they look exactly the _____
 A. alike B. similar C. identical D. same

12. She gets very angry with her son because he seems to be incapable _____ keeping his room tidy.
A. of B. at C. to D. with
13. He _____ that the people he works with are all very interested in their jobs.
A. tells B. says C. speaks D. talks
14. I'm afraid I can't come and see you this evening. I have to stay at home and look _____ my little sister.
A. after B. on C. by D. to
15. I like the red dress and the pink shoes. The trouble is that they don't go _____ each other well.
A. by B. above C. on D. with
16. _____ you come and see me this afternoon? There's something I want to talk to you about.
A. Will B. Should C. May D. Must
17. I usually get to work _____ foot.
A. in B. with C. on D. by
18. _____ experience of working in an office environment is essential for this job.
A. Earlier B. First C. Initial D. Previous
19. The witness told the court that he _____ the accused before.
A. had never seen B. hasn't seen C. had ever seen D. didn't see
20. The estate agent spent a _____ deal of time trying to persuade me to buy the house.
A. large B. big C. great D. wide
21. Psychiatrists spend a lot of time studying the mind. So _____ psychologists.
A. does B. do C. did D. spend
22. Oh, I forgot to tell you. I am having a party on Friday - _____?
A. are you coming B. do you come C. don't you come D. shall you come
23. The organizers decided to go ahead with the match _____ the bad weather.
A. in spite B. although C. unless D. despite
24. I know nothing about televisions, so when mine broke down, I took it to the shop to _____.
A. having had it repaired B. have repaired it
C. have it repaired D. have had it repaired

(4,8 marks - 0,2 each)

SECTION B

Read the passage right through and then choose the answer which you think fits each question best.

SECRET MESSAGES TO OURSELVES

Early one morning more than a hundred years ago, an American inventor called Elias Howe finally fell asleep. He had been working all night on the design of a sewing-machine but he had run into a very difficult problem: it seemed impossible to get the thread to run smoothly around the needle.

Despite his exhaustion, Howe slept badly. He tossed and turned. Then he had a nightmare. He dreamt that he had been captured by a tribe of terrible savages whose king threatened to kill and eat him, unless he could build a perfect sewing-machine. When he tried to do so, Howe ran into the same problem as before. The thread kept getting caught around the needle. The king flew into a rage and ordered his soldiers to kill Howe. They advanced towards him with their spears raised. But suddenly the inventor noticed something. There was a hole in the tip of each spear. The inventor awoke from the nightmare with a start, realizing that he had just found the solution to the problem. Instead of trying to get the thread to run around the needle, he should make it run *through* a small hole in the centre of the needle. This was the simple idea that finally enabled Howe to design and build the first really practical sewing-machine.

Elias Howe was far from being unique in finding the answer to his problem in this way. Thomas Edison, the inventor of the electric light bulb, said that his best ideas came to him in dreams. So did the great physicist, Albert Einstein. Charlotte Brontë also drew on her dreams in writing *Jane Eyre*. The composer, Igor Stravinsky, once said the only way he could solve his problems in musical composition was 'to sleep on them'.

To appreciate the value of dreams, you have to understand what happens when you are asleep. Even then, a part of your mind is still working. This unconscious, but still active, part digests your experiences and goes to work on the problems you have had during the day. It stores all sorts of information and details which you may have forgotten or never have really noticed. It is only when you fall asleep that this part of the brain can send messages to the part you use when you are awake. However, the unconscious part expresses itself through its own logic and its own language. It uses strange images which the conscious part may not understand at first. This is why dreams are sometimes called 'secret messages to ourselves'.

1. According to the passage, Elias Howe was
 - A. the first person we know of who solved problems in his sleep.
 - B. much more hard-working than other inventors.
 - C. the first person to design a sewing-machine that really worked.
 - D. the only person at the time who appreciated the value of dreams.
2. The problem Howe was trying to solve was
 - A. what kind of thread to use.
 - B. how to design a needle which would not break.
 - C. where to put the needle.
 - D. how to stop the thread from getting caught around the needle.
3. The solution to the problem came from something
 - A. the king said to Howe.
 - B. Howe remembered about another sewing-machine.
 - C. Howe noticed about the soldiers' weapons.
 - D. one of the soldiers was wearing.
4. Thomas Edison is mentioned because
 - A. he also tried to invent a sewing-machine.
 - B. he got some of his ideas from dreams.
 - C. he was one of Howe's friends.
 - D. he also had difficulty in falling asleep.
5. Dreams are sometimes called 'secret messages to ourselves' because
 - A. strange images are used to communicate ideas.
 - B. we can never understand the real meaning.
 - C. images are used which have no meaning.
 - D. only specially trained people can understand them.

(1,0 mark - 0,2 each)

SECTION C

PART I - Study each of the following sentences carefully:

- A. I may be late.
- B. May I open the window ?
- C. We should be taking off any moment now.
- D. You should be more careful.
- E. You must be exhausted.
- F. I must get to the airport on time !
- G. How long will the flight take ?
- H. Will you give this to Mary, please ?

In which sentence above is the speaker

1. giving advice.
2. saying that something is necessary.
3. politely asking someone to do something.
4. asking someone for permission to do something.
5. asking a simple question about the future.
6. saying that perhaps something will happen.

7. saying that something will almost certainly happen, as long as nothing unexpected prevents it.
8. expressing an opinion about something that the speaker is very sure about.

(1,6 marks - 0,2 each)

PART II - Use may, should, must or will to complete these sentences:

1. What ? You say you can't see those lights in the sky ? You _____ be blind !
2. If it's raining you _____ take an umbrella with you.
3. Excuse me, but _____ I ask you a very personal question ?
4. I can't be sure, but I _____ be late this evening. So don't wait for me.
5. If I see George tomorrow, I _____ give him your message.
6. Listen ! You really _____ give this to Mary ! It's very important !
7. The train _____ be here any minute now but you never know.
8. Excuse me, but _____ you take this to the post office for me, please ?

(2,0 marks - 0,25 each)

SECTION D

Finish each of the following sentences in such a way that it means the same as the sentence printed before it.

1. They took him to hospital.
He _____
2. Remembering lists of words is often very difficult.
It is _____
3. Charles is said to be a very rich man.
They say _____
4. I won't tolerate this behaviour for a minute longer.
I won't put _____
5. Someone had taken away the fire-extinguishers.
The _____
6. He is not old enough to vote.
He is too _____
7. They didn't let me stay in the country.
I wasn't _____
8. Take some cash, because the bank might be shut.
Take some cash in _____
9. 'Will you open the window, please ?' he said.
He asked me _____
10. It is essential that the road is finished before next summer.
The road _____

(2,0 marks - 0,2 each)

SECTION E

Complete the following sentences with the correct form of the word in CAPITALS.

Example: Notice the similarity of these words. SIMILAR

1. Language is a means of _____. COMMUNICATE
2. My _____ to stop annoyed him. REFUSE
3. What is the _____ of this word ? MEAN
4. Pan Am announces the _____ of flight 704 from New York. ARRIVE
5. I felt very _____. EMBARRASS
6. That man is a police _____. INSPECT
7. Jack the Ripper was a famous _____. MURDER
8. Sometimes, of course, there is a great deal of _____ about what a dream means. DISAGREE

(2,0 marks - 0,25 each)

SECTION F

The following dialogue is between a clerk in a travel agency and a woman customer. Make all the changes necessary to produce, from the notes below, a complete dialogue. The first sentence has been done for you as an example.

CLERK I/help/you ? → May I help you ?

WOMAN Yes/I/like/book/flight/Rio.

CLERK When/you/intend/travel ?

WOMAN As soon/possible. No later/end/this week.

CLERK Well/that/be/difficult/this time/year unless/you be very lucky

WOMAN But/it be absolutely/essential/I/get there/end/this week !

CLERK All right/I/do/what/I can. You like/sit down ?

WOMAN No/I/be/back/half an hour.

CLERK All right/I/probably/know/then./I/have/ your name ?

APPEND 7

23

UNIT 2 LESSON 9

Communicative aims	Talking about the past (2)
Structures	Past continuous tense to describe concurrent past events Past continuous tense to describe an event 'interrupted' by the past simple Past continuous or past simple Past time clauses with <i>while</i> and <i>when</i>
Phonology	Stress and intonation in sentences with subordinate clause + main clause
Topics	A detective story
Skills	Predicting content before reading Reading for main ideas Reading for text organisation Predicting content before listening Listening for main ideas Listening for specific information Taking notes while listening Linking clauses with <i>while</i> and <i>when</i> Writing a narrative
Learner training	Exploiting sources of English outside the classroom: guided readers
Suggested material	Samples of guided readers

Suggested warm-up

- Play *Alibi*: tell students that someone committed a crime yesterday between 5 and 7pm, and that they are all under suspicion. Ask them to work in pairs and to prepare a convincing account of their activities during the two hours in question: their partner is their alibi!
 - Choose one pair, and ask Student A to leave the room while other students question Student B and note down his/her answers. Then ask Student A to return for questioning. If Student A says anything which conflicts with Student B's answers, they could be the criminals!
 - When they have questioned all the pairs, the class should decide who committed the crime.
- ① • Write the words in this activity on the board. Ask students to look at the words and check that they understand them. Tell them that the words all come from the story *The Eleventh Hour*, and ask them to guess what kind of story it is likely to be. Insist on the terms *detective story* or *thriller*, rather than accept a translation of the genre from their own language.
- Ask students to look at the illustration in their books and to predict what the story is about. Encourage them to use all the words in a brief description of the plot.
- ② • Explain that the sections of the first part of the story are in the wrong order. Ask students to read the sections and put them in the right order.
- Answer:** B, E, C, A, D.
- Ask students to think about the clues they found in the

text which helped them put the sections in the right order. Try not to answer too many questions about vocabulary. Limit your explanations to four or five words.

- ③ • Explain that this activity focusses on the presentation of the past continuous, which is formed with *was/were* + present participle. Write on the board *9pm Monday, 9.30pm Monday, 12.15pm Tuesday, 1.45pm Tuesday*. Ask students to find out and write down what people were doing at these times.

Answers:

McKane was driving through London at 9pm on Monday.

Jenkins was drinking a cup of coffee at 9.30pm on Monday.

Jenkins was looking through police files at 12.15pm on Tuesday.

Jenkins and Walker were searching McKane's office at 1.45pm on Tuesday.

- Ask students *What was McKane doing at 9pm on Monday?* and elicit *He was driving through London.*
- Ask students to work in pairs and to check their answers to the questions orally.

- ④ • Point to the times again and ask students to listen to the recording and note down what Sarah was doing.

On Monday evening, Sarah Seabrook was sitting in a restaurant. She was waiting for Robert – but where was he? She looked at her watch. It was twenty past nine and she was beginning to feel angry. Robert was nearly an hour late. At half past nine, she phoned his office but there was no reply. At ten o'clock, she paid her bill, and left the restaurant.

The next morning, Sarah got up early and started packing her suitcase. At half past twelve, her phone rang. She thought it must be Robert, and ran to answer it.

'Hello?'

'Is that Sarah Seabrook?'

'Speaking.'

'I have a message from Robert. He's sorry about last night – can he meet you tonight?'

'But he knows I'm going to Lisbon for a conference! Why can't he speak to me himself? And who are you?'

The caller hung up:

Sarah was puzzled, but there was no time to worry. She had a plane to catch – and she was still angry with Robert. She finished packing and left for the airport in a taxi at just after half past one.

- Ask students to work in pairs and to check their answers orally.

Answers:

Sarah Seabrook was sitting in a restaurant at 9pm on Monday.

She was phoning Robert's office at 9.30pm on Monday.

She was packing her suitcase at 12.15pm on Tuesday.

She was going to the airport in a taxi at 1.45pm on Tuesday.

- ⑤ • Explain that *while* is used to join two sentences describing actions which were happening at the same time.

Write the two model sentences from the Students' Book on the board and point out the use of the comma in the first sentence after the subordinate *while* clause. It isn't necessary to use a comma if the sentence starts with the main clause.

- Ask students to join the other sentences they wrote in activities 3 and 4 with *while*.
- Check answers orally with the class. Make sure they can manipulate the structure successfully, and check that they stress the people's names and use suitable intonation.

Answers:

While Jenkins was drinking a cup of coffee, Sarah was phoning Robert's office. OR

Jenkins was drinking a cup of coffee while Sarah was phoning Robert's office.

While Jenkins was looking through police files, Sarah was packing her suitcase. OR

Jenkins was looking through police files while Sarah was packing her suitcase.

While Jenkins and Walker were searching McKane's office, Sarah was going to the airport in a taxi. OR

Jenkins and Walker were searching McKane's office while Sarah was going to the airport in a taxi.

Suggested homework

- Ask students to write sentences saying what they were doing at six different times yesterday.

- Ask students to turn to their respective pages and read the next part of the story.

- Check that the students are able to answer the questions.

Answers to Student A's questions:

- 1 Sarah's flight left at 3.20.
- 2 She landed in Lisbon at 5.45.
- 3 She checked in at 6.30.
- 4 At 7.30 she went down to the hotel restaurant.
- 5 The waiter gave her a message while she was having dinner.
- 6 She left the hotel at 9.30 and walked to the Bar Botánico.
- 7 She met a tall dark man, who said 'Robert is dead'.
- 8 She said the watch was a present from Robert.

Answers to Student B's questions:

- 1 Jenkins and Walker found a book by Sarah Seabrook in McKane's office.
- 2 Jenkins phoned the publishers because he wanted to find Sarah.
- 3 At 3.30 he was talking on the phone to the publishers.
- 4 They left London at 6.30.
- 5 They landed in Lisbon at 9.00.
- 6 They took a taxi to the hotel.
- 7 They arrived at the hotel at 9.45.
- 8 The receptionist said 'Miss Seabrook is staying here, but she's just gone out. She asked for directions to the Bar Botánico.'

- Ask students to work in pairs and use their answers to the questions in activity 6 to answer these questions.

Answers:

- 1 While Jenkins was talking to the publishers, Sarah was flying to Lisbon.

- 2 Sarah was checking into her hotel while Jenkins and Walker were leaving London/taking off.
- 3 While Sarah was having dinner, Jenkins and Walker were flying to Lisbon.
- 4 Jenkins and Walker were taking a taxi to the hotel while Sarah was walking to the Bar Botánico.

- Ask students to read the text and to predict how the story ends. Try to elicit as many variations as possible. Encourage them to think of happy endings and sad endings.
- Play the cassette and ask students to listen and check.

'I'll have that, Mr Malone,' said Jenkins, and took the watch. 'Don't move. Good evening, Miss Seabrook.'

'What's going on?' cried Malone.

'This is what McKane meant when he said, "Watch Sarah". He was talking about Sarah's watch.' Jenkins opened the back of the watch to find a tiny cylinder of microfilm. 'This is the information you're looking for, Mr Malone. And you are the man we're looking for. You've got a lot of questions to answer – about drug smuggling.'

'This is incredible,' said Sarah. 'Tell me, is it true that Robert's dead?'

'No, it isn't,' replied Jenkins.

'But this man said that ...'

'Malone thought Robert was dead because Malone shot him last night. But Robert's in hospital. He was in a coma, but he's going to be all right.'

'Oh, thank heavens for that!' said Sarah. 'But how did you find me?'

Jenkins smiled and took a book out of the pocket of his raincoat. It was 'The Eleventh Hour.'

Six months later, Paul Malone went to prison for fifteen years for importing drugs. On the same day, Sarah Seabrook and Robert McKane got married. McKane said 'This is the best thing that's ever happened to me.'

- This activity introduces the 'interrupted' past continuous, where an event in the past continuous is 'interrupted' by an event in the past simple. Ask students to match the two parts of the sentences, as in the example.

Answers: 1 c, 2 f, 3 b, 4 d, 5 a, 6 e.

- Point out that the second part of each sentence is a clause with *when* + past simple. Explain that we can use this structure when that one action 'interrupts' another action that was going on at the time. You may like to draw a time line to illustrate this:

Sarah was packing her suitcase

↑
WHEN her phone rang.

The same concept can also be expressed like this:

WHILE Sarah was packing her suitcase,

↑
her phone rang.

- Ask students to rewrite the other sentences beginning with *while* + past continuous.

Answers:

- 1 While McKane was driving through London, he realised that a car was following him.
- 2 While he was trying to phone the police, someone shot him.
- 3 While Jenkins was drinking a cup of cold coffee, he heard about the shooting.
- 4 While he was looking through photo files, Walker came into his office.
- 5 While Sarah was packing her suitcase, her phone rang.
- 6 While she was having dinner, the waiter gave her a message.

- 10 • Ask students to work in pairs to help each other answer the questions. The answer to question 5 is in the communication activity text for Student B. The answers to the questions should all be in the past simple.

Answers:

- 1 He tried to phone the police.
- 2 He said 'Watch Sarah'.
- 3 He drove straight to the scene of the crime.
- 4 She ran to answer it.
- 5 She dropped her glass of wine.

• Write the model sentence *When McKane realised a car was following him, he tried to phone the police.* Ask students to write similar full answers to the other questions. Remind them that if they start a sentence with a *when* clause, they must put a comma between it and the main clause.

- 11 • Ask students to think about things which have happened to them, and to describe a dramatic event to their partner. Encourage them to use time clauses with *while* and *when*.
- You may like to ask them to write a paragraph about the event for homework.

12 Learner training

• Encourage students to buy or borrow a guided reader. They might like to try some of the *Heinemann Guided Readers* or some of the *Heinemann New Wave Readers* which are either specially written stories graded at a suitable level for language learners, or stories written by well-known authors and which have been adapted.

Suggested homework

See notes for activity 11.

LANGUAGE STUDY Practice Exercises: Key

- 1 Listen and check.

On Monday evening, Sarah Scabrook was sitting in a restaurant. She was waiting for Robert – but where was he? She looked at her watch. It was twenty past nine and she was beginning to feel angry. Robert was nearly an hour late. At half past nine, she phoned his office, but there was no reply.

- 2 Ask questions about Pete's day, like this:

8am

What were you doing at 8am?

I was having breakfast.

Listen to the answers and match the times with the actions.

Now you.

8am

What were you doing at 8am?

I was having breakfast.

9am

What were you doing at 9am?

I was going to the office.

9.30am

What were you doing at 9.30am?

I was sitting in a meeting.

2.30pm

What were you doing at 2.30pm?

I was writing a report.

6pm

What were you doing at 6pm?

I was leaving work.

- 3 Answer questions about Pete's day, like this:

What was Pete doing at 8am?

He was having breakfast.

Now you.

1 *What was Pete doing at 8am?*

He was having breakfast.

2 *What was he doing at 9am?*

He was going to the office.

3 *What was he doing at 9.30am?*

He was sitting in a meeting.

4 *What was he doing at 2.30pm?*

He was writing a report.

5 *What was he doing at 6pm?*

He was leaving work.

- 4 Listen and check.

1 *While I was having breakfast, I heard the phone.*

2 *While he was watching television, he fell asleep.*

3 *While we were going to work, we saw an accident.*

4 *While she was playing tennis, she hurt her arm.*

5 *While they were walking along the street, they met a friend.*

- 5 Listen and check.

1 *I was having breakfast when I heard the phone.*

2 *He was watching television when he fell asleep.*

3 *We were going to work when we saw an accident.*

4 *She was playing tennis when she hurt her arm.*

5 *They were walking along the street when they met a friend.*

(26)

UNIT 7 Lesson 3

- 1 Look at the picture and at the words below. The words are all from a story called *The Eleventh Hour*. What kind of story is it? What do you think it's about?

detective investigate drugs
police search crime
message danger ambulance
kill shoot smuggle

- 2 Read sections A-E from the first part of *The Eleventh Hour*. Put them in the right order.

- 3 Read the first part of the story again, and find out what these people were doing at the times given.

McKane – 9pm on Monday
Jenkins – 9.30pm on Monday
Jenkins – 12.15pm on Tuesday
Jenkins and Walker – 1.45pm on Tuesday

Now work in pairs. Ask and say what people were doing.

- A What was McKane doing at 9pm on Monday?
B He was driving through London.

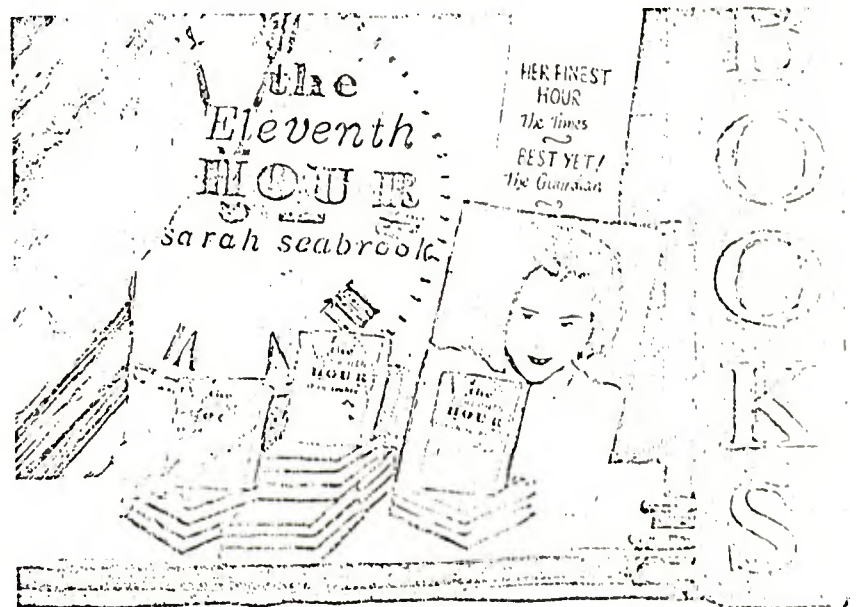
- 4 Listen and find out what Sarah was doing at the same times.

Now work in pairs. Ask and say what Sarah was doing.

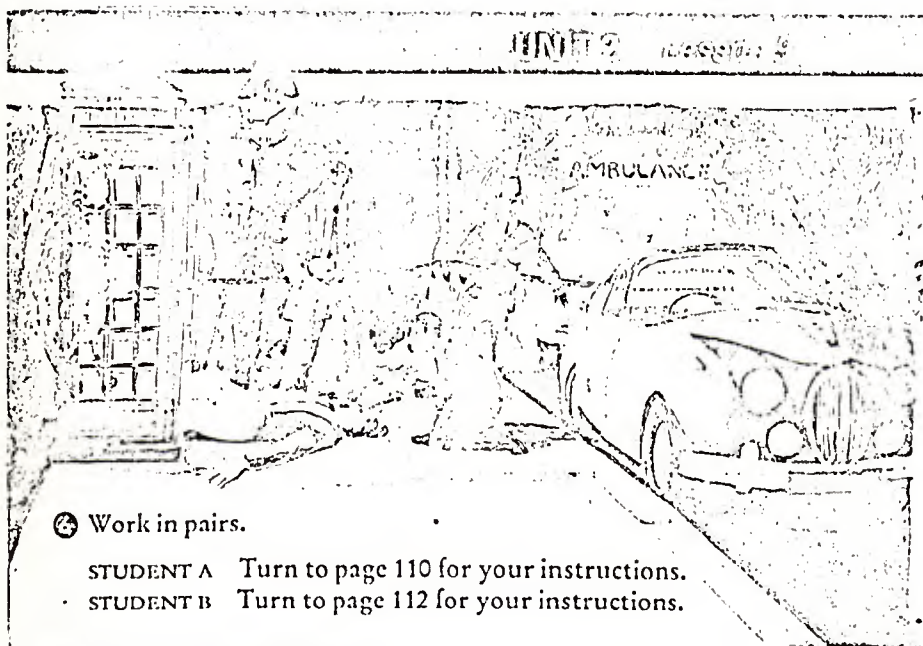
- A What was Sarah doing at 9pm on Monday?
B She was sitting in a restaurant.

- 5 Use information from activities 3 and 4 to make sentences with *while*.

While McKane was driving through London, Sarah was sitting in a restaurant.
McKane was driving through London *while* Sarah was sitting in a restaurant.



- A Jenkins spent Tuesday morning looking through police files. He was trying to find a photo of the man in the phone box. At 12.45 Walker came into his office. 'They've identified the man who was shot, sir – his name is Robert McKane, and he's an undercover agent working for the government. He was investigating an international drugs ring.'
- B At nine o'clock on Monday evening, Robert McKane was driving through London to meet his girlfriend. Suddenly he realised that a car was following him. He was worried. He knew that his life was in danger. He stopped his car, jumped out and ran into a phone box. He dialled 999, but when the operator answered, there was a shot. The operator heard two words – and then nothing.
- C 'Was he making a phone call?' asked Jenkins.
'Yes, he was trying to phone the police when someone shot him. He spoke to the operator and said, "Watch Sarah".'
'"Watch Sarah" is that all?'
'Yes, sir,' replied Walker. 'Those were his last words.'
Jenkins looked at the man on the ground. Who was he? Who wanted to kill him? And who was Sarah? Was her life in danger too?
The ambulance arrived. 'I think you're too late,' said Jenkins.
- D 'So that's why they shot him,' Jenkins closed the photo file. 'He knew too much.'
'But what did he know? And who is Sarah?' asked Walker.
'That's what we must find out – before it's too late. McKane can't tell us anything now.'
At half past one, Jenkins and Walker arrived at McKane's office in South London. They searched everywhere. They looked through all his drawers, papers, photos, and files. Then they found something.
- E Detective Inspector Jenkins of Special Branch was drinking a cup of coffee. The coffee was cold and Jenkins was tired. It was half past nine and he wanted to go home. Then the phone rang. It was bad news. 'There's been a shooting – in the telephone box on the corner of Brompton Road and Weston Avenue.'
Jenkins drove straight to the scene of the crime and arrived ten minutes later. A crowd was standing round the telephone box. Detective Sergeant Walker came up to report: 'We don't know who he is, sir – his wallet has gone and there's no identification.'



26 Work in pairs.

STUDENT A Turn to page 110 for your instructions.
STUDENT B Turn to page 112 for your instructions.

27 Complete these sentences.

- 1 While Jenkins was talking to the publishers, Sarah *was going to London*
- 2 Sarah was checking into her hotel while Jenkins and Walker *were staying in it*
- 3 While Sarah was having dinner, Jenkins and Walker *were going to the bank*
- 4 Jenkins and Walker were taking a taxi to the hotel while Sarah *was waiting*

28 Read these sentences from the final part of the story.

When Jenkins and Walker arrived at the Bar Botánico, they saw Sarah with a man. 'I've seen that man before!' said Jenkins. Sarah was looking very unhappy and she was taking off her watch . . . Jenkins suddenly understood.

What do you think Jenkins 'suddenly understood'? How do you think the story ends?

29 Now listen and check.

30 Try to remember what happened and match the two parts of each sentence.

- | | |
|---|--|
| 1 McKane was driving through London . . . | a . . . when her phone rang. |
| 2 He was trying to phone the police . . . | b . . . when he heard about the shooting. |
| 3 Jenkins was drinking a cup of cold coffee . . . | c when he realised that a car was following him. |
| 4 He was looking through photo files . . . | d . . . when Walker came into his office. |
| 5 Sarah was packing her suitcase . . . | e . . . when the waiter gave her a message |
| 6 She was having dinner . . . | f . . . when someone shot him. |

McKane was driving through London *when* he realised that a car was following him.

Now write sentences using *while*.

While McKane was driving through London, he realised that a car was following him.

31 Work in pairs. Try to remember what happened and answer the questions.

- 1 What did McKane do when he realised a car was following him?
- 2 What did he do when someone shot him?
- 3 What did Jenkins do when he heard about the shooting?
- 4 What did Sarah do when her phone rang?
- 5 What did she do when the waiter gave her the message?

Now write sentences beginning with *when*.

When McKane realised a car was following him, he tried to phone the police.

32 What's the best/worst/funniest/most frightening/most exciting thing that's ever happened to you?

Think about:

- what you were doing when it happened
- what you did when it happened

Tell your partner about it.

Now write a paragraph about the event.

33 Did you enjoy *The Eleventh Hour*? What kind of stories do you like? Look at some elementary guided readers and choose a book. Remember that you can improve your English by reading.

In this lesson you practise:

- Talking about the past (2): past continuous tense
- Past time clauses with *while* and *when*

Now turn to page 35 and look at the STRUCTURES TO LEARN and the WORDS TO REMEMBER.

STRUCTURES TO LEARN

Talking about the past (2): past continuous tense
You form the past continuous tense with the past simple form of the verb *be* + present participle.

Affirmative

Negative

I/he/she/it was driving	I/he/she/it wasn't driving
you/we/they were driving	you/we/they weren't driving

Questions

Was I/he/she/it driving?
Were you/we/they driving?

Short answers

Yes, I/he/she/it was.	No, I/he/she/it wasn't.
Yes, you/we/they were.	No, you/we/they weren't.

Past time clauses with *while* and *when*

When you want to describe two things happening at the same time in the past, you can use:

<i>while</i> + past continuous	past continuous
While she was having dinner,	they were flying to Lisbon.
While they were flying to Lisbon,	she was having dinner.

The *while* clause can also go at the end of the sentence. She was having dinner while they were flying to Lisbon.

When you want to describe what was going on at the time something happened, you use EITHER:

<i>while</i> + past continuous	past simple
While he was making a phone call,	someone shot him.

OR:

past continuous	<i>when</i> + past simple
He was making a phone call,	when someone shot him.

When you want to describe two things which happened one after the other, you use EITHER:

<i>when</i> + past simple	past simple
When her phone rang,	she answered it

OR:

past simple	<i>when</i> + past simple
She answered her phone	when it rang.

WORDS TO REMEMBER

ambulance /ˌæmbjʊləns/ check in /tʃek ɪn/
crime /kraɪm/ danger /dæŋdʒə/
detective /dɪtɪktɪv/ drugs /drʌgz/ file /faɪl/
follow /fɒləʊ/ investigate /ɪnˈvɛstɪɡeɪt/ kill /kɪl/
message /ˈmɛsɪdʒ/ pack (v) /pæk/
publisher /ˈpʌblɪʃə/ realise /rɪˈælaɪz/
search /sɜːtʃ/ shoot /ʃuːt/ smuggle /smʌɡəl/
suitcase /suːtkeɪs/

PRACTICE EXERCISES

Underline the stressed words.

On Monday evening, Sarah Seabrook was sitting in a restaurant. She was waiting for Robert – but where was he? She looked at her watch. It was twenty past nine and she was beginning to feel angry. Robert was nearly an hour late. At half past nine, she phoned his office but there was no reply.

Listen and check. Read the passage aloud.

Ask questions about Pete's day. Listen to the answers and match the times with the actions.

Example: *Sam* What were you doing at 8am?
I was having breakfast.

- | | |
|----------|--------------------|
| 1 8am | 2 go to the office |
| 2 9am | 3 leave work |
| 3 9.30am | 4 have breakfast |
| 4 2.30pm | 5 sit in a meeting |
| 5 6pm | 6 write a report |

Answer questions about Pete's day.

Example: *What was Pete doing at 8am?*
He was having breakfast.

Join the two parts of the sentences with *while*.

Example: *1 While I was having breakfast, I heard the phone.*

- | |
|--|
| 1 I/have breakfast/hear the phone |
| 2 he/watch television/fall asleep |
| 3 we/go to work/see an accident |
| 4 she/play tennis/hurt her arm |
| 5 they/walk along the street/meet a friend |

Listen and check.

Rewrite the sentences in exercise 4 using *when*.

Example: *1 I was having breakfast when I heard the phone.*

Listen and check.

(112)

COMMUNICATION ACTIVITIES

INSTRUCTIONS FOR STUDENT B

UNIT 1 Lesson 3 Activity 3

Read about three of the women. Find out about their greatest achievements.

Women of Achievement

Valentina Tereshkova was a Russian astronaut who became the first woman to go into space. She was 26 when she began her historic flight on 6 June 1963. She spent three days in space in a Vostok spacecraft and went round the earth 48 times.

Ruth Lawrence, an English girl, passed her A-level examination in mathematics at 9. (The normal age for taking this exam is 18.) She passed her Oxford University entry exam only 2 years later. In autumn 1983, she became Oxford's youngest student at 12. Astonishingly, she never went to school. Her father taught her at home.

Grandma Moses was an American artist. She was 80 when she had her first exhibition of paintings in New York. A New York art collector saw her paintings for the first time in 1938, when she was 78. She started painting seriously following the death of her husband when she was in her seventies, and continued until she died at the age of 101.

Now complete part of the chart on page 6.

UNIT 1 Review Activity 4

Read the passage below about Harrison Ford. Find out what happened in 1942, 1960, 1963, 1964.

Harrison Ford was born on 13 July in 1942. He started acting when he went to college in 1960 and liked it so much that he decided to become a professional actor. He married his first wife in 1963, and in 1964 he went to Hollywood and worked for Columbia Pictures. But he lost his job two years later and he didn't do much acting for a few years. During this time he and his wife had two sons. They didn't have much money so when George Lucas offered him a part in *American Graffiti*, he accepted.

Now complete part of the chart on page 12.

UNIT 2 Lesson 9 Activity 6

Read your part of the story.

Sarah's flight left London at 3.20. She landed in Lisbon at 5.45 in the evening, and took a taxi to the Hotel Tivoli. She checked in at 6.30, and she had a shower and changed. At 7.30, she went down to the hotel restaurant. While she was having dinner, the waiter handed her a message: 'I'm a friend of Robert McKane's. Meet me at 10pm in the Bar Botânico'. Sarah dropped her glass of wine. She was very worried.

She left the hotel at 9.30 and walked to the Bar Botânico. She sat down and ordered a cup of coffee.

'Sarah Seabrook?' A tall dark man was standing in front of her.

'Who are you, and what's this about?'

'I'm afraid I have some bad news. Robert is dead.'

Sarah's hands went to her mouth. 'Oh no, that's impossible. What do you mean?'

The man sat down opposite her. 'Someone killed him last night. I'm very sorry. I'm trying to find out who killed him, and why.'

'I've no idea' Sarah was white with shock.

'Did he say anything to you when you last saw him?'

'No - no, I don't think so.'

'Did he give you anything?'

'No - well, he gave me a present, but not' Sarah shook her head.

'A present?'

'Yes, he gave me this watch.'

Now ask Student A these questions about Jenkins and Walker, and note down the answers.

- 1 What did Jenkins and Walker find in McKane's office?
- 2 Why did Jenkins phone the publishers?
- 3 What was he doing at 3.30?
- 4 What time did Jenkins and Walker leave London?
- 5 What time did they land in Lisbon?
- 6 How did they get to the Hotel Tivoli?
- 7 What time did they arrive at the hotel?
- 8 What did the receptionist say?

Then answer Student A's questions about Sarah.

UNIT 3 Lesson 14 Activity 3

Read the information below.

The chimpanzee lives in the forest of equatorial Africa. It lives mostly on fruit but will sometimes eat meat.

The green turtle lives in the tropics around the world, preferring sea water which remains above 20°C. It feeds on sea grass.

The one-horned rhino lives in a few small areas of grassland in north-east India and Nepal. It eats mostly grass.

Now complete part of the chart on page 44.

INSTRUCTIONS FOR STUDENT A

UNIT 1 Lesson 3 Activity 3

Read about three of the women. Find out about their greatest achievements.

Women of Achievement

Judy Chicago was born in the USA in 1939. In those days, few people took women artists seriously. At the University of California she had to teach sculpture because women were not allowed to teach painting. In 1979 she finished a large work of art, *The Dinner Party*: a banquet table which honours the achievements of 1038 women in history.

Maria Montessori, the Italian educational innovator, was 37 when she opened her first children's school in 1907. The Montessori Method encourages young children to learn in an atmosphere of physical freedom and self-help where they can develop their initiative.

Katherine Hepburn, the American actress, was 61 when she won her third Oscar in 1968 for *The Lion in Winter*. This made her one of the most honoured actresses in the history of the cinema. She never liked the usual Hollywood publicity. She refused all interviews and never gave autographs. With her talent, she did not need promotion and publicity.

Now complete part of the chart on page 6.

UNIT 1 Review Activity 4

Read the passage below about Harrison Ford. Find out what happened in 1960, 1963, 1966, 1973.

Harrison Ford was born in Chicago but he studied in Wisconsin where he met his first wife, Mary, in 1960. He left college in 1963 and got work in a theatre for the summer. When he arrived in Hollywood he played a few small roles in cowboy films and TV series. But he wasn't happy in his work and he almost stopped acting in 1966. Although he appeared in a few films, he worked mostly as a carpenter for a number of years. In 1973 he returned to films when he played a part in *American Graffiti*.

Now complete part of the chart on page 12.

UNIT 2 Lesson 9 Activity 6

Read your part of the story, and then answer Student B's questions about it.

Walker picked up a book: *The Eleventh Hour* by Sarah Seabrook. There was a photo of the author on the cover. And inside the cover: To Robert with love from Sarah. 'Look at this, sir. Do you think . . . ?'

Jenkins looked at the book and then he looked at Walker. 'So this is Sarah. But where is she?' He phoned the publishers of the book.

'Sarah Seabrook - oh, she's gone to Lisbon for a conference.'

Jenkins looked at his watch. It was 3.30. 'Do you know where she's staying?' he asked.

'Hold on a moment . . . she's at the Hotel Tivoli.'

'Thank you very much,' said Jenkins.

Jenkins and Walker were on the next flight to Lisbon. The plane took off at 6.30 and landed at 9.00. By 9.30 they were in a taxi and they reached the hotel at 9.45.

Jenkins spoke to the receptionist. 'Sarah Seabrook - aqui?'

She replied in fluent English. 'Yes, Miss Seabrook is staying here, but she's just gone out.'

'We must find her.'

'Well, she asked for directions to the Bar Botânico,' said the receptionist.

'I hope we're not too late,' said Jenkins.

Now ask Student B these questions about Sarah, and note down the answers.

- 1 What time did Sarah's flight leave London?
- 2 What time did she land in Lisbon?
- 3 What time did she check into her hotel?
- 4 What did she do at 7.30?
- 5 What happened while she was having dinner?
- 6 When did she leave the hotel, and where did she go?
- 7 Who did she meet and what did he say?
- 8 What did she say about her watch?

UNIT 3 Lesson 14 Activity 3

Read the information below. Use your dictionary if there are any words you don't understand.

The grizzly bear lives in the mountains and on the coast in North America. In the USA most of them live in Yellowstone Park. It eats vegetation, such as grass, moss and berries, and it hunts deer and goats for meat.

The bald-headed eagle is America's national bird and lives all over the USA from Alaska to Florida, usually close to water. It eats fish and sometimes other birds.

The lowland gorilla lives in the forest of equatorial West Africa and in eastern Zaire. It eats leaves and fruit.

Now complete part of the chart on page 44.