

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Neuza Bilia Sansanovicz

**Pesquisa-ação: um trabalho sobre os aspectos linguístico-
discursivos no ensino de inglês**

**MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA
LINGUAGEM**

**SÃO PAULO
2012**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Neuza Bilia Sansanovicz

**Pesquisa-ação: um trabalho sobre os aspectos linguístico-
discursivos no ensino de inglês**

**MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA
LINGUAGEM**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Educação sob a orientação da Prof. Dra. Ângela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa.

São Paulo

2012

Folha de Aprovação da Banca Examinadora

Banca Examinadora

Dedico esta dissertação aos meus filhos, Christian, Dennis e Graziella, por me apoiarem com tanto carinho ao longo desta trajetória.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Ângela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa, minha orientadora, pela orientação segura, pelas palavras carinhosas e incentivadoras que me ajudaram a vencer mais uma etapa na vida.

À Professora Doutora Ana Elisa Cysne por ter me dado a honra de participar de minha qualificação e pelas sugestões enriquecedoras para a finalização desta pesquisa.

À Professora Doutora Sônia Regina P. G. Pinheiro por ter aceito o convite para participar de minha qualificação e pela contribuição preciosa para a finalização desta pesquisa.

À Professora Clara Prado pelas sugestões precisas.

A todos os professores do LAEL com quem pude crescer muito, tanto no meu desenvolvimento cognitivo quanto no meu desenvolvimento profissional.

À Professora Doutora Sandra Madureira que me incentivou a trilhar este caminho até o fim.

À professora Ermelinda Barricelli por ter me ajudado a dar os primeiros passos no mestrado.

Aos alunos participantes da pesquisa que aceitaram fazer parte do trabalho e colaboraram para sua realização.

À Maria Lúcia, secretária do Lael, pela ajuda constante.

Enfim, a todas as pessoas que, diretamente ou indiretamente, me ajudaram na realização deste trabalho.

SANSANOVICZ, Neuza Bilia. Pesquisa-ação: um trabalho sobre os aspectos linguístico-discursivos no ensino de inglês. 2012. Dissertação (Mestrado) – Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2012.

RESUMO

Esta pesquisa-ação propôs intervir no processo de ensino-aprendizagem para compreender como o trabalho com aspectos linguístico-discursivos em aulas de inglês baseadas em gêneros contribui para o ensino de língua estrangeira. Para isso, foram desenvolvidas atividades que proporcionaram dados produzidos no decorrer de 4 aulas em uma escola de idiomas. A base teórica para análise dos dados teve como referência aspectos das teorias de aprendizagem – behaviorismo, cognitivismo e socioconstrutivismo, de acordo com as concepções de B. F. Skinner (2006), Piaget (1996), Vygotsky (2007) – que embasam as principais metodologias e abordagens no ensino-aprendizagem de língua estrangeira – audiolingualismo, abordagem comunicativa, gêneros textuais e era pós-método, segundo Williams e Burden (1997), Larsen-Freeman (2000), Bakhtin (1992), Bronckart (2007), Schneuwly e Dolz (2010), Richards e Rodgers (2001), Kumaravadivelu (2006). A partir das perguntas “Sobre o que se fala?” e “Como se dá o ensino-aprendizagem?”, foi feita a análise dos dados apresentados em excertos das transcrições das aulas. Para a análise, foram utilizadas as categorias da análise da interação sugeridas por Orsolini (2005). Pelos resultados obtidos com as atividades realizadas, concluiu-se que qualquer que seja o texto a ser produzido, é necessário que os alunos apreendam, também, as estruturas linguístico-discursivas para desenvolver um texto coeso e coerente.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem de língua estrangeira; gêneros textuais; aspectos linguístico-discursivos.

SANSANOVICZ, Neuza Bilia. Action-reasearch: a work with discursive and linguistic aspects in English teaching. 2012. Dissertação (Mestrado) – Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2012.

ABSTRACT

This action-research proposes to take action in the teaching and learning process in order to understand how the work with discursive and linguistic aspects in English classes, based on genre approach, contributes to foreign language teaching. In order to do so, activities providing data were developed through four classes in an English institute. The theoretical basis for data analysis had, as reference, the aspects of learning theories – behaviourism, cognitivism and social interacionism, according to the concepts of B. F. Skinner (2006), Piaget (1996), and Vygotsky (2007) – that ground the main methodologies and approaches in the teaching/ learning of a foreign language – audiolingualism, communicative approach, genres and post-methods era, according to Williams e Burden (1997), Larsen-Freeman (2000), Bakhtin (1992), Bronckart (2007),Schneuwly e Dolz (2004).Richards e Rodgers (2001), Kumaravadivelu (2006). From these questions,“What does it talk about?” and “How does teaching/learning take place?”, excerpts from transcriptions of classes were analyzed. For the study, some interaction analysis categories, suggested by Orsolini (2005), were used. Orsolini (2005). With the obtained results of the accomplished activities, we arrived at the conclusion that no matter the text to be written, it is necessary that students learn the discursive and linguistic structures in order to develop a cohesive and coherent text.

Key words: teaching/learning of a foreign language; genres; discursive and linguistic structures aspects.

Por mais que na batalha se vença a um ou mais inimigos, a vitória sobre si mesmo é a maior de todas as vitórias.

Sakyamuni

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: AS TEORIAS DE APRENDIZAGEM E AS PRINCIPAIS METODOLOGIAS E ABORDAGENS DE ENSINO DE IDIOMA COMO SEGUNDA LÍNGUA	16
1. Alguns conceitos das teorias de aprendizagem	16
1.1 Behaviorismo & audiolingualismo.....	20
1.2 Cognitivismo & abordagem comunicativa.....	25
1.3 Sociointeracionismo & trabalho com os gêneros de texto	30
1.4 A era do pós-método	38
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE PESQUISA	46
2.1 A pesquisa-ação.....	46
2.2 O contexto da pesquisa.....	48
2.3 Os participantes da pesquisa	49
2.4 Descrição de como foi realizada a coleta de dados	50
2.5 As atividades elaboradas e aplicadas	53
2.6 Descrição das aulas ministradas para a coleta de dados.....	55
2.6.1 Primeira aula (23/08)	55
2.6.2 Segunda aula (25/08)	56
2.6.3 Terceira aula (30/08)	57
2.6.4 Quarta aula (01/09)	59
2.7 Descrição dos conteúdos e atividades da unidade 1 do material didático analisado.....	60
2.7.1 Descrição geral da coleção.....	60
2.7.2 Componentes da unidade 1: <i>Will you join us?</i>	61
2.7.3 Descrição das atividades	62
2.7.3.1 <i>Part 1</i>	62
2.7.3.2 <i>Part 2</i>	63
2.7.3.3 <i>Part 3</i>	64
CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS DADOS	66
3.1 Sobre o que se fala?	67
3.2 Como se dá o ensino-aprendizagem?.....	81
3.3 Conclusão da análise dos dados.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
ANEXOS	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Capacidades de linguagem.....	34
Quadro 2 - Perfil dos alunos participantes	50
Quadro 3 - Categorias de análise do discurso	52
Quadro 4 - Descrição das atividades elaboradas e aplicadas	54
Quadro 5 - Cronograma das aulas ministradas	55

INTRODUÇÃO

O trabalho com gêneros textuais em inglês, inserido em unidades didáticas ou sequências didáticas, tem sido objeto de muitas dissertações e teses e de alguns materiais didáticos no Brasil, voltados para o ensino da língua inglesa, a partir de meados da década de 90. Sob a influência crescente dos estudos de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, de um modo geral, esses trabalhos estão mais voltados para a investigação das capacidades de ação e discursivas dos alunos, e menos para suas capacidades linguístico-discursivas. No entanto, acredito que o estudo sistemático de aspectos linguístico-discursivos só tem a contribuir para o domínio razoável de um idioma estrangeiro.

Para compreender um pouco do estágio atual de ensino de inglês como língua estrangeira, apresento, a seguir, com base em minha prática docente, uma retrospectiva sobre as diferentes abordagens das questões gramaticais, no Brasil, nas últimas décadas.

Durante dezenove anos, atuei como professora de inglês em institutos de idiomas e escolas particulares de ensino fundamental e médio, tendo usado materiais didáticos baseados, principalmente, nas teorias de aprendizagem behaviorista e cognitivista.

Minha primeira experiência foi num instituto de idiomas, na década de 70, em que a metodologia de ensino era o áudio-lingual, com base filosófica behaviorista, cuja ideia era formar um conjunto de hábitos, através da repetição de frases gramaticais padronizadas. No entanto, com o tempo, esse método passou a ser criticado por linguistas norte-americanos e ingleses que postulavam uma nova visão de ensino-aprendizagem em que o estudo se voltava para a língua como um instrumento de comunicação e não como um conjunto de estruturas gramaticais a serem padronizadas (RICHARDS e RODGERS, 2001).

O período entre os anos 70 e 80 testemunhou uma mudança importante no ensino de línguas com o aparecimento de outras abordagens. Uma delas foi a Abordagem Comunicativa (baseada na filosofia cognitivista) cujos princípios gerais

foram ampliados e aceitos em várias metodologias e abordagens em todo o mundo (RICHARDS e RODGERS, 2001).

Naquele momento, atuava como professora de inglês em escolas particulares de ensino fundamental e médio, nas quais a tentativa de incorporar algumas das estratégias da abordagem comunicativa mostrou-se infrutífera, pois as atividades, em pares ou em grupos, causavam problemas de disciplina e não eram aceitas, via de regra, pelas direções e coordenações das escolas. A solução foi empreender abordagens mais passivas, focando a maioria das aulas no ensino de estruturas gramaticais, de forma sistematizada, aspecto que não fazia parte das estratégias pedagógicas da abordagem comunicativa, que inseriam as questões de língua em eventos comunicativos.

Somente em 1996, quando deixei minha atividade docente e assumi a direção pedagógica de um instituto de idiomas, pude novamente usar materiais didáticos que seguiam os pressupostos teóricos da abordagem comunicativa. No entanto, constatei que os professores ainda desconfiavam do ensino assistemático das estruturas gramaticais, adicionando constantemente informações sobre as regras gramaticais, e aplicando vários exercícios de cunho gramatical. Acreditava, e acredito ainda, ser importante ensinar de forma dedutiva ou indutiva os aspectos linguístico-discursivos, mas o que observava é que tal ensino era desprovido de ligação com o que estava sendo desenvolvido, caracterizando-se apenas como um exercício mecânico e descontextualizado.

Em 2009, por acreditar que o conhecimento é construído a partir de ações compartilhadas e que ensinar gêneros não é apenas ensinar a se comunicar, mas também formar sujeitos agentes do mundo e no mundo, o instituto de idiomas adquiriu uma franquia, cujos materiais didáticos são baseados nos princípios educacionais do sociointeracionismo e no trabalho com gêneros textuais. A partir de então, passei a acompanhar mais de perto o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos como definidas por Schneuwly e Dolz (2010).

Após um ano de trabalho, pude observar, através de avaliações orais e escritas, que os alunos tiveram um grande avanço em relação ao desenvolvimento das capacidades de ação (a identificação do contexto de produção) e discursivas (a

infraestrutura global do texto), no entanto, não aconteceu o mesmo desenvolvimento em relação às capacidades linguístico-discursivas (que se referem ao uso de vocabulário, tipos de frases, a coesão nominal e verbal etc.). Em relação a essas capacidades, o trabalho assistemático com as questões de língua revelou-se um entrave para alunos e professores acostumados com a forma tradicional de ensino dos aspectos gramaticais. Por exemplo, em muitas atividades, pedia-se que os alunos nomeassem e reconhecessem algumas estruturais gramaticais nos gêneros - tais como “procurem os verbos no *present perfect*” - partindo-se do pressuposto de que já tinham conhecimentos a respeito de determinados aspectos linguístico-discursivos. Minha experiência, entretanto, demonstrou que, muitas vezes, os alunos não têm o tipo de competência pedida, porque não viram tais conteúdos anteriormente (tanto na escola regular ou instituto de idiomas) ou mesmo porque, se os estudaram, não se apropriaram ainda deles. Provavelmente por esse motivo, as produções finais escritas dos gêneros textuais traziam lacunas que evidenciavam a falta de uma maior apropriação de determinados aspectos linguístico-discursivos.

Em 2010, então, passei a utilizar paralelamente ao material baseado na abordagem de gênero, uma apostila que elaborei com atividades sistemáticas das estruturas gramaticais pertinentes aos gêneros estudados. Apesar de os alunos terem melhorado suas produções, ficou também evidente que havia um hiato entre as sequências didáticas (no livro, denominadas de unidades) e as atividades desenvolvidas nas apostilas, porque, ao interromper o trabalho com o material didático da franquia, os alunos perdiam o foco quando desenvolviam as atividades na apostila de gramática, pois esta era composta de atividades que fugiam ao léxico e ao tema desenvolvido na unidade.

A fim de procurar encontrar uma solução para esse problema - o foco reduzido na parte de conhecimentos linguísticos no material didático adotado e sua repercussão na aprendizagem dos alunos -, iniciei esta investigação como uma pesquisa-ação. Desenvolvi uma série de atividades que proporcionaram dados produzidos no decorrer de 4 aulas de 1h e 15m cada, numa turma de 9 alunos. Nessas aulas foram trabalhadas as atividades, com foco nos aspectos linguístico-discursivos, e ligadas aos dois gêneros textuais constantes no livro do aluno da escola de idiomas: a *magazine article*, a *reader's view*. As atividades foram elaboradas de acordo com o tempo verbal predominante nos textos estudados

(*simple present*) e de acordo com o seu léxico. Nessa perspectiva, procurei identificar como o ensino dos aspectos linguístico-discursivos da língua inglesa (contextualizados de acordo com o tema e o léxico estudados) pode contribuir para uma produção escrita adequada no que concerne aos gêneros ensinados. Para isso, a pesquisa procurou responder à seguinte pergunta:

Como o trabalho com aspectos linguístico-discursivos em aulas de inglês baseadas em gêneros contribui para o ensino de língua estrangeira?

Embora não tratem de questões linguístico-discursivas prioritariamente, foi bastante proveitosa a leitura dos seguintes trabalhos sobre intervenções em sequências/unidades didáticas baseadas no ensino de gêneros de texto e o ensino da gramática: Cristovão (2001), Nogueira (2005), Lopes (2009), Nogueira (2010). Além desses, Gomes (2011) trata especificamente de aspectos linguístico-discursivos.

Cristovão (2001), em sua tese de doutorado, defendeu o uso de modelos didáticos baseados em gêneros de texto como instrumento mais amplo na avaliação de materiais didáticos com foco no ensino de leitura em língua estrangeira. Para isto, analisou e avaliou sequências didáticas sobre dois gêneros de textos (anúncio publicitário e quarta capa de livro), constantes do Caderno do Estado do Paraná, produzidas por ela mesma.

Nogueira (2005), em sua dissertação de mestrado, desenvolveu e aplicou uma unidade didática baseada no ensino do gênero “anúncio de emprego”, a fim de investigar o desempenho de um grupo de alunos na aprendizagem de inglês como língua estrangeira e as percepções que os alunos e ela como professora-pesquisadora tinham sobre o material didático.

Lopes (2009), em sua dissertação de mestrado, buscou descobrir, por meio da elaboração e aplicação de duas unidades didáticas centradas no ensino dos gêneros “letra de música e biografia” e baseadas no levantamento das necessidades e expectativas de alunos de uma comunidade carente, que concepções de ensino-aprendizagem, leitura e linguagem podem transformar suas práticas.

Nogueira (2010), em sua tese de doutorado, averiguou se a reconstrução de um material didático baseado no gênero “Anúncios de emprego em inglês”, elaborado por ela, poderia contribuir para o aprendizado de um grupo de alunos.

Gomes (2011), em sua tese de doutorado, pesquisou sobre o papel da gramática na aprendizagem de língua francesa como língua estrangeira. Através de questionários e diários, a pesquisa foi feita com professores e alunos, a fim de identificar como o ensino da gramática pode levar os alunos à competência linguística.

As pesquisas citadas fazem parte de dissertações ou teses do Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e de uma tese do Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Francesa da Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e podem ser relevantes para subsidiar e transformar a prática dos professores. Embora seu enfoque geral esteja sobre a construção, uso e análise de sequências didáticas e na importância do ensino das estruturas gramaticais em língua estrangeira, somente Nogueira (2010) se propôs a fazer atividades de intervenção em uma sequência didática, aprimorando o desenvolvimento de todas as capacidades de linguagem (de ação, discursiva e linguístico-discursiva).

Nesta pesquisa, semelhante à de Nogueira (2010), são propostas atividades de intervenção em uma sequência didática, enfocando somente o desenvolvimento de uma capacidade linguístico-discursiva.

No capítulo I, são discutidas as teorias de aprendizagem e visões de linguagem que embasam as principais metodologias e abordagens no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. No capítulo II, é apresentada a metodologia de pesquisa - pesquisa-ação -, seu contexto, os participantes, descrição da coleta de dados, das atividades elaboradas, das aulas e dos componentes da unidade do livro didático da franquia em que foram feitas intervenções. A partir das perguntas “Sobre o que se fala?” e “Como se dá o ensino-aprendizagem?”, no capítulo III foi feita a análise dos dados apresentados em excertos das transcrições das aulas. Por fim,

faço minhas considerações finais sobre o presente estudo, incluindo suas contribuições e limitação.

Acredito que esta investigação poderá contribuir para que outros professores de língua inglesa possam refletir sobre suas próprias práticas, modificá-las ou despertar outros caminhos para a investigação.

CAPÍTULO I - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: AS TEORIAS DE APRENDIZAGEM E AS PRINCIPAIS METODOLOGIAS E ABORDAGENS DE ENSINO DE IDIOMA COMO SEGUNDA LÍNGUA

1. Alguns conceitos das teorias de aprendizagem

Para dar suporte a esta pesquisa, cujo objetivo é compreender como o trabalho com aspectos linguístico-discursivos em aulas de inglês baseadas em gêneros contribui para o ensino de língua estrangeira, faremos a apresentação de alguns conceitos das teorias de aprendizagem - behaviorismo, cognitivismo e sociointeracionismo – que embasam as principais metodologias e abordagens de ensino de idioma como segunda língua. Embora algumas dessas metodologias e abordagens tenham surgido há muitos anos, observamos que algumas de suas estratégias e técnicas vêm sendo usadas no ensino da gramática da língua inglesa até hoje. De acordo com Richards e Rodgers (2001), as transformações nas metodologias de ensino são históricas e, portanto, acompanham as necessidades dos alunos em cada momento, como é o caso, por exemplo, da proficiência oral, cada vez mais enfatizada como um dos principais objetivos do estudo da língua.

A influência da psicologia nos estudos da aprendizagem tem sido observada desde o século XIX, segundo Williams e Burden (1997), época em que se começou a observar comparativamente o comportamento humano e o de alguns animais, como, por exemplo, dos camundongos. Partia-se do pressuposto de que experiências bem sucedidas com animais poderiam ser aplicadas aos seres humanos. Segundo os autores, tais experiências levaram os pesquisadores a criarem uma metodologia experimental conhecida como positivismo lógico, cuja principal premissa era a de que fatos e aprendizagem coexistiam no mundo real e podiam ser descobertos através de experimentos em determinado ambiente com condições controladas.

Richards e Rodgers (2001) esclarecem que o positivismo lógico continuou a ser desenvolvido no século XX pelo behaviorismo, escola norte-americana - proeminente na área de psicologia, baseada no estudo do comportamento - que

postulava haver desvendado todos os segredos da aprendizagem humana, inclusive o de línguas.

De acordo com os autores, B. F. Skinner, considerado pai do behaviorismo, postula três elementos fundamentais para o comportamento: “(...) um estímulo que serve para induzir ao comportamento, uma resposta desencadeada por um estímulo; e reforço que serve para indicar se a resposta é adequada (ou inadequada) e encorajar a repetição (ou supressão) da resposta no futuro.”¹ (RICHARDS e RODGERS, 2001, p. 56).

Em outra teoria da aprendizagem, o cognitivismo, segundo Mitchell e Myles (2004), a investigação está voltada, sobretudo, para os processos mentais envolvidos na aprendizagem do indivíduo, incluindo como a memória é construída e usada nesses processos. Para entender como a aquisição de língua acontece, é necessário primeiro compreender como novas informações são processadas no cérebro: “Os cognitivistas (...) estão preocupados, em primeiro lugar, com o indivíduo e não veem o aluno como um ser social” (MITCHELL e MYLES, 2004, p. 129).²

De acordo com Williams e Burden (1997), Jean Piaget teve um papel significativo no desenvolvimento da psicologia cognitivista que procura investigar as formas como os indivíduos constroem os sentidos pessoais para sua atuação no mundo. Em contraste com teorias mais tradicionais, que veem a aprendizagem como acúmulo de conhecimento ou desenvolvimento de habilidades, Piaget focou seu trabalho sobre a natureza construtivista do processo de aprendizagem, isto é, desde os primeiros anos de vida, os indivíduos constroem significados pessoais com suas próprias experiências. Basicamente, preocupando-se mais com o processo de aprendizagem do que com o conteúdo aprendido, Piaget observava como o conhecimento é construído nos diferentes estágios da vida.

Piaget (1996) postula que o desenvolvimento cognitivo acontece pela interação entre a genética e a experiência, por intermédio de dois mecanismos complementares: o de assimilação e acomodação. A assimilação acontece quando

¹ “(...) a stimulus, which serves to elicit behavior; a response triggered by a stimulus; and reinforcement, which serves to mark the response as being appropriate (or inappropriate) encourages the repetition (or suppression) of the response in the future.”

² “Cognitivists, (...), are concerned primarily with the individual, and do not view the learner as a social being.”

objetos do mundo exterior são incorporados a esquemas mentais pré-existentes, possibilitando ao indivíduo ampliar seus esquemas. Na acomodação, os esquemas se modificam dando lugar a outros objetos de conhecimento. Williams e Burden (1997) afirmam que esses dois mecanismos mantêm na mente humana reestruturações e adaptações incessantes.

Mitchell e Myles (2004) justificam por que, a partir dos anos noventa do século passado, ideias diferentes das teorias de aprendizagem behavioristas e cognitivistas começaram a ganhar força. Em oposição à visão de que a aquisição da língua-alvo não pode ser vista simplesmente como um processo individual, pesquisadores passaram a preconizar a importância da interação na aprendizagem, dado que a linguagem, a partir das contribuições de Vygotsky, começa a ser compreendida como essencialmente social. Evidentemente, essa concepção, o sociointeracionismo, influenciou, também, a orientação do ensino-aprendizagem de uma segunda língua.

Como destacam Williams e Burden (1997), uma diferença importante entre as teorias de aprendizagem refere-se à transformação dos papéis do professor e do aluno com o surgimento do sociointeracionismo. Enquanto na teoria behaviorista, o foco está no professor e no ensino, e na cognitivista, está no aluno e na aprendizagem, na sociointeracionista, enfatiza-se a interação entre alunos e professores.

Nesse sentido, o conceito de *mediação* é central na teoria de Vygotsky. Refere-se ao papel que pessoas mais experientes (mediadores), como professores ou pais, exercem na formação dos alunos ao proporcionar-lhes subsídios para avançar em sua relação com o conhecimento. Pode-se perceber essa concepção como um dos norteadores, inclusive, do ensino de língua estrangeira como sugerido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)³, que destacam “os enunciados do parceiro mais competente ajudam na construção do significado e, portanto, auxiliam a própria aprendizagem do uso da língua” (1998, p. 58).

Além disso, outra diferença refere-se à visão mais unificadora do sociointeracionismo: “A abordagem de Vygotsky era essencialmente holística no

³ Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

sentido que rejeitava a visão de que aquilo que deve ser aprendido pode ser dividido em subcomponentes pequenos e ensinado como habilidades e itens distintos.” (WILLIAMS e BURDEN, 2002, p. 40).⁴

Antes de entrar propriamente nas principais metodologias e abordagens do ensino da língua, é preciso situá-las em relação às diferentes concepções de linguagem que norteiam suas premissas teóricas. Segundo Richards e Rodgers (2001), as concepções de linguagem das abordagens e métodos no ensino de línguas podem embasar-se em três visões diferentes.

Richards e Rodgers (2001) afirmam que a visão mais tradicional é a estruturalista, que concebe a língua como um sistema estável de elementos - morfemas, fonemas, palavras, estruturas e tipos de sentença - estruturalmente relacionados para a decodificação de sentidos. Com base nessa concepção, o objetivo da aprendizagem de língua seria a apreensão de elementos desse sistema, por meio da aprendizagem das regras pelas quais esses elementos são combinados. A ênfase é dada, portanto, sobre os elementos que são retificados e substituem a dinâmica da comunicação. Uma das premissas mais significativas do estruturalismo para o ensino de uma língua estrangeira é que a primeira fase de aprendizagem acontece pela compreensão oral. Basicamente, portanto, o ensino está voltado para a fixação de estruturas, e não, como nas outras visões, para o desenvolvimento da comunicação em um contexto social, dado que o processo linguístico está associado às atividades dos falantes. O audiolingualismo é um dos principais métodos influenciados por esta visão de linguagem.

Diferente do estruturalismo, segundo Richards e Rodgers (2001), a visão funcional concebe a língua como expressão de significados, por isso enfatiza mais os aspectos semânticos e comunicativos em detrimento dos gramaticais. Aqui, os objetivos da aprendizagem de uma língua orientam-se para adquirir conhecimento e habilidade para o uso adequado da língua em diferentes contextos.

Mais próxima da visão funcional, a concepção interacional concebe a língua, de acordo com Richards e Rodgers (2001), como um veículo de realização de relações interpessoais e de desempenho de transações sociais entre os indivíduos.

⁴ “Vygotsky’s approach was essentially *holistic* in that he rejected the view that what is to be learned can be broken down into small subcomponents and taught as discrete items and skills.”

Além disso, a língua é também uma ferramenta da criação e da manutenção das relações sociais. Dessa forma, o sentido da palavra é determinado por seu contexto. Os objetivos da aprendizagem de uma língua estrangeira, para as teorias interacionistas, englobam modelos de movimento, ações, negociação e interação próprios das trocas conversacionais. As atividades linguísticas obedecem, sobretudo, a determinações sociológicas.

Mostradas as principais teorias de ensino-aprendizagem, passa-se agora a uma discussão mais aprofundada de cada uma das abordagens e métodos a elas relacionadas.

1.1 Behaviorismo & audiolingualismo

As influências do behaviorismo no ensino de idiomas podem ser observadas em vários aspectos. Um deles refere-se ao postulado de que todo conhecimento pode ser adquirido pelo condicionamento construído por intermédio de estímulos-respostas. B. F. Skinner (2006) preconizava que a aprendizagem acontecia devido a fatores ambientais ao invés de fatores genéticos. Para avaliá-la, propôs a análise funcional entre estímulo (*input*) – estímulo, reforço e contingências de reforço - e resposta (*output*) – respostas do aluno que podem ser operantes ou respondentes. Para Skinner, o comportamento pode ser controlado, isto é, todo indivíduo busca recompensas e procura evitar punições. Por isso considera o condicionamento eficiente no processo de ensino, pois consiste em “um reforçador positivo imediatamente após uma resposta, resultando um aumento na frequência daquela resposta.” (SKINNER, 2006).

No ensino de língua estrangeira, conforme esclarecem os PCN (1998), o enfoque behaviorista é baseado na automatização de hábitos linguísticos, com atividades de estímulo, resposta e reforço de conteúdos lexicais e sintáticos do idioma. Estas atividades priorizam estratégias de repetição e substituição. O processo de ensino volta-se, principalmente, para o professor, responsável não só pelas produções corretas dos alunos, mas também por tentar evitar rigorosamente erros de qualquer natureza. Devido a esse enfoque, tal metodologia é associada a uma pedagogia de cunho corretivo. Isto é, o processo de aprendizagem de um

idioma é visto de uma maneira simplificada, uma vez que se trata apenas de adquirir uma série de novos hábitos, respondendo a estímulos em nosso meio-ambiente.

Essa concepção, hoje qualificada como “simplificada”, de “cunho corretivo” pelos PCN, por certo tempo, tornou a aprendizagem plausível, segundo Mitchell e Myles (2004), por meio da imitação e da repetição de estruturas. Na aprendizagem da língua-mãe não há tantas dificuldades, pois aprendemos a responder a estímulos que estão no nosso próprio ambiente. No entanto, para os teóricos, esse processo, pode oferecer problemas na aprendizagem de uma segunda língua, pois se aprendem algumas respostas na língua-mãe, que não são necessariamente compatíveis com uma segunda língua. Mitchell e Myles (2004) esclarecem ainda que, se as estruturas forem semelhantes em ambas as línguas, a transferência não oferece obstáculos, o que não acontece se forem diferentes, pois há interferências da primeira língua sobre a segunda.

Além disso, do ponto de vista do ensino, as implicações das orientações behavioristas eram várias. Por um lado, acreditava-se que a prática torna a aprendizagem perfeita, por meio da imitação e repetição das mesmas estruturas por um período de tempo até a sua assimilação. Por outro lado, para Mitchell e Myles (2004), os professores precisavam se centrar no ensino de estruturas mais difíceis, ou seja, aquelas sem correspondência entre a primeira e a segunda língua:

O resultado lógico de tais crenças sobre o processo de aprendizagem era que uma aprendizagem efetiva se concentraria em áreas de diferença, e que a ferramenta pedagógica melhor para os professores de língua estrangeira era, portanto, um conhecimento sólido daquelas áreas. (...).⁵ (MITCHELL E MYLES, 2004, p. 32)

Dessa forma, o behaviorismo acabou por influenciar a criação de um método de ensino, como afirmam Williams e Burden (1997), e entrou no ensino de idiomas por intermédio do audiolinguismo - método em que as estruturas gramaticais da língua são abordadas em forma de sentenças-padrões que devem ser repetidas ou substituídas, e complementadas com o reforço do professor. Nesse método, conforme Williams e Burden (1997), a aquisição de hábitos mecânicos fazia parte da aprendizagem da língua e os erros eram compreendidos como reforço de hábitos

⁵ “The logical outcome of such beliefs about the learning process was that effective teaching would concentrate on areas of difference, and that the best pedagogical tool for foreign language teachers was therefore a sound knowledge of those areas.”

ruins. Portanto, o papel do professor era o de desenvolver hábitos linguísticos saudáveis com atividades denominadas *drills* - memorização de diálogos, substituição e repetição das estruturas-padrões da língua em sentenças. Os *drills* não deixam de ser, aliás, muito eficientes quando empregados para fixar determinadas estruturas gramaticais da língua.

Para que os alunos formem novos hábitos exigidos pela língua estrangeira, diferentes da língua nativa, o audiolingualismo costuma empregar ainda técnicas como: *backward build-up (expansion) drill*, *chain drill*, *single-slot substitution drill*, *transformation drill*, *use of minimal pairs*, *grammar games*, *question-and-answer drill*.

Larsen-Freeman (2000) avalia que tanto a língua nativa quanto a língua-alvo têm sistemas linguísticos diferentes e, por isso, deveriam ser mantidos separadamente de modo que a primeira interferisse muito pouco na segunda. Como observado, Mitchell e Myles (2004) têm outra perspectiva: se as estruturas gramaticais forem semelhantes em ambas as línguas, a transferência não vai oferecer obstáculos. No entanto, aquelas estruturas consideradas difíceis por não terem correspondência entre a língua materna e a segunda língua devem ser mais trabalhadas pelos professores. Por exemplo, a diferente posição do adjetivo em português e inglês precisa ser informada ao aluno, a fim de acelerar sua percepção das diferenças linguísticas.

De qualquer modo, para que a aprendizagem ocorra, conforme Richards e Rodgers (2001), o reforço é considerado um aspecto fundamental no audiolingualismo. Aplicando-se a teoria behaviorista à aprendizagem, o estímulo é o que é ensinado, a resposta do aluno é considerada uma reação ao estímulo, e o reforço é uma aprovação e, ao mesmo tempo, pode ser um elogio do professor. O aluno é treinado através de técnicas que pressupõem apenas respostas corretas. As suas manifestações internas não são levadas em consideração. Já o professor é o modelador da língua, controlando e monitorando cada passo da aprendizagem, mantendo os alunos sempre atentos numa interação ativa:

O professor é como um maestro de orquestra, dirigindo e controlando o comportamento de língua de seus alunos. Ele é também responsável em fornecer aos seus alunos um bom modelo para imitação. Os alunos são imitadores do modelo do professor ou das fitas cassetes com falantes-modelos. Eles seguem as direções do

professor e respondem da forma mais correta ou rápida possível.⁶
(LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 45)

Essa conduta é bem diferente do que ocorre no sociointeracionismo, por exemplo, como será visto em 1.1.3., em que o professor é o mediador, aquele par mais competente que procura informar o outro, com menos conhecimento específico. Isto é, o processo é interativo, o professor conduz, mas não impõe o movimento da aprendizagem. No entanto, às vezes, se torna necessário dirigir certos momentos da aprendizagem a fim de que o conhecimento seja mais abrangente, sobretudo, no que se refere aos aspectos gramaticais.

Richards e Rodgers (2001) explicam que, no audiolingualismo, o aluno, nos primeiros estágios, deve ter domínio das habilidades orais - aquisição da pronúncia correta, respostas corretas às situações de fala, fluência no uso das frases-gramaticais-padrões e o conhecimento suficiente de vocabulário para usar estas frases. Certas habilidades linguísticas são aprendidas mais eficazmente se dadas primeiro oralmente. Somente nos estágios seguintes, são desenvolvidas as habilidades de leitura e escrita.

No audiolingualismo, portanto, a formação de hábitos mecânicos é a base do processo o que só acontece se as respostas aos estímulos forem corretas. Entretanto, como explicam Williams e Burden (1997) e Richards e Rodgers (2001), as regras das línguas são dadas, de forma indutiva, após a automatização das frases-padrões da língua, praticadas numa variedade de contextos. Larsen-Freeman também concorda com esse enfoque: “A aprendizagem da língua estrangeira deveria ser a mesma que a aquisição da língua nativa. Nós não precisamos memorizar regras a fim de usar nossa língua nativa. As regras necessárias para usar a língua-alvo serão inferidas ou induzidas através de exemplos” (2000, p. 44).⁷

⁶“The teacher is like an orchestra leader, directing e controlling the language behavior of her students. She is also responsible for providing her students with a good model for imitation. Students are imitators of the teacher’s model or the tapes she supplies of model speakers. They follow the teacher’s directions as accurately and as rapidly as possible.”

⁷ “The learning of a foreign language should be the same as the acquisition of the native language. We do not need to memorize rules in order to use our native language. The rules necessary to use the target language will be figured out or induced from examples.”

As limitações do audiolingualismo, de um modo geral, são hoje bem evidentes. Williams e Burden (1997) destacam algumas, tais como: o papel relativamente passivo dos alunos, a quem só é permitido responder corretamente aos estímulos do professor; a análise da língua é quase inexistente; não há contribuição ativa dos alunos na construção de suas próprias estratégias na discussão e negociação dos significados da língua; não há preocupação com os aspectos psicoemocionais e mentais dos alunos na aprendizagem do idioma; não se enfoca a interação e a negociação necessárias para a promoção de comunicação entre os alunos; os erros não são permitidos, parte natural de qualquer tipo de aprendizagem. Com essa metodologia, o processo de ensino-aprendizagem acaba contribuindo para uma formação nada autônoma e crítica do aluno:

Esse sujeito passivo responde conforme as intervenções de uma sociedade planejada que realiza a transmissão cultural de conhecimentos e comportamentos. O foco da educação é o controle por meio de técnicas de reforço próprias e de moldagem do comportamento. (LIBERALI, 2009, p. 9)

De acordo com Williams e Burden (1997), uma das maiores críticas ao behaviorismo é o fato de somente se preocupar com o comportamento observável e negar o sentido que os próprios alunos trazem para a tarefa de aprender. Complementam os teóricos que, ao aprender um idioma, o aluno faz uso de um repertório amplo de estratégias mentais.

É evidente que um ensino em que o professor tenha de desenvolver maior interação significativa é mais desafiador, ressaltam Williams e Burden (1997). Mas, apesar de todos os aspectos negativos, ambos atribuem o destaque do audiolingualismo no ensino de idiomas ao redor do mundo a uma série de fatores, tais como: o caráter mecânico de suas estratégias; a facilidade de ensino dos passos envolvidos neste tipo de abordagem - apresentação, prática, repetição e *drills*.

Embora os teóricos mencionados enfatizem os aspectos negativos do audiolingualismo, de acordo com nossa experiência no ensino de língua estrangeira, percebemos que muitas de suas estratégias pedagógicas - como o uso de *drills* (atividades de substituição, de transformação, de perguntas e respostas, de dramatizações de diálogos etc.) em que as estruturas gramaticais e o vocabulário

são treinados em contextos - podem auxiliar o processo de aquisição de uma segunda língua. Em algumas ocasiões, percebemos, inclusive, que a repetição frequente das formas linguísticas e do vocabulário pode tornar-se ainda mais eficiente quando as regras são antes explicitadas aos alunos – procedimento esse contrário ao que é sugerido no audiolingualismo.

1.2 Cognitivismo & abordagem comunicativa

Williams e Burden (1997) afirmam que, nos últimos anos, o cognitivismo vem contribuindo de modo relevante para a transformação das metodologias de ensino de línguas. Um de seus aspectos mais importantes é que o aluno deixa de ser visto como um indivíduo passivo - caso de concepções mais tradicionais como o behaviorismo -, submisso a um padrão de comportamento rígido no processo de aprendizagem. Segundo os autores, o cognitivismo forneceu conhecimentos importantes às metodologias de ensino de línguas que, de um modo geral, passaram a ver o aluno como um indivíduo ativo, capaz de observar como o sistema da língua funciona e perceber vários processos mentais implicados nesse funcionamento – tais como observações, categorizações e levantamento de hipóteses. As hipóteses, por exemplo, que os alunos levantam na aprendizagem de uma língua estrangeira, e são baseadas naquilo que já conhece sobre as regras da língua-mãe, podem ser testadas dentro e fora da sala de aula.

Para o professor de uma língua estrangeira, o conhecimento da teoria de Piaget pode contribuir para melhorar sua compreensão de determinados aspectos envolvidos diretamente no processo de ensino-aprendizagem. O mais relevante, talvez, refere-se ao papel ativo do aluno na construção de significados, isto é, na aquisição de uma língua; ao compreender esse processo, o professor muda sua postura e deixa de ver o aluno como um mero depositário de informações que devem ser absorvidas a qualquer custo.

Segundo Williams e Burden (1997), outra contribuição relevante do cognitivismo para o professor de línguas é saber que as atividades só serão produtivas se adequadas ao nível cognitivo do aluno, ou seja, as tarefas não podem exceder aquilo que o aluno é capaz de apreender. As diferenças de aprendizagem

são levadas em consideração, uma vez que o processo não é o mesmo para todos os alunos. O professor pode contribuir para que os alunos desenvolvam suas capacidades de forma autônoma, propondo-lhes atividades que os levem a agir sobre o conhecimento de forma ativa. Além disso, a compreensão a respeito dos mecanismos de assimilação e acomodação contribui sobremaneira para entender os diferentes processos pelos quais passa o aluno durante a aprendizagem.

Além do audiolingualismo, surgiram vários métodos cujo principal objetivo era promover a comunicação dos alunos na língua-alvo. Essa tendência se desenvolveu, sobretudo, porque muitos educadores começaram a questionar, segundo Larsen-Freeman (2000) e Richards e Rodgers (2001), se o domínio das estruturas linguísticas e a pronúncia correta das sentenças eram suficientes para a comunicação dos alunos na sala de aula. Entre os métodos e abordagens surgidos, destaca-se a Abordagem Comunicativa empregada até hoje.

Nessa abordagem, que vemos aplicada com frequência em livros didáticos no ensino de inglês, a gramática está mais inserida em diversos contextos, o que permite certa liberdade ao aluno para criar seus diálogos a partir de modelos. Por exemplo: apresenta-se um diálogo com situações do dia-a-dia, como fazer *check-in* no aeroporto. Depois que o aluno entende o texto, repete-o, dramatiza-o, pode ampliá-lo, se quiser. No momento posterior, há o estudo da gramática através de quadros gramaticais em que as estruturas são apresentadas em contextos. Seguem-se atividades de fixação com situações mais próximas ao uso cotidiano da língua. Às vezes, o aluno deve deduzir as regras no corpo da unidade, de qualquer forma, geralmente são encontradas no final do livro em quadros sistematizados.

Entretanto, o foco da abordagem comunicativa, no ensino de idiomas, baseia-se na teoria da linguagem como comunicação e não no estudo das estruturas gramaticais. Larsen-Freeman (2000) esclarece que, de acordo com Hymes, no ensino de línguas, é necessário que os alunos adquiram não só competência linguística, mas também competência comunicativa: “(...) saber quando e como dizer o que a alguém.”⁸ (1971 apud LARSEN-FREEMAN, 2000, p.121).

⁸ “(...) knowing when and how to say what to whom.”

Para Richards e Rodgers (2001), a concepção linguística de Halliday complementa a visão de Hymes sobre competência comunicativa:

A linguística (...) se preocupa (...) com a descrição de atos de fala ou textos, uma vez que, somente através do estudo da língua em uso, estão todas as funções da língua, e, portanto, todos os componentes de significação, colocados em foco.⁹ (1970, p. 145 apud RICHARDS e RODGERS, 2001, p. 159)

Richards e Rodgers (2001) afirmam que a Abordagem Comunicativa, no nível de teoria de linguagem, tem princípios teóricos relevantes, entre os quais se destacam: a língua é um sistema que serve para expressar sentidos, o que permite a interação e a comunicação; sua estrutura reflete seus usos funcionais e comunicativos; suas unidades primárias não representam somente categorias gramaticais ou estruturais, mas também categorias de significados funcionais e comunicativos.

Larsen-Freeman (2000) expande esses princípios com as seguintes considerações metodológicas para o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira: deve-se fomentar o uso de língua autêntica, sempre que for possível; a predição das intenções do falante ou do escritor é uma das formas de levar o aluno a ser comunicativamente competente; a língua-alvo deve ser usada em sala de aula para a comunicação e não apenas como objeto de estudo; a preocupação maior com a comunicação e não com as formas linguísticas não é um impedimento para que uma mesma função da língua seja ensinada em diferentes formas linguísticas; a preocupação com o uso da língua no discurso leva o aluno a observar a coesão e coerência da língua; o trabalho com jogos objetiva oferecer um contexto comunicativo real, pois proporciona uma troca de significados entre os alunos e um *feedback* imediato dos ouvintes; as atividades em pequenos grupos também facilitam a prática da comunicação; os erros não são corrigidos imediatamente, uma vez que o objetivo maior é a comunicação, todavia, são corrigidos ao final da atividade; um dos papéis do professor é o de promover situações para que os alunos se comuniquem; os relacionamentos cooperativos são oportunizados pelas interações comunicativas, pois propiciam aos alunos a negociação de significados; o aluno apreende o sentido do que fala, pois o evento comunicativo está inserido num

⁹ "Linguistics ... is concerned ... with the description of speech acts or texts, since only through the study of language in use are all the functions of language, and therefore all components of meaning, brought into focus."

contexto social; durante a comunicação, os alunos têm a liberdade de expressar aquilo que querem falar e como querem falar; a aprendizagem da gramática do vocabulário advém das funções, do contexto situacional e dos papéis dos interlocutores; os alunos devem ter a oportunidade de ouvir a língua em contexto comunicativo autêntico. A aprendizagem, por fim, gira em torno da intenção comunicativa, tanto que os alunos usam a língua por meio de várias atividades comunicativas como dramatizações, tarefas de resolução de problemas, jogos etc.

Larsen-Freeman (2000) cita alguns tipos de materiais e técnicas associados à Abordagem Comunicativa:

1. uso de materiais autênticos, sempre que possível, como jornais, revistas, programas de rádio ou televisão etc., de acordo com o nível de conhecimento do aluno;
2. a colocação em ordem de sentenças de um diálogo para que o aluno observe a coerência e coesão da língua;
3. jogos envolvendo a língua numa prática comunicativa;
4. o trabalho em grupos com histórias em tiras em que os alunos predizem a sequência da história através da observação das ilustrações – é uma atividade de solução de problemas;
5. dramatizações, por seu intermédio os alunos têm a oportunidade de praticar conversação em diferentes contextos, desempenhando papéis sociais diferentes.

Para Littlewood, (1981 apud RICHARDS E RODGERS, 2001), a maioria dos tipos de atividades da Abordagem Comunicativa é dividida em comunicação funcional e sociointeracional. Richards e Rodgers (2001) explicam que a primeira refere-se, por exemplo, ao uso de mapas para serem completados, seguir direções, solução de problemas etc.; e a segunda inclui dramatizações de diálogos, debates, improvisações, conversas e discussões etc.

Quanto aos papéis do aluno e do professor na Abordagem Comunicativa, há várias diferenças em relação às abordagens tradicionais. No caso do aluno, ao invés

de enfatizar a aprendizagem da gramática, como já observado, a Abordagem Comunicativa privilegia os processos de comunicação:

O papel do aluno como negociador – entre ele mesmo, o processo de aprendizagem e o objeto de aprendizagem – advém de e interage com a negociação conjunta com o grupo e com os procedimentos da sala de aula e atividades que o grupo realiza.¹⁰ (BREEN e CANDLIN 1980, p. 110 apud RICHARDS e RODGERS, 2011, p. 166)

Larsen-Freeman (2000) cita alguns papéis exercidos pelo professor na Abordagem Comunicativa: o de facilitador no processo de comunicação entre os alunos, promovendo situações para que eles se comuniquem; o de conselheiro, respondendo às perguntas dos alunos ou monitorando seu desempenho; o de co-comunicador, participando das atividades e interagindo com os alunos. Enfim, o professor não centraliza tanto as atividades na sala de aula, o que permite aos alunos serem responsáveis por sua própria aprendizagem. O foco está, portanto, no aluno e na aprendizagem. Por isso é frequente a interação entre aluno-aluno - em pares, trios e pequenos ou grandes grupos.

Na Abordagem Comunicativa, segundo Larsen-Freeman (2000), há prioridade das funções em detrimento das formas. Para cada função há várias formas, apresentadas gradativamente em relação a suas dificuldades – das mais simples às mais complexas. Quanto ao uso da língua-mãe, há um leve consentimento de uso, entretanto, a língua-alvo prepondera em todas as atividades, não somente nas comunicativas, mas também nas instruções das tarefas. Desse modo, os alunos podem compreender que a língua é uma forma de comunicação mais do que um objeto a ser estudado.

Para Stern (1983), a abordagem comunicativa não desconsidera o ensino da gramática e suas regras, mas enfatiza o ensino associado de todas as habilidades: ouvir, falar, ler e escrever. Ao invés de propor um comando automático da língua para formar hábitos por meio de atividades de repetição intensas, conforme postulado pelo behaviorismo, a abordagem comunicativa procura possibilitar ao aluno entender o sistema da língua pelo exercício da prática significativa e criativa.

¹⁰ “The role of learner as negotiator – between the self, the learning process, and the object of learning – emerges from and interacts with the role of joint negotiation within the group and within the classroom procedures and activities which the group undertakes.”

Várias estratégias pedagógicas sugeridas por Abordagem Comunicativa - atividades de dramatização, jogos interativos, tarefas de resolução de problemas, uso de materiais autênticos, etc. - contribuíram e seguem contribuindo para a aprendizagem de línguas. No entanto, consideramos que a prioridade do ensino de aspectos funcionais e nocionais da língua em detrimento das formas linguísticas não elimina a necessidade de o aluno conhecer (estudar, analisar) certas estruturas gramaticais. Há momentos, durante o processo de aprendizagem, em que o conhecimento gramatical contribui sobremaneira para a escolha linguística que melhor se adapta a determinadas situações.

1.3 Sociointeracionismo & trabalho com os gêneros de texto

Williams e Burden (1997) apontam dois psicólogos contemporâneos que determinaram as perspectivas sociointeracionistas no ensino de uma segunda língua: Vygotsky e Feuerstein. Segundo os autores, ambos foram além das ideias de Piaget no que concerne à forma como as crianças aprendem – sozinhas e em interação com o meio-ambiente –, e dos princípios behavioristas – a aprendizagem das crianças é responsabilidade dos adultos, num processo de recompensa e punição. Na perspectiva sociointeracionista, de acordo com Mitchell e Myles: “(...) a aprendizagem de língua de uma criança, nos primeiros anos de vida, ocorre do sentido que ela constrói numa atividade colaborativa com outros membros da cultura em que está inserida.”¹¹ (2004, p. 200).

De acordo com Vygotsky, a observação da inter-relação entre a criança e os outros é fundamental para compreender o funcionamento de seu processo de aprendizagem: “(...) o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros.” (2007, p. 103)

¹¹ “(...) children’s early language arises from processes of meaning making in collaborative activity with other members of a given culture.”

Para que as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado aconteçam, segundo Vygotsky (2007), há necessidade que sejam determinados dois níveis de desenvolvimento: o de desenvolvimento real (as tarefas que o aluno consegue realizar de forma independente e que já estão consolidadas) e o de desenvolvimento proximal (as tarefas que o aluno consegue realizar assistida por pessoas mais experientes).

Portanto, a escola, segundo Vygotsky, deve observar o nível de desenvolvimento real da criança para que pessoas mais experientes possam interferir na zona proximal dos alunos levando-os a alcançar outras etapas do conhecimento que não ocorreriam espontaneamente:

(...) o aspecto mais essencial de nossa hipótese é a noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta seqüenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal. (2007, p. 103)

Diferente de Vygotsky, Feuerstein, segundo Williams e Burden (1997), preferiu a prática à teoria, ao trabalhar, no Estado de Israel, junto a crianças judias imigrantes de todo o mundo com experiências traumáticas resultantes do Holocausto, e com crianças vindas de comunidades primitivas do norte da África. A maioria destas crianças apresentava problemas de aprendizagem, pois tinham problemas mentais. Feuerstein, acreditando que este quadro pudesse ser revertido, começou a desenvolver estratégias que dessem às crianças condições de aprendizagem, por meio do acesso ao que chama de seu potencial verdadeiro. Sua tese é a de que toda criança pode ser tornar um aprendiz efetivo.

Williams e Burden (1997) ressaltam também que, assim como Vygotsky, Feuerstein trata a figura do mediador como fundamental no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no que concerne à seleção das experiências culturais a serem ensinadas. Feuerstein também apontou o uso da língua como uma ferramenta importante na negociação de significados e as vantagens do trabalho colaborativo para o desenvolvimento da competência do aluno: “O sociointeracionismo enfatiza a natureza dinâmica da interação entre professores,

alunos e tarefas e fornece uma visão de linguagem como oriunda da interação com os outros.”¹² (WILLIAM e BURDEN, 1997, p. 43).

De acordo com William e Burden (1997), no sociointeracionismo, o meio-ambiente e o contexto são fundamentais para a aprendizagem, que não acontece de forma isolada. As tarefas selecionadas pelos professores para os alunos são reflexos de sua cultura, e são interpretadas de maneira a trazer alguma significação, o que caracteriza um equilíbrio dinâmico no processo de interação. Além disso, o contexto - que inclui o ambiente emocional, físico, político e cultural - também desempenha um papel relevante na modelagem desta aprendizagem.

Desde 1998, quando os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental II passaram a orientar o ensino de todas as disciplinas no país, um de seus principais eixos metodológicos, no que concerne ao ensino de língua materna e língua estrangeira, está embasado nas teorias da enunciação. Nessas teorias, de modo geral, a língua é compreendida como uma produção discursiva, que se dá no processo de interlocução. De acordo com os PCN, desse processo, que é histórico, faz parte o contexto de produção – sujeito enunciador, interlocutor, finalidade da interação, lugar e momento da produção (1998). Diferente do behaviorismo e do cognitivismo, essa concepção parte, portanto, do mesmo pressuposto do sociointeracionismo: a produção discursiva é social e histórica e se dá na inter-relação dos sujeitos.

Essa concepção enunciativa, baseada no conceito de gêneros textuais, vem sendo cada vez mais aplicada, no Brasil, no ensino tanto de língua materna, como de língua estrangeira. Antes de apresentar algumas propostas didáticas sobre o trabalho com gêneros, é necessário explicitar sua definição conceitual de acordo com os principais teóricos da área.

Bakhtin (1992), quem primeiro formulou o conceito de gêneros, define-o como “tipos relativamente estáveis de enunciados” construídos sócio-historicamente nas diferentes esferas da atividade humana, ou seja, como pontuou Bronckart, os

¹² “Social interactionism emphasises the dynamic nature of the interplay between teachers, learners and tasks, and provides a view of learning as arising from interaction with others.”

indivíduos produzem enunciados em inter-relação constante com seu meio social, sendo os gêneros de textos: “(...) produtos da atividade humana e, como tais (...) estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos.” (2007, p. 72).

Assim, o conceito de gêneros textuais, como construção sócio-histórica, é consenso entre os teóricos. Marcuschi, por exemplo, afirma que os “gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia”. (2009, p. 161). As Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental partem também dessa abordagem enunciativa quando afirmam:

(...) os gêneros são tipos de enunciados relativamente estáveis e normativos, que se constituem historicamente, elaborados por cada esfera de utilização da língua. Esses enunciados se relacionam diretamente a diferentes situações sociais, que geram, por sua vez, determinado gênero com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias. (Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental: Ciclo II – Língua Estrangeira - SP 2007, p. 34)

Esse conceito, como base para a compreensão do fenômeno da linguagem, segundo Schneuwly e Dolz (2010), possibilita ao aluno, portanto, a apropriação dos elementos constitutivos dos variados gêneros de textos, orais e escritos, para a comunicação.

Na esfera federal, nos PCN, a orientação do processo de ensino-aprendizagem indica a necessidade de que, para o aluno se engajar discursivamente nas várias atividades sociais, é preciso que o conhecimento sistêmico, o conhecimento do mundo e o conhecimento da organização dos textos façam parte da construção de seu conhecimento. “Conhecimento sistêmico” é definido como aquele que “envolve os vários níveis de organização linguística que as pessoas têm: os conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos. Ele possibilita que as pessoas, ao produzirem enunciados, façam escolhas gramaticalmente adequadas ou que compreendam enunciados apoiando-se no nível sistêmico da língua.” (PCN,1998, p. 29). O conhecimento do mundo refere-se aos conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, aquilo que já conhecem sobre o mundo. A construção desse conhecimento é facilitada quando o

aluno lida com textos que fazem parte do seu conhecimento de mundo. Quanto ao conhecimento da organização dos textos, isto é, das formas típicas de cada gênero, os PCN sugerem o trabalho com textos cuja organização textual seja semelhante à da língua materna, pois tal estratégia, além de favorecer o aprendizado, contribui para a ampliação da consciência linguística do aluno (1998, p. 33).

Como afirma Bakhtin (1992) é importante que, ao aprender uma língua estrangeira, o aluno aprenda enunciados inseridos num contexto concreto. O processo de ensino-aprendizagem costuma ser bastante favorecido quando esse contexto concreto é, de alguma forma, familiar ao aluno, em qualquer dos tipos de conhecimento como propõem os PCN.

As orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental indicam que o trabalho com gêneros pode ser feito com uma análise cuidadosa “a) das características do contexto de produção e compreensão dos diferentes gêneros, b) da organização discursiva que os compõe, e c) dos aspectos linguísticos que se fazem necessários para sua materialização”, dado que por meio do estudo dessas características o aluno pode participar das atividades sociais de forma plena (Ciclo II – Língua Estrangeira, 2007, p. 35).

O estudo de gêneros de textos possibilita ao aluno, portanto, construir conhecimentos linguístico-discursivos fundamentais para as diversas práticas de linguagem. Schneuwly e Dolz (2010) afirmam que o trabalho com os gêneros textuais, no ensino de línguas, possibilita desenvolver diferentes capacidades de linguagem especificadas no quadro abaixo:

Capacidade de ação: tem por objetivo levar o aluno a entender o aspecto mais amplo do gênero, analisando o contexto e seus participantes - quem, onde, para quem, o objetivo da produção do texto.

Capacidades discursivas: têm por objetivo levar o aluno a escolher o tipo de organização adequado ao gênero estudado, como layout, tipos de sequências textuais etc.

Capacidades linguístico-discursivas: tem por objetivo levar o aluno a escolher os tipos de frases, a coesão nominal e verbal, as modalizações dos enunciados apropriados ao texto etc.

Quadro 1 – Capacidades de Linguagem

Para trabalhar com os gêneros no ensino de língua, materna ou estrangeira, há várias metodologias já devidamente desenvolvidas por inúmeros estudiosos. Schneuwly e Dolz (2010) sugerem as *sequências didáticas* (SD)¹³, cujo objetivo é o de modificar a capacidade de falar e escrever do aluno em todos os níveis de linguagem: a organização textual, os conteúdos semântico-sintáticos, o uso de vozes etc. Para atender às especificidades e heterogeneidades de cada grupo, as sequências didáticas são construídas de modo sistematizado e trabalhadas de maneira interacional. De acordo com os resultados das produções orais e escritas, são previstas intervenções a fim de que se possa dar continuidade às atividades propostas nas SDs. No entanto, acrescentam esses teóricos que “(...) as SDs não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua e devem apoiar-se em certos conhecimentos construídos em outros momentos.” (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 96).

Para Schneuwly e Dolz (2010), as sequências didáticas têm por objetivo organizar procedimentos, de forma sistemática, sobre um gênero textual oral ou escrito a fim de capacitar o aluno a produzi-lo. Para isto, faz-se necessário que as atividades sejam diversificadas e deem subsídios para os alunos desenvolverem suas capacidades em situações de comunicação diferentes. Os autores ainda postulam que o trabalho com gêneros textuais deve obedecer a uma gradação de dificuldades, respeitando-se os limites dos alunos. Sugerem, ainda, que as atividades das sequências didáticas podem vir estruturadas no seguinte esquema:

1º. Apresentação da situação: em que os alunos constroem coletivamente a representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada;

2º. Os alunos tentam elaborar o texto inicial através do qual o professor tem a oportunidade de avaliar as capacidades adquiridas e desenvolver atividades que

¹³ Sequencias didáticas (SD).

serão trabalhadas pelos alunos em módulos a fim de sanar os problemas observados na produção inicial;

3º. Módulos: seções em que os alunos desconstruem a produção inicial e trabalham separadamente as dificuldades observadas que podem estar relacionadas às capacidades de ação (os elementos constitutivos do contexto), discursivas (análise da organização textual) ou linguístico-discursivas (o uso da morfologia, sintaxe e léxico);

4º. A produção final: o aluno aplica as noções e os instrumentos apresentados ao longo dos módulos o que permite uma avaliação somativa.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), ao trabalhar com gêneros textuais, as sequências didáticas devem focar quais são seus elementos constitutivos como o tipo de organização textual, além de seus aspectos discursivos como, por exemplo, suas condições de produção. As atividades e exercícios relativos à produção do gênero textual devem ser variados e acessados por diferentes caminhos a fim de que o aluno possa se apropriar dos instrumentos e noções propostos.

As questões sintáticas, morfológicas e ortográficas não estão, em geral, inseridas nas estratégias das sequências didáticas, embora surjam com frequência problemas relativos a essas áreas ao se elaborar qualquer tipo de texto, sobretudo, escrito. Como, então, devem ser trabalhadas certas dificuldades como o uso indevido de tempos verbais, de conectivos, de vocábulos quando detectados nas produções orais e escritas dos alunos? Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), deve ser feito um trabalho paralelo ao das sequências didáticas, de forma assistemática. No que concerne aos aspectos sintáticos, afirmam que:

(...) domínio de uma sintaxe mais elaborada não está ligado a um gênero preciso. Ele passa pela compreensão e pela apropriação das regras gerais que dizem respeito à organização da frase e necessita de conhecimentos explícitos sobre o funcionamento da língua nesse nível. Trata-se, portanto, de desenvolver nos alunos capacidades de análise que lhes permitam melhorar esses conhecimentos” (2010, p. 97).

Para Bronckart (2007), o procedimento metodológico pode seguir duas direções. Em uma, denominada *procedimento interno*, descrevem-se e analisam-se as propriedades do sistema dos textos, desconsiderando-se os efeitos das diferentes situações de comunicação sobre sua produção. Nesse caso, são identificadas as

“unidades, categorias e regras de uma língua” sem a observação de seu contexto de produção. Apesar desse tipo de procedimento poder ser considerado eficaz, afirma o teórico, ele somente permite descrever as estruturas e os constituintes das frases. A análise de certas unidades linguísticas fica, às vezes, inviável por estarem fora do contexto. (BRONCKART, 2007, p. 70).

Na outra direção metodológica, Bronckart (2007) propõe um procedimento denominado *procedimento externo*, em que a análise é baseada sobre a organização e o funcionamento dos textos, sua interdependência com as situações de produção, e a compreensão de seus possíveis efeitos sobre os interlocutores.

Portanto, Bronckart (2007) considera que há duas modalidades de abordagem da linguagem e de seu funcionamento: uma centrada na unicidade da língua, ou seja, a língua é um sistema que permite a intercompreensão; e outra centrada nos diversos tipos de textos e suas relações com o contexto de produção. As duas são necessárias e complementares, embora, historicamente, a primeira tenha sido considerada mais importante do que a segunda, pois se acreditava que a ênfase no estudo das estruturas gramaticais do texto pudesse levar os alunos a uma produção textual mais segura e competente. Para o autor, o estudo dos textos deve ser privilegiado em detrimento da descrição do sistema da língua, pois uma abordagem ideal sobre o estudo da língua deveria estar apoiada em atividades de leitura e produção de textos, às quais só posteriormente deveria ser agregado um procedimento de “inferência e codificação das regularidades observáveis nos corpus de textos imobilizados.” (1997, p. 86)

Com uma concepção metodológica próxima de Dolz, Noverraz e Schneuwly, Bronckart (2007) sugere que o ensino de línguas deve ser desenvolvido, paralelamente, em dois eixos: em um, um corpus de frases ou enunciados selecionado leva às noções e regras gramaticais da língua; e, no outro, analisa-se o funcionamento dos textos em seu contexto comunicativo.

Vimos que o trabalho com gêneros tem uma proposta mais abrangente, uma vez que objetiva desenvolver não somente as capacidades linguístico-discursivas, mas as de ação e discursivas. Apesar de o trabalho com gêneros textuais em inglês no que tange ao conhecimento sistêmico ser bastante produtivo, observamos que

muitas sequências didáticas apresentam atividades insuficientes para que os alunos se apropriem das estruturas gramaticais da língua. Por esse motivo, parece-nos que Bronckart (1997) compreende de um modo mais abrangente o ensino - quando afirma que todas as capacidades de linguagem devam ser trabalhadas por serem complementares - do que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), que sugerem um trabalho com os aspectos linguístico-discursivos paralelo ao das sequências didáticas e de forma assistemática.

1.4 A era do pós-método

Como abordado anteriormente, desde o início do século XX surgiram diferentes métodos e abordagens sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Segundo Richards e Rodgers (2001), sua criação deve-se à necessidade de encontrar novas maneiras de ensinar línguas, como segunda língua ou estrangeira, que possam ser proveitosas para professores do mundo todo.

Segundo os autores, na década de 90, a noção dos métodos passou a ser criticada, e, no final do século 20, seus princípios e teorias deixaram de ser considerados como fundamentais para o ensino-aprendizagem de idiomas, por esse motivo várias abordagens e métodos foram abandonados. Surgiu, assim, o termo *pós-método*.

Kumaravadivelu (2006) afirma que o pós-método surgiu como resposta a um descontentamento geral sobre o conceito de método, o que tem estimulado os professores de língua estrangeira a reverem seus princípios pedagógicos e ideológicos.

Antes de abordar mais especificamente os principais fundamentos do pós-método, cabe ressaltar a diferença entre abordagens e métodos. Richards e Rodgers definem abordagem (*approach*) como “(...) um conjunto de crenças e princípios que podem ser usados como base para ensinar uma língua.”¹⁴ (2001, p. 244).

¹⁴ “(...)a set of beliefs and principles that can be used as the basis for teaching a language”.

Explicam que todas as abordagens são caracterizadas por um conjunto de teorias, princípios e crenças sobre o ensino-aprendizagem de idiomas, não prescritivos, que podem ser interpretados e aplicados de modos diferentes. Tal flexibilidade permite a revisão constante de seus princípios e teorias. Já um método “refere-se a um formato ou a um sistema instrucional específico baseado numa teoria específica de língua e de aprendizagem de língua.”¹⁵ (RICHARDS e RODGERS, 2001, p. 245). Segundo Kumaravadivelu (2006), o método pressupõe um conjunto de princípios teóricos e de práticas em sala de aula, que é resultado do estudo de um especialista sobre teorias de ensino, aprendizagem e ensino de línguas.

Para Richards e Rodgers (2001), em um método, o conteúdo, as técnicas e os procedimentos vêm detalhados para o professor. Por ser uma teoria fechada, com práticas muito específicas, há pouco espaço para o professor interferir no processo. Assim, a duração da aplicação de um método tende a ser menor do que a de uma abordagem. Além disso, atualmente os métodos de um modo geral costumam ser menos usados pelos professores; seu apogeu durou até os últimos anos da década de 80 (RICHARDS e RODGERS, 2001).

Kumaravadivelu fala sobre método de forma mais veemente, alegando que “o conceito de método tem pouca validade teórica e menos ainda utilidade prática”¹⁶ (2006, p. 170) e que o termo “método” é impreciso e perdeu sua significação, por oferecer muitas limitações. Entre elas, cita: o caráter universal dos métodos, ou seja, a despreocupação com os saberes locais; o não atendimento às necessidades de aprendizagem de um grupo específico de alunos; o desconhecimento do perfil dos professores; a valorização e o poderio do método; a dicotomia entre teoria e prática. O autor afirma ainda que é provável que os profissionais da área de construção de métodos acabem por enveredar por outros caminhos, ou por combinar procedimentos e princípios de métodos já conhecidos.

Com base em minha experiência - como professora e diretora pedagógica – é possível afirmar que os livros didáticos de ensino de inglês ainda seguem os

¹⁵ “A method, on the other hand, refers to a specific instructional design or system based on a particular theory of language and of language learning.”

¹⁶ “(...) the concept of method has little theoretical validity and even less practical utility.”

preceitos de alguns métodos ou abordagens já conhecidos, como a Abordagem Comunicativa, Instruções Baseadas em Tarefas, Abordagem Lexical, Resposta Física Total¹⁷ dentre outros. Entretanto, também constatamos, com Kumaravadivelu, em nossa prática que, atualmente, há uma tendência de os professores não se fixarem nos métodos dos livros didáticos e buscarem outras alternativas que atendam mais a sua prática docente.

Algumas das principais críticas de Richards e Rodgers (2001) às abordagens e métodos são:

- a) A liberdade de interpretações dos princípios das abordagens versus as prescrições das teorias e princípios postulados pelos métodos;
- b) o papel de liberdade de ação e de livre iniciativa nas abordagens versus o papel mais restritivo do professor;
- c) o papel mais ativo, mais participativo do aluno, envolvido no processo de acordo com seus interesses e preferências nas abordagens versus um papel mais passivo, mais submisso nos métodos, o que limita a sua criatividade.

Para Richards e Rodgers (2001), a desvantagem das abordagens em relação aos métodos é que, justamente por terem um caráter mais geral, tornam-se, por vezes, ininteligíveis quanto aos princípios, teorias e crenças, sobretudo, para o professor sem experiência. Nesse sentido, concordamos com os autores, pois os métodos podem, ainda, trazer vantagem por terem as orientações mais estruturadas, o que tende a facilitar a troca de experiências com outros colegas, dadas suas características mais específicas. Outro ponto de concordância com a concepção dos autores gira em torno de atividades que se prestam a uma diversificação, ou seja, podem ser adaptadas, independentemente de suas concepções teóricas.

De qualquer maneira, Richards e Rodgers não acreditam que todos os métodos e abordagens possam ser amplamente aplicados, dado que muitos deles necessitam de treinamentos especiais. Na verdade, para os teóricos, tanto os

¹⁷ Communicative Approach, Task-Based Instructions, Lexical Approach, Total Physical Response.

métodos como as abordagens podem facilitar ou dificultar as práticas no dia a dia do professor, dependendo da forma como são introduzidos e demonstrados em sala de aula:

As mudanças de currículo são de diferentes tipos. Elas podem ter influência sobre as crenças e valores pedagógicos dos professores, sua compreensão da natureza da linguagem ou aprendizado da segunda língua ou sobre suas práticas em salas de aula e os usos de materiais didáticos.¹⁸ (RICHARDS e RODGERS, 2001, p. 246)

Tanto os métodos quanto as abordagens têm princípios uniformes frequentemente desenvolvidos com o propósito de dar soluções para os problemas de ensino em qualquer parte do mundo. Ao escolher um método ou uma abordagem, ou ao planejar os currículos, o professor e os especialistas da área geralmente tomam decisões mais direcionadas aos objetivos a serem alcançados e aos materiais a serem usados. Muitas vezes, deixam de observar alguns aspectos externos relevantes ao processo de ensino-aprendizagem como, por exemplo, a inserção sociocultural de seu público-alvo, ou seja, seu pertencimento a uma comunidade com características e circunstâncias próprias:

Estes elementos são vistos como a formação de uma rede de sistemas interativos. A escolha de um método de ensino não pode, portanto, ser determinada isoladamente de outras práticas de implementação e planejamento.¹⁹ (RICHARDS e RODGERS, 2001, p. 248).

Nesse sentido, a pedagogia do pós-método vem contribuir para uma visão mais abrangente do ensino, pois, segundo Richards e Rodgers (2001), para o desenvolvimento do professor não basta somente estar a par dos princípios, teorias e técnicas das principais abordagens e metodologias, é preciso saber ampliá-las, modificá-las ou adaptá-las à sua realidade de ensino, de acordo com a sua interpretação. Os professores podem, e devem, refinar os métodos e abordagens já conhecidos e também criar outras estratégias a fim de contribuir para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de idiomas.

¹⁸ Curriculum changes are of many different kinds. They may affect teachers' pedagogical values and beliefs, their understanding of the nature of language or second language learning, or their classroom practices and uses of teaching materials".

¹⁹ "These elements are viewed as forming a network of interacting systems. Choice of teaching method cannot, therefore, be determined in isolation from other planning and implementation practices."

Segundo os autores, além da ação direta dos professores, no futuro, há vários fatores que podem vir a influenciar positivamente o ensino de línguas: diretivas políticas governamentais; novas tendências na profissão; respostas às tecnologias; influência de disciplinas acadêmicas; influência de pesquisas; inovações baseadas no aprendiz; cruzamento de tendências educacionais; interdisciplinaridade.

Richards e Rodgers (2001) destacam que, o professor, numa pedagogia pós-método, pode adotar determinadas práticas simplesmente devido a resultados bem sucedidos e úteis em sala de aula. Outra possibilidade é que compartilhe suas crenças e princípios com outros colegas e passe a influenciar e ser influenciado por eles. No entanto, enfatizam que o professor deve desenvolver estratégias de acordo com suas experiências e com as necessidades de seus alunos. Para o desenvolvimento de uma abordagem mais personalizada, é fundamental planejar suas atividades de acordo com as dificuldades apresentadas pelos alunos e, sobretudo, analisar o resultado dessas atividades. Com isso, o professor pode atingir objetivos mais amplos: tornar os alunos ativos e centro das atividades; estimular o envolvimento dos alunos nas atividades, promovendo responsabilidade e confiança; mostrar aos alunos a importância de uma aprendizagem baseada na cooperação mútua; e desenvolver atividades ligadas ao interesse e à necessidade dos alunos.

De acordo com Kumaravadivelu (2006) são três os parâmetros que embasam o pós-método: particularidade, praticabilidade e possibilidade.

O primeiro refere-se ao atendimento e sensibilidade que o professor deve ter em relação às particularidades linguísticas, socioculturais e políticas locais. Para isto, deve analisar seus atos, resultados, identificar problemas e soluções, para ver aquilo que funciona e não funciona em determinado grupo.

O segundo, o parâmetro da praticabilidade (*practicality*), refere-se ao estímulo e à capacitação que os professores deveriam ter para transformarem suas práticas em teorias e vice-versa, ou seja, usarem suas próprias teorias em suas práticas docentes. O autor ainda acrescenta que:

“Este objetivo, entretanto, não pode ser alcançado simplesmente pedindo a eles (professores) para colocarem em prática teorias profissionais propostas por outros. Ele pode ser alcançado “somente” ajudando-os a desenvolver seu conhecimento e habilidade, atitude, e

autonomia necessária para construir sua teoria da prática contextual e sensível (sensitiva)²⁰. (2006, p. 173)

Parece-nos ideal que o professor seja ajudado a desenvolver sua própria teoria com base em sua prática. Entretanto, é preciso levar em conta aspectos importantes para que essa conduta se torne realidade. Por exemplo, é fundamental sabermos de quem é a responsabilidade sobre esse auxílio (pode-se inferir que seja dos órgãos educacionais públicos). Além disso, o professor precisa conhecer as teorias existentes para poder criticá-las ou ultrapassá-las de alguma forma.

Por fim, a possibilidade, o terceiro parâmetro, encontra-se num plano maior e trata-se de incentivar os professores a buscar novas possibilidades em sua prática docente que levem seus alunos, além de si mesmo, a uma formação identitária, por meio do atendimento de suas necessidades linguísticas. Isto significa, também, a possibilidade de ir contra o domínio de forças maiores sociais, políticas, institucionais que possam modelar suas vidas.

Enfim, para Kumaravadivelu (2006), os três parâmetros, o da particularidade, o da praticabilidade e o da possibilidade são aspectos que se imbricam, ou seja, um modela o outro.

Kumaravadivelu (2006) destaca ainda o papel do aluno e do professor na pedagogia do pós-método. Com a ajuda dos professores e de outros, os alunos podem desenvolver competências intelectuais, sociais e atitudes mentais, que permitam ter um papel de destaque nas decisões pedagógicas - como determinar os objetivos da aprendizagem, os conteúdos, as progressões, as estratégias, assim como monitorar o procedimento de aquisição e se autoavaliar. Os alunos são, portanto, na pedagogia pós-método, considerados ativos: podem maximizar seu potencial de aprendizagem e tornarem-se pensadores críticos.

As palavras de ordem para um professor do pós-método referem-se ao comprometimento com as mudanças e a aquisição da autonomia. Para que as mudanças ocorram, há necessidade de que, sem deixar de lado seu conhecimento e

²⁰“This objective, however, cannot be achieved simply by asking them to put into practice professional theories proposed by others. It can be achieved only by helping them develop the knowledge and skill, attitude, and autonomy necessary to construct their own context-sensitive theory of practice.”

intuições pedagógicas, o professor possa desenvolver pesquisas que estejam ligadas a suas práticas docentes diárias. No ensino de uma língua estrangeira, por exemplo, a conquista da autonomia se dá, quando assume uma postura reflexiva sobre o pacote de métodos que, geralmente, lhe é apresentado, e, a partir dessa atitude, tem condições de passar a desenvolver seu próprio método com base nas necessidades e no contexto de seus alunos.

De acordo com a concepção sociointeracionista de ensino-aprendizagem, cada indivíduo é formado por sua inter-relação constante com o meio e com as outras pessoas, o que gera, portanto, sujeitos singulares e, conseqüentemente, grupos singulares. Nesse sentido, há um encontro entre o sociointeracionismo e a proposta do pós-método, dada a necessidade constante de criação e/ou adaptação de métodos conforme o grupo, pois, como afirma Cysne: “(...) parece pouco provável que uma mesma e única teoria, estratégia ou métodos possa sugerir respostas a todas as situações em sala de aula, onde sempre se lida com grande diversidade de seres humanos.” (2002, p. 25).

Cysne lembra que nenhuma teoria chegou a soluções definitivas, entretanto, todas as teorias e métodos buscaram, com variantes, atingir o mesmo objetivo que, aliás, permanece atual: “tornar nosso aluno um usuário proficiente de inglês” (2002, p. 43). A autora afirma que, como qualquer área do saber, a área da aquisição da linguagem detém um conhecimento relativo – há procedimentos passíveis de questionamento. Cysne sugere que, de acordo com uma perspectiva mais abrangente de ensino de língua estrangeira, é importante para o professor não se deixar engessar por uma única perspectiva metodológica ou teórica.

A autora cita Morin para defender sua sugestão de uma postura mais flexível, que abarque o novo, intrínseco ao fenômeno linguístico: “O inesperado surpreende-nos. (...) E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e idéias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo” (apud Cysne, 2002, p. 47). Isso significa que não há um modelo teórico ou metodológico que abarque – com soluções “universais” – todos os inúmeros e imprevisíveis momentos dos processos de aprendizagem de uma língua estrangeira. Cysne lembra que a função da teoria é “pôr em prática a possibilidade de interrogar, de questionar o modo de se obter conhecimento” (2002, p. 48). Por isso, para a

autora não é negativo o surgimento de novas teorias para o ensino de uma segunda língua, entretanto, vê como um retrocesso o abandono total das estratégias de cada método.

Seguindo essa proposta, no cotidiano escolar do ensino de uma língua estrangeira, observamos, com frequência, a necessidade premente de o professor criar sua própria metodologia, ou, pelo menos, interferir no processo de ensino-aprendizagem de seu aluno com propostas pontuais de trabalho nos momentos em que julgue necessário. Por exemplo, apesar de o trabalho com gêneros textuais em inglês no que tange ao conhecimento sistêmico ser bastante abrangente – pois desenvolve não somente as capacidades linguístico-discursivas, mas as de ação e discursivas -, observamos que muitas sequências didáticas apresentam atividades insuficientes para que os alunos se apropriem de determinadas estruturas gramaticais da língua.

Nesse sentido, parece-nos que o postulado de Bronckart (2007) - todas as capacidades de linguagem devem ser trabalhadas da mesma forma por serem complementares – está mais de acordo com as necessidades dos alunos, segundo minha experiência em sala de aula, do que a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) - o trabalho com os aspectos linguístico-discursivos deve ser feito paralelamente e de forma assistemática durante as sequências didáticas. Depois de algum tempo seguindo esse postulado, observei que, com frequência, muitos alunos não conseguiam compreender plenamente determinados gêneros, sobretudo os escritos, devido a lacunas em sua compreensão gramatical. Por esse motivo, parece produtivo que as atividades linguístico-discursivas sejam inseridas de modo sistematizado nas SDs. De qualquer forma, não há um material que dê conta de tudo o que precisa ser construído entre o professor e o aluno.

CAPÍTULO II - METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, apresento a metodologia utilizada neste trabalho. Inicialmente defino a pesquisa-ação, caracterizando-a, para em seguida descrever o contexto, os participantes, instrumentos e procedimentos de análise de dados da investigação.

2.1 A pesquisa-ação

Apoiado em Nunan (1992), Burns (1999) e Gil (2007), o trabalho foi desenvolvido como uma pesquisa-ação, entendida como aquela que visa à solução de um problema de ordem prática e concreta, surgido em um contexto específico. Para Burns (1999), essa abordagem é particularmente adequada ao contexto de sala de aula, pois permite que o professor, como pesquisador, identifique o(s) problema(s), avalie a situação, elabore uma alternativa para a sua resolução e intervenha no seu contexto imediato.

Nunan (1992), ao definir esse tipo de pesquisa, remete-se a Kemmis & McTaggart (1988) para os quais a pesquisa-ação se caracteriza por três fatores:

- a) é realizada por aqueles envolvidos diretamente na ação;
- b) é colaborativa, pois é feita, geralmente, pelo professor da sala de aula em conjunto com outros colegas ou mesmo pelo professor em parceria com o pesquisador;
- c) objetiva uma mudança de coisas ação ou comportamento.

Além desses fatores, Burns (1999) acrescenta ainda que a pesquisa-ação é avaliativa e reflexiva, uma vez que objetiva trazer mudança e melhora da prática; é participativa, pois proporciona uma investigação colaborativa entre grupos de colegas, praticantes e pesquisadores e é baseada na coleta de informação ou dados que fornecem estímulo para a mudança. Assim, os professores são envolvidos em

um processo de pesquisa genuíno de coleta de dados, análise e interpretação, o que contrasta com a reflexão intuitiva. Segundo a autora, colocar dados na prática é parte integral do processo da pesquisa-ação.

Apesar de a colaboração ser um dos fatores mencionados na caracterização da pesquisa-ação, é importante registrar, de acordo com Nunan (1992), que ela pode ser desenvolvida por um único pesquisador. Isso, segundo o autor, não descarta as outras características da pesquisa-ação, cujo principal aspecto é o de identificar e solucionar um problema num contexto específico.

Para Kemmis & McTaggart (1988 apud Nunan, 1992), uma pesquisa-ação consiste em quatro fases de desenvolvimento, que se repetem em ciclos:

- a) o planejamento de uma ação a ser realizada, objetivando uma possível melhora sobre algo que já ocorre na sala de aula;
- b) a realização da ação propriamente dita;
- c) a observação dos efeitos da ação;

d) uma reflexão sobre esses efeitos, que surge no final do ciclo e geralmente vai conduzir a um novo ciclo.

Para se iniciar um trabalho na abordagem da pesquisa-ação, Burns (1999) sugere uma fase anterior à coleta de dados, para que se chegue a um consenso do que deveria ser alterado no contexto em avaliação, com base em observação do mesmo foco em contextos semelhantes e de leitura de textos acadêmicos ligados ao problema observado. Isso proporciona, de acordo com a autora, o refinamento das ideias e fornece subsídios para uma investigação mais fundamentada.

Considerando, portanto, a abordagem descrita aqui, tem-se que esta pesquisa se desenvolveu como uma pesquisa-ação, pois:

- a) a pesquisadora – também professora da turma em questão neste trabalho – partiu de um problema específico de uma escola de ensino de língua estrangeira (inglês), a saber, o foco reduzido na parte de conhecimentos linguísticos no material

didático adotado e sua repercussão na aprendizagem dos alunos; problema esse compartilhado por professores de diversas salas de aula;

b) a partir da identificação desse problema, a pesquisadora desenvolveu um plano para levantamento de dados que fosse viável e, imediatamente, colocado em ação (descrito mais à frente neste mesmo capítulo);

c) a elaboração de atividades pela pesquisadora, relacionadas ao material usado, e a aplicação em 4 aulas de 1h15', gravadas;

d) a avaliação do resultado das atividades aplicadas com o objetivo de investigar se o aprofundamento das questões de língua inseridas nos materiais didáticos centrados no gênero pode contribuir para a melhoria da produção dos alunos.

Foi nessa perspectiva, portanto, que busquei atingir o objetivo de compreender como o trabalho com aspectos linguístico-discursivos em aulas de inglês baseadas em gênero contribui para o ensino de língua estrangeira.

Tendo apresentado a abordagem metodológica que norteou este trabalho, passo, na seção seguinte, a descrever o contexto da pesquisa.

2.2 O contexto da pesquisa

Este projeto foi desenvolvido em uma escola de idiomas na capital do Estado de São Paulo, em uma zona em que os alunos pertencem à classe média alta.

A escola foi aberta em 1996 com um curso para crianças desenvolvido por uma franquia. Devido à procura de cursos voltados para adolescentes e adultos, ampliou-se esse escopo por meio de uma proposta elaborada pela pesquisadora a partir de materiais didáticos estrangeiros cuja linha metodológica era voltada para a Abordagem Comunicativa.

Após dois anos, no entanto, houve a necessidade de a escola se ligar a uma franquia, voltada também para esse novo público – adolescentes e adultos –, a fim de facilitar o trabalho de marketing. Na época, essa franquia possuía materiais

voltados para a Abordagem Comunicativa. Em 2010, foi adquirida por um grupo que trabalhava com outra linha metodológica, baseada no ensino de gêneros textuais e no sociointeracionismo. Tudo fazia crer que era um grande avanço metodológico, pois, além de atender às orientações dos PCN, mudava totalmente o foco de ensino-aprendizagem. A franquia, no início, propôs-se a dar todos os treinamentos necessários para a equipe de professores da escola, pois a proposta era totalmente inusitada para a maioria deles. É importante ressaltar que em escolas de idiomas, preferem-se professores que tenham fluência no idioma, independentemente de certificação universitária, e essa falta de formação torna mais difícil o trabalho com novas perspectivas teóricas e metodológicas.

Diante disso, era visível a insegurança dos professores ao lidar com um material voltado para um curso de adolescentes em que os conhecimentos linguístico-discursivos eram pouquíssimo trabalhados. Foi necessário, então, elaborar uma apostila que suplementasse as lacunas do material didático da franquia. Inicialmente, o material extra foi bem recebido por professores e alunos, pois oferecia um maior respaldo às regras dos principais aspectos gramaticais que estavam inseridas superficialmente na maioria das unidades. No entanto, essas atividades eram baseadas em explanações e atividades sistematizadas de gramática não ligadas ao tema e/ou ao vocabulário da unidades do livro adotado pela franquia. A partir de observações nesse sentido, feitas por alunos e professores, se pensou em um material que avançasse no sentido de articular as atividades linguístico-discursivas do material extra ao estudo dos gêneros textuais feito nos livros didáticos adotados.

2.3 Os participantes da pesquisa

Participaram desta investigação a pesquisadora e 9 alunos adolescentes de uma mesma turma do nível pré-intermediário, durante 4 aulas de 1h15' cada.

A pesquisadora é professora de língua inglesa e portuguesa há aproximadamente trinta anos, dona e diretora pedagógica da escola em que a pesquisa foi feita e tem como papel ser a responsável pelas avaliações orais e

escritas dos alunos. Além disso, trabalha para uma editora brasileira, como autora de materiais didáticos de inglês, com mais de dez coleções publicadas.

A seguir, apresenta-se o quadro com o perfil dos alunos participantes:

Pseudônimo ²¹	Idade	Tempo de curso de inglês em escola de idiomas
Armando	15 anos	3 anos e 1/2
Gabriela	13 anos	3 anos e 1/2
João	12 anos	3 anos e 1/2
Jonathan	13 anos	2 anos e 1/2
Luiz	14 anos	2 anos e 1/2
Mariana	12 anos	8 anos e 1/2
Peter	14 anos	2 anos e 1/2
Sarah	12 anos	8 anos e 1/2
Rafael	15 anos	3 anos e 1/2

Quadro 2 – Perfil dos alunos participantes

2.4 Descrição de como foi realizada a coleta de dados

É importante enfatizar que, por ser diretora pedagógica da escola e ter conhecimento do nível dos alunos, preferi escolher uma turma heterogênea quanto

²¹ Os nomes acima são fictícios, a fim de preservar a identidade dos participantes.

ao nível de conhecimento, para verificar se as atividades extras elaboradas por mim poderiam atingir o meu objetivo que - compreender como o trabalho com aspectos linguístico-discursivos em aulas de inglês baseadas em gêneros contribui para o ensino de língua estrangeira.

As atividades extras para a pesquisa foram aplicadas ao término da unidade 1 do livro da franquia, nível pré-intermediário, voltado para adolescentes (discriminadas no item 2.7.1), numa turma de nove alunos, durante 4 aulas de 1h15' cada, período em que substituí a professora titular da sala de aula. Elas contemplam o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas, focando-se apenas no emprego do *simple present tense*, nas formas afirmativa, interrogativa e negativa.

Foram baseadas no livro-texto (parte 1 – atividade 10; parte 3 – atividade 3) e no livro de atividades (parte 3 – atividade 3), para que fosse mantido o léxico relativo à mesma atividade social (afazeres domésticos e trabalho voluntário). Portanto, na produção final dos alunos, era fundamental que eles apreendessem as regras da conjugação do *simple present* e as aplicassem, sem fugir ao tema e ao léxico já estudados na unidade.

Embora as atividades discriminadas no parágrafo acima já tivessem sido dadas pela professora titular do grupo, foi observado que havia uma defasagem em relação ao conhecimento do léxico utilizado nas atividades, tendo sido necessário fazer uma revisão, antes da apresentação das atividades sobre o *simple present tense*.

Todas as atividades que precederam a produção final foram feitas usando-se de estratégias diversificadas (trabalho individual, em duplas, em trios, em grupos), procurando que os alunos interagissem e tomassem decisões sobre as atividades antes de serem corrigidas por mim.

Partindo do pressuposto de que já houvesse pré-conhecimento sistêmico do *simple present*, as atividades levavam os alunos, num primeiro momento, a inferir as regras para, depois, sistematizá-las.

Observei também que, embora a professora titular já tivesse trabalhado com o gênero de texto e atividades relativos ao item 10 da parte 1, é importante ressaltar que a professora se limitou à aplicação das atividades apresentadas no livro. Por isso, senti a necessidade de expandir o estudo do texto, abordando, oralmente, aspectos relativos às capacidades de ação e discursivas, antes de abordar as capacidades linguístico-discursivas. Na minha opinião, isto auxiliaria a produção final dos alunos.

Os dados foram produzidos no decorrer de 4 aulas de 1h15' cada e foram gravadas em áudio. Nessas aulas foram trabalhadas as atividades, com foco nos aspectos linguístico-discursivos, elaboradas por mim e ligadas aos dois gêneros textuais constantes no livro do aluno da escola de idiomas: a *magazine article*, a *reader's view*. As atividades foram elaboradas de acordo com o tempo verbal predominante nos textos estudados (*simple present*) e de acordo com o seu léxico.

As aulas - que só foram gravadas, e não filmadas, pois os alunos alegaram que não se sentiriam à vontade - transcorreram de forma tranquila e agradável, pois todos os alunos já me conheciam. Mostraram-se interessados em participar do projeto e o fizeram com responsabilidade.

Durante a coleta dos dados, procurei observar também alguns aspectos do processo de ensino-aprendizagem em relação à interação entre professor e alunos e alunos e alunos. Para isso, foram levadas em consideração algumas categorias de análise do discurso propostas por Orsolini (2005), discriminadas no quadro:

	Breves explicações
Concordância	
Réplica elaborada	Ocorre quando o enunciado de um falante é completado, respondido ou continuado por outro falante com informações mais específicas.
Resposta mínima	Ocorre quando o enunciado de

	um falante é completado, respondido ou continuado por outro falante de forma simples.
Discordância	
Réplica elaborada (Oposição justificada)	Ocorre quando não se concorda com o enunciado de um falante precedente, oferecendo-lhe justificações.
Réplica simples (Oposição simples)	Ocorre quando não se concorda com o enunciado de um falante precedente, sem detalhamentos.
Espelhamento	Ocorre quando se repete o enunciado de um falante precedente.
Pedido de esclarecimento	Ocorre quando um falante pede que a informação precedente seja esclarecida.

Quadro 3 - Categorias de análise do discurso

Na seção seguinte, descrevo cada uma das aulas ministradas.

2.5 As atividades elaboradas e aplicadas

Apresento aqui um resumo das atividades elaboradas e aplicadas (anexo X) que se constituem como propostas para trabalho com conhecimentos linguístico-discursivos articulados aos gêneros explorados pelo livro didático em uma unidade, conforme já explicitado. O quadro a seguir mostra o conteúdo dessas atividades:

Atividade A: leitura dos textos da parte 1 item 10 a respeito das opiniões dos alunos sobre afazeres domésticos e observação dos verbos conjugados no *simple present tense*.

1 a e b: Identificação dos verbos que indicam ações habituais e fatuais;

1 c: verificação se todos os verbos empregados se referem apenas à 1ª

pessoa do singular;

2. justificativa para a resposta “c”, através de exemplos dos próprios textos;

3. observação das semelhanças e diferenças da conjugação dos verbos no *simple present tense*.

Atividade B: revisão das regras do *simple present tense*, através do preenchimento de um quadro com a conjugação de diferentes verbos, em todas as pessoas do discurso, na forma afirmativa. Seguem frases para os alunos completarem inferindo as regras de conjugação do *simple present tense* em todas as pessoas, na forma afirmativa.

Let's practice

Atividade baseada na parte 2, item 4 do livro-texto, os alunos constroem frases no *simple present tense*, utilizando as pessoas e verbos dados.

1. Transformação de algumas frases do tópico 1 em frases interrogativas;
2. Transformação de algumas frases do tópico 1 em frases negativas;
3. a/b. Frases para os alunos completarem inferindo as regras de conjugação do *simple present tense* em todas as pessoas, nas formas interrogativa e negativa;
4. Atividade com frases interrogativas para treinamento da entonação;
- 5 a. Conclusão sobre a entonação apropriada para frases interrogativas;
- 5 b. Prática da entonação através de perguntas abertas formuladas aos colegas, utilizando *do* ou *does*.

Atividade C: leitura do texto da parte 3 item 3 sobre trabalhos voluntários.

1. Identificação de todos os verbos do texto.
2. Identificação do tempo verbal predominante.
3. Identificação do motivo do uso do tempo verbal predominante
4. Identificação do tipo textual.
5. Identificação das vozes dominantes no texto.
6. Esboço e organização de ideias do gênero textual “opinião do leitor”.
7. Produção final do gênero textual.

Quadro 4 - Descrição das atividades elaboradas e aplicadas

2.6 Descrição das aulas ministradas para a coleta de dados

Foram quatro as aulas ministradas para a coleta de dados, assim cronogramadas:

Agosto/2011			Setembro/2011			
23	25	30	01			

Quadro 5 – Cronograma das aulas ministradas

2.6.1 Primeira aula (23/08)

Iniciei a aula pedindo aos alunos que relessem dois gêneros textuais (*reader's view* e *magazine article*), no livro-texto, pois já os haviam feito com a professora titular. Por não terem sido exploradas as capacidades de ação e discursivas, nem pela professora, nem pelo livro de atividades, resolvi fazê-lo, de forma oral, para que os alunos, principalmente, observassem os tipos de gêneros e revissem o léxico usado. Busquei envolver também os alunos na temática dos textos, através de perguntas pessoais.

Entreguei, então, aos alunos, a miniapostila, contendo as atividades desenvolvidas por mim, relativas ao *simple present tense*. Na primeira atividade, houve um problema, pois, na apostila original, os verbos dos textos estavam em duas cores diferentes: os destacados em vermelho referiam-se a verbos expressando hábitos, e os em verde, a verbos expressando fatos gerais. Como as cópias recebidas pelos alunos estavam em branco e preto, alterei um pouco a atividade, pedindo que os alunos grifassem, nos textos, os verbos no *simple present tense*. A atividade foi feita em pares e, após algum tempo, pedi que os alunos lessem suas respostas. As correções foram feitas em conjunto, ou seja, pelos alunos e pela professora-pesquisadora, observando-se certa dificuldade de alguns alunos em distinguirem verbos de outras funções morfológicas. Para que me certificasse de que os alunos haviam feito a atividade corretamente na miniapostila, dividi a lousa

em duas colunas, uma para os verbos expressando ações habituais e outra, para os verbos expressando fatos em geral. Expliquei, então, que as atividades A. 1a e 1b não seriam feitas devido à folha não ter sido impressa colorida e passamos para a atividade 1c, que se referia à identificação das pessoas discursivas relativas aos verbos grifados cujas respostas foram bem satisfatórias.

Ao final, recolhi as apostilas e encerrei a aula.

2.6.2 Segunda aula (25/08)

Nesta aula, devolvi as apostilas aos alunos e, como havia notado algumas respostas ainda incorretas, fiz algumas observações, na lousa, em relação ao emprego simultâneo de formas do verbo *to be* e dos auxiliares de conjugação do *simple present tense*. Também retomei as pessoas discursivas e pedi que os alunos elicitassem aquelas pertencentes ao singular e ao plural, escrevendo-as na lousa. Propus, então, que fizessem, em grupos, as atividades A2 e A3. A atividade A2 referia-se a buscar exemplos no texto que comprovassem sua resposta à questão 1c, ou seja, frases com verbos no *simple present tense* relativas às terceiras pessoas discursivas. A atividade A3 referia-se a observação de como os verbos são conjugados no *simple present tense*. Enquanto os alunos faziam as atividades, caminhei pela classe, fazendo um ou outro comentário sobre suas dúvidas, aproveitando para corrigir a atividade de cada aluno ou com a classe toda, e escrevendo algumas respostas na lousa.

Passei à atividade seguinte, que era a de completar um quadro, conjugando vários verbos, na forma afirmativa. Após algum tempo, pedi que os alunos dessem as respostas oralmente, aproveitando para reforçar o uso de “s”, “es”, “ies” e “has” nas terceiras pessoas, escrevendo alguns verbos na lousa, mas sempre elicitando as respostas dos alunos. Na sequência, os alunos completaram uma atividade sobre as regras de conjugação do *simple present tense*, para todas as pessoas discursivas, só na forma afirmativa. A atividade foi feita em conjunto com a professora-pesquisadora, sendo as respostas finais sempre dadas pelos alunos.

Antes de passarem para uma outra atividade da apostila, pedi que os alunos se reportassem a uma atividade do “activity book”, parte 2 item 4 (a qual já haviam

feito com a professora titular) a fim de checar, individualmente, o entendimento de todos os verbos listados na atividade. Os alunos tinham conhecimento da maioria dos verbos.

Pedi que os alunos retomassem a apostila e fizessem a atividade 1 do *Let's Practice*, individualmente. Dei algumas orientações gerais, enfatizando, principalmente, que aplicassem as regras estudadas sobre o uso de verbos na forma afirmativa do *simple present tense*. Enquanto os alunos faziam a atividade, circulei pela classe, apontando alguns erros em suas frases, mas sempre pedindo que eles mesmos os corrigissem. Após a correção individual, pedi que os alunos fizessem as atividades 2 e 3 do *Let's Practice* que se referiam a passar as orações feitas por eles na atividade 1 para as formas interrogativa e negativa respectivamente. Até então, as formas interrogativas e negativas não haviam sido estudadas durante as minhas aulas, partindo novamente do pressuposto que os alunos tivessem pré-conhecimento.

A correção foi feita através de comentários com cada aluno, sempre levando-os a inferir as regras. Mesmo após minhas observações individuais, alguns alunos mantinham os erros.

Passaram, então, a fazer as atividades 4a e 4b (resumo das regras de conjugação das formas afirmativa e interrogativa do *simple present tense*) que foram corrigidas em conjunto com a classe.

Para terminar, os alunos praticaram a entonação de frases interrogativas propostas nas atividades 5 do *Let's Practice* e fizeram a atividade 5a em que deveriam marcar se, em perguntas, a entonação sobe ou desce. Recolhi as apostilas novamente.

2.6.3 Terceira aula (30/08)

Distribuí as apostilas para iniciar a aula. Retomei a prática da entonação usada em perguntas, certificando-me se eles haviam assimilado o que havia sido dado na aula anterior, ou seja, que, no final de perguntas orais, o som sobe. Pedi, então, que praticassem a entonação fazendo perguntas aos seus colegas, usando

apenas o *simple present tense* a fim de que pudesse observar, também, se os alunos usavam os auxiliares e os verbos de forma correta. Durante a atividade, esclareci que, em respostas curtas, usam-se somente os auxiliares *do* e *does*. Quando os alunos usavam a entonação de forma inadequada, pedia que repetissem as frases até usá-las de forma correta.

Os alunos passaram a fazer as atividades C1, 2, 3 e 4 do *Let's Practice*. A primeira refere-se a um texto retirado do livro-texto. Nela, os alunos deveriam sublinhar todos os verbos em qualquer tempo. Enquanto lia o texto, os alunos apontavam os verbos, tendo sido as respostas bem satisfatórias. Passei, então, à atividade seguinte em que os alunos deveriam assinalar que tempo verbal predominava no texto: imperativo, futuro ou presente. Um aluno apontou que era o imperativo. Então perguntei se havia muitas instruções ou ordens no texto. Ele reconheceu que não. Fiz também uma observação sobre verbos no infinitivo, indicados por "to".

A seguir, os alunos fizeram a atividade 3. Nela, deveriam reconhecer que tipo de texto eles haviam lido: narração, diálogo ou descrição. A maioria dos alunos acertou, afirmando ser um texto narrativo.

Como penúltima atividade, analisaram as vozes contidas no texto, copiaram as sentenças do texto e reportaram oralmente a que pessoas do discurso se referiam.

Após a atividade, revisei oralmente a conjugação de todas as formas de conjugação do *simple present tense*, sendo as respostas sempre supridas pelos alunos.

Como atividade final da aula, os alunos, individualmente, selecionaram e organizaram ideias para a produção de um texto similar ao estudado para ser feito na aula seguinte.

Encerrei a aula e recolhi as apostilas.

2.6.4 Quarta aula (01/09)

Distribuí as apostilas e pedi que os alunos voltassem ao item 3 da atividade C, pois não tinha sido feito. Lembrei os alunos do texto em que eles haviam grifado todos os verbos e de que a maioria referia-se ao *simple present tense*. Perguntei, então, por que este tempo de verbo predominava, e alguns alunos responderam que era devido ao “presente”. Como não chegavam às respostas que eu queria (*habitual actions and general facts*), pedi que dessem uma olhada na primeira página da apostila, item 1, para lembrarem dos usos do *simple present tense*.

Retomei a atividade da aula anterior em que os alunos rascunharam ideias e as organizaram para a produção do gênero textual, visto na primeira aula. Esclareci aos alunos que não tinham vindo à aula anterior que não teriam tempo para fazer o rascunho. Como havia lido e apontado os erros nas frases que os alunos haviam escrito no rascunho, pedi que dessem uma olhada e as corrigissem.

Após dirimir todas as dúvidas, peguei as apostilas de volta, deixando-lhes somente a folha de rascunho e a folha em que deveriam produzir o texto final. Lembrei-lhes da proposta da produção escrita que era a de escrever o gênero “opinião do leitor” e que não deveriam só falar de suas tarefas domésticas diárias, mas também relatar algumas tarefas de membros de sua família. Deveriam também dar suas opiniões sobre atividades domésticas.

Pedi que se sentassem separadamente e expliquei que não poderiam ajudá-los com traduções e que não deveriam recorrer às suas apostilas. Expliquei que a atividade não valeria nota para que eles se acalmassem e produzissem textos mais naturalmente.

Acompanhei os alunos trabalhando e os encorajei a escreverem. Informei que somente leria as composições após a aula. Pedi que escrevessem seus nomes fictícios e idades na folha do texto elaborado antes de a devolverem.

Após os alunos entregarem as composições, encerrei a aula.

2.7 Descrição dos conteúdos e atividades da unidade 1 do material didático analisado

Neste capítulo faço a descrição do material didático da franquia usado na escola na qual a pesquisa foi conduzida. O objetivo de tal descrição é dar subsídios para que se possa entender como as atividades das unidades são conduzidas e apontar as lacunas que tentamos preencher com os materiais elaborados para esta pesquisa.

2.7.1 Descrição geral da coleção

A coleção é composta por dois livros (subdivididos em livro-texto e livro de atividades), sendo cada conjunto aplicado em um semestre. É dirigido a adolescentes, entre 12 e 13 anos, que tenham conhecimento básico da língua inglesa, sendo o seu objetivo preparar os alunos para o nível intermediário.

A abordagem do material tem uma perspectiva infanto-juvenil de forma que todos os assuntos explorados sejam relevantes para os alunos. Enfatiza-se que é um curso com objetivos amplamente comunicativos em que as atividades não se baseiam somente na fala, mas nas outras habilidades, como ouvir, ler e escrever.

O livro-texto está organizado como uma revista voltada ao público adolescente e é composto por vários gêneros de textos não autênticos, portanto, os nomes de autores e personagens são fictícios. Está dividido em duas sequências de textos, A e B. A distinção entre as sequências se faz pelo posicionamento dos textos: a parte B está impressa de cabeça para baixo em relação à parte A. Segundo os autores, este *layout* tem o propósito de trazer maior interesse aos alunos. No entanto, por haver pouca sinalização das partes (A e B) e alguns textos não estarem paginados, há alguns entraves para sua localização.

O livro de atividades é composto de atividades variadas relativas aos gêneros apresentados no livro-texto, havendo muitas propostas de interpretação tradicional de textos e pouco trabalho com os aspectos linguístico-discursivos. Há também a inclusão de outros gêneros de textos relativos ao tema da unidade. Neste livro, há

indicações de quando o aluno deve se dirigir ao livro-texto, sendo essa ida e vinda constante.

Além disso, o livro de atividades trabalha com projetos seguidos de atividades de avaliação. Faz parte também da coleção um CD-ROM com atividades de audição de textos, de jogos, de pronúncia etc. Apesar de, no livro do professor, haver sugestões para todas as atividades, alguns enunciados suplementam essas informações.

2.7.2 Componentes da unidade 1 - *Will you enjoy us?*

UNIT 1 – WILL YOU JOIN US? Atividade social: sleepover

Written genres	Oral genres	Linguistic devices	Project
Magazine article	Radio soap opera	Articles	Students work in groups and prepare an English class about slumber parties
Dictionary entry		Simple present tense	
Packing list		Vocabulary related to sleepover	Students are going to teach vocabulary related to this topic.
Website		Modal verb "can"	
		Gerund phrases	Students prepare the lesson and invite their friends to attend the class.
		Vocabulary related to domestic chores	
		Vocabulary related to daily routines	
		Vocabulary related to volunteer work	

2.7.3 Descrição das atividades

Como as atividades são feitas alternadamente no livro-texto e no livro de atividades, foram usadas as siglas abaixo para identificação de onde as atividades são realizadas.

(AB) *Activity Book* – onde todas as atividades são realizadas;

(TB) *Textbook* – onde só há textos para leitura;

(LA) *Listening Activity* – onde há textos de audição para as atividades do *Activity Book*.

2.7.3.1 Part 1

1. (AB) Ilustração sobre “*sleepover*” (noite do pijama ou festa do pijama onde crianças e adolescentes passam a noite na casa do anfitrião, jogando ou brincando), seguida de perguntas de interpretação em forma de testes de múltipla escolha.
2. (LA) Atividade de audição de um diálogo entre dois adolescentes falando sobre uma festa do pijama.
3. (AB) Perguntas sobre o entendimento da audição do texto em que o aluno deve sinalizar se as afirmações sobre o texto são verdadeiras ou falsas.
4. (AB) Atividade de preenchimento de lacunas sobre a definição de “*slumber party*”, através da escolha das palavras adequadas que estão sugeridas abaixo do texto.
5. (AB) Atividade de suposição sobre o que os dois participantes do diálogo, na atividade 2, irão levar à festa do pijama, através da marcação de itens a ela relacionados.
6. (TB) Leitura de um texto sobre o que fazer ou não em festas do pijama.
7. (AB) Quadro com sugestões do que pode ser feito numa festa do pijama, para que o aluno grife o que ele faria e circule o que não faria.
8. (LA) Audição de um trecho de uma novela sobre uma festa do pijama.
(AB) Perguntas de entendimento do “listening” em forma de testes de múltipla escolha.
9. (AB) Lista de itens pessoais a serem levados para o fim de semana na casa de um amigo, seguida de três atividades de múltipla escolha sobre o uso dos artigos “a” e “an” antes de substantivos, precedidos ou não de adjetivos.

Segue um pequeno quadro que visa remeter o aluno para o final da unidade para elaboração da primeira parte do projeto sobre festa do pijama. Nessa página, há 3 atividades:

1. Instruções de como o projeto será desenvolvido (preparação de uma aula de inglês sobre festa do pijama e de um convite para alunos de outras classes virem assistir a esta aula).
2. Discussão, em grupos, sobre festas do pijama.
3. Preenchimento de dois quadros sobre festas do pijama.

10. (AB) Atividade sobre a lista dos itens apresentados na atividade 7 em que o aluno deve deduzir se os itens pertencem a um menino ou a uma menina.
11. (AB) Outra ilustração sobre festa do pijama seguida de afirmações em que o aluno deve sinalizar se elas são verdadeiras ou falsas.
12. (TB) Leitura de um artigo de revista com a inclusão de dois textos sobre a opinião do leitor (adolescentes) a respeito de atividades domésticas.
(AB) Perguntas pessoais a respeito do artigo.

2.7.3.2 Part 2

Atividade social: afazeres diários

1. (AB) Atividade de ordenação sobre afazeres domésticos preferenciais.
2. (LA) Atividade de audição de um diálogo entre jovens sobre afazeres domésticos.
(AB) Atividade de perguntas sobre o entendimento do texto ouvido em forma de múltiplas escolhas.
3. (LA) Atividade de audição do mesmo diálogo apresentado no tópico dois, seguida de nova atividade de associação entre os participantes dos diálogos e as atividades domésticas feitas por cada um.
4. (AB) Atividade pessoal em que o aluno deve sinalizar, numa lista de afazeres domésticos, o que ele gosta ou é forçado a fazer.
5. (AB) Atividade pessoal em que o aluno deve preencher dois quadros com outros afazeres domésticos de que gosta ou é forçado a fazer. A seguir, os alunos devem comparar suas respostas.

6. (AB) Atividade em que o aluno deve relacionar algumas atividades diárias a seus objetivos (exemplo: study --- get a good grade)

Segue outro pequeno texto que remete o aluno ao final da unidade para elaboração da segunda parte do projeto sobre festa do pijama. Nessa página, há três atividades:

- a. Identificação dos objetos escolares necessários para o aluno dar a aula sobre festa do pijama.
- b. Discussão e atribuição do papel que cada participante do projeto terá no projeto.
- c. Preenchimento de um quadro sobre atividades domésticas que deveriam ser feitas após o término da festa do pijama.

2.7.3.3 Part 3

Atividade social: trabalho voluntário

1. (AB) Atividade de aquecimento sobre o texto o item 2, através de perguntas pessoais opinativas.
2. (AB) Leitura de um texto da *Internet* sobre convite para trabalho voluntário, seguido de perguntas em forma de teste de múltiplas escolhas.
 3. (TB) Leitura de um texto sobre trabalho voluntário de alguns adolescentes.
 4. (AB) atividade de escrita sobre o trabalho voluntário praticado pelos adolescentes.
 5. (AB) Resposta pessoal do aluno sobre trabalho voluntário, baseando-se na atividade 2 da parte 3.

Segue um terceiro quadro que remete o aluno ao final da unidade para elaboração da parte final do projeto sobre festa do pijama. Nessa página, há 2 atividades:

1. Instruções para apresentação do projeto (organização das ideias, duração, ensaio e estabelecimento da data da apresentação).
2. Elaboração da lista de convidados para assistirem à apresentação e confecção do convite.

Podemos concluir, pelas atividades acima discriminadas, que, embora a proposta do livro seja de trabalhar com gêneros de texto, houve pouco trabalho,

nesta unidade, que possibilitasse o desenvolvimento das diferentes capacidades de linguagem (de ação, discursivas e linguístico-discursivas), conforme postuladas por Schneuwly e Dolz (2010). Como este trabalho se propõe a analisar somente as atividades relativas às capacidades linguístico-discursivos, fica claro também que há somente uma atividade relativa a esse aspecto (*Part 1* - item 7). Por isso foram propostas atividades de intervenção em relação ao conhecimento das regras de formação do *simple present tense*, visando observar se os alunos o empregariam, de forma adequada, na produção de um texto em que o uso desse tempo verbal era fundamental.

CAPÍTULO III - ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresenta-se a análise dos dados coletados, obtidos por meio da gravação em áudio de quatro aulas.

A análise foi organizada em dois momentos.

No primeiro, procurou-se responder à pergunta “Sobre o que se fala?”. A análise baseou-se nas escolhas lexicais dos participantes (professor e alunos). Selecionaram-se os dados mais relevantes para serem analisados à luz das teorias de ensino-aprendizagem, metodologias, abordagens e visões de linguagem apresentadas nos pressupostos teóricos.

O segundo momento objetivou responder à pergunta “Como se dá o ensino-aprendizagem?”. Para isso, analisamos algumas categorias da análise da interação entre professor e aluno(s) e alunos e alunos, sugeridas por Orsolini (2005).²² Segundo a autora, “uma análise do discurso é, portanto, necessária para identificar com mais precisão as ‘práticas’ de ensino-aprendizagem.” (2005, p. 123).

Devido ao grande número de dados, foram selecionados os que podiam trazer maiores subsídios para responder às duas perguntas. Os excertos selecionados foram colocados na ordem cronológica, ou seja, na sequência em que aulas aconteceram. Os turnos foram também numerados para melhor localização das falas dos participantes

A fim de organizar os dados, preferiu-se usar uma transcrição sem muitos sinais ou símbolos, a fim de torná-la “mais limpa e legível” (MARCUSCHI, 2008, p. 9) - foram registradas as falas simultâneas, silêncios ou atividades elaboradas em grupos através do léxico, reticências ou barras. Os participantes, nos turnos, foram nomeados como *teacher*, nomes fictícios para os alunos ou, simplesmente, *student* (s) quando os alunos não foram identificados. Nos excertos, os itens lexicais foram negritados a fim de que os dados ficassem mais evidentes.

²² Ver capítulo II.

3.1 Sobre o que se fala?

Respondendo à pergunta sobre o que se fala, podemos observar, no excerto 1, que a professora inicia a aula perguntando como estão, falando sobre o tempo e, então, para dar início propriamente dito à sua aula, diz em que página do livro irão trabalhar. Aponta que o livro tem o formato de uma revista, talvez na tentativa de tornar mais atraente para eles as atividades a serem desenvolvidas.

Excerto 1 (23/08/2011)

01- Teacher: Hi, guys!

02- Students: Hi!

03- Teacher: How are you today?

04- Students: Fine.

05- Teacher: Fine...? It's raining a lot, isn't it?

06- Students: (laughter)

07- Teacher: OK. So we are going to start our class by opening the books to page 28. So open the book to page 28, OK? 28. This one. You don't have the book today? Oh... it's the **student's book. The magazine** book, right? **It's a kind of magazine**, isn't it?

08- Students: Yes.

09- Teacher: OK! Do you **think it is good to be like a magazine** not like a book?

10- Students: Yes!

Conforme se pode observar, ao chamar a atenção dos alunos para o fato de usar um tipo de material próprio de seu dia-a-dia (revista) e que, portanto, já é do seu conhecimento e, provavelmente, do seu interesse, a estratégia da professora parece ser coerente com a proposta dos PCN (1998) a respeito de o conhecimento do mundo ser um dos aspectos importantes na construção do conhecimento. No caso, o formato de uma revista voltado para adolescentes faz parte do seu conhecimento do dia-a-dia.

Outro tópico desenvolvido pela professora concerne à definição de gênero. Veja-se, o excerto 2, no qual a professora, depois de uma atividade de leitura individual, começa a falar sobre o gênero lido.

Excerto 2 (23/08/2011)

28- Teacher: OK! Let's take a look again, here at this page. OK? **You have two kinds of genres.** Remember "genre"? Genre is in Portuguese "**gênero textual**". So let me see if you know how they are called... OK. **Here we have one part that has a specific name.** Uhh, how is it called? Can you remember **what kind of text is it?**

29- Peter: Chores.

30- Teacher: OK, Uhh!... just a minute.

Há um aluno atrasado à porta.

31- Teacher: Come in, please... please. Hi, guy! Please, sit down. Open this book to page 28. Don't need to be so fast. You are late but there's no problem. Ok? We were ahn, **talking about this text**, OK? And I want to know **the name of this text as we call in French "genre"**. OK. So if you don't know the names, I'm going to give you some options, OK? This part here or the whole page is called... Let me give you some options. **Is it a newspaper article? Newspaper article?**

32- Students: No!

33- Teacher: **Is it a recipe?**

34- Students: No!

35- Teacher: **Is it a magazine article?**

36- Students: Yes!

37- Teacher: Yes! Very good! So, we have one **magazine article**. If you, ahn, you pay attention to this **magazine article**, there is one part here that is called... What is this?

38- Students/ teacher: **Reader's view.**

39- Teacher: So we have **another genre**. So we could say this is a ... **reader's...**

40- Students: **View.**

41- Teacher: View.

42- Teacher: So it's **another ... genre**. OK? Ready to go.

43- Students: Yeah.

Conforme é possível observar, no início do excerto 2 acima, a professora traduz a palavra "genre" e, depois, associa-a com a palavra em português. Pergunta, então, qual o seu significado, e um aluno dá a resposta errada no turno 29, mas ela não o corrige, pois conversa com o aluno que chegou atrasado. Até o final do excerto, a professora trabalha com o reconhecimento de gêneros presentes, apesar de não trabalhar reflexivamente, como uma mediadora na atividade de reconhecimento. Percebe-se neste excerto que a professora está baseando-se no

que falam Schneuwly e Dolz (2004) sobre a importância de se fazer um ensino centrado em gênero. Entretanto, percebemos que deixou de exercer seu papel de mediadora, ou seja, fazendo perguntas que os levem a refletir sobre o que estão tratando, construindo assim, conhecimentos.

Passa-se agora a outro excerto em que a professora pergunta aos alunos quem são os autores e a quem se destinam os gêneros textuais que fazem parte da seção “reader’s view” do livro/revista.

Excerto 3 (23/08/2011)

44- Teacher: So, I’m going to ask you some very general questions. The first one is... ahn, let’s focus on this **reader’s view**. Let’s pay attention to this **reader’s view**. And my first question is: **who wrote this reader’s view? Who wrote the reader’s view?**

45- Peter: David.

46- Teacher: David.

47- Students: Pamela.

48- Teacher: And Pamela. Very good! How old is David?

49- Students: 13.

50- Teacher: Let me check. 13?

51- Students: Yeah!

52- Teacher: And what about Pamela?

53- Students: 12.

54- Teacher: She’s 12 years old. Very good! And are these genres, these texts, long or short?

55- Students: Short.

56- Teacher: Short, yeah! They are short. And then... **who is the target audience?** This is a little bit weird.

57- Students: Teens.

58- Teacher: Let me, let me. Oh, yes! Good! What’s the answer?

59- Peter: Teens.

60- Teacher: OK. Can you explain what target audience means? Use your own words... can you or not?! Let me change the question. **Who did they write these texts for? So, for whom did they write this text?**

61- Gabriela/a student: Children/Parents.

62- Teacher: The parents? **Who do you think is going to read this text?** Parents?

63- Gabriela: Yes.

64- Teacher: Do you think parents read a magazine article like this?

65- Armando: Teens.

66- Teacher: Teens... **they are specific for...**

67- Students/ teacher: Teens.

No excerto acima, foram assertivas as respostas à primeira pergunta da professora sobre os autores dos gêneros textuais. No entanto, percebe-se que, em relação à pergunta sobre o público-alvo, há certa hesitação dos alunos, conforme se observa no turno 61. A professora, porém, não corrige os alunos até que todos cheguem a uma resposta comum. Ao fazer esta atividade, provavelmente, ela se apoia em Schneuwly e Dolz (2004), Bronckart (2007) e nas Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (2007) no que concerne ao trabalho com gêneros textuais. Todos sugerem que um dos aspectos importantes no ensino de gêneros textuais é desenvolver, no aluno, a capacidade de ação, ou seja, levar o aluno a fazer uma análise cuidadosa do contexto de produção. Neste excerto, o enfoque está em analisar quais são os prováveis autores do gênero textual analisado e quem é o público-alvo.

A mesma preocupação, em trabalhar com um dos aspectos referentes ao contexto de produção, pode ser vista no excerto 4 abaixo, quando a professora pede que os alunos observem outro gênero textual “artigo de revista” e infiram quem provavelmente o escreveu.

Excerto 4 (23/08/2011)

104- Teacher: To do anything. Right! Nothing. She won't. She doesn't want to do anything. OK. Another question. Ahn. Let's focus now on this part of the magazine OK? The magazine article. Not the reader's view. So my question is: **who do you think wrote this part here?** Remember this is a magazine article. **Who do you think wrote this? Who wrote this part?**

105- Gabriela: David and Pamela.

106- Teacher: Sorry?

107- Vinicius: The publisher.

108- Teacher: The publisher. You said the publisher? What did you say? Go on! Repeat.

109- Vinicius: David and Pamela.

110- Teacher: David and Pamela. Do you think she, ahn, we have the reader's section here, right?

111- Vinicius: Uh-hu!

112- Teacher: So, did they write also the other parts of the magazine?

113- Lucas: No!

114- Teacher: No! Who do you think wrote it?

115- Lucas: The publisher.

116- Teacher: The ...

117- Students: The publisher.

118- Teacher: The publisher. A specific person in the publisher? You know publisher is like Editora Saraiva, this is a publisher...here, ahn, we have a magazine, so when we have an article in a newspaper, you know, in a magazine, who usually writes this kind of articles?

119- Vinicius: (...)

120- Teacher: People? What kind of people? Doctors?

121- Jonathan: Publishers.

122- Teacher: Ah?

123- Jonathan: Publishers.

124- Teacher: Publishers maybe. Usually they don't. Sometimes they do. **But what is the name of the person who writes articles to a magazine?**

125- Gabriela: Writer.

126- Teacher: It's a writer, OK. Very good. **Another name?** For instance, let's, ahn, do you know William Bonner? He's ahn, what kind of job does he have? What's his occupation? He's a ...

127- Lucas: Journalist.

128- Teacher: Journalist. OK. Good. Maybe a **journalist**. So **I think that's the correct word, the journalist**. Because he works at a magazine. OK? **Publisher**. Another question: ahn, You're going to answer that! What is the journalist's opinion about working at home? What's his opinion? You can read, if you want. What is his opinion?

Neste excerto, evidencia-se a hesitação dos alunos em apontar o nome do provável autor do artigo da revista, como se pode observar nos turnos 105,107, 109, 113,115, 117, 119, 121, 123, 124, 127 . Mais uma vez, a professora não explicita a resposta correta, dado que a pergunta se refere a quem provavelmente escreveu o texto. Ela continua trabalhando com a conscientização dos alunos a respeito do contexto de produção de gêneros.

A seguir, no excerto 5, apresenta-se um outro recorte em que a professora pergunta aos alunos se eles ou elas se identificam com os personagens apresentados nos textos que fazem parte do "reader's view".

Excerto 5 (23/08/2012)

168- Teacher: What about the girls? Are most girls in Brazil like Pamela?

169- Students: Yes.

170- Teacher: Yes? Why do you think most girls in Brazil are like Pamela? Why? So we have here three girls, right? Do you usually work at home? Yes or no?

171- Mariana: Sometimes.

172- Teacher: Sometimes? But you don't work the whole day, right? The whole afternoon. Why?

173- Armando: Because here in Brazil we have secretaries.

174- Teacher : Here in Brazil we have kind of secretaries. How do you call this in Brazil?

175- Mariana: Secretary.

176- Teacher: Not secretary.

177- Lucas: Empregada.

178- Teacher: Yes. How do you say that in English?

179- Gabriela: Maid.

180- Teacher: Maid. Very good! OK. Let's see specifically. Let me ask you some questions. Are you like David or Pamela?

181- Jonathan: Pamela.

182- Teacher: Pamela. What about you? Are you like David or Pamela?

183- Student: (no answer)

184- Teacher: Are you similar to David or Pamela?

185- Mariana: To ...Pamela.

186- Teacher: To Pamela. Good. And you?

187- Vinicius: Pamela.

188- Teacher: Pamela, OK. Good. And you?

189- Lucas: Pamela.

190- Teacher: Pamela, OK, good. Very good. Now you can close your books. OK? Difficult?

Percebe-se, no excerto 5, que, pelas respostas apresentadas, a maioria dos alunos se identifica mais com Pamela que declara não gostar de fazer tarefas domésticas, porém, no turno 183, o/a aluno/a não responde à pergunta. Aqui, observa-se que a professora está preocupada em trabalhar não somente com os aspectos linguísticos, mas também com os culturais. Essa estratégia está de acordo com a discussão de Williams e Burden (1997) a respeito do sociointeracionismo, pois a aprendizagem não deve acontecer de forma isolada, mas deve levar em consideração todos os aspectos - emocionais, físicos, políticos e culturais - que envolvem os alunos.

A seguir, segue o excerto 6 em que a professora pede aos alunos para grifarem, nos textos que se referem ao gênero "reader's view", todos os verbos apresentados no *simple present tense*.

Excerto 6 (23/08/2012)

200- Teacher: So, read two texts, Pamela and David, right? No, not Pamela and David. **Yes, David and Pamela, and underline all the verbs in the simple present.** Let me give you an example: "I always help". Is it a present tense?

201- Jonathan: Yes.

202- Teacher: So underline it. If you want to do it together you can. I'd like you to work together. OK? Two of you. Two of you. Work together, please. Share your doubts, your ideas. Divide them. Ready? Did you understand?

203- Gabriela: Difficult!

204- Teacher: Help? Ask me. **You have to read these, these two texts and underline, as I give here, the verbs that are in the simple present.** Example: help. Underline "help" OK? Don't you have ...? OK! Did you understand? OK? Underline the verbs that are in the simple present. For example: "help".

205- Mariana: Posso ir no banheiro?

206- Teacher: Do you need to go? Have you finished? OK? Very fast, please. You can talk if you want to. No problem. OK? You can talk to your friends.

(...)

209- Teacher: I'm going to read and **you're going to point out the verbs that are in the simple present.** But we're not going to check the verb to be, **only regular verbs in the simple present**, not auxiliary verbs. OK, so you start reading.

210- Lucas: "I always help my mom with the housework,"

211- Teacher: Stop there. **Is there a verb in the simple present tense** there?

212- Students: Yeah!

213- Teacher: Which one?

214- Lucas: Help.

215- Teacher: Ok! Perfect. Go on.

216- Jonathan: "I keep me bedroom tidy and make my bed every day."

217- Teacher: Can you point out the verbs?

218- Jonathan: Keep.

219- Teacher: Keep.

220- Lucas: Make.

221- Teacher: And **make**. Do you agree?

222- Students: Yes.

Nota-se, neste excerto, que, ao pedir aos alunos que identifiquem os verbos no *simple present tense*, a professora tem por objetivo trabalhar com o aspecto gramatical, de acordo com a visão de linguagem mais estruturalista, ou seja, a língua é concebida como um sistema estável de elementos, segundo Richards e Rodgers (2001).

Veja-se, agora, outro excerto em que a professora solicita aos alunos que conjuguem o verbo “work” no *simple present tense*.

Excerto 7 (25/08/2012)

157- Teacher: Something like this, são pronomes pessoais. OK? So we have I, you, he, ok? So let’s conjugate, together? Ready? So **let’s conjugate first the verb work. I ...**

158- Students: Work.

159- Teacher: You...

160- Students: Work.

161- Teacher: He...

162- Students: Works.

163- Teacher: Works. So we have to add only “s”. **She...**

164- Students: Works.

165- Teacher: It...

166- Students: Works.

167- Teacher: We...

168- Students: Work.

169- Teacher: With “s or” ...?

170- Students: Work.

171- Teacher: With or without “s”. Without “s”. **You ...**

172- Students: Work.

173- Teacher: They...

174- Students: Work.

O excerto 7 mostra que a professora procura se certificar de que os alunos sabem usar as formas corretas da conjugação do *simple present tense*, na forma afirmativa. Observa-se que novamente emprega uma estratégia em conformidade com o estruturalismo, para que os alunos apreendam os elementos do sistema linguístico. Mais uma vez vemos que a professora tem uma grande preocupação em tratar os aspectos lingüísticos, neste caso verbos, revelando uma visão de linguagem que, segundo William e Burden (1997) e Richards e Rodgers (2001) é tradicional.

A seguir, apresenta-se um momento em que a professora está circulando pela classe, para observar a atividade em que os alunos estão escrevendo frases usando o *simple present tense*.

Excerto 8 (25/08/2011)

341- Teacher. OK. So go to your brochure again. We have here some, the same verbs, ahn, we have just seen in the activity book. Right? So, **you are going to write sentences in the affirmative form.** Example: “**Mary brushes her ...**”

342- Student. Hair.

343- Teacher. Hair or her?

344- Student. Teeth.

345- Teacher. Teeth every day, for instance, so **you are going to write your own sentences.** OK? **In the affirmative form.** Here (...) **write sentences using Mary and brush.** Did you get it? Don't use this book, OK, please. Did you understand? **Write sentences using Mary and brush, example: “Mary brushes her teeth every day”.** Then you are going to use the following one. You're going to write your own sentences. **Pay attention to these rules, OK? Pay attention to “s”, “es”, “ies”.** OK? You can close your book, please. It's better. Close your book, please. Ahn, Gabriela? Mariana? Mariana? Would you please close your book?

346- Student. Yes.

No excerto acima, semelhante aos excertos 6 e 7 e semelhante a vários outros momentos da aula gravada, o foco da aula está no uso das formas corretas do *simple present tense*, de acordo com uma visão mais tradicional do ensino das estruturas da língua.

Segue-se agora o excerto 9, em que a professora pede aos alunos para lerem algumas perguntas com verbos no *simple present* e, depois, observarem a leitura que ela faz das frases. Pergunta, então, aos alunos, se o som se eleva ou diminui no final das perguntas, demonstrando-o através de traços na lousa.

Excerto 9 (25/08/2011)

468- Teacher. Don't and doesn't. Look at me how you have to write “don't”. In the place of “o” I have to use the apostrophe, don't. The same: I write does and in the place of “o” I put apostrophe. Doesn't. OK? Finished? **Now I'm going to check if you know how to read the intonation correctly of these questions.** Let me see. Let me select the name here. Say...Peter is not here. Rafael... please, read the first question of exercise 5.

469- Student. “Does he make his bed?”

470- Teacher. Pay attention. Could you repeat?

471- Student. “Does he make his bed?”

472- Teacher. OK. Gabriela?

473- Student. “Do you wash the dishes?”

474- Teacher. “Do you wash the dishes? Uh-hu. Armando?”

475- Student: Qual é a graça?

476- Teacher: Does your ... Uh-hu There is a ...

477- Student: Dish.(...)

478- Teacher: OK. Please correct the mistake. Here... does .. Does...

479- Student: “Does your mother water the plants?”

480- Teacher: Water the plants? And the following one is, let’s see... Luiz

481- Student: “Do they take out the trash?”

482- Teacher: OK. Pay attention to me. I’m going to read them in a wrong way. “Does he make his bed? “Do you wash the dishes?” “Does your mother water the plants?” “Do they take out the trash?” What’s the difference? Mine are wrong, yours are correct.

483- Student: (...)

484- Teacher: All of them are questions. But when I read the sentences, does the sound go like this or like this? (on the board) So, does it raise or does it fall?

485- Students: Fall.

486- Teacher: When I read or when you read?

487- Students: You read.

488- Teacher: I’m going to repeat. When I read it raises and you read it falls down?

489- Student: No.

490- Teacher: No? It’s the opposite.

491- Student: Yes.

492- Teacher: Now I’m going to read it correctly. “Does he make his bed?” Raises or falls?

493- Student: Raises.

494- Teacher: So the sound goes up. OK? “Do you wash the dishes?”

495- Students: Falls.

496- Teacher: Do you know how if I say like this: do you wash the dishes? So it falls. Do you wash the dishes? It goes up... so it raises. “does your mother water the plants?” Falls?

497- Student: No.

498- Teacher: Raises. “And do they take out the trash?”

499- Student: Raises.

500- Teacher: Raises. So mark the correct answer on the following page. We’re going to stop. Mark the correct statement about the sentences in the previous exercise. **The voice rises at the end of the sentences. Yes or no?**

501- Students: Yes.

502- Teacher: Yes. The voice falls at the end of the sentences. It’s correct. Not correct, OK? So you can give me your brochure back. Thank you very much. Give my pencils back. OK, thank you. Let me turn it off.

Nesse excerto, a professora espera que os alunos infiram qual a entonação correta a ser usada em frase interrogativas, antes de explicar que, neste tipo de frases, o som se eleva. Os alunos, num primeiro momento, leem as frases com a entonação correta, com exceção do aluno do turno 469, mas, após a professora ter pedido que repetisse, ela o faz de modo correto (turno 471). É interessante observar que, quando a professora lê as frases usando a entonação correta ou errada, os alunos conseguem distinguir a diferença.

O trabalho com aspectos fonológicos tem sido uma preocupação de todas as metodologias apresentadas no capítulo dos pressupostos teóricos, entretanto, é tratado sob diferentes enfoques. No audiolingualismo, por exemplo, segundo Larsen-Freeman (2000) a entonação das frases é apreendida por meio da repetição de frases; já na abordagem comunicativa e no trabalho com gêneros, a aprendizagem da entonação parte da observação de diferentes situações de comunicação.

A seguir, apresenta-se o excerto 10 em que a professora pede aos alunos para fazerem perguntas aos colegas usando o *simple present* com a entonação correta.

Excerto 10 (30/08/2011)

03-Teacher: 4? **We were talking about the intonation when we ask questions. OK? Do you remember, does the sound rise or fall?**

04- Students: Rise.

05-Teacher: Rises. **So I would like you to ask some questions, ahn, to your partners about using do or does and the right intonation.** Example: "Do you speak English?" Ok? You can give short answers. So, you can ask any questions you want. OK? Go on.... Mariana, Gabriela, Gabriela, OK? **Ask a partner. Any question you want using do or does.**

06- Student: How old are you?

07- Teacher: Eh? No, I want you to use the simple present. Using "do" or "does".

08- Student: Does your mother go to the work?

09- Teacher: Yes. Who answers? You choose the person to answer your question.

10- Student: Yes, she does.

11- Teacher: Yes, she does. OK. Very good! **Does your mother go to work? Yes, she does! Does your mother go to work? Yes, she does. OK. Ask another... another partner.**

12- Student: Do you have a dog?

13- Another student: Me?

14- Teacher: Yes, for you.

15- Student: Yes, I have.

16- Teacher: Is it OK for short answer? Do you have a dog? Yes, I ...

17- Student: ...do.

18- Another student: ...do.

19- Teacher: Do. You have to use the auxiliary, OK? Remember that? I didn't give you this explanation but if the answer is short, use only do. Or does.

20- Student: (...)

21- Teacher: You ask another colleague.

22- Student: Does.....

23- Teacher: Could you repeat it? I couldn't hear you.

24- Student: Do you play football?

25- Another student: Yes, I do.

26- Teacher: Football or soccer?

27- Student: Soccer.

28- Another student: Do you play football?

29- Student: No, I don't.

30- Teacher: Ok. Very good! So ask another. You can ask John.

31- Student: Do you... do you play soccer?

32- Another student: Do you play volleyball?

33- Another student: Yes, I do.

No excerto 10, observa-se que a professora incentiva os alunos a fazerem perguntas aos colegas, usando os verbos no presente. De acordo com Larsen-Freeman (2000), essa estratégia indica um dos princípios da abordagem cognitivista: os alunos devem desenvolver não somente a capacidade linguística, mas também a comunicativa, pois, num contexto social, conseguem atribuir sentido à fala.

Passa-se agora ao excerto de número 11 em que os alunos, a pedido da professora, estão relendo o texto, para observar se há outras vozes e não só a voz do narrador Allan.

Excerto 11 (30/08/2012)

Alunos trabalham.

182- Student: Tem várias sentenças que ... tem outras vozes.

183- Teacher: Did you understand this? Let's check. **Can you give me examples?**

184- Students: We don't play games.

185- Teacher: OK, so. **That means this is not Alan. He's talking about...**

186- Student: Teacher.

187- Teacher: The teacher. Or you said. **What sentence did you say? Ahn.**

188- Student: We don't play games.

189- Teacher: We don't play games. So. The voice here is referring to someone. Not to him. Other examples?

190- Student: Everyone says I'm the best.

191- Teacher: Could you repeat?

192- Student: Everyone says I'm the best.

193- Teacher: Everyone says I'm the best. Everyone says. Not Alan says. OK? Another one? We have more examples of other voices in the text.

Alunos leem.

194- Student: No.

195- Teacher: Everyone says... We don't play games...

196- Student: My teacher told me about...

197- Teacher: Yes, my teacher told me...

198- Student: Eu já falei...

199- Teacher: Ahh, OK, so another one?

200- Student: My neighbors always ask me...

201- Teacher: Very good. He's talking about his neighbors. So, what?

202- Student: My neighbors.

203-Teacher: My neighbors. So, please, write down all the sentences that have other voices. Write down. Escrevam.

Percebe-se, neste excerto, que os alunos conseguiram observar outras vozes no texto. No entanto, no turno 194, o aluno afirma não haver outras vozes além daquelas já apontadas. A professora não o corrige e continua pedindo aos alunos outro exemplo (turno 199). Segundo Schneuwly e Dolz (2004), o reconhecimento de outras vozes, num trabalho com gêneros, é uma das ferramentas que o professor pode usar para desenvolver as capacidades linguístico-discursivas.

Observa-se agora o excerto 12 em que os alunos, após terem sublinhado os verbos no *simple present tense*, classificam os verbos entre aqueles que se referem a ações habituais e os que se referem a fatos em geral.

Excerto 12 (01/09/2012)

30- Teacher: Go back again to page... let me give you the page. To help you some..... Let me see here. To page one. You have the answer there.

31- Student: (...)

32- Teacher: Here,.. here, OK? **When do you use the simple present**

tense? To express what kind of actions? to talk about future actions?

33- Student: No/Present.

34- Teacher: Of course, not. **To talk about present, OK!?. What kind of actions?** We have the answer on page one. Look at page one. Page one, exercise “a”.

35- Student: Habitual actions.

36- Teacher: To talk about habitual actions and to talk about...

37- Students: General facts.

38- Teacher: **General facts.** That’s the answer you have to give to the following question on page four. Page four, exercise C3. Why does this verb predominate? So, the answer is: **it predominates because they refer to habitual actions. And what else?**

39- Student: General facts.

40- Teacher: And general facts.

41- Student: (...)

42- Teacher: **General facts.** OK! **General facts.** Did you get the answer?

43- Student: Yes!

Nos excertos 6, 8, 9 e 10, a professora trabalha com as estruturas usadas na conjugação do *simple present*. No excerto 13, nota-se que a professora não está somente interessada em que os alunos aprendam as regras gramaticais da língua, mas que observem seus usos. Essa estratégia está de acordo com um dos princípios da abordagem cognitivista em que, segundo Richards e Rodgers (2001), o aluno deve ser incentivado não só a observar as formas da língua, mas também os seus usos.

O excerto 13 mostra o momento em que a professora aponta para os alunos o gênero textual “reader’s view”, revê alguns aspectos constitutivos desse gênero, a fim de que eles possam escrever um texto semelhante, com dados pessoais.

Excerto 13 (01/09/2011)

56- Teacher: Remember these magazine sections in the reader’s section? You are going to do something similar to this. You’re going to write about your chores, and your father’s and mother’s chores. And you can give your opinions about making, doing these kinds of chores. OK? So, pay attention. I want you to write, to think about this and try to remember all the rules about the simple present tense. Because imagine you’re a journalist and you’re going to write an article for a magazine. Right? Rafael?

Observa-se, no excerto 13, que a professora chega ao seu objetivo final: os alunos devem fazer uma produção escrita semelhante ao gênero textual “reader’s view”. No entanto, sua preocupação restringe-se ao aspecto linguístico-discursivo, especificamente, com o uso do *simple present* e não com outros aspectos envolvidos na produção de um gênero, tais como seus elementos constitutivos e organizacionais, conforme Schnewly e Dolz (2004) propõem nas sequências didáticas.

3.2 Como se dá o ensino-aprendizagem?

A análise da interação entre professor e alunos e alunos e alunos está baseada em algumas categorias de análise do discurso propostas por Orsolini (2005), apresentadas no capítulo II.

Respondendo à pergunta de como se dá o ensino-aprendizagem, pode-se observar, no excerto 1, que a professora pede que alguns alunos leiam partes de um texto. Após repetir a mesma frase lida por dois alunos (turno 84), a professora faz algumas perguntas de *sim* ou *não* (turnos 86,88 e 90).

Excerto 1 (23/08/2011)

80- Teacher: OK. So, ahn, tell me, let’s see Joana, read the end of this first text. To clean. What does David say?

81- Joana: “I am not a child and not yet a grown up”

82- Teacher: OK. Could you read it again? You? At the end of this, David’s words...

83- João: “I am not a child and not yet a grown up”

84- Teacher: So: “I am not a child and not yet a grown up”, OK. What about the other ones? What about Pamela’s words? Who can read it? OK. Read.

85- Joana: “Please do not ask me to move a finger at home”

86- Teacher: OK. My question is: do you understand these sentences? These statements? Yes?

87- Students: Yes!

88- Teacher: Ahn, who agrees with David? He says “I am not a child and not yet a grown up”, do you agree with him or not?

89- Students: Yes.

90- Teacher: Do you think his opinion is right?

91- Students: Yes.

Observam-se, no excerto acima, dois tipos de categorias de análise da interação. No turno 84, a professora faz um espelhamento das frases lidas pelos alunos, parecendo querer confirmar se os alunos haviam lido a frase corretamente. A seguir, a interação é baseada em perguntas de *sim* ou *não* seguidas de réplicas mínimas. Nesta perspectiva, esta interação parece se ligar a uma visão de linguagem mais estruturalista, em que, segundo Richards e Rodgers (2001), a compreensão oral e a acuidade linguística são fatores fundamentais, dado que a professora não deixa espaços de interação que estimulassem a produção de sentidos.

O excerto 2 mostra um momento em que a professora pede aos alunos que expliquem o que a personagem quer dizer com uma frase de um texto lido (turno 94). Uma aluna pergunta se poderia responder à pergunta em português, mas a professora pede que ela tente em inglês (turnos 95 e 96). A resposta, entretanto, é dada por outro aluno (turno 97). Por estar incompleta, a professora elucida a resposta e pede aos alunos que a complementem (turno 98).

Excerto 2 – 23/08/2012

94- Teacher: I think he is saying something that is true. What about the girl? **“Please don’t ask me to move a finger at home”. Who can explain that for me?**

95- Gabriela: In Portuguese?

96- Teacher: No, in English! Try, try to explain in English. If you can’t, then you are going to explain in Portuguese...

97- Peter: If you don’t like domestic chores...

98- Teacher: Oh, OK! Ahn! Something like this... **she doesn’t like domestic or home chores.** So what is she not going to do? **What isn’t she going to do? She is not going...**

99- Joana: To clean.

Nota-se, neste excerto, que a professora usa do pedido de esclarecimento, no turno 94, como um recurso de interação com os alunos. E, ao pedir que os alunos completem uma pergunta indireta (turno 98), espera uma resposta simples, ou seja, uma réplica mínima. Assim, pode-se observar que a professora visa o uso da linguagem mais como um exercício para completar lacunas, sendo, portanto, de base tradicional, segundo Larsen-Freeman (2000).

Passemos, agora, para o excerto 3 em que os alunos, a pedido da professora, estão identificando, no texto, os verbos no *simple present tense*. A professora, na maioria das vezes, concorda com os verbos apontados, com uma única exceção em que uma aluna aponta um adjetivo como verbo (turno 223).

Excerto 3 (23/08/2012)

210- Lucas: "I always help my mom with the housework,"

211- Teacher: Stop there. **Is there a verb in the simple present tense there?**

212- Students: Yeah!

213- Teacher: Which one?

214- Lucas: Help.

215- Teacher: Ok! Perfect. Go on.

216- Jonathan: "I keep me bedroom tidy and make my bed every day."

217- Teacher: Can you point out the verbs?

218- Jonathan: Keep.

219- Teacher: Keep.

220- Lucas: Make.

221- Teacher: And make. Do you agree?

222- Students: Yes.

223- Gabriela: And tidy.

224- Teacher: Tidy is not a verb. Do you have a synonym for that? Tidy. I keep my bedroom tidy, sorry, my bedroom tidy. What does it mean "tidy"? You can say in Portuguese if you want...

225- Armando: Arrumado?

226- Teacher: Yes, OK? Clean... OK? So this is not a verb. It's an adjective. Right? Good. So you found keep and make. Go on, go on, you...

227- Peter: "I also help mom to take care of my baby sister."

228- Teacher: OK. Is there any verb?

229- Lucas: Help.

No excerto acima, a fala da professora revela três categorias de análise da interação: obtenção de repostas simples, através de perguntas de *sim* ou *não* (turnos 211, 221 e 228) e perguntas abertas (turnos 213, 217 e 224) que foram respondidas com réplicas mínimas; nos turnos 219 e 221, percebe-se o espelhamento da professora ao repetir as respostas dos alunos; e uma oposição simples (turnos 224) quando não concorda com a resposta da aluna. Em todas as categorias apontadas, a professora parece se apoiar no estruturalismo, uma vez que sua preocupação é, através da interação, com o sistema linguístico da língua.

Entretanto, é importante apontar que, quando uma aluna faz um erro no turno 223, a professora dá um feedback imediato, isto é, dizendo que não está correto e perguntando, então, para a classe como um todo, qual seria o significado de “tidy” (turno 224). Tal ação da professora revela uma atitude mais sociointeracionista uma vez que não dá a resposta, mas pede para que a classe colabore e tente dar a resposta adequada. Parece, assim, coadunar-se com Vygotsky (1984) que fala que o aprendizado é uma atividade social, isto é, construída colaborativamente por todos os participantes da interação.

A seguir, no excerto 4, apresenta-se um outro recorte em que os alunos estão lendo trechos de um texto e identificando os verbos no *simple present tense*.

Excerto 4 (23/08/2012)

254- Teacher: Everybody? OK! Go on, next.

255- Gabriela: “My parents work all day long and I have to help them with the house chores.”

256- Teacher: House chores. Ok? **So what are the verbs?** Let her give the answer.

257- Gabriela: Work, have, help.

258- Teacher: Only have, OK? Not to help again. **So we have to underline work and have. Remember what I said here? “To” comes before when the verb is in the infinitive form. OK?** Next.

259- Mariana: “It’s difficult to be a teenager because we are not children and we are not adults.”

260- Teacher: We have verbs here in the simple present but they are the verb to be. I don’t want this, OK? Read another one.

261- Mariana: “Doing the housework makes me feel more like a grown up.”

262- Teacher: OK! Which one?

263- Students: Work.

264- Gabriela: And feel.

265- Teacher: Doing the housework, the housework is not a verb.

266- Vinicius: Makes and feel.

267- Lucas: Makes and feel.

O excerto 4 mostra mais uma vez a professora procurando se certificar de que os alunos conseguem observar os verbos conjugados no *simple present*. Além de perguntas simples que requerem respostas simples, a professora usa de oposição justificada quando uma aluna aponta um verbo inadequado (turnos 257 e 258). Mais

uma vez, observa-se que o objetivo da professora é com a aprendizagem das regras da língua, numa abordagem estruturalista que influenciou um dos principais métodos de ensino-aprendizagem, o audiolingualismo, segundo Williams e Burden (1997) e Richards e Rodgers (2001)

No próximo excerto, a professora continua trabalhando com elementos linguísticos, pedindo que os alunos identifiquem as pessoas do discurso isoladamente e no contexto.

Excerto 5 (23/08/2012)

428- Teacher: OK. Professora pesquisadora. I would say research teacher, today I am researching how you learn, for instance, the simple present, OK? Please, don't.... You're going to use these I'm going to keep these with me, OK? At the end of the job I'm going to give you back. Now it doesn't matter. OK. Let's answer the questions, the question 1 we're not going to answer because I changed the exercise. OK? Number 2? No, no, only letter C. Do all the statements in the simple present tense refer to the first singular person? I don't know if you are able to understand but I am going to explain. Can you understand what I mean? I want to know if all the sentences in which we have the simple present tense refer to the ... simple, ahn, to first singular person. What's that? What are the first... **what is, in this case, the first singular person?**

429- Armando: I

430- Teacher: I , OK? What is the second?

431- Jonathan: You.

432- Teacher: You. In Portuguese we say you. Right? We don't have "tu" in English but in English we have , OK? **What are the third persons?**

433- Students: He, she, it.

434- Teacher: He, she and it. These are the singular ones. **What about the plural?**

435- Students: We.

436- Teacher: We. And here?

437- Gabriela: You.

438- Teacher: You is the plural of you. **And what about the plural of he, she it?**

439- Students: They.

440- Teacher: They. Very good! So, my question is: **do all these sentences in these two texts refer to the first singular form, to the first singular ...?** Is that what you've said? Yeah. **To the first singular person?**

441- Vinicius: Yes.

442- Lucas: No.

443- Teacher. No? Take a look. You have...

444- Lucas: My mom cooks...

445- Teacher. My mom... very good! **My mom cooks. Does it refer to the first person?**

446- Students: No.

447- Teacher. It refers to the ...

448- Lucas: Third.

A mesma preocupação em trabalhar com o sistema da língua pode ser vista no excerto 5, usando várias vezes de espelhamento (turnos 430,432,434, 440, 443, 445), num tipo de interação que parece confirmar as respostas dos alunos. Também preponderam réplicas mínimas dos alunos às perguntas da professora, uma vez que as informações solicitadas são bastante simples. A professora continua conduzindo os alunos a determinadas respostas a fim de fixar as estruturas da língua num tipo de ação com características mais estruturalistas, conforme a discussão de Richards e Rodgers (2001), Mitchell e Myles (2004), William e Burden (1997) e Larsen-Freeman (2000) apresentada no capítulo de suporte teórico.

No próximo excerto, a professora solicita aos alunos que façam perguntas entre si, usando “do” ou “does” e a entonação correta.

Excerto 6 - Dia 30/08/2011

05- Teacher. Rises. **So I would like you to ask some questions, ahn to your partners about using do or does and the right intonation.** Example: “Do you speak English?” Ok? You can give short answers. So, you can ask any questions you want. OK? Go on.... Mariana, Gabriela, Gabriela, OK? **Ask a partner. Any question you want using do or does.**

06- Student. How old are you?

07- Teacher. Eh? No, I want you to use the simple present. Using “do” or “does”.

08- Student. **Does your mother go to the work?**

09- Teacher. Yes. Who answers? You choose the person to answer your question.

10- Student. **Yes, she does.**

11- Teacher. **Yes, she does.** OK. Very good! **Does your mother go to work? Yes, she does! Does your mother go to work? Yes, she does.** OK. Ask another... another partner.

12- Student. **Do you have a dog?**

13- Another student. Me?

14- Teacher. Yes, for you.

15- Student. **Yes, I have.**

16- Teacher. Is it OK for short answer? **Do you have a dog? Yes, I ...**

- 17- Student: ...do.**
18- Another student: ...do.
19- Teacher: Do. You have to use the auxiliary, OK? Remember that? I didn't give you this explanation but if the answer is short, use only do. Or does.
20- Student: (...)
21-Teacher: You ask another colleague.
22-Student: Does.....
23-Teacher: Could you repeat it? I couldn't hear you.
24- Student: Do you play football?
25-Another student: Yes, I do.
26- Teacher: Football or soccer?
27- Student: Soccer.
28- Another student: Do you play football?
29- Student: No, I don't.
30-Teacher: Ok. Very good! So ask another. You can ask John.
31-Student: Do you... do you play soccer?
32-Another student: Do you play volleyball?
33-Another student: Yes, I do.
34-Teacher: Yes, I do. OK. Ask me a question, João.
35-Student: Do you go to the shopping center?
36- Teacher: Sometimes I go to the shopping center. I don't like it very much, OK? But I was... want now questions using does, OK? So you start.

Nesse excerto, o de número 6, fica evidente a preocupação da professora em se certificar de que os ensinamentos sobre o uso do *simple present tense* e do uso da entonação correta foram apreendidos pelos alunos. Embora a atividade ainda privilegie o uso das estruturas da língua, pode-se vislumbrar uma atividade interativa mais próxima à visão de linguagem cognitivista, segundo Williams e Burden (2002), William e Burden (1997), Larsen-Freeman (2000) Stern (1983), pois a professora promove uma situação de comunicação entre os alunos. Pode-se salientar também a participação da professora nesta comunicação, quando intervém através do espelhamento (turno 11) ou quando solicita a um aluno que lhe faça uma pergunta (turno 34). É interessante apontar que, diferentemente dos alunos que usam réplicas mínimas para as respostas de perguntas entre si, a professora usa uma réplica elaborada (turno 36).

A seguir, apresenta-se outro excerto da aula em que a professora faz comentários sobre o bom aproveitamento dos alunos nas duas primeiras aulas, bem como sobre seus erros na escrita de frases com o *simple present tense*. Por esse motivo, retoma a conjugação de alguns verbos.

Excerto 7 - Dia 30/08/2011

232- Teacher: We don't play games. So, he's referring to him and to other people that he knows, OK? Very good! Now, ahn, let me tell you what I, ahn, felt working with you. On the first class, you were very, very good. On the second class, you knew the rules about the verb, ahn, in the simple ... how to conjugate the verbs in the simple present tense. Right? But what happens when you had to make sentences? You made a lot of mistakes. Right? Remember? You, you ahn, some of you used *does he brushes...*? Or *my father brush* instead of *my father brushes*, I or he don't like. **Is it correct "he don't like"?**

233- Students: No.

234- Teacher: No, OK. **So let's remember the rules about this?** OK. You're going to give me the rules. Just to copy. You don't need to copy, OK? In the affirmative form, we are going to choose *brush*, OK? **And let's conjugate. I...**

235- Students: Brush.

236- Teacher: Brush. You...

237- Students: Brush.

238- Teacher: He...

239- Students: Brushes.

240- Teacher: Brushes. OK. **Let's suppose I have the verb go here.**

241- Students: Goes.

242- Teacher: Goes the pronunciation, OK? **Let's suppose I have the verb study.**

243- Students: Studies.

244- Teacher: Studies. What about the verb play?

245- Students: Plays.

246- Teacher: Plays. What about, ahn, the verb work?

247- Students: Works.

248- Teacher: Just "s"?

249- Students: Yes.

250- Teacher: Yes. Ok. **Let's go back to brush. We...**

251- Students: Brush.

252- Teacher: You...

253- Students: Brush

254- Teacher: And they...

255- Students: Brush.

Percebe-se, no excerto 7, que a professora quer testar se os alunos se lembravam da conjugação de alguns verbos em todas as pessoas do discurso. Para isto interage com os alunos usando uma pergunta simples ou frases incompletas (podemos dizer que são perguntas indiretas) que são continuadas pelos alunos com réplicas mínimas. Este tipo de atividade é própria de uma visão tradicional que faz um tipo de "*substitution drill*", conforme William e Burden (1997), apresentado no

capítulo teórico. Observa-se ainda o espelhamento da professora nos turnos 234, 236, 240, 244, 246 e 250 que parece ser usado como confirmação das respostas dos alunos.

No excerto 8, pode-se observar que a professora continua trabalhando com a conjugação de verbos no *simple present tense*, mas na forma negativa.

Excerto 8 (30/08/2011)

276- Teacher: Brush. With all the persons and in the negative form. Let's use the same verb brush. I...

277- Students: Don't.

278- Teacher: Don't. You ...

279- Students: Don't.

280- Teacher: He ...

281- Students: Doesn't.

282- Another student: Brush.

283- Teacher: Again I'm going to ask you. Brushes?

284- Students: No.

285- Teacher: No, why?

286- Student: Porque o "s" já tá ali.

287- Teacher: OK. Very good! You don't have to conjugate the verb twice. Two times. OK? So, he doesn't brush. He doesn't goes?

288- Students: No.

289- Teacher: He doesn't...

290- Student: Go.

291- Teacher: He doesn't ... go. He doesn't studies?

292- Students: No.

293- Teacher: He doesn't ...

294- Student: Study.

295- Teacher: He doesn't study. OK. Let's go to we, you and they. We ...

296- Students: Don't.

Como no excerto 7, a professora continua interagindo com os alunos numa visão mais estruturalista, fazendo espelhamento em alguns momentos (turnos 278, 285, 291, 295) provavelmente para reforçar as respostas dos alunos, e solicitando-lhes que complementem suas frases com respostas adequadas (turnos 276, 278, 280, 289, 291, 293, 295). No turno 283, a professora faz uma questão aberta, obtendo uma resposta simples (turno 284) e. Por isto, faz um pedido de esclarecimento (285), dado no turno 286.

3.3 Conclusão da análise dos dados

Ao final da análise dos excertos apresentados, ficou claro que, embora o objetivo central partisse de uma concepção estruturalista do ensino de aspectos linguístico-discursivos, particularmente as regras e usos do *simple present tense* em determinados gêneros, alguns outros aspectos foram trabalhados sob perspectivas metodológicas diferentes.

Em certos momentos das aulas, a língua não foi somente objeto de estudo linguístico, foi também um meio para estabelecer a comunicação entre os alunos, no sentido de possibilitar um relacionamento mais cooperativo entre eles. Como foram atos comunicativos isolados, com perguntas e repostas, não houve tempo para o aluno observar aspectos como a coesão e a coerência. Diferente do que propõe a Abordagem Comunicativa - como visto no Capítulo I, bastante influenciada pelo cognitivismo -, os erros nesses atos comunicativos foram corrigidos imediatamente, e não no final da atividade. Na Abordagem Comunicativa, a preocupação maior no processo de ensino-aprendizagem volta-se para a comunicação e não para os aspectos linguístico-discursivos. Assim, mesmo nos momentos em que houve uma preocupação no sentido de favorecer a comunicação entre os alunos, havia, como objetivo maior de ensino, o interesse em que os alunos usassem as estruturas linguísticas ensinadas.

Tendo como perspectiva um viés mais sociointerativo, cujo foco estivesse na inter-relação entre o aluno e o outro – no caso, outros alunos -, em alguns momentos, foi solicitado aos alunos que colaborassem com os colegas para lhes explicar algumas dúvidas. Em outros, no estudo das características dos gêneros textuais, foi solicitado aos alunos que dessem respostas às perguntas sobre, principalmente, o contexto de produção, dado que já tinham um relativo conhecimento prévio do trabalho com gêneros - faz parte do conteúdo do material didático da franquia.

No geral, a intenção foi trabalhar com os aspectos linguísticos, por meio de atividades tradicionais, mecanicistas, em aulas conduzidas por mim. Apesar de, em alguns excertos, ter trabalhado com estratégias metodológicas mais voltadas para aspectos comunicativos, estas parecem não ter contribuído, de modo substancial, para o objetivo do trabalho, centrado em aspectos linguístico-discursivos, para que

nas produções escritas finais dos alunos determinadas estruturas linguísticas estivessem apreendidas.

As produções finais dos alunos (Anexo G) podem comprovar que o estudo dessas estruturas foi produtivo, pois os alunos conseguiram desenvolver textos empregando o tempo verbal estudado. No entanto, seria necessário que mais atividades sobre as estruturas fossem desenvolvidas, pois a assimilação não foi totalmente satisfatória.

Quanto à proposta de se produzir um gênero textual semelhante ao estudado, o resultado também condiz com o que foi observado acima, ou seja, o trabalho foi insuficiente para que os alunos apreendessem as capacidades de linguagem e discursivas.

Portanto, como conclusão final deste capítulo, posso afirmar que as intervenções feitas na unidade 1 do livro da franquia foram relativamente adequadas, pois, embora precisassem de vários ajustes, os alunos conseguiram atingir o objetivo proposto, qual seja, a produção final de um gênero textual, usando as estruturas linguísticas estudadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresento minhas considerações finais a respeito da pesquisa. Para tanto, é necessário retomar o seu objetivo: compreender como o trabalho com aspectos linguístico-discursivos em aulas de inglês baseadas em gêneros contribui para o ensino de língua estrangeira. Procurei me respaldar nas principais visões e teorias de aprendizagem que influenciaram e vêm influenciando o ensino de língua estrangeira, como segunda língua.

A visão de linguagem estruturalista influenciou fundamentalmente no método de ensino de idiomas denominado de audiolinguismo, cujo objetivo principal é levar o aluno à automatização de hábitos linguísticos por meio da repetição incessante de seus componentes. As atividades didáticas são corretivas e passivas, pois o professor controla e monitora todos os passos da aprendizagem.

Na abordagem comunicativa, influenciada pelo cognitivismo, o aluno passa a ser mais ativo, com atividades adequadas ao seu nível cognitivo, que trabalham com funções da língua (como apresentar-se, fazer *check-in*, etc.) e exploram vários processos como observações, categorizações e levantamento de hipóteses. Por exemplo, o aluno, às vezes, pode se colocar no papel dos atores, dramatizando os textos e, depois, levando-os para a sua realidade. Portanto, a ênfase maior está na aquisição de competência comunicativa, e não no estudo de estruturas gramaticais, que são trabalhadas, mas sempre de modo contextualizado.

No sociointeracionismo, o processo de aprendizagem procura incentivar a relação do aluno com os outros em seu ambiente, a fim de construir o saber de forma colaborativa. Dentro dessa visão, encontra-se o trabalho com gêneros, que propõe modificar a capacidade de falar e escrever do aluno em todos os níveis de linguagem. O trabalho com o texto é mais aprofundado, a fim de que o aluno desenvolva as capacidades de linguagem (ação, discursiva e linguístico-discursiva).

Pela experiência relatada nesta pesquisa, cheguei à conclusão de que nenhuma teoria de ensino-aprendizagem possui princípios e estratégias capazes de atender a todos os contextos. Assumi, então, uma atitude pós-método, que prevê

intervenções no sistema pedagógico de acordo com o contexto e as estratégias em que as aulas acontecem.

Neste sentido, para que o estudo de gramática fosse produtivo dentro do trabalho com gêneros textuais, procurei usar alguns procedimentos de cada metodologia/abordagem discutida, propondo atividades inseridas numa unidade em que o trabalho com os aspectos linguístico-discursivos não era suficiente para possibilitar ao aluno sua fixação. Assim, para manter um aspecto do contexto dos gêneros trabalhados no livro didático, foi empregado o mesmo conteúdo lexical. As atividades gramaticais, por sua vez, seguiram uma estratégia indutiva, pois, pelos alunos estarem no nível pré-intermediário, pressupus já tivessem conhecimento daquela estrutura gramatical.

Embora o foco estivesse em capacidades linguístico-discursivas, a apreensão de regras e uso do *simple present tense*, resolvi trabalhar também com as capacidades de linguagem ou discursivas, pois o objetivo final do trabalho era que os alunos produzissem um gênero de texto semelhante ao analisado, antes das atividades gramaticais. Como os alunos já haviam feito este trabalho com a professora titular da classe, este estudo tinha como objetivo fazer uma revisão rápida destas capacidades. Os alunos conseguiram desenvolver as atividades satisfatoriamente, embora eu os tenha conduzido a quase todas as respostas, o que, como pude observar nas produções finais, não foi suficiente para a apropriação do gênero. Entretanto, em relação à apreensão das estruturas gramaticais, as atividades foram satisfatórias.

Quanto à pergunta inicial desta pesquisa - “como o trabalho com aspectos linguístico-discursivos em aulas de inglês baseadas em gêneros contribui para o ensino de língua estrangeira?” -, esta dissertação procurou mostrar que qualquer que seja o texto a ser produzido, é necessário que os alunos apreendam, também, as estruturas linguístico-discursivas para desenvolver um texto coeso e coerente.

Com este trabalho, pude observar, ainda, a pertinência de os professores intervirem nas estratégias pedagógicas de qualquer seguimento de ensino, principalmente se não estiverem atendendo às suas necessidades. O ensino do sistema linguístico no ensino de línguas estrangeiras como segunda língua tem

despertado vários debates concordantes ou discordantes, mas cabe a nós, professores, tomarmos uma atitude que melhor beneficie nossos aprendizes, independente de imposições de qualquer natureza.

Considerando as contribuições que este trabalho porventura tenha trazido para a Linguística Aplicada, espero poder fomentar outros trabalhos voltados para o ensino-aprendizagem de inglês. Além disso, esta pesquisa foi fundamental para o meu aprimoramento profissional, não somente no que tange ao conhecimento teórico de diversas áreas, mas, principalmente, às relações com alunos, professores e colegas de estudo.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira (Trad.). São Paulo: Martins Fontes, p. 279-326. (Coleção Ensino Superior), 1992.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha (Trad.). São Paulo: Educ., 2007.
- BURNS, Anne. *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Gêneros e ensino em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático. Doutorado, São Paulo, 2001. 2v. PUC, São Paulo, 2001.
- CYSNE, Ana Elisa Machado. Comunicação em processo: aquisição da língua estrangeira revisitada. Doutorado Comunicação e Semiótica, PUC, São Paulo, 2002.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2007.
- GOMES, Edson José. Qual é o papel da gramática na aprendizagem do Francês como língua estrangeira em contexto universitário. Doutorado em Língua e Literatura Francesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, São Paulo, 2011.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2006.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LIBERALI, Fernanda Coelho. *Atividade Social nas aulas de língua estrangeira*. São Paulo: Moderna, 2009.

LOPES, Rubens Fernando de Souza. A elaboração de material didático: instrumento de (re) constituição do professor de inglês. Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da linguagem – PUC, São Paulo, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da Conversação*. São Paulo: Editora Ática, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MITCHELL, Rosamond; Myles, Florence. *Second Language Learning Theories*. London; Hodder Education, 2004.

NOGUEIRA, Andrea Patricia. Uma unidade didática para o ensino de inglês: percepções de alunos e professora. Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da linguagem – PUC, São Paulo, 2005.

_____. A reconstrução de uma unidade didática para o ensino de inglês e as percepções dos alunos. Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da linguagem – PUC, São Paulo 2010.

NUNAN, David. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

ORSOLINI, Margherita. “A construção do discurso nas discussões em sala de aula: uma análise sequencial”. In: *Discutindo se Aprende: interação social, conhecimento e escola*. Clotilde Pontecorvo, Anna Maria Ajello & Cristina Zucchermaglio (orgs.). Tradução de Cláudia Bressan e Susana Termignoni. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

PIAGET, Jean. *Biologia e Conhecimento*. 2a. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. *Approaches and methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental : ciclo II Língua Inglesa*. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. 2010. *Gêneros orais e escritos na escola*. Roxane Rojo, Glaís Sales Cordeiro (Trad.). Campinas: Mercado de Letras.

SKINNER, Burrhus Frederic. *Sobre o behaviorismo*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Cultrix, 2006.

STERN, H.H. *Fundamental concepts of language leaning*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. Organizadores Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Schibner – Ellen Souberman. Tradução José Cipolla Neto – Luís Silveira Menna Barreto – Solange Castro Afeche - do grupo de desenvolvimento e ritmos biológicos – Departamento de Ciências biomédicas – USP, 2007.

WILLIAMS, Marion; BURDEN, Robert L. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University, 1997.

ANEXOS

Anexo A - Transcrição de aula 23/agosto 2011

07- Teacher: Hi, guys!

08- Students: Hi!

09- Teacher: How are you today?

10- Students: Fine.

11- Teacher: Fine...? It's raining a lot, isn't it?

12- Students: (laughter)

07- Teacher: OK. So we are going to start our class by opening the books to page 28. So open the book to page 28, OK? 28. This one. You don't have the book today? Oh... it's the student's book. The magazine book, right? It's a kind of magazine, isn't it?

08- Students: Yes.

09- Teacher: OK! Do you think it is good to be like a magazine not like a book?

10- Students: Yes!

11- Teacher: Yes? OK, so... ready? The name of the text is "To clean or not to clean", right?

12- Student: Uh-hu!

13- Teacher: Did you read this text before?

14- Students: Yes.

15- Teacher: Yes? With Márcia?

16- Student: Yes.

17- Teacher: OK... so you know the text. So, but I'm going to ask you some more questions. So first of all, read the text silently, read it, silently. Read to yourself. Read for you, André, ready, OK?

Students reading

18- Teacher: Ready?

19- Student: No!

20- Teacher: No? OK!

Students reading...

21- Armando: Finished.

22- Teacher: You finished? Good.

23- Jonathan: Finish.

24- Teacher: Finished? Yes?

25- Student: No...

26- Jonathan: No...

27- Another student: No...

28- Teacher: OK! Let's take a look again, here at this page. OK? You have two kinds of genres. Remember "genre"? Genre is in Portuguese "gênero

textual”. So let me see if you know how they are called... OK. Here we have one part that has a specific name. Uhh, how is it called? Can you remember what kind of text is it?

29- Peter: Chores.

30- Teacher: OK, Uhh!... just a minute.

There´s a late student at the door.

31- Teacher: Come in, please... please. Hi, guy! Please, sit down. Open this book to page 28. Don´t need to be so fast. You are late but there´s no problem. Ok? We were ahn, talking about this text, OK? And I want to know the name of this text as we call in French “genre”. OK. So if you don´t know the names, I´m going to give you some options, OK? This part here or the whole page is called... Let me give you some options. Is it a newspaper article? Newspaper article?

32- Students: No!

33- Teacher: Is it a recipe?

34- Students: No!

35- Teacher: Is it a magazine article?

36- Students: Yes!

37- Teacher: Yes! Very good! So, we have one magazine article. If you, ahn, you pay attention to this magazine article, there is one part here that is called... What is this?

38- Students/ teacher: Reader´s view.

39- Teacher: So we have another genre. So we could say this is a ... reader´s...

40- Students: View.

41- Teacher: View. So it´s another ... genre. OK? Ready to go.

42- Student: OK.

43- Another student: Yeah.

44- Teacher: So, I´m going to ask you some very general questions. The first one is... ahn, let´s focus on this reader´s view. Let´s pay attention to this reader´s view. And my first question is: who wrote this reader´s view? Who wrote the readers view?

45- Peter: David.

46- Teacher: David.

47- Students: Pamela

48- Teacher: And Pamela. Very good! How old is David?

49- Students: 13.

50- Teacher: Let me check. 13?

51- Students: Yeah!

52- Teacher: And what about Pamela?

53- Students: 12.

54- Teacher: She's 12 years old. Very good! And are these genres, these texts, long or short?

55- Students: Short.

56- Teacher: Short, yeah! They are short. And then... who is the target audience? This is a little bit weird.

57- Students: Teens.

58- Teacher: Let me, let me. Oh, yes! Good! What's the answer?

59- Peter: Teens.

60- Teacher: OK. Can you explain what target audience means? Use your own words... can you or not?! Let me change the question. Who did they write these texts for? So, for whom did they write this text?

61- Gabriela: Children.

62- Teacher: The parents? Who do you think is going to read this text? Parents?

63- Gabriela: Yes.

64- Teacher: Do you think parents read a magazine article like this?

65- Armando: Teens.

66- Teacher: Teens... they are specific for...

67- Students/ teacher: Teens.

68- Teacher: OK. And... tell me about the layout of this text. Tell me about, ahn... How are the texts... how can I say? Ahn...composed? Or what do you have first here?

69- Gabriela: To clean or not...

70- Teacher: Or not to clean. How do you call this "to clean or not to clean"? Are they, ahn ... how can I say? Signatures? Are they titles?

71- Students: Yes.

72- Teacher: Ahh! Good! They are titles. OK. What about the format of the text? Layout of the text? Is it in a rectangular place, is it in a circle place?

73- Peter: Square.

74- Teacher: Square. There are two squares. OK. Is the text in a column?

75- Peter: No!

76- Teacher: Yes, so we have almost two columns here, right? So the layout of the text is a column, isn't it?

77- Armando: Yes.

78- Teacher: Do you agree?

79- Jonathan: Yes.

80- Teacher: OK. So, ahn, tell me, let's see Joana, read the end of this first text. To clean. What does David say?

81- Joana: "I am not a child and not yet a grown up"

82- Teacher: OK. Could you read it again? You? At the end of this, David's words...

83- João: "I am not a child and not yet a grown up"

84- Teacher: So: "I am not a child and not yet a grown up", OK. What about the other ones? What about Pamela's words? Who can read it? OK. Read?

85- Joana: “Please do not ask me to move a finger at home”

86- Teacher: OK. My question is: do you understand these sentences? These statements? Yes?

87- Students: Yes!

88- Teacher: Ahn, who agrees with David? He says “I am not a child and not yet a grown up’, do you agree with him or not?

89- Students: Yes.

90- Teacher: Do you think his opinion is right?

91- Students: Yes.

92- Teacher: Yes. So he is only 13 years old so he is not an adult. He is not a child, right? He is a teenager. OK. So I’m not a child so it’s true what he says, isn’t it?

93- Joana: Yes!

94- Teacher: I think he is saying something that is true. What about the girl? “Please don’t ask me to move a finger at home”. Who can explain that for me?

95- Gabriela: In Portuguese?

96- Teacher: No, in English! Try, try to explain in English. If you can’t, then you are going to explain in Portuguese...

97- Peter: If you don’t like domestic chores...

98-Teacher: Oh, OK! Ahn! Something like this... she doesn’t like domestic or home chores. So what is she not going to do? What isn’t she going to do? She is not going...

99- Joana: To clean.

100- Teacher: To clean... or to help....

101- Joana: Your mom.

102- Teacher: Her mom. So she said “I’m not going to move a finger’ to do...

103- Peter: Nothing.

104- Teacher: To do anything. Right! Nothing. She won’t. She doesn’t want to do anything. OK. Another question. Ahn. Let’s focus now on this part of the magazine OK? The magazine article. Not the reader’s view. So my question is: who do you think wrote this part here? Remember this is a magazine article. Who do you think wrote this? Who wrote this part?

105- Gabriela:: David and Pamela

106- Teacher: Sorry?

107- Vinicius: The publisher.

108- Teacher: The publisher. You said the publisher? What did you say? Go on! Repeat.

109- Vinicius: David and Pamela.

110- Teacher: David and Pamela. Do you think she, ahn, we have the reader’s section here, right?

111- Vinicius: Uh-hu!

112- Teacher: So, did they write also the other parts of the magazine?

113- Lucas: No!

114- Teacher: No! Who do you think wrote it?

115- Lucas: The publisher.

116- Teacher: The?

117- Students: The publisher.

118- Teacher: The publisher. A specific person in the publisher? You know publisher is like Editora Saraiva, this is a publisher...here, ahn, we have a magazine, so when we have an article in a newspaper, you know, in a magazine, who usually writes this kind of articles?

119- Vinicius: (...)

120- Teacher: People? What kind of people? Doctors?

121- Jonathan: Publishers.

122- Teacher: Ah?

123- Jonathan: Publishers.

124- Teacher: Publishers maybe. Usually they don't. Sometimes they do. But what is the name of the person who writes articles to a magazine?

125- Gabriela: Writer.

126- Teacher: It's a writer, OK. Very good. Another name? For instance, let's, ahn, do you know William Bonner? He's ahn, what kind of job does he have? What's his occupation? He's a ...

127- Lucas: Journalist

128- Teacher: Journalist. OK. Good. Maybe a journalist. So I think that's the correct word, the journalist. Because he works at a magazine. OK? Publisher. Another question: ahn, You're going to answer that! What is the journalist's opinion about working at home? What's his opinion? You can read, if you want. What is his opinion?

129- Jonathan That's necessary.

130- Teacher: That's necessary. Very good!

131- João: They are fun.

132- Teacher: They are?

133- João: Fun.

134- Teacher: They are fun? Does it say that?

135- Students: Yes,

136- Teacher: Ahh, where? Let me see.

137- Gabriela: Show you are an independent person.

138- Teacher: Ahh, OK. Helping at home shows you are an independent person. That's very good. So does he have positive or negative opinions about?

139- Students: Positive. Positive.

140- Teacher: Positive opinions. OK. And now, focus again on the reader's view. My question is: who has a positive (or..) And a negative opinion about, ahn... working at home?

141- Lucas: Positive is David. Negative is Pamela.

142- Teacher: Do you agree?

143- Students: Yes.

144- Teacher: OK. Good. Who helps more at home? David or Pamela?

145- Students: David.

146- Teacher: David. Do their parents work?

147- Gabriela: Yes.

148- Teacher: Are you sure? Take a look. Do their parents... do their father and mother work? Yes?

149- Students: Yes.

150- Teacher: Both of them?

151- Joana: My parents work all day long.

152- Teacher: ...Sorry.

153- Joana: My parents work ... work

154- Teacher: All day long. Who says that?

155- Students: David

156- Teacher: What about Pamela?

157- Gabriela: My mom works and cleans the house.

158- Teacher: Does she work?

159- Gabriela: At home.

160- Teacher: Only at home. What about her father?

161- Joana: He works...

162- Teacher: She doesn't... she doesn't...

163- Students: Talk

164- Teacher ; ...talk about this, she doesn't say if her father works or not. OK!? What question I think Marcia has done before: are most boys... are most boys in Brazil like David?

165- Students: No.

166- Teacher: No?

167- Students: No.

168- Teacher: What about the girls? Are most girls in Brazil like Pamela?

169- Students: Yes.

170- Teacher: Yes? Why do you think most girls in Brazil are like Pamela? Why? So we have here three girls, right? Do you usually work at home? Yes or no?

171- Mariana: Sometimes.

172- Teacher: Sometimes? But you don't work the whole day, right? The whole afternoon. Why?

173- Armando: Because here in Brazil we have secretaries.

174- Teacher : Here in Brazil we have kind of secretaries. How do you call this in Brazil?

175- Mariana: Secretary.

176- Teacher: Not secretary.

177- Lucas: Empregada.

178- Teacher: Yes. How do you say that in English?

179- Gabriela: Maid.

180- Teacher: Maid. Very good! OK. Let's see specifically. Let me ask you some questions. Are you like David or Pamela?

181- Jonathan: Pamela.

182- Teacher: Pamela. What about you? Are you like David or Pamela?

183- Student: (no answer)

184- Teacher: Are you similar to David or Pamela?

185- Mariana: To ...Pamela.

186- Teacher: To Pamela. Good. And you?

187- Vinicius: Pamela.

188- Teacher: Pamela, OK. Good. And you?

189- Lucas: Pamela.

190- Teacher: Pamela, OK, good. Very good. Now you can close your books. OK? Difficult?

191- Students: No.

192- Teacher: No! If you don't know the answers I'm going to give you options to answer the questions, OK? Very good job! I liked you very much. Now I'm going to give you some pieces of paper and now we're going to start our grammar activities. OK? So, first, ahn, I want you to, ahn, to write an anonymous name not your true name, OK? Your real name. Put the name you want. OK? So, you can say Joaquin, OK?

193- Jonathan: Coloquei Juca!

194- Teacher: OK. So. Anything you want. It doesn't matter. But you have to keep this name to the end of our job, OK? So everybody writes the name here. Right? Did you (wrote) write? OK?

195- Mariana: Excuse-me. I don't have a pencil.

196- Teacher: Who has a pencil to lend her? How do you come to class without.... OK. Who is going to give her a pen or a pencil? To lend her. OK. And how are you going to write? Now everybody is going to write. Ok. Who hasn't?

197- Mariana: Pen or pencil?

198- Teacher: Pen or pencil. It doesn't matter. You can use both. Ok? Did you write your name there? Yes? OK, so let's see. You two, you two, you three, do the first exercise. So let's read the exercise: re-read the text below, you don't need to read because you've have just read it. And note that the verbs shown in different colors are conjugated in the simple present tense. OK. There is a mistake there because these papers are not colored, OK? So, let's do the following. Underline all the verbs that are in the simple present tense. So, what does it mean "underline"? Do this. (teacher exemplifies it on the board) Underline. All the verbs in the simple present tense. Did you get it? You can behave like this, no problem. You can talk. Yes. Did you understand?

199- Peter: Yes.

200- Teacher: So, read two texts Pamela and David, right? No, not Pamela and David. Yes, David and Pamela and underline all the verbs in the simple present. Let me give you an example: "I always help". Is it a present tense?

201- Jonathan: Yes.

202- Teacher: So underline it. If you want to do it together you can. I'd like you to work together. OK? Two of you. Two of you. Work together, please. Share your doubts, your ideas. Divide them. Ready? Did you understand?

203- Gabriela: Difficult!

204- Teacher: Help? Ask me. You have to read these, these two texts and underline as I give here the verbs that are in the simple present. Example: help. Underline "help" OK? Don't you have ...? OK! Did you understand? OK? Underline the verbs that are in the simple present. For example: "help".

205- Mariana: Posso ir ao no banheiro?

206- Teacher: Do you need to go? Have you finished? OK? Very fast, please. You can talk if you want to. No problem. OK? You can talk to your friends...

Students working

207- Teacher: Finished? No! Joana, are you doing the activity? Yes! Come on, you know these texts, OK? Because I know Marcia explained everything about it. About the vocabulary, OK? If you have doubts, please, ask me. If you have problems, please, ask me, OK? You can speak aloud. No problem. André, did you finish? OK. (...) the two texts, .OK. Let's do together?

208- Armando: Yeah!

209- Teacher: I'm going to read and you're going to point out the verbs that are in the simple present. But we're not going to check the verb to be, only regular verbs in the simple present, not auxiliary verbs. OK, so you start reading.

210- Lucas: "I always help my mom with the housework,"

211- Teacher: Stop there. Is there a verb in the simple present tense there?

212- Students: Yeah!

213- Teacher: Which one?

214- Lucas: Help.

215- Teacher: Ok! Perfect. Go on.

216- Jonathan: "I keep me bedroom tidy and make my bed every day."

217- Teacher: Can you point out the verbs?

218- Jonathan: Keep.

219- Teacher: Keep.

220- Lucas: Make

221- Teacher: And make. Do you agree?

222- Students: Yes.

223- Gabriela: And tidy.

224- Teacher: Tidy is not a verb. Do you have a synonym for that? Tidy. I keep my bedroom tidy, sorry, my bedroom tidy. What does it mean "tidy"? You can say in Portuguese if you want...

225- Armando: Arrumado?

226- Teacher: Yes, OK? Clean... OK? So this is not a verb. It's an adjective. Right? Good. So you found keep and make. Go on, go on, you...

227- Peter: "I also help mom to take care of my baby sister."

228- Teacher: OK. Is there any verb?

229- Lucas: Help.

230- Armando: And taking.

231- Vinicius: And taking.

232- Teacher: Helping and taking care... is this verb in the simple present?

233- Students: No.

234- Teacher: No.

235- Lucas: Present continuous

236- Teacher: Present continuous. Very good. OK? Go on, André.

237- João: "I think it is important to help at home."

238- Teacher: OK.

239- João: Think and help.

240- Teacher: OK, ahn, do you agree with "think"?

241- Students: Yes.

242- Teacher: Yes. What about "help"?

243- Students: Yes.

244- Teacher: I think it's important to help at home. Is "to help?" conjugated in the simple present?

245- João: No.

246- Teacher: When you have "to" before a verb, how do you call this verb?

247- João: Verb to be.

248- Teacher: Help is verb to be?

249- Students: No. (Laughter...)

250- Teacher: Help is verb to help. When there's "to" before help the verb is in the infinitive form. It is not conjugated. OK? Did you know that? No? Just to learn. OK? Go on. Next one, please.

251- Armando: "I feel useful and happy." Feel.

252- Teacher: Feel. Do you agree?

253- Students: Yes.

254- Teacher: Everybody? OK! Go on, next.

255- Gabriela: "My parents work all day long and I have to help them with the house chores."

256- Teacher: House chores. Ok? So what are the verbs? Let her give the answer.

257- Gabriela: Work, have, help.

258- Teacher: Only have, OK? Not to help again. So we have to underline work and have. Remember what I said here? "To" comes before when the verb is in the infinitive form. OK? Next.

259- Mariana: “It’s difficult to be a teenager because we are not children and we are not adults.”

260- Teacher: We have verbs here in the simple present but they are the verb to be. I don’t want this, OK? Read another one.

261- Mariana: “Doing the housework makes me feel more like a grown up.”

262- Teacher: OK! Which one?

263- Students: Work.

264- Gabriela: And feel.

265- Teacher: Doing the housework, the housework is not a verb.

266- Vinicius: Makes and feel.

267- Lucas: Makes and feel.

268- Teacher: OK. Work here is the subject. It’s housework, not the verb, OK? It’s the noun. Substantivo in Portuguese. And the verb is “makes”.

269- Gabriela: And feel.

270- Teacher: And feel is also, let me give you a very good example. When you have make and another verb here, sorry, feel, I don’t use “to”. Makes me feel. Not makes me to feel. Why? Because the verb makes doesn’t ask for “to”. But this is not so important now for your level of English. OK? So, let’s think in Portuguese. Faz-me sentir. Sentir está no infinitivo. So it’s not in the simple present. What about makes?

271- Jonathan: Yeah.

272- Teacher: Yes. OK? O que expliquei aqui é que quando você tem o verbo make e mais o verbo feel e, em alguns casos, acontece isso, não se coloca o “to”. Mas é algo que vocês vão aprender bem mais tarde. Ok? Let’s go to the... continue reading the other text. OK?

273- Vinicius: “I simply hate domestic chores.”

274- Teacher: OK.

275- Vinicius: I simply.

276- Teacher: Are there any verbs?

277- Lucas: Hate.

278- Gabriela: Hate.

279- Armando: Hate.

280- Teacher: Hate. What did you say? Simply? You said “simply”?

281- Armando: Simplesmente.

282- Teacher: What kind word is that “simply”? Is it a verb?

283- Students: No.

284- Teacher: OK. If it were a verb, would you conjugate I simply. How do you translate this into Portuguese?

285- Armando: Simplesmente.

286- Teacher: Simplesmente. Eu simplesmente, você simplesmente. Is it a verb?

287- Students: No.

288- Teacher: No! Let me give you a hint: all the words that have this “ly” at the end of the word are adverbs. Simplesmente, OK? Continuamente, they are adverbs. OK? All the words in English that have this, most of them, let’s say this.

289- Lucas: Simply is “modo”. É assim.

290- Teacher: Yes. In English manner is a kind of manner adverb. I don’t know the exact term in English. OK? But in Portuguese is advérbio de modo. OK. Usually.

291- Mariana: “Why should I make my bed if I’ll mess it up again when I sleep?”

292- Teacher: Yes. Pay attention. The now it’s a little bit difficult.

293- Mariana: OK.

294- Teacher: Why... OK. Turn it off, please.

295- Mariana: Why?

296- Teacher: Just a minute.

Students laugh.

297- Teacher: There is a kind of disturbance here. OK. No problem. Just turn it off. Ok. Thank you. So why should I make... let me ask you... make is in the simple present tense?

298- Vinicius: No.

299- Teacher: No. Because of the... should!

300- Vinicius: Should.

301- Teacher: The modal should. Should I make? How do I translate that in Portuguese?

302- Armando: Talvez eu possa...

303- Teacher: Ahn, similar do this. Who has another opinion?

304- Armando: Às vezes eu possa fazer...

305- João: Tenho que...

306- Teacher: Why should I make? How do you translate the whole phrase? What’s “why”?

307- Students: Por que?

308- Teacher: Por que? Should?

309- Vinicius: Por que eu vou fazer?

310- Teacher: Not yet.

311- João: Should.

312- Teacher: Do you know the word “should”? This is a modal verb that is translated in Portuguese as “deveria”. “Why should I make?” Now pay attention. What should I make? Is make in the simple present tense?

313- Students: Yes.

314- Vinicius: No.

315- Teacher: How do you translate this in Portuguese?

316- Students: Fazer.

317- Teacher: Fazer. Fazer is in the...

318- Vinicius: Infinitivo.

319- Teacher: Infinitive. Very good! Infinitive form. It is not conjugated. OK? So, "...make my bed if I'll mess it up..." Is it simple present?

320- Vinicius: No.

321- Teacher: I will, this is the...

322- Vinicius: Future.

323- Teacher: Future. Very good. "When I sleep..."

324- Students: Sleep.

325- Teacher: Is it simple, simple present?

326- Students: Yes!

327- Teacher: Yes. OK. "It's a waste of time". Here we are not going to consider. Now you continue. "My mom, my mom..."

328- Mariana: "My mom cooks and cleans the house. So, why should I help her?"

329- Teacher: OK! Can you say the verbs that are in the Simple present?

330- Mariana: Cooks, cleans and help.

331- Teacher: OK. Help is in the simple present tense, remember?

332- Student: No.

333- Teacher: Should I ...help. So "help" is in the infinitive form. Right?

334- Armando: Right.

335- Teacher: OK. You go on, please.

336- Student: Reading: "I prefer watching television, playing video games and talking on the phone to doing the homework"

337- Teacher: OK. Can you see any verbs in the simple present?

338- Students: Prefer.

339- Teacher: Prefer, yes! Prefer, yes! Prefer Is the correct answer. Watching TV? Television?

340- Students: No.

341- Teacher: No. Playing video games?

342- Students: No.

343- Teacher: No. Talking on the phone?

344- Students: No.

345- Teacher: To doing the housework?

346- Students: No.

347- Teacher: No, very good! Go on.

348- João: "Life is too short and I want to have fun."

349- Teacher: OK! "Is", we are not going to consider. Is there...are there any other verbs?

350- João: Cleans.

351- Teacher: No, no. Still in this sentence. "life is too short and I want to have fun".

352- Lucas: Want.

353- Teacher: Want. Yes. And I want to have fun. Is "have" in the simple present tense?

354- Students: No.

355- Teacher: No. You're right! And ... continue. The next one.

356- João: "Cleaning is too exhausting and boring"

357- Teacher: OK. Let's skip, skip this sentence. There is the verb to be.

Go on.

358- Peter: "I make a mess and mom cleans it up."

359- Teacher: OK. What about here?

360- Students: Make.

361- Teacher: And...

362- Student: Cleans up.

363- Teacher: Cleans up is a phrasal verb. OK. Very good. It's as simple as that. OK. Here we have the verb to be and we are not going to work with that. OK. This paper, this sheet of paper should be, ahn, colored, OK? But when we made copies the colors disappeared. Right? But let me ask you something. I'm going to do it in another way... I'm going to call you, OK, and you're going to write here ... the simple present tense is used to express two main ideas, one of them is habitual actions, OK? And the other one is ... Let me see what I wrote general facts. OK. General facts. OK. Now you are going to come to the board and write all the verbs we underlined,... in which column you're going to put. For instance: "I help my mother." Is it a habitual action or general fact as I said here? General fact I when I say, "Betty likes Japanese food." Is this a habit? Likes Japanese food?

364- Students: No.

365- Teacher: No, if I say, "I work at Skill every day". Is it a habit?

366- Students: Yes.

367- Teacher: Yes. So, I want you to come here to classify the verbs you underlined, right? So if they are habitual actions, or they are ...either they are habitual or general facts, OK? The first one. You go there. The first verb we underlined was I always...

368- Students: Help.

369- Teacher: Help. OK. Help. Where would you write it? In this column or in this column?

Student writes it on the board.

370- Teacher: Do you agree?

371- Students: No.

372- Teacher: Joana. Do you do this? I help my mother every day. He helps his father every day. Are these habitual actions?

373- Students: Yes.

374- Another student: No.

375- Teacher: Yes! You repeat them. Every day or every other day. OK. Very good! Please, I forgot your name?

376- Students: Vinicius.

377- Teacher: Vinicius. The following verb we underlined...

378- Student: Keep.

379- Teacher: Keep.

Student: writes it on the board.

380- Teacher: OK?

381- Students: Yes.

382- Teacher: Stay there, let's do two words for each of you. The following verb is make my bed. Yes?

Student writes on the board.

383- Teacher: Yes, good. Ahn,Luiza, come to the board. Then I have, ahn... help.

384- Jonathan: Já tem!

385- Teacher: It doesn't matter. Let's repeat, OK? The other verb I think it's important. Think. Is it a general fact or habitual?

386- Students: General.

387- Teacher: Uh-hu! You are very smart! Congratulations! So, think. Very good. Very good.

Student writes on the board.

388- Teacher: Is this right?

389- Students: Yes.

390- Teacher: Very good. Because we don't feel every day. Right? This is a general fact. Another verb is: my parents work. Work.

Students writes on the board.

391- Teacher: Very good! Very good! Congratulations. The following student, please. Sorry, I can't remember your name...

392- Student: Gabriel.

393- Teacher: Gabriel. We have now...

394- Lucas: Work.

395- Teacher: Where? Where? Here...work. My parents work. He has already done... all day and I have to help...

396- Jonathan: No.

Student writes on the board.

397- Teacher: Yes, very good! Have is not a habitual action. OK? And the following word is, then we have doing the work , housework makes me feel. Yes,

OK very good. Yeah, OK. It doesn't matter . You don't need to put the -s, OK? Andre, I simply hate domestic chores.

398- João: Hate?

399- Teacher: Hate? Is it here?

400- Students: Yes.

401- Teacher: Yes. Congratulations! When I sleep. Stay there. Sleep, is it habitual action?

402- Students: Yes.

403- Teacher: Of course, everybody sleeps, right?. OK, very good. Next? Gabriel, Guilherme . Now I have, ahn, My mom cooks and cleans the house. Is it?

404- Students: Yes.

405- Teacher: Yes. Good.

406- Student: Right?

407-Teacher: Concentrate . It doesn't matter Good. Now the following, you are Bruno, now the verb prefer. You are so good students. I'm not going to do anything else. Very good. Congratulations. Prefer is not a habit, right? Sometimes it happens in your minds. Now we have another one, please. Prefer and...

408- Lucas: Make.

409- Teacher: Now I think it's want. "life is too short and I want to have fun"

Student writes on board.

410- Teacher: Yes, congratulations! Now you, the last ones. Make and clean up.

Students writes on the board.

411- Teacher: Is it OK? You can make a mess every day, right? It can be something that we consider a habit. Please. Congratulations everybody. I need you to do the following: make a list on this side of the paper like you did here (on the board) and copy for me, please. That's very important for my job. OK? For my dissertation.

412- João: Aqui?

413- Teacher: Yes, like this. Copy like these two columns: habitual actions and general facts.

Students copying

414- Teacher: OK?! OK, good. You, please? So the following verb we underlined is: I feel useful and happy.

415- Student: Ready

416- Teacher: Only at the end of the class you're going to give it back to me. Finished?

417- Students: No.

418- Teacher: Sorry. Everybody? I don't think so...

419- Student: Finished.

420- Teacher: You finished?

421- Student: Yes.

422- Teacher: Andre, ready?

423- Andre: No.

424- Teacher: No. I'm so surprised that you were able to know the difference. This is very good for me. Because you know, I'm a teacher but I am researching about how you learn English.

425- Students: (...)

426- Teacher: Do you know what research means? Researcher means? What's researcher? This word here... I am a teacher, but today I am a researcher teacher. How do you translate that?

427- Mariana: I don't know.

428- Teacher: OK. Professora pesquisadora. I would say research teacher, today I am researching how you learn, for instance, the simple present, OK? Please, don't..... You're going to use these I'm going to keep these with me, OK? At the end of the job I'm going to give you back. Now it doesn't matter. OK. Let's answer the questions, the question 1 we're not going to answer because I changed the exercise. OK? Number 2? No, no, only letter C. Do all the statements in the simple present tense refer to the first singular person? I don't know if you are able to understand but I am going to explain. Can you understand what I mean? I want to know if all the sentences in which we have the simple present tense refer to the ... simple, ahn, to first singular person. What's that? What are the first... what is, in this case, the first singular person?

429- Armando: I

430- Teacher: I , OK? What is the second?

431- Jonathan: You.

432- Teacher: You. In Portuguese we say you. Right? We don't have "tu" in English but in English we have , OK? What are the third persons?

433- Students: He, she, it.

434- Teacher: He, she and it. These are the singular ones. What about the plural?

435- Students: We.

436- Teacher: We. And here?

437- Gabriela: You.

438- Teacher: You is the plural of you. And what about the plural of he, she it?

439- Students: They.

440- Teacher: They. Very good! So, my question is: do all these sentences in these two texts refer to the first singular form, to the first singular ...? Is that what you've said? Yeah. To the first singular person?

441- Vinicius: Yes.

442- Lucas: No.

443- Teacher: No? Take a look. You have...

444- Lucas: My mom cooks..

445- Teacher: My mom... very good! My mom cooks. Does it refer to the first person?

446- Students: No.

447- Teacher: It refers to the ...

448- Lucas: Third.

449- Teacher: Third person. Are there any other example? Or are there any other examples? Let's see... I, first person?

450- Students: Yes.

451- Teacher: Keep? I?

452- Vinicius: Yes.

453- Teacher: Make?

454- Vinicius: Yes.

455- Teacher: I help?

456- Vinicius: Yes.

457- Teacher: I think?

458- Vinicius: Yes.

459- Teacher: I feel?

460- Vinicius: Yes.

461- Teacher: My parents?

462- Students: No.

463- Teacher: My parents work refers to...

464- Students: They.

465- Another student: Third person.

466- Teacher: Third person plural, right.

467- Vinicius: Yes.

468- Teacher: OK. Continuing. And I have...first. Then, does the work ...this is difficult . Doing the housework makes me feel. ... what is that person there?

469- Lucas: It.

470- Teacher: It. Very good. So, doing my... doing the housework means it makes me feel, OK? Continuing. I, first, then I sleep, my mom cooks. Which is the person?.

471- Students: She.

472- Teacher: She. So it refers to the ...third person singular, right? And then cleans too. I, I, I and I . OK. My question is: do all the statements in the simple present tense refer to the first singular person?

473- Students: No.

474- Teacher. No. so, the answer is ...no, they ...

475- Lucas: Don't.

476- Teacher. Don't. Very good. No, they don't. And there? Are you copying? Where are you? In the moon?! No? Thinking about sleeping? OK. And we're going to stop here OK? Because I'm gonna have to give you some pieces of paper, let's stop.

Anexo B - Transcrição de aula 25/agosto 2011

01- Teacher: I am going to call you by your anonymous name, OK? So the first one is Armando. Who is Armando?

02- Student: Me.

03- Teacher: So, Armando, here you are. Then, Gabriela?

04- Student: Eu.

05- Teacher: Here you are. Then, João.

06- Student: Eu.

07- Teacher: Jonathan, here you are.

08- Student: My name is Juca.

09- Teacher: Ahn, Luiz Zacarias.

10- Student: Eu.

11-Teacher: Here you are. Very good name! Mariana? OK, here it is. Mariana, Peter? Who's Peter? No Peter here today? Rafael?

12- Student: Eu.

13- Teacher: Here you are. Sarah? Sarah. Like Americans say. Ok. So, take a look at the first page only. Someone... if you... I think one or two students wrote: "No, they are not. No, they are don't not. So when we say this: are, and John we have two conjugations here, right? The verb to be and the verb in the simple present tense. Because it's a short answer, we don't have the following verb. OK? So, I just put a circle around the mistake but there is no problem about this, OK? Oh, I don't know if I can wait for the other students. OK! Just a minute... take a look at the board. Remember last class. Mariana! Take a look here. Remember we talked about singular persons and plural persons. Who are the first singular persons?

14- Student: I.

15- Teacher: I. Only I?

16- Student: You.

17- Teacher: You. Good.

18- Students: He, she it.

19- Teacher: He, she, it. What about the plural ones?

20- Student: We, you, they.

21- Teacher: We, you, very good, they... You are so intelligent! Congratulations! So now open your brochure on page 02. Read activity 2 and do it together. Very quickly! Do it together 2 and 3, you can do.

22- Student: Alguém pode me emprestar um lápis?

23- Teacher: I think I have one today, OK?

24- Student: Faltou ... no passado.

25- Teacher: 2 and 3. Do you want one... I have just a pen. Answer the questions 1 and 2.

Students talking (...)

26- Teacher: I think it's better to use a pencil if you want. You can ask someone to give you a pen. Just a minute

Students speaking .

27- Teacher: Yes. That's what I want you to do. Try to talk together. Get together and share your opinions. Your ideas. I'm sorry.

28- Student: É para escrever exemplos no texto?

Students speaking (not understandable)

29- Teacher: Who needs pencils? Who?

30- Student: (...)

31- Teacher: Where is my pen? I'll give you a pen.....the only one I have...

32- Student: (...)

33- Teacher: OK, ahn, nobody shows up ... today!

Students talking.

34- Teacher: Mariana, you are...Sarah? Sarah, OK. Try to read and understand, OK? You have to read the title, and try to understand. It's not so simple, but try it. I'm going to help you in a minute. Did you get it? Yeah! OK!

Students doing the activity.

35- Student: Presente

Students doing the activity speaking in a low voice

36- Teacher: Did you do the second exercise? Activity, ahn, 3?

37- Student: Yes.

38- Teacher: You can continue. 2 and 3. Number 2 and number 3.

Some minutes... students doing activities.

39- Teacher: Yes, come in, please. Are you here? Please sit here Sarah. Would you like to join him? Yes, thank you. So you are Jonathan?

40- Jonathan: Yeah!

41- Teacher: Ahn, yeah so, your nickname. OK. We are doing, Jonathan, exercises 2 and 3 on page 2.

42- Students: Acho que está errado aqui. ... "s" no final

Students doing activities

43- Teacher: S – the verb is add So activities 1 and 2, no, sorry, 2 and 3, right? Don't do the other exercises, please. Only 2, the second one and the third one. OK. Just a minute I'm going to correct ...sorry?

44- Student: Teacher!

45- Teacher: Can you say it aloud to record. Repeat. How...

46- Student: How do you say “algumas”?

47- Teacher: Ok. So you’re asking me how we say “algumas”? OK? ... words “some”. OK.

48- Student: Teacher, come here, please.

49- Teacher: Please talk aloud, OK? Because it has to be recorded.

50- Student: Similarities.

51- Teacher: Some, they are equals, equal, some are different. Similar is the same as.... Look at here.... This and difference: OK.

52- Student: Voce tem borracha?

Students speaking in a low voice.

53- Teacher: Ready?

54- Student: No.

55- Teacher: Yes. You can keep it if you want to keep it.. Ok! Let’s correct? Yes?

56- Student: Yes.

57- Teacher: So, who wants to answer the second question or justification. Justify your answer to question...C. Copying, oh, sorry. Copy some examples from the text. Remember that we said, in exercise C that the statement in the simple, ahn, simple present tense, not all the statements, in the simple present tense refer to the first person, remember? So now in this exercise you are supposed to copy the ones who (which) don’t refer to the first person. Right? Who can give me an example? OK.

58- Student: “My parents work.”

59- Teacher: “My parents work”. Does it refer to the third singular person? (...) Yes or no?

60- Student: No.

61- Teacher: You’re right. Pay attention. I’m asking you a question. “My parents work.” Does “my parents” refer to the third singular person? To the ...

62- Student: Plural

63- Teacher: To the plural. They, OK. Another example:

64- Student: “My mom cooks and cleans.”

65- Teacher: My mom?

66- Student: Cook and cleans.

67- Teacher: Is it written “cook”?

68- Student: Cooks.

69- Teacher: My mom...

70- Student: Cooks.

71- Teacher: Cooks. There is an “s”, you see? Here “my mom cooks with “s” and...cooks and...”

72- Student: Cleans.

73- Teacher: And cleans. To what person... do, ahn, does it refer?

74- Student: Third person of singular.

75- Teacher: Yes, third singular person. Refers to “she”, right? My mom

cooks and cleans. Who can give me another example? So we have four different sentences. Someone said “my parents work”. Someone said “My mom cooks and cleans”. But we have two more.

76- Student: “Doing the housework makes me feel like“

77- Teacher: Ah very good. You are intelligent ...

78- Student: No.

79- Teacher: Luiz, OK, doing ...doing ? Can you repeat? Luiz. Doing?

80- Student: The housework...

81- Teacher: Doing housework make...Make?

82- Student: Makes.

83- Teacher: OK. Makes, ahn, very good. This is a little bit difficult. To which person does it refer?

84- Student: It.

85- Teacher: It. “does” doing the housework refers to it. It makes me. Right? One ...just one left.

86- Student: It is as simple as that.

87- Teacher: Where are you? Could you repeat the sentence?

88- Student: It is as simple as that.

89- Teacher: But we are not talking about the verb “to be”. Only the verb, the other verbs in the simple present tense. OK? We didn’t underline these sentences last class. OK. Another one? We have one more.

90- Student: “My mom cleans...”

91- Teacher: Yes. Mom... mom....cleans...Up, right?

92- Student: Yes.

93- Teacher: OK. Did you write it? Yes!?

94- Student: Yes!

95- Teacher: OK. So this refers to...

96- Student: (...)

97- Teacher: Third singular person. To “she”, OK? Now the following activity is a question. What similarities or differences can you note on the way they are conjugated? What are the differences? Pay attention to the verbs. We have four or five sentences. Do they have differences or similarities? Let me write here. So: “my parents work.” So here is the verb conjugated. Right? The other example was: doing the house, the house chore, isn’t that?

98- Student: Work.

99-Teacher: Makes. Let me see the sentence because I didn’t (...) doing...

100- Student: The house work.

101- Teacher: Yes, here. Work. Sorry, thank you. Makes.

102- Student: Me feel.

103- Teacher: Then the rest is not conjugated in the simple present. “My mom...

104- Student: Cooks and cleans”.

105- Teacher: Cooks and cleans and the other one: “Mom cleans...”

106- Student: It up.

107- Teacher: It up. So, I'm going to underline the verbs. Are there any differences among them?

108- Student: Yes.

109- Teacher: What's the difference?

110- Student: In the third singular person we use "s"

111- Teacher: Is it correct?

112- Student: Yes.

113- Teacher: So, the answer is: I'm going to write down your answers: with third singular persons, ahn, (...) we add, add, OK?. "S" to the...

114- Student: Verb.

115- Teacher: To the verb. So that's the answer you have to write down. Did you understand?

116- Student: Yes.

117- Another student: Yes.

118- Teacher: Good. So now we have a box. And you are supposed to conjugate all the verbs in all persons. You see? All persons. So, example: "I work. You work". So you have...

119- Student: (...) tem um erro aqui.

120- Teacher: I'm going to check it. You have to conjugate all the verbs. Go on. There is a mistake. Let me see. Ah. It doesn't matter. You could write here. So, did you understand what you're supposed to do now? You have to conjugate all the verbs. "I work, you...?"

121- Students: Work.

122- Teacher: He...?

123- Students: Works.

124- Teacher: Works. This is very important because nobody says, ahn, "he work." This is similar to say: "nóis vai." OK? So, "s" is important there. Come on, ... you have to work. Why did you stop? Are you tired?!

125- Student: Yes.

126- Teacher: Yes? Studied a lot today? In the morning? Yes?

127- Student: (...)

128- Teacher: You can talk, people. Don't be shy... you can talk to each other. OK? You don't. You're not allowed to stay all the time with your mouths shut!

Students working.

129- Teacher: Can you understand me when I speak in English?

130- Students: Yes.

131- Teacher: I'm trying to speak very slowly, OK? On purpose!

132- Student: I finished.

133- Teacher: You finished? Do you have a Ferrari car?

134- Student: No.

Students working.

135- Teacher: So you are conjugating all the verbs in the simple present tense. In which form? Affirmative, interrogative or negative?

136- Students: Affirmative.

137- Teacher: Affirmative form, OK? Finished?

138- Student: Uh-hu.

139- Teacher: Good. We're going to correct these exercises orally. Because it's very easy.

Students working.

140- Teacher: Who hasn't finished yet?

141- Student: Me.

142- Teacher: You? Ok. Two minutes. Andre, you finished?

143- Student: Yes.

144- Teacher: Yes? Good. I have to call you by your nicknames, I forgot. What is your nickname?

145- Student: Gabriela.

146- Another student: João.

147- Teacher: João, Sarah...,no, Mariana? Yes, Sarah, I have to remember. Gabriela, Luiz is OK, Luis, Jonathan? Let me see, Peter? No, Peter. Who is Peter?

148- Students: Guilherme .

149- Teacher: Guilherme, yes, Guilherme is not here. So, you are Armando? Or he is Armando.and you are?

150- Student: Rafael.

151- Teacher: Rafael. It's going to be difficult to memorize the nicknames! OK? Finished? So, let's correct? So, I'm going to say the subject pronoun and you are going to conjugate the verb. Please, there is something missing here. On this line, you have to write: "subject". OK? Write, please. There is a word missing. I, you ...OK? Did you write this? So, what does it mean "subject", subject pronoun.

152- Student: Matéria.

153- Teacher: Sorry!

154- Student: Matéria.

155- Teacher: It's the name of the pronoun. For instance, we have possessive pronouns.

156- Student: Sujeito...

157- Teacher: Something like this, são pronomes pessoais. OK? So we have I, you, he, ok? So let's conjugate, together? Ready? So let's conjugate first the verb work. I ...

158- Students: Work.

159- Teacher: You...

160- Students: Work.

161- Teacher: He...

162- Students: Works.

163- Teacher: Works. So we have to add only "s". She?

164- Students: Works.

165- Teacher: It...

166- Students: Works.

167- Teacher: We...

168- Students: Work.

169- Teacher: With "s or" ...?

170- Students: Work.

171- Teacher: With or without "s". Without "s". You ...

172- Students: Work.

173- Teacher: They...

174- Students: Work.

175- Teacher: OK. Let's go to the following verb. Go. I ...

176- Students: Go.

177- Teacher: You...

178- Students: Go.

179- Teacher: He...

180- Students: Goes.

181- Teacher: He...

182- Students: Goes.

183- Teacher: Like this? (teacher writes a wrong form on the board)

184- Students: No.

185- Teacher: No, so we have to add...

186- Students: "E"

187- Teacher: "E...s." Right: like this?

188- Students: Yes.

189- Teacher: Ok. She...

190- Students: Goes.

191- Teacher: It...

192- Students: Goes.

193- Teacher: We...

194- Students: Go / goes.

195- Teacher: Go or goes?

196- Students: Go.

197- Teacher: Go? You...

198- Student: Go.

199- Teacher: They...

200- Students: Go.

201- Teacher: Ok. Let's go to the verb, the verb "study". I ...

202- Student: Study.

203- Teacher: You...

204- Students: Study.

205- Teacher: He...

206- Students: Studies.

207- Teacher: Uh-hu, OK! Let's see... correct me, please, if I'm wrong.

(teacher writes on the board) Is it OK?

208- Students: No.

209- Teacher: No. Why?

210- Students: E.

211- Teacher: Instead of "y" I use...

212- Students: I.

213- Teacher: I. Very good. Studies. OK? Pay attention to the following rule. Here I have... let me correct first.

214- Student: Repeat please.

215- Teacher: Just a minute because I'm waiting for them to write down the answers. Look at the blackboard, please, or the board, because it's not black, OK? It was my time. When I have a verb ending with) "y" and "y" is preceded by a consonant "d", instead of "y" we change "y" for "i" and add "es", OK?

216- Students: Yes.

217- Teacher: Ahn, Joana?

218- Student: Eh?

219- Teacher: Yes, sorry, your nickname?

220- Student: Mariana.

221- Teacher: At the end of the class, I'm going to know all of your names. So, did you know this rule? Does everybody know this?

222- Students: Yes.

223- Teacher: OK. So, we...

224- Student: Study.

225- Teacher: Study, OK? With "y". You...

226- Students: Study.

227- Teacher: They...

228- Student: Study.

229- Teacher: OK. The verb play, now. I...

230- Student: Play.

231- Teacher: You...

232- Student: Play.

233- Teacher: He...

234- Student: Plays.

235- Teacher: OK. So I'm going to write here. Plays, like this, right?

236- Student: No.

237- Teacher: No. Like this?

238- Student: No.

239- Teacher: No?

240- Student: No.

241- Teacher: So what do I have to do?

242- Student: “Y” before a vowel.

243- Teacher: Yes. Because we have “y” but before “y”, I have a vowel. Could you sit there, please, because you are not in a very good position. Now. Yes. It is very good, thank you. So this is different from “study”. So “play” we have “y” but before “y” we have a vowel.

244- Students: Vowel.

245- Teacher: Here I have “y” but before “y”, I have a consonant. So the rule is different, OK? So I just have to add “s”, right?

246- Students: Yes.

247- Teacher: Yes. You said that. We...

248- Students: Play.

249- Teacher: You?

250- Students: Play.

251- Teacher: They...

252- Students: Play.

253- Teacher: OK. The next one “have”. I...

254- Students: Have.

255- Teacher: You...

256- Students: Have.

257- Teacher: He...

258- Students: Has.

259- Teacher: Uh-hu. Very smart. He has, this is an exception. Ok? She

...

260- Students: Has.

261- Teacher: It...

262- Student: Has./haves

263- Teacher: Ahn?

264- Student: Ahn, é has.

265- Teacher: Remember? Here we have the third singular person. So he, she it...

266- Students: Has.

267- Teacher: Yes. We...

268- Students: Have.

269- Teacher: We...

270- Students: Have.

271- Teacher: You...

272- Students: Have.

273- Teacher: They...

274- Students: Have.

275- Teacher: OK. Very good. So, now answer the ... the following questions. OK? The statements. Because they are not questions. You have to complete. Now complete the statements about your conclusion referring, referring to the conjugations of the simple present tense in the affirmative form. Let's do it together. I think it's better. When I have "I, you, we, you and they" what do I have to put here?

276- Student: ...

277- Teacher: But if I'm conjugating like this "I work, you work, we work, you work, they work", what do I have to put here?

278- Student: Verb.

279- Teacher: The...

280- Student: Verb.

281- Teacher: The verb. Only the verb. What base... , what does "base form" mean?

282- Student: Forma básica?

283- Teacher: Forma básica is the same as the infinitive form without "to". So, base form... very good, is the same as infinitive form.

284- Student: (...)

285- Teacher: But no "to", OK? Base form, forma básica as you said, OK. So, "I, you, we and they" plus verb. Let's see about "he, she and it". We add...

286- Student: "s"

287- Teacher: "s" to most verbs. OK. Most of the verbs in English we just put "s" when we have "he, she and it". We add... "Es". Continue. Go on.

288- Student: "Es".

289- Teacher: Right. So, the first one. We add "s" to most verbs. We add, what?

290- Student: "Es"

291- Teacher: "les" when the verbs are ended in s, ch, sh, x and o. OK? You have just done this, right? The third one: we change "y" for....

292- Student: (...)

293- Teacher: For instance, "know" we have to put the "s". Right?

294- Student: Right.

295- Teacher: You know the rule. And the third one, we change "y" for...

296- Students: "les".

297- Teacher: "les", plus "ies". OK. Verbs ending in "y" preceded by a consonant. We change have for...

298- Student: Has.

299- Teacher: Has. Congratulations. You got the rules. OK? You learnt how to conjugate the verbs. Let's go to the following one? Ahn, I want you to take a look, just take a look to page , student's book or the activity book. Page 12. Activity 04. Ahn? OK?

300- Student: What page?

301- Teacher: At..., sorry, page 12. Is it OK? Is it page 12? Yes, page 12. Take a look at this list of verbs on activity 4. Do you know all these verbs?

- 302- Student:** Yes.
- 303- Teacher:** Yes? Let me check. Watch TV.
- 304- Student:** Ver TV.
- 305- Teacher:** Wash the dog?
- 306- Student:** Dar banho no cachorro.
- 307- Teacher:** Dar banho no cachorro. Walk the dog?
- 308- Student:** Levar o cachorro para passear.
- 309- Teacher:** OK. Let's see individually. Eat breakfast? Sorry. Eat breakfast.
- 310- Student:** Tomar café da manhã.
- 311- Teacher:** You. Eat lunch. André, eat lunch what does it mean?
- 312- Student:** Fazer o almoço.
- 313- Teacher:** Fazer o almoço? Prepare lunch?
- 314- Student:** No, ele falou comer.
- 315- Teacher:** Comer. Very good! Shower every day?
- 316- Student:** Tomar banho todo os dias.
- 317- Teacher:** OK. Brush your teeth?
- 318- Students:** Escovar /lavar os dentes.
- 319- Teacher:** OK. Speak in public?
- 320- Students:** Falar em público.
- 321- Teacher:** Falar em público. Eat dinner?
- 322- Student:** Comer.
- 323- Another student:** Jantar.
- 324- Teacher:** Jantar. Visit relatives.
- 325- Students:** Visitar parentes.
- 326- Teacher:** Parents ou parentes, parentes. Write compositions?
- 327- Student :** Escrever composições.
- 328- Another student :** Redação.
- 329- Teacher:** OK. Ou redação. Redação. In Portuguese, but it's OK, composição. Take buses?
- 330- Students:** Pegar ônibus.
- 331- Teacher:** Pegar o ônibus. Use the internet?
- 332- Student:** Usar a internet.
- 333- Teacher:** Usar a internet. Comb your hair?
- 334- Students:** Escovar os cabelos.
- 335- Teacher:** Uh-hu!
- 336- Student:** Pentear.
- 337- Teacher:** Pentear! Brush é escovar! Comb é pentear. Study English?
- 338- Student:** Estudar inglês.
- 339- Teacher:** Talk on the phone?
- 340- Student:** Falar no telefone.
- 341- Teacher:** OK. So go to your brochure again. We have here some, the same verbs, ahn, we have just seen in the activity book. Right? So, you are going to write sentences in the affirmative form. Example: "Mary brushes her ..."

342- Student: Hair.

343- Teacher: Hair or her?

344- Student: Teeth.

345- Teacher: Teeth every day, for instance, so you are going to write your own sentences. OK? In the affirmative form. Here (...) write sentences using Mary and brush. Did you get it? Don't use this book, OK, please. Did you understand? Write sentences using Mary and brush, example: "Mary brushes her teeth every day". Then you are going to use the following one. You're going to write your own sentences. Pay attention to these rules, OK? Pay attention to "s", "es", "ies". OK? You can close your book, please. It's better. Close your book, please. Ahn, Gabriela? Mariana? Mariana? Would you please close your book?

346- Student: Yes.

347- Teacher: Yes, thank you. You're going to write your own sentences. You have to be creative, OK? I know it's a little bit boring, but you're going to finish it very soon. Right?

Students working.

Student's question. (...)

348- Teacher: No. You are supposed to use the verb "work" not work as a noun. If you say: "it's a bad work", you are not using the verb work in the simple present tense. You see? So, you have to say, ahn, ready? Yes? Can you ask this aloud? Say. I don't know say. Repeat. I don't know.

349- Student: I don't know.

350- Teacher: How to write.

351- Student: How to write.

352- Teacher: Every day.

353- Student: Every day.

354- Teacher: So I will help you. Ok. Let me write on the board every day. Right? Is this OK? My handwriting is not so good. Let me try again. Eve-ry day. So, who has finished? So you ..., we are going to correct.

355- Student: Pára;

356- Teacher: Sorry. I can't understand what you wrote...

357- Student: Internet.

358- Teacher: Internet. OK. Good. Who has finished?

359- Student: No.

360- Teacher: No. I'm going to correct all of your sentences. OK? Finished? Did you finish?

361- Student: Washes.

Students working.

362- Teacher: Very good. Your? ... you are referring to your hair or to Mary's hair ?

363- Student: No.

364- Teacher: Is it OK your ...? No, so correct it, please.

Students speaking.

365- Teacher: Every day is separated. OK? It ... do you know the word that ...I work at .Skill Idiomias. My son works at a hospital. Where does your father work?

366- Student: Hospital.

367- Teacher: Hospital? Your father is a doctor? So, it works is the same meaning. It can refer, for instance, to the school, "The school works from 7'o clock in the morning until..." OK? And here. The girl works... capital letter, like this, not like this. OK? Have you finished? Yes? No?

Teacher correcting students' exercises.

368- Teacher: She pays what?

Students working and teacher going around the class.

369- Teacher: Just to let you know... the verb work also means "funcionar". Então, trabalha ou funciona. It works, funciona. I look at that recorder and I say: "it works". It's good. Funciona, OK? Here OK, also ... capital letter? Correct. May I correct? Yes ?Do you give me your permission? You give your permission? OK. Thank you. What did you write here?

370- Student: Enough.

371- Teacher: Sorry. Enough? Enough, it that word "suficiente"? What did you learn today?

Teacher correcting students'activities.

372- Student: Works now, OK?

373- Teacher: Like this, OK? Internet, with a capital letter. not small letter. Like this. OK? What's written here? It works now. Ok. Perfect. The girl...OK, like this, right? Here, I couldn't understand ...she...

374- Student: ...

375- Teacher: But you have to use the verb pay... here you are using it as a noun. Está usando como substantivo. OK? Correct it, please. Yours? It doesn't matter. You are here to learn. Me too.

Students working.

376- Teacher: (...) it can't stop. Let's see. Did you use "s" here? Yes or no? Did you put the "s" here? It work or it works?

377- Student: Works.

378- Teacher: Ok. So it's OK. Here you were talking about wear, right? In that clause "you wear" not "use". OK? You can use the computer. Ok! So correct this, "Peter and I use the computer". OK? Have you finished? I have to correct it. Ok, I'll help you. "Mary..." remember... what did you write here? Remember, if I have this ch... what do we have to add here? If I have a sibilant sound, ch...brush what we have to add here? Look at the rule. Here. We add "es" to verbs ending in "s", Uh-hu! Good. They write compositions. Look at the rules. Then correct it, OK? Did you finish? Pay attention here. We have a sibilant sound. Right? What's the rule? We have to add ...

379- Student: es

380- Teacher: OK. So, here. Is it your hair or Mary's hair? So, is it OK your ...? What do I have to use? You're referring to Mary, so you put "your". Is it OK? "I brush my hair". "She brushes..."

381- Students: Her hair.

382- Teacher: Yes. OK. Good. So you correct, OK? Pay attention to the rule.

383- Student: Yes.

384- Teacher: OK. Pay attention to the rule! Pay attention to the rule!. It's the same. You have third singular person, we have to use something else here. Correct it, please. Do you want me to turn on the...? Let's see if you ...Did you correct? Yes, good now. Studies English with capital letter.The girl, pay attention! Third person the girl? ... "washes". OK . Just one to finish. Now while she's finishing, do the following two exercises. exercises 2 and 3. You have to turn the sentences you wrote into interrogative form. So, the sentence "a, b and g", turn them into the interrogative forms. (...)

Mary brushes her hair not yours. OK? Then you correct. They write composition. Studies... very good. I, I watch TV. (...) it's OK. Now you are going ... to rewrite, OK? To rewrite B, to rewrite G ... into ... interrogative form. OK? Did you, did you understand? Ok. Washes, OK. Good. It works, very good! She pays. Pay attention to pays. Pay here we have "y" but it is not preceded by a consonant. Pay. We have a "y". But here we have a vowel. So in this case you put only "s" OK? Did you understand? You have to turn these sentences into interrogative form. Your sentences. The ones you invented.

Students working.

385- Teacher: It's OK now. Now write these sentences . She brushes her ... yes, OK. Very good. Here studies is OK. Now turn into interrogative form sentences A, B and G. Did you understand what you're supposed to do now?

386- Student: Yes.

387- Teacher: Yes? Ok. (...) Luiz? Have you finished?

388- Luiz: Yes.

389- Teacher: What about the third exercise? The following exercise. Now you have...in the following exercise, you have to turn sentences D, E and F into negative form. OK? I said that you drove a Ferrari, right? He's a car racer.

390- Student: (...) Porsche.

391- Teacher: Finished? May I correct? (...) Pay attention to sentences in the interrogative form and the negative form when I use "does" or "do", what, what happens to the verb?

392- Student: Don't.

393- Teacher: It doesn't modify. So, we don't use "s"

394- Student: The base form here.

395- Teacher: You have to use the base form. Correct! Luiz, very good! So, remember "do". I have to use "do" with "I, you, we and they". What about "he, she and it"?

396- Student: Does.

397- Teacher: Does. OK? So what about the verbs? So if I have "do" or "does" I don't modify the verb. OK?

398- Student: Aqui não pode usar "does"?

399- Teacher: It depends on the sentence. So, when do I have to use "does"? When I have the following persons: "he, she and it". When do I have to use "do"? When I have...

400- Student: I, you, we, they.

401- Teacher: Go on. OK. Did you pay attention to my ...it is not working properly. Let me see. OK. Are you fighting?!

402- Student: (...)

403- Teacher: You are making some mistakes. I think I'm going to give you the rule. You are going to give me the rule. On the board. Pay attention here. So we are going to correct because many of you made some mistakes. Look at me, please, everybody. Because you are making mistakes. When I make questions with the simple present tense I use "do" or...

404- Student: Does.

405- Teacher: "Does". With which person do I have to use "do"?

406- Student: I, you, we, you, they.

407- Teacher: I, you, we, you again, that's plural and they. What about the verb here? Shall I use "es"? Or "ies"?

408- Student: No, the base form.

409- Teacher: Only the base form.

410- Student: Infinitive.

411- Teacher: Infinitive form without "to". So there is no "s", no "es", no "ies". OK?

412- Student: Yeah!

413- Teacher: Does: he, she it. What about the verb?

414- Student: Base form.

415- Teacher: Base form again. So I don't have to use "ies", "es, or only s, etc, OK?. So, correct your sentences because they are not correct. You are not supposed to use "when, or why, or what", only the sentence. OK? May I correct some of you? "Does Mary brush?" Ok. I have to check your sentences. Perfect. OK.(...) já falei pra vocês. Vou falar em português. Se não vocês não prestarem atenção a este bendito desse "s", é a mesma coisa que falar "nós" vai. If I say: "she pay" uma pessoa que não tenha instrução nenhuma, fala she pay. Fala she pays. OK. OK. Very good. You finished? João? Look at the black.... Sorry, guys, I worked at the time the board was black. Now it's white. Look at the board. Why did you use "a"? Look here. Joao? Look at the board, please.

416- Students (...)

417- Teacher: very good. Let me see yours now. Joao, you didn't correct it...! When we ask questions in the interrogative form of the simple present tense. Look at the board. Did you use "do" or "does"?

418- Student: No.

419- Teacher: You used the verb "to be". So, OK. Pay attention. Try to do it by yourself. Ok, without help.

Students working

420- Teacher: OK. Right. OK. No "s" here right?

421- Students: Não entendi (...)

422- Teacher: OK. Because I can't do it very well.

423- Students (...)

424- Teacher: Yes, because you have (...) Where is the subject? "Mary brushes her....hair. Where is Mary here? You have to put the subject. O sujeito da oração, OK?

425- Students (...)

426- Teacher: Where is the auxiliary here? To ask the question? You wrote it works but you have to use something.

427- Student: Does (...)

428- Teacher: Does. "Does Mary brush..." pay attention. The verb is "brush". When you conjugate in the third person you add this, then you have to cut it ... No, not your again. Pay attention. (...) Yes, does it ... Oh my god! You look like caipira?!! "Does it work on Mondays?" Remember? It's the same as saying "nóis vai!" . Ok. Correct it, please.. Nois vai, nois vorta.

429- Students. (...)

430- Teacher: It doesn't matter. Vocabulary is not important here. Yes.

431- Student: é para fazer isto aqui.

432- Teacher: Yes.. You are supposed to do the following exercise. Let's see if you .. "does Mary brush her hair? Do they write...." What's this? It's not. .. This is interrogative . Why did you use "not"? It's not negative. So this is interrogative, right? So you have to look at this. Negative is here. "Do they write in English?" Remember? English? It's a proper name. Here (...) you have to erase

it. Right? (...) I don't.... What's this?! (...) OK. You forgot "to" here. "I don't want to watch TV". Remember? "Watch" is infinitive. So you have to put "to" before it. "We don't use the Internet" not now, right? Every week.

"She doesn't pay him/ her". (....) So that's why I didn't correct. Here it's OK. "she pays her." OK? Because you didn't write (...) I ... which paper did I not correct? Everybody? Did you do the second exercise?

433- Student: Yes.

434- Teacher: Yes, but I didn't correct it. Did I correct yours?

435- Student: Yes.

436- Teacher: Yeah? Are you sure? Let me check.

Students speaking.

437- Teacher: OK?

438- Student: I finished.

439- Teacher: Finished? OK. Good.

Students speaking.

440- Teacher: Next time I'm going to turn on the fan, OK? Today I forgot to bring the Yes, you can continue doing the exercises if you want to. You have to complete the statements. Next time we're going to finish, OK? Then Marcia comes back and I'm going to come back in 3 or 4 weeks.

441- Student: OK

442- Teacher: Then we are going to a restaurant to have pizza. To eat some pizza. "You watch TV in the afternoon". OK. "Peter and I...". Pay attention to me. Let me see your name.

443- Student: Sarah

444- Teacher: Sarah, "Peter and I", uh-hu. Does it refer to the third person? No. It refers to...

445- Student: We.

446- Teacher: "We", so we use

447- Student: "Do"

448- Teacher: "Do". Very good.. OK. She doesn't...

449- Student: Go to bed (...)

450- Teacher: Remember what I said? If I use doesn't, I don't have to put...

451- Student: "S".

452- Teacher: OK.OK. Let's finish? We have 5 minutes to finish the exercise. Yes, you have to complete this ... I'm going to complete with you. With everybody now. What are the auxiliary contracted forms? So this is the auxiliary and this is the adverb. So if you put this together. Ok? We are finishing. Go on. Yes, it is OK.

453- Student: Teacher.

454- Teacher: Just a minute.

455- Student: (...)

456- Teacher: You finished? I'm going to check. OK. Now. Ok. Very good! "I don't watch TV in the afternoon", OK. (...) Continuing here. So, let's check the rules. What does "rule" mean in Portuguese?

457- Student: Regra.

458- Teacher: Regra. So let's check the rules, OK? You did the exercise, now you write the rules. Do not, does not, right, OK?...

459- Student: (...) me empresta a borracha.

460- Teacher: What are you going to do with my eraser? It's dirty. It's dirty. I don't use it because I never correct anything. Yes, it's my (...) OK? Just to finish. Let's do it together? You are doing but we are going to do it together. Now complete the sentences about your conclusion about the conjugations of the simple present tense. Sorry. In order to write negative sentences or interrogative sentences we use... (...) OK. Let's go to exercise A. What's the first word here?

461- Students: Do.

462- Teacher: Do. +i+you+verb. Base form. Right? What about before he, she it?

463- Student: Does.

464- Teacher: Does+he, she it+ verb. Base form OK. Exercise B. In order to write negative sentences in the simple present tense we have to use: I, you, we they do + not + verb. Base form. He, she and it?

465- Students: Does+not+verb.

466- Teacher: What are the contracted forms for these?

467- Student: Don't and doesn't.

468- Teacher: Don't and doesn't. Look at me how you have to write "don't". In the place of "o" I have to use the apostrophe, don't. The same: I write does and in the place of "o" I put apostrophe. Doesn't. OK? Finished? Now I'm going to check if you know how to read the intonation correctly of these questions. Let me see. Let me select the name here. Say...Peter is not here. Rafael... please, read the first question of exercise 5.

469- Student: "Does he make his bed?"

470- Teacher: Pay attention. Could you repeat?

471- Student: "Does he make his bed?"

472- Teacher: OK. Gabriela?

473- Student: "Do you wash the dishes?"

474- Teacher: "Do you wash the dishes? Uh-hu. Armando?"

475- Student: Qual é a graça?

476- Teacher: Does your ... Uh-hu There is a ...

477- Student: Dish.(...)

478- Teacher: OK. Please correct the mistake. Here... does .. Does...

479- Student: "Does your mother water the plants?"

480- Teacher: Water the plants? And the following one is, let's see... Luiz

481- Student: "Do they take out the trash?"

482- Teacher: OK. Pay attention to me. I'm going to read them in a wrong way. "Does he make his bed? "Do you wash the dishes?" "Does your mother water the plants?" "Do they take out the trash?" What's the difference? Mine are wrong, yours are correct.

483- Student: (...)

484- Teacher: All of them are questions. But when I read the sentences, does the sound go like this or like this? (on the board) So, does it raise or does it fall?

485- Students: Fall.

486- Teacher: When I read or when you read?

487- Students: You read.

488- Teacher: I'm going to repeat. When I read it raises and you read it falls down?

489- Student: No.

490- Teacher: No? It's the opposite.

491- Student: Yes.

492- Teacher: Now I'm going to read it correctly. "Does he make his bed?" Raises or falls?

493- Student: Raises.

494- Teacher: So the sound goes up. OK? "Do you wash the dishes?"

495- Students: Falls.

496- Teacher: Do you know how if I say like this: do you wash the dishes? So it falls. Do you wash the dishes? It goes up... so it raises. "does your mother water the plants?" Falls?

497- Student: No.

498- Teacher: Raises. "And do they take out the trash?"

499- Student: Raises.

500- Teacher: Raises. So mark the correct answer on the following page. We're going to stop. Mark the correct statement about the sentences in the previous exercise. The voice rises at the end of the sentences. Yes or no?

501- Students: Yes.

502- Teacher: Yes. The voice falls at the end of the sentences. It's correct. Not correct, OK? So you can give me your brochure back. Thank you very much. Give my pencils back. OK, thank you. Let me turn it off.

Anexo C - Transcrição de aula 30/agosto 2011

01-Teacher: OK. We started recording. To Rafael, here is your activity. OK. Remember last class? You can open your brochures on page ...

02-Student: 4.

03-Teacher: 4? We were talking about the intonation when we ask questions. OK? Do you remember, does the sound rise or fall?

04-Students: Rise.

05-Teacher: Rises. So I would like you to ask some questions, ahn to your partners about using do or does and the right intonation. Example: "Do you speak English?" Ok? You can give short answers. So, you can ask any questions you want. OK? Go on.... Mariana, Gabriela, Gabriela, OK? Ask a partner. Any question you want using do or does.

06-Student: How old are you?

07-Teacher: Eh? No, I want you to use the simple present. Using "do" or "does".

08-Student: Does your mother go to the work?

09-Teacher: Yes. Who answers? You choose the person to answer your question.

10-Student: Yes, she does.

11-Teacher: Yes, she does. OK. Very good! Does your mother go to work? Yes, she does! Does your mother go to work? Yes, she does. OK. Ask another... another partner.

12-Student: Do you have a dog?

13-Another student: Me?

14-Teacher: Yes, for you.

15-Student: Yes, I have.

16-Teacher: Is it OK for short answer? Do you have a dog? Yes, I ...

17-Student: ...do.

18-Another student: ...do.

19-Teacher: Do. You have to use the auxiliary, OK? Remember that? I didn't give you this explanation but if the answer is short, use only do. Or does.

20-Student: (...)

21-Teacher: You ask another colleague.

22-Student: Does.....

23-Teacher: Could you repeat it? I couldn't hear you.

24-Student: Do you play football?

25-Another student: Yes, I do.

26-Teacher: Football or soccer?

27-Student: Soccer.

28-Another student: Do you play football?

29-Student: No, I don't.

30-Teacher: Ok. Very good! So ask another. You can ask John.

31-Student: Do you... do you play soccer?

32-Another student: Do you play volleyball?

33-Another student: Yes, I do.

34-Teacher: Yes, I do. OK. Ask me a question, João.

35-Student: Do you go to the shopping center?

36-Teacher: Sometimes I go to the shopping center. I don't like it very much, OK? But I was... want now questions using does, OK? So you start.

37-Student: (...)

38-Teacher: Make a question using does.

39-Student: (...)

40-Teacher: Point to someone. Point to someone.

41-Student: Does your have...does your dog, ahn, não sei perguntar ...have a dog?

42-Teacher: OK, go on. Does your dog...? Or does your mom...does...?

43-Student: Does your dog play?

44-Teacher: OK. Good.

45-Student: Yes. He does.

46-Teacher: Yes, he does. When we are talking about pets we call them he or she, OK? If it's a wild animal like a zebra or a lion we call them it or they in the plural, OK? You ask another question using does

47-Student: Ahn, does he play football?

48-Teacher: Very good.

49-Student: É para mim?

50-Teacher: Yes. He's pointing to you. Does he play football?

51-Student: No, he doesn't.

52-Teacher: No, he doesn't. In Brazil some people play football, in Brazil, right? Cause this is an American sport, OK? You ask, ahn, you ask a question now. Gabriela, you ask a question using does.

53-Student: Does your father...

54-Teacher: Does your father?

55-Student: Go to shopping?

56-Teacher: Same question? Please, think of another one. Be more creative, OK?

57-Student: Eu não sei!

58-Teacher: Oh no, you know...

59-Student: Does.... Does your father brush his hair?

60-Teacher: Yes. Could you repeat?

61-Student: Does your father brush his hair?

62-Teacher: OK. Is this information OK?

63-Student: No.

64-Teacher: OK. Could you do like this ... to go up?

65-Student: Brush your hair? His hair!

66-Teacher: OK. Could you repeat again?

67-Student: Does your father brush his hair?

68-Teacher: Very good now, OK.

69-Student: Yes, he does.

70-Teacher: OK. You ask now.

71-Student: Does she study English?

72-Teacher: Yeah.

73-Student: Yes, she does.

74-Teacher: Oh, could you repeat your question?

75-Student: Does she study English?

76-Teacher: Ahn, much better now. So, the sound is better. It rises, OK?

You? Ahn, everybody did the questions? OK. So let's do the exercise on page... have you asked?

77-Student: No.

78-Teacher: No, no, so you have to do it. I'm not going to forget you. Point to someone... everybody wants to participate, please, choose someone.

79-Student: Does, ahn, does your father, ahn, does your father have a yellow hair?

80-Another student: No, he doesn't.

81-Teacher: Does your father have yellow hair? OK? Because I don't count any hair, OK? So, strands of hair is OK. Fios de cabelos. But does your father have yellow hair? No he doesn't. Of course not. He's not hippie, right? OK. So open ...now your brochure on page ...

82-Student: 4.

83-Teacher: 4. Yes. We are finishing, OK? 4. Read this text, ahn, below and underline all the verbs. All the verbs. Even the verb to be. OK? Do you want...?

84-Student: I have...

85-Another student: O que é para fazer?

86-Teacher: Underline all the verbs. You know underline? You do like this. (Teacher writes on the board) OK? All the verbs in this text.

Students working.

87-Teacher: You can underline the verb to be. Any kind of verb, OK? João? Finished?

88-João: Yes.

89-Teacher: OK! Armando, OK

90-Student: This is correct?

91-Teacher: I think so. Because you have some German here. (...) I think the German teacher took it out. OK? Let's check the verbs? You are going to point them. I'm going to read and you are going to point all the verbs, OK? It doesn't matter which tense or and what kind of verb is. I'm a complete, sorry, I'm a computer freak.

92-Students: Am.

93-Teacher: Am. OK? I like to stay home programming.

94-Student: Programming.

95-Another student: Like, stay, programming.

96-Teacher: Like, stay, programming. Very good! And...playing games.

97-Students: Playing.

98-Teacher: Playing. Everyone says I'm the best.

100- Students: Says, I'm...

101- Teacher: Says, I'm. OK!. My neighbors always ask me to help them.

102- Students: Ask, help.

103- Teacher: Very good, ask and help. Cool! Cause I make some money.

104- Students: Cool!

105- Another student: Cool and make.

106- Teacher: Could you repeat?

107- Students: Cool, make.

108- Teacher: An adjective. Cool.

109- Student: Make.

110- Teacher: You are nice. OK. Only make. And once a week I teach a few kids in an organization downtown.

111- Students: Teach.

112-Teacher: Teach. Very good! My teacher told me about this voluntary work.

113- Students: Told.

114- Teacher: Told. OK. It's cool too.

115- Student: Is.

116- Teacher: Is. Ahh, contracted form. But there we don't play games.

117- Students: Play.

118- Teacher: Play. I teach them to create simple games.

119- Student: Teach, create.

120- Teacher: Create. The question is, number two, which verb tense predominates?

121- Student: Imperative.

122- Teacher: Imperative, future or simple present?

123- Student: Simple present.

124- Teacher: Do you have a lot of instructions or orders? When we have the imperative we ask people to do something. Like this: do the homework. Go to the...the secretary's room. Is that an instruction? We have a lot of verbs talking about this?

125- Student: No.

126- Teacher: Are... is this person talking about the future?

127- Students: No.

128- Teacher: No, so which one? So let's check which verbs are in the simple present and let's skip the verb to be, OK? On the first line. I'm a complete computer freak. I like to stay home.

129- Student: Stay.

130- Another student: Like.

131- Teacher: What did I tell you last class about to?

132- Student: Ahh! To.

133- Teacher: When I have "to" before a verb, the verb is in the ...How do you call it?

134- Student: Infinitive.

135- Teacher: Infinitive form. Right? So what is the verb here in, in the simple present tense?

136- Student: Like.

137- Teacher: Like. So I like to stay home programming and playing... programming and playing no, right?

138- Student: No.

139- Teacher: Everyone says I'm the best.

140- Student: Says.

141- Teacher: Says. You can say “says” or “says”. Both pronunciations are correct. My neighbors always ask me to help them.

142- Student: Ask.

143- Teacher: What about help?

144- Student: No.

145- Teacher: No, OK! Cool! Cause I make some money.

146- Student: Make.

147- Teacher: Make. And once a week I teach a few kids in an organization.

148- Student: Teach.

149- Teacher: Teach. Downtown. My teacher told me about this voluntary work.

150- Student: Told.

151- Teacher: Told. You haven’t learned yet. But it’s in the past tense. Not in the present tense. So this is the past of the verb tell. Dizer, contou in the past. OK? Ahn, it’s cool too, but there we don’t play games.

152- Student: Play.

153- Teacher: Play. I teach them to create simple games.

154- Student: Teach.

155- Another student: Create.

156- Teacher: OK. There is a mistake. There is no “s” in simple. It’s simple without “s.” Ahh. OK. So the verb that predominates is the ...

157- Student: Simple present.

158- Teacher: Simple present. Ahh! You read the texts. When you read the texts what did you, ahn, feel? Is someone telling his story? Narrating his story? Describing his story or he is talking to someone? Is it a dialog? Here? Is he talking to someone?

159- Student: Narrativa.

160- Another student: No.

161- Teacher: Is he narrating his story?

162- Student: No.

163- Teacher: So, what kind of text is it?

164- Student: Narrativa.

165- Teacher: A narrative. OK. This is something, the last question, now I promise you I’m going to read, this is not so, OK. Did you understand narrative?

166- Student: Yeah.

167- Teacher: OK. Because. What’s his name?

168- Student: Alan.

169- Teacher: Alan is narrating his story. OK? It’s not a description. Description is when I say: this is a big room. It’s white, has many desks... OK?

170- Student: Yes.

171- Teacher: And a dialog when there are some people talking or two people talking. The last one. I’m not going to tell you. You are going to give me

the answer. You read silently and give me, try to give me the answer. The last question. This one, ahn, Joao. Read it. For yourself and try to give me the answer.

172- Student. O João?

173- Teacher. No. Anybody can give me the answer.

174- Student. Ahh.

175- Teacher. Let's see if you know how to answer.

176- Student. Falar false or right?

177- Teacher. No. It's not about this. I can give you some hint. I can't help you, OK? They are talking about voices. What does voice mean in Portuguese?

178- Student. Voz?

179- Teacher. My voice is not good today.

180- Student. Voz.

181-Teacher. Yes, so, the question is about voice. He has just translated it. It's "voz". OK? So read the question again.

Students working.

182- Student. Tem várias sentenças quetem outras vozes.

183- Teacher. Did you understand this? Let's check. Can you give me examples?

184- Students: We don't play games.

185- Teacher. OK, so. That means this is not Alan. He's talking about...

186- Student. Teacher.

187- Teacher. The teacher. Or you said. What sentence did you say? Ahn.

188- Student. We don't play games.

189- Teacher. We don't play games. So. The voice here is referring to someone. Not to him. Other examples?

190- Student. Everyone says I'm the best.

191- Teacher. Could you repeat?

192- Student. Everyone says I'm the best.

193- Teacher. Everyone says I'm the best. Everyone says. Not Alan says. OK? Another one? We have more examples of other voices in the text.

Students reading.

194- Student. No.

195- Teacher. Everyone says... We don't play games...

196- Student. My teacher told me about...

197- Teacher. Yes, my teacher told me...

198- Student. Eu já falei...

199- Teacher. Ahh, OK, so another one?

200- Student. My neighbors always ask me...

201- Teacher. Very good. He's talking about his neighbors. So, what?

202- Student. My neighbors.

203- Teacher: My neighbors. So, please, write down all the sentences that have other voices. Write down. Escrevam.

204- Student: As vozes?

205- Teacher: The passages, yes, where we can find all the voices. OK? Because when he says I, I like, that's Alan's voice speaking, right? But he mentions other voices in the text.

Students writing.

206- Teacher: Did you understand?

Students writing.

207- Teacher: Joao, do get, get it...did you get it?

208- João: Yes.

209- Teacher: OK. And you, Armando? Did you get? Did you understand?

210- Armando: Yes.

211- Teacher: You are supposed to copy four sentences, right?

212- Student: Yes.

213- Another student: I teach them to create simple games.

214- Teacher: Ahn, let's see. Let me see.

215- Student: No final.

216- Teacher: At the end? I teach them, who's speaking here? I teach them.

217- Student: Alan.

218- Anoter student: Teach é ensinar.

219- Teacher: OK. Who is, that's not, ahn, another voice because Alan is speaking here, OK? I don't want the first person talking. I want other voices.

220- Student: Ahh.

221- Teacher: This is very important. When you read a text you have to pay attention if someone is telling his story. Why does he talk about other people? He talks about his neighbors, he talks about everyone, he talks about my teacher. Right? Is it very interesting when you read a text.

Students writing

222- Teacher: Ready? Let's correct? OK. You read one sentence.

223- Student: Everyone says that I'm the best

224- Teacher: OK. That means that everyone, everybody says I'm the best. Another one.

225- Student: My neighbors always ask me to help them.

226- Teacher: So, they, he is referring to his neighbors. He's not talking about this. My neighbors always ask me. Another one.

227- Student: My teacher told me about this voluntary work.

228- Teacher: Who's he talking, ahn, about?

229- Student: My teacher.

230- Teacher: My teacher. You.

231- Student: We don't play games.

232- Teacher: We don't play games. So, he's referring to him and to other people that he knows, OK? Very good! Now, ahn, let me tell you what I, ahn, felt working with you. On the first class, you were very, very good. On the second class, you knew the rules about the verb, ahn, in the simple ... how to conjugate the verbs in the simple present tense. Right? But what happens when you had to make sentences? You made a lot of mistakes. Right? Remember? You, you ahn, some of you used does he brushes...? Or my father brush instead of my father brushes, I or he don't like. Is it correct, he don't like?

233- Students: No.

234- Teacher: No, OK. So let's remember the rules about this? OK. You're going to give me the rules. Just to copy. You don't need to copy, OK? In the affirmative form, we are going to choose brush, OK? And let's conjugate. I...

235- Students: Brush.

236- Teacher: Brush. You...

237- Students: Brush.

238- Teacher: He...

239- Students: Brushes.

240- Teacher: Brushes. OK. Let's suppose I have the verb go here.

241- Students: Goes.

242- Teacher: Goes the pronunciation, OK? Let's suppose I have the verb study.

243- Students: Studies.

244- Teacher: Studies. What about the verb play?

245- Students: Plays.

246- Teacher: Plays. What about, ahn, the verb work?

247- Students: Works.

248- Teacher: Just "s"?

249- Students: Yes.

250- Teacher: Yes. Ok. Let's go back to brush. We...

251- Students: Brush.

252- Teacher: You...

253- Students: Brush.

254- Teacher: And they...

255- Students: Brush.

256- Teacher: What about the other ones? (...) answers. OK. So pay attention. When you are writing sentences in the affirmative form you have to pay attention to the end of the verbs, when you have *he*, *she* or *it*. If you don't do this it's a big mistake. OK? Let's go now to the same verb brush in the interrogative form. What do I have to put here?

257- Student: Do.

- 258- Teacher:** Do. Do I ...
- 259- Students:** Brush.
- 260- Teacher:** Brush. Do...
- 261- Students:** You.
- 262- Teacher:** Brush. And here?
- 263- Students:** Does.
- 264- Teacher:** Does. OK. Does he ...
- 265- Student:** Brush.
- 266- Teacher:** Brush. Do I have to add this?
- 267- Students:** No.
- 268- Teacher:** No. What about go? Do I have to add this?
- 269- Students:** No.
- 270- Teacher:** What about the verb play?
- 271- Students:** No.
- 272- Teacher:** No, so every time I have does, I don't use "s", or "es" or "ies". OK? What about here?
- 273- Student:** Do.
- 274- Teacher:** Do. Again...
- 275- Students:** Brush.
- 276- Teacher:** Brush. With all the persons and in the negative form. Let's use the same verb brush. I...
- 277- Students:** Don't.
- 278- Teacher:** Don't. You ...
- 279- Students:** Don't.
- 280- Teacher:** He ...
- 281- Students:** Doesn't.
- 282- Another student:** Brush.
- 283- Teacher:** Again I'm going to ask you. Brushes?
- 284- Students:** No.
- 285- Teacher:** No, why?
- 286- Student:** Porque o "s" já tá ali.
- 287- Teacher:** OK. Very good! You don't have to conjugate the verb twice. Two times. OK? So, he doesn't brush. He doesn't goes?
- 288- Students:** No.
- 289- Teacher:** He doesn't...
- 290- Student:** Go.
- 291- Teacher:** He doesn't ... go. He doesn't studies?
- 292- Students:** No.
- 293- Teacher:** He doesn't ...
- 294- Student:** Study.
- 295- Teacher:** He doesn't study. OK. Let's go to we, you and they. We ...
- 296- Students:** Don't.
- 297- Teacher:** Don't brush. There's a very simple rule. Every time I have do or does the verb doesn't change. So it's very easy. You have to worry about

this only. Only in the affirmative form with *he*, *she* and *it*. OK? The most important part for my research, ahn, for the university is what you are going to do now. So, I want you to sit a little bit separated, OK? This is very important. It's not a test, OK? But I don't want you to copy.

Students working

298- Teacher: You sit, ahn, a little bit distant one from the other. OK?

299- Students: (...)

300- Teacher: OK? Good. It's enough. So, let's go to the page 5. Let's suppose Teen Action Magazine wants to receive more articles for the section "reader's view" about doing chores at home. Remember that are section reader's view in the, ahn, Teen Action Magazine? There were two people talking about daily chores, do you remember their names?

301- Students: No.

302- Another student: Pamela.

303- Teacher: Pamela and...?

304- Student: (...)

305- Teacher: David, I think.

306- Student: É David.

307- Teacher: David. And they were talking about the chores if they like or they don't like to do that. And so, I want you to write a similar article. An article similar to David's or similar to Pamela's talking about what you do at home. What kind of chores you do at home. Pay attention. I want you to include your mom, your sister, I want you to include more people in your family. Here, you're going just to write down your ideas. You're not going to write the composition today. So, think of your phrases: what do I have to do at home? I make my bed. I brush...I brush my teeth. My mom cooks. My father works. So, list a thing, a lot of things people do in your houses. At home. OK? List, ahn, at least ten kinds of activities. Ten different kinds of activities. Ok? So, it's just a list. You're not going to write the composition now. Ok? So, I write this: I make my bed. I clean the bedroom. My mom, my mom cooks. My mom goes to the supermarket. My father, or my sister, make a list.

Students listing.

308- Teacher: You can also give your opinion. I'd like you to do that. I don't make my bed because.... Someone does it. Because I hate this kind of job. You can give your opinion there.

Students listing.

Students speaking in low voices.

309- Teacher: Try to write a lot of your ideas, OK? Try your best. Try to do everything that you can remember. Don't get your friend's words, please. That's why I put you separated.

Students listing:

310- Teacher: I'd like you not to copy from the other exercises, please.

311- Students: No, I don't (...)

312- Teacher: No, you didn't remember the verb, OK. Just once, OK? Because this is very important for my research.

Students listing:

313- Student: É só da casa só?

314- Teacher: Yes, we are talking about home chores, right?

Students listing:

315- Teacher: If you write some comments, you usually do about making some chores at home. If you like, if you don't like. Remember: nobody is going to know who wrote this, right? So, you can say whatever you want. OK? After you finish, I'm going to invite you to eat a cheese bread at the bakery, OK? And to have a glass of Coke if you want. Cause we still have a lot of minutes. We're going to continue only next class. Or do you think we have time to finish the composition today? What do you think? We have to write the composition. The final composition. Is it better to finish now?

316- Student: No.

317- Teacher: Yes or no? What do you think?

318- Students: No.

319- Teacher: No? OK! So, it's better because I want you to prepare, to write a very good composition. OK? That's what I'm going to take to my teacher. The final composition. They're going to analyze everything you wrote.

Students listing:

320- Teacher: João. How many sentences did you write? Did you write down? How many different verbs?

321- João: 8.

322- Teacher: 8? Did you talk about, ahn, only about yourself?

323- João: No.

324- Teacher: About your mom, about your sister?

325- João: Yes.

326- Teacher: Yes. What about you? What's your name? What's your nickname?

327- Rafael: Rafael.

328- Teacher: Rafael. How many?

329- Rafael: 9.

330- Teacher: 9. And you?

331- Student: 9.

332- Teacher: 9. And you?

333- Student: 6.

334- Teacher: 6. I think you could write something else.

Students listing.

335- Student: (...) pode parar

336- Teacher: Yes. If you have more ideas, bring them for the next class.
OK? It's very hot today.

337- Student: Yeah.

338- Teacher: (...) very tired, OK?

Students listing:

339- Teacher: Think about the verbs, we had a lot of them in this activity.
You have only 6?

340- Student: (...)

341- Teacher: What about chores you do at home, your mom.(...). There are a lot of them.

342- Student: Tô com preguiça

343- Another student: Vacuum?

344- Another student: Pode colocar ... vai escovar os dentes, estas coisas?

345- Teacher: Yes. You can say three times a day, four times a day.

346- Student: (...)

347- Teacher: Ahn? So...

348- Student: (...) brush my teeth is a chore?

349- Teacher: It's a kind of chore. It's not a home chore. But you have this kind of chore, right? I think he's right, but if we're talking about brushing the teeth, is not a home chore. I asked only about home chores. Now, don't write that, OK? This is a draft. É um rascunho. So you don't need to worry, OK?

350- Student: (...)

351- Teacher: Yes.

352- Student (...)

353- Teacher: Who remembers how you say "varrer" in English?

354- Student: Sweep.

355- Teacher: Yes. Sweep. That's a verb. S-w ...

356- Student: O quê?

357- Teacher: Varrer. W-double e -p. I don't sweep my house.

358- Student: Sweep, como que é?

359- Teacher: S-w-double e -p.

360- Student: OK.

361- Teacher: OK? So you are going to give me the pieces of paper back. So, next time we're going to start making, writing the final composition. OK? And that's it. And I'm not going to come back. And now I'm going to invite you to go to the bakery with me, OK? Together. Because you know what happened with Rafael Rafael was stolen last class. Did you know about it? Someone stole his coat and his umbrella. Yes? Did you have an umbrella? You said that someone stole your coat, your jacket, umbrella...

362- Rafael: Mas eu não trouxe guarda-chuvas hoje.

363- Teacher: No. The last class. You were on Jose Ramon Urtiza and someone unfortunately stole your umbrella and your jacket or coat. Jacket? You said jacket? OK? So, let's go to my room. OK. I'm going to invite you to go to the bakery. Would you like to go?

Students (...)

Anexo D - Transcrição de aula 01/setembro 2011

01-Armando: Here.

02- Teacher: Gabriela?

03- Student: Here.

04- Teacher: Jonathan? Who is Jonathan?

05- Student: É o Tiago.

06- Teacher: OK. Rafael? Here you are. (...) let's see (...) you are Mariana, right?

07- Teacher: Keep this page opened. Where is Sarah?

Students talking.

08- Teacher: Here it is.

09- Student: Alguém tem apontador?

10- Teacher: How do you say "apontador" in English? Who knows?

11- Student: Pencil sharpener.

12- Teacher: Yes. Very good. Pencil sharpener.

13- Student: I don't have a pencil.

14- Teacher: So that's why I brought some for you. So, guys, today I'd like to go back to one question we didn't do last class. So on page 04. Activity C3. C3. Remember we read these texts and we underlined the verbs, remember?

15- Student: Yes.

16- Teacher: Yes? And I asked you the question: which verb tense predominates? And you answered simple present. The following question we didn't do. Why does this verb tense predominate, why there are a lot of, ahn, simple present tense? You didn't answer this question. Who knows how to answer that? Remember we selected some verbs that are in the simple present, right? My life, my neighbors always ask, I teach, my, ahn, we don't play games, I teach them, so you told me that the verb tense that predominates is the simple present. Don't you have your paper? Which one? Who are you? Peter?

17- Student: Yes.

18- Teacher: That's your nickname, right? Now, we found out, because you missed two classes, right?

19- Student: Yes.

20- Teacher: We are here. People, what's the answer? Why does the simple present tense predominate in these texts you read last class?

21- Student: Because (...) talks about him.

22- Teacher: Talking about him? When does he, ahn, when does he talk about him what kind of actions does he use? He says: I like to stay, everybody says, my neighbors always ask me, ahn, we don't play games, I teach them, so, all of these verbs are in the simple present, right? What's the use of these verbs? We did this two classes ago. When do we have to use the simple present tense? Do we have to use the simple present tense to talk about future actions?

23- Students: No.

24- Teacher: No. What kind of actions?

25- Student: Present.

26- Teacher: Sorry?

27- Student: Present.

28- Teacher: Present.

29- Student: (...)

30- Teacher: Go back again to page... let me give you the page. To help you some..... Let me see here. To page one. You have the answer there.

31- Student: (...)

32- Teacher: Here,...here, OK? When do you use the simple present tense? To express what kind of actions? to talk about future actions?

33- Student: No./Present.

34- Teacher: Of course, not. To talk about present, OK!?. What kind of actions? We have the answer on page one. Look at page one. Page one, exercise "a".

35- Student: Habitual actions.

36- Teacher: To talk about habitual actions and to talk about...

37- Students: General facts.

38- Teacher: General facts. That's the answer you have to give to the following question on page four. Page four, exercise C3. Why does this verb predominate? So, the answer is: it predominates because they refer to habitual actions. And what else?

39- Student: General facts.

40- Teacher: And general facts.

41- Student: (...)

42- Teacher: General facts. OK! General facts. Did you get the answer?

43- Student: Yes!

44- Teacher: OK. Because you missed last class. You know. You weren't here.

Students writing.

45- Teacher: Did you copy it, Sarah?

46- Student: Yes.

47- Teacher: Yes? For those who didn't come last class, we listed on the following page, some actions you usually do at home. You do some chores. Right? At home, and also your father, your mother, maybe your sister, they listed, ahn, some chores. But, ahn, Sarah, Mariana, Peter, who else? And Luiz. You didn't come, right? So you don't have this kind of draft. This is a draft for a composition. What does draft mean?

48- Student: Rascunho.

49- Teacher: Rascunho. Right? But now I don't have, ahn, time available to, ahn, give you to write again the draft. So you're going to write the composition. OK? So, what I want you first is to take a look at the mistakes you did, you made, sorry, ahn, during the activities. Take a look. I corrected some of them. Pay attention. Take a look at the mistakes you have done.

Students looking.

50- Teacher: You didn't because you were absent, right? So let me see yours. You didn't...pay attention to the mistakes you did before. You made before as we say, right? Here, pay attention to the mistakes you have made. Are you paying attention? You made a lot of mistakes. Pay attention. Why is it wrong here?

51- Student: (...)

52- Teacher: OK? Because it refers to he, she or it. So, remember, you have to add *es*, or *s*. Pay attention to that. Have you seen yours? Here. It's walk the dog not walk with the dog. OK? And here vacuum, you write like this. Let me see yours. Here. You know the rule. But you forgot about it. OK? Or she does, cleans because you are talking about the third person. OK? Good? Now, the last part and the most important for us. I'm going to take your activities back, please give me back. Give me back. (...)

53- Student: (...)

54- Teacher: Yes. Give me back. Give me back.

Students returning the brochures.

55- Teacher: So, please you can sit distant from each other, OK? Separate your desks, please.

Students moving chairs.

56- Teacher: Remember these magazine sections in the reader's section? You are going to do something similar to this. You're going to write about your chores, and your father's and mother's chores. And you can give your opinions about making, doing these kinds of chores. OK? So, pay attention. I want you to write, to think about this and try to remember all the rules about the simple present tense. Because imagine you're a journalist and you're going to write an article for a magazine. Right? Rafael?

57- Student: (...)

58- Teacher: Joao?

59- Student: (...)

60- Teacher: Luiz?

61- Student: (...)

62- Teacher: ...you, right? Peter?

63- Student: (...)

64- Teacher: Mariana?

65- Student: (...)

66- Teacher: She is Sarah?

67- Student: (...)

68- Teacher: Armando?

69- Student: (...)

70- Teacher: You, Gabriela?

71- Student: (...)

72- Teacher: Jonathan?

73- Student: (...)

74- Teacher: OK. Did you understand what I want? If you have any doubts, you can ask me in Portuguese if you want. So, you are supposed to write

75- Student: (...)

76- Teacher: Ahn, to write, ahn, a composition about what you do at home, your chores, or your father's or your mother's chores. You can add their opinions about doing these kinds of tasks at home. And, ahn, I want you to use not only the word, the personal I, I want you to talk about your father, mother, you sister too. OK?

77- Student: Pode abrir o livro?

78- Teacher: No. You are not supposed to see anything. That's why I ...

79- Student: (...)

80- Teacher: Yes, like this. OK? You are supposed to do like this. You can draw yourself if you want here. OK? Like this. A short composition, OK?

81- Student: (...)

82- Teacher: Yes. Here. Remember that? Remember?

83- Student: Tem que por nome?

84- Teacher: Ahn, you can put the name you want. Don't you... You can write (...) ahn, the nickname.

85- Student: (...)

86- Teacher: Jonathan, OK? Sign your nickname. OK? So, let's see about 20 minutes, OK? I think it's enough. Please. After finishing, try to see if you made some grammatical mistakes.

87- Student: OK.

88- Another student: (...)

89- Teacher: I'm not supposed to tell you, OK? I'm not supposed to give you any translation today. Use the verbs you learned in the lesson. Right?

90- Student: A gente pode olhar a lista?

91- Teacher: No. Oh, you know lots of verbs. You wrote a lot of verbs. You can add more verbs if you want, OK?

Students writing.

92- Teacher: This is what I said, Mariana, ahn, Sarah. Today I'm not supposed to translate any words from Portuguese into English. Try to use the vocabulary you know. If you don't know the right word, don't use it. Use all the verbs, all the verbs, OK? I remember, you are supposed to talk about the things people do at home. Chores.

Students writing.

93- Teacher: É para deixar vocês calmos. Isso não vai valer nota, não tem obrigatoriedade de acertarem. É apenas para a gente analisar o desempenho de vocês. Então não tenham medo de fazer. Escrevam à vontade. Não é para nota, não. Não é para a escola. É simplesmente para fazer um trabalho. OK? Tente dar

a opinião ou eu faço isso, mas eu não gosto porque é chato. Como eles falaram aqui. OK? As they read here.

Students writing.

94- Teacher: Yes?

Student writing.

95- Teacher: It doesn't matter. Ok. Turn it off, please. No problem.

Students writing.

96- Teacher: Try to write more. Think more about the things you do at home.

Students writing.

97- Teacher: Finished? OK! Thank you. Let me see yours. OK! After you finish (...) I'm not going to read it. OK? Only at home.

Students writing.

98- Teacher: Thank you.

Students writing.

99- Teacher: Oh, please. Do me a favor. Write here how old you are. I want to know about your age, OK?

100- Student: Humm?

101- Teacher: Your age. Your right age. How old are you?

102- Student: Uh-hu.

103- Teacher: How old are you? Please, right here. (...)

Students talking.

104- Teacher: Ah, you wrote here. Yes, here. Sign your name. How old are you? (...) Yeah? (...) we have some minutes to go...Mariana. Where are you? Age. How old are you? Fourteen? Eleven? Yes? Thank you. Did you write your age here?

105- Student: (...)

106- Teacher: Ahh, OK! You have written ...

Students working.

107- Teacher: Oh, you wrote a lot of sentences. Did you write your age?

108- Student: (...)

109- Teacher: Ok. Good. Thank you. Did you write your age?

110- Student: Aqui embaixo.

111- Teacher: Here. Eh? (...) Mariana? (...) Right. Good. And you?

112- Student: (...)

113- Teacher: OK!(...) OK!. Good!

Students talking:

114- Teacher: Did everybody finish? Everybody?

115- Student: No.

116- Teacher: No.

Students talking:

117- Teacher: Isabela. You are... Isabela?

ANEXO E - Textos da Unidade 1

Page from the book Teen Action – Skill English Course

rebel with a cause

Some people complain that their lives are boring, that TV is boring, that school is boring... Well, some people decided to stop whining and do something real. Check out what Anna, Gabriel and Allan have been doing.

Anna's students rehearsing for a performance.

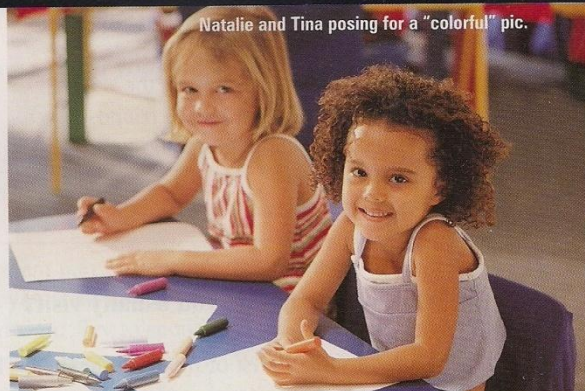


My parents are musicians. Basically all the people in my family are musicians but me and my sister are not professional yet. We had some old instruments in the attic and my parents opened sort of a school for the kids in the neighborhood. We use the garage for that. My sister and I help them with the classes (it's great because I have to study even harder to teach the kids well).

"Anna Carrey, 14, California"

My mother teaches adults how to read and write. I am very proud of my mother, so I decided to join her and her friends. Now, I am working with some poor children in my local library once a week.

"Gabriel Turner, 13, New Jersey"



Natalie and Tina posing for a "colorful" pic.

I'm a complete computer freak, I like to stay home programming and playing games (everyone says I'm the best). My neighbors always ask me to help them (cool, 'cause I make some money), and once a week I teach a few kids in an organization downtown (my teacher told me about this voluntary work). It's cool too, but there we don't play games (I teach them to create simple games).

"Allan Payne, 14, New York"

why volunteering?

- help others
- learn about a community service
- overcome a loss
- share what you have with other people

23B

ANEXO F - Atividades aplicadas aos alunos

A PRE-INTERMEDIATE COURSE - UNIT 1

EA1*

TIME TO REVIEW THE SIMPLE PRESENT TENSE

A. Reread the texts below and note that verbs shown in different colors are conjugated in the **simple present tense**.

Reader's view*

TO CLEAN

I always **help** my mom with the house work. I **keep** my bedroom tidy and **make** my bed every day. I also **help** mom taking care of my baby sister. I **think** it is important to help at home. I **feel** useful and happy. My parents **work** all day long and I **have** to help them with the house chores. It is difficult to be a teenager because we are not children and not adults. Doing the house work **makes** me feel more like a grown up!

David Roberts, 13, Michigan

"I am not a child and not yet a grown up."

NOT TO CLEAN

I simply **hate** domestic chores. Why should I make my bed if I'll mess it up again when I **sleep**? It is a waste of time. My mom **cooks** and **cleans** the house, so why should I help her? I **prefer** watching television, playing video games and talking on the phone to doing the house work. Life is too short and I **want** to have fun. Cleaning is too exhausting and boring. I **make** a mess and mom **cleans** it **up**. It is as simple as that.

Pamela Taylor, 12, Tennessee

"Please, don't ask me to move a finger at home"

* See the original text on page 6

1. Mark the correct option.

a. What do the verbs in green talk about?

() general facts (Betty likes Japanese food.)

() habitual actions (I swim three times a week)

b. What about the ones in red?

c. Do all the statements in the simple present tense refer to the first singular person?

*EA1(extra activity 1)

2. Justify your answer to question **c**, copying some examples from the texts.

3. What similarities or differences can you notice in the way they are conjugated?

B. So let's review the conjugation of the simple present tense. Complete the chart below, using the suggested verbs.

SIMPLE PRESENT TENSE – AFFIRMATIVE FORM

	work	go	study	play	have
Pronouns					
I					
You					
He					
She					
It					
We					
You					
They					

Now complete the statements about your conclusion about the conjugation of the Simple Present Tense in the affirmative form:

- a. I, you, we, you, they + _____ (base form)
- b. He, She, it:
 - we add _____ to most verbs.
 - we add _____ to verbs ending in *s, sh, ch, x* and *o*.
 - we change "y" for _____ with verbs ending in *y*, preceded by a consonant.
 - we change have for _____

LET'S PRACTICE

1. Go back to your activity book (page 12, activity 4) and write sentences using the words and the verbs in parentheses in the simple present tense.

- a. (Mary/brush) -

b. (They/write) -

c. (He/study) -

d. (I/watch) -

e. (Peter and
I/use

f. (She/pay)

g. (it/work)

h. (The girl/wash)

2. Now turn sentences a, b and g into interrogative forms.

- a. _____ ?
- b. _____ ?
- g. _____ ?

3. Turn sentences d, e, f into negative forms.

- d. _____
- e. _____
- f. _____

4. Complete the statements below.

a. In order to write interrogative sentences in the simple present tense we use:
 _____ + I/you/we/they + _____ (base form).
 _____ + he/she/it + _____ (base form).

b. In order to write negative sentences in the simple present tense we use:
 I/you/we/they + _____ + _____ + _____ (base form)
 He/she/it + _____ + _____ + _____ (base form)

What are the auxiliary contracted forms? _____ and _____

5. Read these questions aloud and check the intonation used.

- Does he make his beds?
 Do you wash the dishes?
 Does your mother water the plants?
 Do they take out the trash?

a. Mark the correct statement about the sentences in the previous exercise:

- () The voice rises at the end of the sentences.
 () The voice falls at the end of the sentences.

b. (GW) Practice the right intonation asking your friends questions with “do” or “does”.

C. Reread the text below.

I'm a complete computer freak, I like to stay home programming and playing games (everyone says I'm the best). My neighbors always ask me to help them (cool, 'cause I make some money), and once a week I teach a few kids in an organization downtown (my teacher told me about this voluntary work). It's cool too, but there we don't play games (I teach them to create simple games).

"Allan Payne, 14, New York"

* See the original text on page 7

1. Underline all the verbs in the text.

2. Which verb tense predominates?

() imperative () future () simple present

3. Why does this verb tense predominate?

4. What kind of the text is it?

- () a description
 () a dialog
 () a narrative

5. In this text we can notice Allan's voice most of the time. Are there any other sentences that can exemplify other voices?

6. Teen Action magazine wants to receive more articles for the section *Reader's view* about doing chores at home. Write an article about what you and other members of your family usually do at home. You can add some of your and your family's comments about doing these home activities.

Before writing your definite article, make a list of your ideas and organize them.

List

ANEXO G – Produções escritas finais

1. Armando

ARMANDO

**TO CLEAN
OR NOT TO CLEAN**

Reader's view

I Don't like to do the chores in my house, because that's hard. But I always make the bed and wash the dishes, because that's easy. My mom always says: Armando in the future you will have to do anything, so you have to know now, and I always agrees, but I just have 13 years old, I will do it some day.

When I go to the house of my friends I do all the things, to can help them, cause I desorganization a lot of things but I always help them.

I always walk the dogs too, because my mom says: that's your dog, son, you have to walk and give for him the food.

My mom can't do all the things because in my house live four people and she tryed and my father doesn't do any thing, any, any, any thing. He is sleeping and watching TV all the time.

My sister try, but she always go to the Cinema with her boyfriend.

The conclusion is: my sister and my mom clean, cook and vacuum the house, my dad doesn't do any thing and I wash the dishes make the beds and walk the dog.

6

2 Gabriela

GABRIELA

TO CLEAN

OR NOT TO CLEAN

Reader's view

I always make my bed to help my mom. She
 cooks, sweeps the floor and vacuums the bedrooms.
 My father works everyday and when he come back
 to home he does his homework. I love wash
 my dog and I hate wash the dishes.
 I and my brother walk dog every day at 12:00
 o'clock, it is very boring but is necessary.
 My brother makes his bed and cleans his
 bedroom.
 At 6:00 am I go to school, when I come back
 I do my homework and wash the dishes.
 I hate it. I'm 13 years old.

3. Mariana

Mariana

twelve

TO CLEAN OR NOT TO CLEAN

Reader's view

I help my mom in the house, because she works a lot. I walk to my dog, wash the dishes and (cleaning) clean the house. I like help my mom because she is work a lot and is (so) cool. I like too organized every thing, because I like and my mom talk a lot of (my and) I and my sister gonna for (our) friends.

"help the word"

by Mariana, 12 years old

0

4. Luiz Zacarias de Melo

Luiz Zacarias de
Melo

TO CLEAN

OR NOT TO CLEAN

Reader's view

I hate house chores, but I know how it's important. At home, my mom and my father work, so I try to help their taking care of my younger sisters, and making simple things like to wash the dishes or cleaning my bedroom. And so, to me, the house chores are a kind of grow up and retribute what my parents do for me.

Luiz, 14, Brazil.

5. Peter

Peter

TO CLEAN
OR NOT TO CLEAN

Reader's view

I don't like to help my parents at housework because
 we're having a hard time. My mother doesn't like
 my opinion because when she is a child she help her mother
 with the housework. She say for me "Make your bedroom neat"
 but I don't make my bedroom. He don't have any reward
 when he ~~work~~ help with the housework.

Peter, 14 years old
 São Paulo 01/09/11

6. João

João . 12 years
old

TO CLEAN

OR NOT TO CLEAN

Reader's view

My name is João. I don't
be usefull in my house, because I hardly
ever make my bed, wash the dishes or vacuum
the house. My mom do the chores.

She makes the beds, washes the
dishes and cooks and works.

My dad is very useless in the house, because
I never see he doing anything, but he works
out of home and he helps me on the home-
work.

My sister is useless. She hate washes
the dishes. I and my sister hate the house
chores.

7. Jonathan

JONATHAN B

TO CLEAN

OR NOT TO CLEAN

Reader's view

My father cooks, but I don't help him, because it is not cool. I and my sister don't make bed, because it is boring. After school I eat lunch, I wash the dishes and I brush my teeth. My mom cleans the house and I watch TV. My father cooks the dinner, I eat with my family, I wash the dishes again, I brush my teeth and I go to bed.

8. Rafael

RAFAEL

TO CLEAN
OR NOT TO CLEAN

Reader's view

My mom always ask to me help her, in
the house. She say to my work, the dishes,
walk the dog, make my bed, and I say no, because
I hate this. But I have to help her, because she
always help in the house. She cooks, she cleans the
house, and sometimes walk the dog, and wash
the dishes, and my father always work, and she
is my mother help to anything.

Rafael, 15

9. Sarah

Sarah
12 years old

TO CLEAN
OR NOT TO CLEAN

Reader's view

I clean sometimes because it's necessary, I hate them, it's boring and slow. I hate my mom always because she makes me clean the glasses, etc and I speak no because I don't like. Sometimes clean it's good because you relax.

Multiple horizontal lines for writing.