



Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução
Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada

**PROBLEMAS DE COMPREENSÃO ORAL DA LÍNGUA INGLESA
PARA O ALUNO BRASILEIRO**

JOSELITA JÚNIA VIEGAS VIDOTTI

Brasília-DF

2005

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

JOSELITA JÚNIA VIEGAS VIDOTTI

**PROBLEMAS DE COMPREENSÃO ORAL DA LÍNGUA INGLESA
PARA O ALUNO BRASILEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Lingüística Aplicada, na área de Ensino/Aprendizagem de Segunda Língua e de Língua Estrangeira.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Antunes Chauvet

Brasília – DF

2005

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gilberto Antunes Chauvet
Universidade de Brasília (UnB)

Orientador

Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Faria Dallacorte
Universidade Federal de Goiás (UFG)

Examinadora externa

Prof^a. Dr^a. Cynthia Ann Bell dos Santos
Universidade de Brasília (UnB)

Examinadora interna

Prof^a. Dr^a. Maria Luisa Ortiz Alvarez
Universidade de Brasília (UnB)

Examinadora Suplente

Brasília, 12 de agosto de 2005

Dedico este estudo

À minha amada filha Rebecca, maravilhosa bênção do Senhor

Ao meu querido marido Carlos, fiel amigo e companheiro

Aos meus pais, Antônio (in memorian) e Joselita, guerreiros incansáveis, pioneiros e vencedores na luta por uma vida melhor nesta capital

Aos meus irmãos Veraluce, Veralene, Marco, Márcio, Vilma, Valdice, Virgínia e Vitória, co-herdeiros de um legado sem igual

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, por seu infinito amor e suprema sabedoria

Ao Professor Dr. Chauvet, pelo incentivo, pela sua sábia orientação
e pela sua disposição em todas as horas

À CAPES, pelo apoio financeiro na realização deste estudo

Aos membros da Banca Examinadora, por aceitarem prontamente ao nosso convite,
encurtando o seu precioso recesso

Aos professores do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET, em especial às
professoras Dr^a Haruka Nakayama, Dr^a Percília Santos e Dr^a Maria Luisa Ortiz Alvarez, pela
valiosa assistência e excelência de ensino e produção acadêmica

Aos professores e alunos sujeitos desta pesquisa, assim como à gerência da Sociedade
Brasileira de Cultura Inglesa, instituição de ensino de línguas onde coletei os dados, pela
calorosa recepção

Aos colegas de mestrado, pela ótima convivência, pelo apoio e pelos conselhos, em especial à
Elisabeth Miranda e Reijane Viana

À secretária Thelma Elita, pela atenção sempre especial

Aos amigos Luiz, Wanda, Carmem, Valéria, Claudinho, Mônica e Luli, pelos momentos de
relaxamento no Beirute e no Martinica

Ao Prof. Dr. Michael Rost, da Universidade de Berkeley, California, por responder às minhas
mensagens eletrônicas com tanta presteza

Ao amigo Rodrigo Gebrim, pelo indispensável apoio ao longo dessa caminhada

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste estudo

“Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo”.

Paulo Freire

“Medita estas coisas, e nelas sê diligente, para que o teu progresso a todos seja manifesto”.

I Timóteo 4:15

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	viii
LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS	ix
RESUMO	x
ABSTRACT	xi
CAPÍTULO 1 - PESQUISA	1
1.1 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	1
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO.....	1
1.3 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA	4
1.4 OBJETIVOS DA PESQUISA	5
1.4.1 Objetivo Geral.....	5
1.4.2 Objetivos Específicos.....	5
1.4.3 Perguntas de pesquisa.....	5
1.5 METODOLOGIA DA PESQUISA	6
1.5.1 Cenário da pesquisa.....	7
1.5.2 Sujeitos da pesquisa	9
1.5.3 Instrumentos de coleta de dados.....	10
1.5.3.1 Observação de aulas.....	10
1.5.3.2 Questionário	11
1.5.3.3 Entrevista	13
1.5.3.4 Gravação de aulas e de entrevistas	15
1.5.4 Procedimentos de análise	15
CAPÍTULO II - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	16
2.1 BREVE HISTÓRICO	16
2.1.1 Do ensino da CO no Brasil e no mundo.....	16
2.1.2 Das pesquisas em CO.....	21
2.2. O PROCESSO DE CO	22
2.2.1 Conceitos.....	22
2.2.2 Noções de L2 x LE	28
2.3 FATORES QUE PODEM DIFICULTAR A CO	31
2.3.1 Natureza lingüística.....	33
2.3.2 Natureza não-lingüística.....	38
2.3.3 Recomendações pedagógicas	43

CAPÍTULO III - ANÁLISE DOS DADOS	45
3.1 ANÁLISE DAS AULAS OBSERVADAS	45
3.1.1 Turma A Aula 1	47
3.1.2 Turma A Aula 2	58
3.1.3 Turma B Aula 1.....	62
3.1.4 Turma B Aula 2.....	65
3.1.5 Turma C Aula 2.....	67
3.1.6 Turma D Aula 1	78
3.1.7 Turma E Aula 1	83
3.1.8 Turma E Aula 2.....	86
3.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTA.....	92
3.2.1 Situações onde se ouve a língua inglesa fora da sala de aula.....	92
3.2.2 Grau de dificuldade da CO	96
3.2.3 Compreensão das variedades americana e britânica.	97
3.2.4 Finalidade do desenvolvimento da CO	100
3.2.5 Estratégias para entender uma conversa informal	102
3.2.6 Percepção do aluno sobre a sua CO.....	104
3.2.7 Recorrendo ao texto escrito.....	106
3.2.8 Dificuldades de CO durante uma conversa.....	108
3.2.9 Formas de desenvolver a CO em sala de aula.....	110
3.2.10 Formas de desenvolver a CO fora da sala de aula.....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124
APÊNDICES	127
ANEXOS	240

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Planta da sala de aula turma A	47
Figura 2 – Planta da sala de aula turma B	63
Figura 3 – Planta da sala de aula turma C	67
Figura 4 – Planta da sala de aula turma D	78
Figura 5 – Planta da sala de aula turma E.....	84
Figura 6 – Planta do local das entrevistas	14

QUADROS

Quadro 1: Questionário e resposta dos alunos	141
Quadro 2: Questionário e resposta dos professores	156
Quadro 3: Respostas dos alunos à entrevista	158
Quadro 4: Respostas dos professores à entrevista	161
Quadro 5: Resposta do exercício: as seis esposas do rei Henrique VIII	166
Quadro 6: Opiniões sobre as variedades americana e britânica	167
Quadro 7: Proposta de classificação para problemas de compreensão oral (CO).....	168
Quadro 8: Problemas de CO identificados na observação	169
Quadro 9: Problemas de CO identificados no questionário e na entrevista	170
Quadro 10: Símbolos para leitura das transcrições	92

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Em que situações você ouve a língua inglesa fora da sala de aula?.....	94
Gráfico 2 – Qual das duas variedades você acha mais fácil entender? [americana ou britânica].....	98
Gráfico 3 – Para que você gostaria de desenvolver a habilidade de CO?	101
Gráfico 4 – O quanto você entende do CD do livro?	105
Gráfico 5 – Você recorre ao texto escrito quando não entende um texto oral [do CD]? .	106
Gráfico 6 – Problemas identificados na observação, questionário e entrevista	120

TABELAS

Tabela 1 - Grau de dificuldade da CO em relação às outras três habilidades	97
Tabela 2 - Que estratégias você usa para entender uma conversa informal?	103
Tabela 3 - O que torna difícil compreender um falante nativo durante uma conversa informal?.....	109

LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICES

Apêndice A - Pedido de observação.....	127
Apêndice B - Calendário	128
Apêndice C - Carta para professores	129
Apêndice D - Carta para alunos.....	131
Apêndice E - Modelo de questionário para alunos.....	132
Apêndice F - Modelo de questionário para professores	134
Apêndice G - Convite para entrevista e permissão.....	135
Apêndice H - Roteiro para entrevista com alunos.....	136
Apêndice I - Roteiro para entrevista com professores.....	137
Apêndice J - Quadros	141
Apêndice L - Transcrições de aulas.....	172
Apêndice M - Transcrições de entrevistas com alunos	209
Apêndice N - Transcrições de entrevistas com professores	228

ANEXOS

Anexo A - Normas da instituição para a coleta de dados.....	240
Anexo B - Transcrição do texto do exercício 'verbs of sensation + adjective	241
Anexo C - Transcrição do texto do exercício: as seis esposas do rei Henrique VIII	242

RESUMO

Este estudo investiga e analisa problemas de compreensão oral (CO) da língua inglesa para o aluno brasileiro. Encontramos na literatura problemas de CO comumente constatados em situações de ensino/aprendizagem de línguas, porém o enfoque deste estudo é o aluno brasileiro, suas percepções sobre seus problemas de CO e sobre o desenvolvimento dessa habilidade dentro e fora da sala de aula. Por meio de observação de aula, procuramos identificar problemas de CO ou fatores que possivelmente tenham causado dificuldades de CO para o aluno durante os exercícios específicos de CO do livro-texto. Os problemas de natureza lexical e sintática apresentaram alta frequência de ocorrência, porém os de natureza não-lingüística predominaram. Entre estes identificamos a falta de recursos extralingüísticos tais como traços paralingüísticos e cinésicos, falhas no conhecimento sociocultural da língua alvo e na instrução da CO para o contexto específico de língua estrangeira (LE). Por meio de questionários e entrevistas, identificamos com alta frequência de ocorrência problemas de natureza cognitiva e afetiva. Apresentamos uma proposta de classificação para problemas de CO visando à identificação dos mesmos durante a análise dos dados. Os dados foram coletados em instituição particular de ensino de línguas (inglês) e o nosso sujeito de pesquisa eram alunos brasileiros em nível pré-avançado. Foram observadas treze horas de aula, aplicados vinte e cinco questionários e realizadas seis entrevistas. Com base na classificação proposta (Quadro 7), ordenamos e apresentamos cada problema encontrado e sua frequência. O resultado obtido por meio de questionários e entrevistas corrobora os dados frutos da observação, o que nos faz sugerir a necessidade de um aprofundamento do conhecimento do processo de CO e dos aspectos relativos à abordagem de aprender do aluno brasileiro, principalmente os aspectos de natureza afetiva.

Palavras-chave: compreensão oral (CO); língua estrangeira (LE); discurso informal; frequência de ocorrência; natureza não-lingüística

ABSTRACT

This study investigates and analyses the problems Brazilian students experience in listening comprehension (LC) of the English language. We have found in the literature LC problems which often occur in a foreign language (FL) teaching/learning environment; however, the purpose of this study is the Brazilian student, their perceptions of their LC problems and of the development of that skill inside and outside the classroom setting. Through class observation, we tried to identify LC problems or causes of difficulties Brazilian students had during LC exercises in class. Lexical and syntactic problems occurred very frequently, however non-linguistic problems were predominant. Among these we identified lack of extra-linguistic resources such as paralinguistic and kinesic features, of socio-cultural knowledge of the target language, and of LC instruction for the specific FL context. Through questionnaires and interviews, we identified a high occurrence of cognitive and affective problems. We proposed a classification for LC problems so that we could identify them during the data analysis. The data were collected in a private English language teaching institution and our attention was drawn to the Brazilian students attending the upper-intermediate level course. We observed 13 hours of classes, collected 25 questionnaires and did 6 interviews. Based on the proposed classification (Chart 7), we ordered and presented each problem that had been found and its frequency of occurrence. The result of the data from the questionnaires and interviews confirms the findings obtained through observation. We suggest the need for a deeper investigation into the process of LC and the issues related to the Brazilian student's way of learning, particularly the affective aspects.

Key-words: listening comprehension (LC); foreign language (FL); informal discourse; frequency of occurrence; non-linguistic

CAPÍTULO I**A PESQUISA****1.1 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO**

Esta dissertação está organizada em três capítulos. No capítulo 1, apresentamos a contextualização e a justificativa do tema; expomos os objetivos e as perguntas de pesquisa; relatamos a metodologia utilizada, iniciando com a descrição do cenário da pesquisa, incluindo os passos em direção à escolha dos sujeitos e à coleta propriamente dita e finalmente apresentamos e comentamos os instrumentos utilizados para a coleta de dados e os procedimentos para a análise.

O capítulo 2, subdividido em três partes, é dedicado ao referencial teórico que fundamentou este estudo. Após uma breve retrospectiva histórica do ensino/aprendizagem da compreensão oral (CO), apresentamos os alicerces desta pesquisa no que tange ao processo da CO da língua inglesa e, mais especificamente, aos fatores que podem dificultar esse processo. E, por fim, listamos algumas recomendações de autores de natureza pedagógica.

No capítulo 3, triangulamos os dados obtidos nas observações de aula, questionários e entrevistas de alunos, analisando-os à luz do arcabouço teórico apresentado no capítulo 2.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO

A língua inglesa permeia vários setores do nosso cotidiano, desde o lazer (televisão, cinema), passando pelos jargões da informática, da propaganda e da economia, até a educação formal¹.

¹ No Ensino Fundamental (a partir da 5ª série) e no Ensino Médio, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna (não necessariamente o inglês) é obrigatório. Dados da Lei 9.394/96 extraídos da página eletrônica do Ministério da Educação : <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/LDB.htm.pdf>> Acesso em 05/05/2005.

Na Educação Superior, devido à vasta consulta à literatura estrangeira, o conhecimento de uma outra língua é inquestionável. Além disso, devido à forte competição no atual mercado de trabalho, atribui-se à língua inglesa uma condição *sine qua non* para uma demanda tão exigente.

Com receio de que o ensino da língua inglesa nas escolas regulares não seja capaz de acompanhar tal demanda, muitos pais procuram uma forma alternativa de compensação, ou seja, um aprofundamento da língua que se quer dominar.

Alunos de classes sociais economicamente mais favorecidas normalmente estudam a língua inglesa paralelamente ao ensino regular, em instituições particulares de ensino de línguas. Essas instituições geralmente fornecem cursos que são oferecidos em etapas, comumente chamadas de nível, que são: Básico, Intermediário e Avançado e que, por vezes, são subdivididos em Pré-Intermediário, Pré-Avançado e até mesmo Pós-Avançado.

Tomando por base a nossa experiência no ensino da língua inglesa em duas dessas instituições, podemos afirmar que, ao atingirem o Nível Pré-Avançado, os alunos, em sua grande maioria, demonstram domínio no uso das quatro habilidades: falar, ouvir, ler e escrever. No entanto, muitos desses alunos se queixam que o desenvolvimento da CO tende a ficar aquém das outras habilidades.

O problema surgiu a partir de freqüentes relatos de alunos, brasileiros, de instituições particulares de ensino de línguas sobre a dificuldade de CO da língua inglesa, sobretudo no que se refere à compreensão do discurso informal² de um falante nativo como, por exemplo, as falas usadas em programas de TV ou filmes em inglês, causando-lhes uma dependência quase total das legendas em português.

² Discurso informal ou coloquial é o discurso usado no cotidiano, isto é, em situações informais com amigos, colegas de trabalho e membros da família, e inclui o discurso de sala de aula entre professores e alunos e o discurso usado no material didático.

A frustração é relatada, especialmente, por alunos que estão cursando o nível pré-avançado, os quais atingiram os níveis de competência oral e escrita exigidos para aquele nível. No nível pré-avançado, ou seja, quando o aluno já cumpriu pelo menos seis semestres do curso com uma média de três horas semanais, espera-se que ele seja capaz de compreender textos orais com bastante sucesso. No entanto, durante os exercícios de compreensão oral com o áudio (CD), o aluno apresenta problemas (ou dificuldades). Diante disso, o aluno pede que o professor repita várias vezes o trecho gravado ou que o professor leia a transcrição.

A literatura sobre o ensino específico da CO da língua inglesa geralmente baseia-se em obras de autores estrangeiros. As siglas LE (língua estrangeira) e L2 (segunda língua), ora usadas separadamente, ora juntas, se referem em geral ao ensino da língua inglesa a falantes não-nativos.

Em muitos cursos de línguas são utilizados livros-texto de autores estrangeiros que tratam o ensino da língua inglesa como L2. Sabe-se que no contexto brasileiro, além de fazer parte da educação formal, a língua inglesa é ensinada como LE e não como L2, isto é, ela não é falada pela nossa comunidade. Tal distinção torna-se essencial no que se refere à CO. Devido às diferenças de contexto de uma L2 e uma LE, a literatura estrangeira que trata do ensino de inglês como L2, muitas vezes, não atende às necessidades do aluno brasileiro.

Muitos livros-texto até fornecem a transcrição das gravações, o que faz com que o aluno recorra à leitura no momento da dificuldade na compreensão. E, na maioria das vezes, somente após a consulta ao texto escrito é que a dificuldade é sanada. Nessas ocasiões, freqüentemente presenciamos reações de revolta e expressões como “não foi isso o que ele disse, ah... mas não foi mesmo”.

Tais relatos também revelam uma dificuldade dos alunos de manterem uma conversação com um falante nativo, seja no Brasil ou em um país de língua inglesa e os levam a externar opiniões como “americano fala muito rápido e embolado” ou “não entendo nada” e, não menos freqüente, “meu *listening* não é bom”. Esses “desabafos” nos induziram ao desejo de compreender o real significado dessas expressões.

Essas constatações, além de revelarem uma parte da visão do aluno, nos impelem a refletir cuidadosamente sobre a questão, pois o insucesso pode levar o aluno a se considerar inapto para a CO de língua estrangeira e, na pior das hipóteses, desistir de estudá-la.

1.3 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

A literatura especializada no Brasil sobre a compreensão oral da língua inglesa geralmente sugere que o aluno busque um contato maior com a língua inglesa fora da sala de aula como, por exemplo, expondo-se ao máximo à língua-alvo por meio de programas de televisão (o que não envolve interação) ou de uma temporada em um país de língua inglesa. Ora, além de não serem muito viáveis, tais sugestões depositam uma carga enorme de responsabilidade sobre o aluno. Isto é motivo de desânimo, principalmente para o aluno que já possui um conhecimento lingüístico para se comunicar e, no entanto, tem dificuldade de compreender o discurso oral. De igual modo, o professor não encontra apoio na literatura quanto aos principais fatores que causam problemas de CO para o aluno brasileiro e, menos ainda, formas de saná-los. Não seria surpresa ouvir do professor que a CO é a habilidade mais difícil de ensinar.

No que diz respeito ao ensino de CO, podemos até afirmar que há bastante literatura, porém a maioria focaliza o aperfeiçoamento da pronúncia. A justificativa é sempre a de que a inteligibilidade é essencial para comunicação. O que não se pode esquecer é que a CO não é simplesmente um processo unidirecional de recepção de sons, mas um processo de interação entre transmissor e receptor (BROWN, 1994).

Com este estudo, no qual foi feito um levantamento dos problemas de CO do aluno brasileiro, esperamos poder prestar uma colaboração à área de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras no sentido de gerar insumo para nós, professores, que muitas vezes nos acomodamos ao cumprimento da prática da CO, sem prestar muita atenção aos problemas de CO dos nossos alunos, talvez até por não conhecer outra forma de fazê-lo e, principalmente, sem considerar muitos aspectos, tanto lingüísticos como não-lingüísticos, que envolvem o problema.

Este estudo não teve a pretensão de avaliar a metodologia do professor, apenas procuramos conhecer a forma como o professor e o aluno lidam com os problemas de CO que surgem durante a sua prática em sala de aula. Procuramos, também, ouvir o aluno, suas frustrações decorrentes desses problemas, suas sugestões em relação à forma como a CO é ensinada, e acima de tudo, procuramos mostrar a relevância de estarmos constantemente alerta aos problemas do aluno brasileiro diante desse grande desafio que é desenvolver a CO da língua inglesa em um ambiente de LE.

1.4 OBJETIVOS DA PESQUISA

1.4.1 Objetivo Geral

Identificar alguns fatores que podem dificultar a CO da língua inglesa como LE, gerando insumo para o direcionamento do ensino/aprendizagem da CO para o contexto brasileiro.

1.4.2 Objetivos Específicos

Para alcançar nosso objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- conhecer as percepções do aluno acerca dos seus problemas de CO
- verificar a existência de problemas de CO durante os exercícios específicos em sala de aula

1.4.3 Perguntas de pesquisa

Formulamos as seguintes perguntas de pesquisa, com base nos objetivos específicos:

- que problemas de CO o aluno brasileiro apresenta?
- como esses problemas poderiam ser minimizados?

1.5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta é uma pesquisa qualiquantitativa do tipo etnográfico. Segundo André (2003), o conceito de pesquisa qualitativa não tem sido suficientemente discutido e, por isso, o termo assume vários sentidos. O conceito mais popular é o de que ‘pesquisa qualitativa’ é aquela que não envolve números. No entanto, adotaremos a posição de que quantidade e qualidade estão intimamente ligadas, o que significa que os dados obtidos podem ser quantificados, pois o número ajuda a explicitar a dimensão qualitativa. É do tipo etnográfico porque não é etnografia no seu sentido estrito, ou seja, não segue todos os requisitos da pesquisa etnográfica desenvolvida na Antropologia como, por exemplo, “uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados” (ANDRÉ, 2003). A opção pela pesquisa do tipo etnográfico se deveu ao fato de que sua metodologia vem sendo muito utilizada em pesquisas na área da Educação como, por exemplo, para a pesquisa em segunda língua. Um dos principais motivos é a ênfase na “verdadeira interação do contexto social do ensino que é a “real” sala de aula” (CANÇADO,1994).

A principal característica da pesquisa do tipo etnográfico é o contato direto do pesquisador com a situação pesquisada. André (2003) enumera as seguintes características da pesquisa do tipo etnográfico:

- uso de técnicas típicas da etnografia como a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos.
- pesquisador como instrumento principal na coleta e na análise dos dados.
- ênfase no processo.
- foco no significado.
- trabalho de campo
- descrição e reconstrução de dados

1.5.1 Cenário da pesquisa

Primeiramente, convém esclarecer que não cabe nesta descrição uma avaliação do ensino de CO da língua inglesa nas escolas regulares públicas e particulares; apenas gostaríamos de justificar a nossa escolha por uma instituição particular de ensino de línguas para a coleta de dados.

O ensino/aprendizagem da língua inglesa em escolas regulares, públicas ou particulares, há muito deixou de ser aquela prática interminável do verbo “to be”. Muitas escolas regulares privadas desenvolvem diferentes formas de oferecimento dessa disciplina, como por exemplo, a classificação dos alunos por nível. Em outras, o ensino da disciplina é entregue a uma instituição particular. Mesmo nestes casos, há uma certa dificuldade do professor e principalmente do aluno em se adaptar a uma abordagem de ensino/aprendizagem que só não é totalmente incomum devido aos cursos de línguas que muitos alunos frequentam paralelamente ao ensino regular.

A escolha de uma instituição particular de ensino de línguas foi determinada pelo fato de que o ensino da CO nas escolas públicas e particulares de ensino regular não é prioridade, ou seja, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)³, a competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino médio, por exemplo, deve ser a da leitura, que vem sendo usada como ferramenta fundamental na preparação do aluno para as provas de língua inglesa do PAS⁴.

Relataremos, a seguir, a nossa trajetória durante as negociações com a instituição onde pretendíamos realizar a coleta de dados.

Na primeira semana do mês de março de 2004, logo após o início das aulas, entramos em contato por telefone com o gerente de uma das unidades da instituição particular selecionada a fim de expormos os nossos objetivos. G nos pediu que telefonássemos novamente na semana seguinte para agendarmos uma reunião. Atendemos à solicitação e telefonamos para G, que agendou uma reunião para a semana seguinte.

³ Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) foram elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) para difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias.

⁴ O PAS (Programa de Avaliação Seriada) é um processo seletivo alternativo para os cursos de graduação da Universidade de Brasília- UnB.

Na reunião, que durou aproximadamente vinte minutos, foram discutidos alguns procedimentos para a coleta de dados, assim como os objetivos da pesquisa e detalhes sobre as observações.

A princípio, pretendíamos observar três aulas em cada turma, porém G autorizou somente duas aulas, sem gravação em vídeo (somente áudio). Tal procedimento se deveu à sua preocupação com a possibilidade de que a aula pudesse ser tumultuada, o que compreendemos perfeitamente pois, segundo G, esse tipo de problema havia ocorrido no ano anterior. Diante disso, concordamos em observar duas aulas em cada uma das cinco turmas, perfazendo um total de quinze horas, considerando o fato de que cada aula tem a duração de uma hora e trinta minutos. Ao final, G nos solicitou, então, que redigíssemos um pedido formal à Direção da Instituição, o que foi feito na mesma semana (Apêndice A).

Cerca de duas semanas mais tarde, como não havíamos recebido comunicação de G, optamos por enviar-lhe uma mensagem eletrônica. Na mesma semana G respondeu à mensagem e nos informou que a pesquisa havia sido autorizada. G nos pediu que telefonássemos novamente para podermos agendar outra reunião, na qual ele nos entregaria um documento. No dia seguinte, telefonamos para G e marcamos a segunda reunião para a semana seguinte.

Na segunda reunião, assinamos um documento que continha os procedimentos necessários para as observações. Ao final, G nos solicitou um calendário contendo dias e horários das observações, um convite formal a professores e alunos para participarem da pesquisa e alguns esclarecimentos sobre os nossos objetivos. Decidimos, então, preparar vários cronogramas, isto é, várias combinações de turmas e horários para que os professores pudessem optar pelos dias mais apropriados. Na ocasião, os alunos estavam fazendo prova escrita e, por conseguinte, aguardamos novamente uma resposta, só que desta vez seria uma mensagem eletrônica. Como não recebemos a mensagem aguardada, entramos em contato com G por telefone e fomos informados de que a instituição havia tido problemas com o envio de mensagens eletrônicas. Diante disso, achamos por bem irmos até o local e entregarmos pessoalmente todos os documentos solicitados.

Finalmente recebemos a confirmação de um dos calendários (Apêndice B). Convém ressaltar que já haviam se passado dois meses desde o primeiro contato com G. Como a nossa atenção estava voltada para o nível pré-avançado, organizamos uma grade de observação de todas as turmas deste nível, que no caso eram cinco. Após os acertos finais, G nos informou que comunicaria aos professores sobre as nossas decisões.

Demos, então, início às observações. A primeira observação foi realizada no dia 07 de junho, em uma atmosfera de cooperação e muita receptividade, o que também caracterizou as outras observações.

1.5.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa são alunos de nível pré-avançado em instituição particular de ensino de língua inglesa em Brasília-DF. A faixa etária deles varia de acordo com os horários das turmas. Por exemplo, os alunos que estudam durante a semana são adolescentes entre 15 e 19 anos, enquanto que nas turmas de sábado a presença de adultos predomina. Esses alunos, em sua maioria, aprenderam inglês no Brasil, passando pelos níveis básico e intermediário.

A princípio, faríamos um levantamento das percepções somente do aluno sobre os seus problemas de CO da língua inglesa levando em conta também suas percepções sobre a forma de ensinar dos professores, de um modo geral, todavia, enquanto elaborávamos o questionário e a entrevista para o aluno, começamos a nos indagar sobre o nível de conhecimento que o professor possuía das percepções do aluno. Por esse motivo, decidimos também entrevistar os professores e aplicar-lhes um questionário.

1.5.3 Instrumentos de coleta de dados

1.5.3.1 Observação de aulas

A observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Consiste no “registro do comportamento no ato e no momento da sua ocorrência” (VIANNA, 1997). Segundo Lüdke e André (1986), a observação é o principal instrumento da investigação, pois “possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens”.

Desde o início, os professores souberam do nosso objetivo geral, que era identificar problemas dos alunos em CO; entretanto, os alunos não tiveram conhecimento do motivo da nossa presença até minutos antes de responderem ao questionário, uma vez que não nos foi dada a oportunidade de apresentar-lhes o objetivo do nosso trabalho.

Cada turma recebeu um código de identificação, que denominamos Turma A, Turma B, Turma C, Turma D e Turma E. O mesmo procedimento foi utilizado para os professores (P1, P2, P3 e P4), sendo que P2 é o mesmo professor das Turmas B e E.

De acordo com o calendário, deveriam ter sido realizadas dez observações, duas em cada uma das cinco turmas, perfazendo um total de quinze horas já que a duração de cada aula é de uma hora e trinta minutos. No entanto, no último dia de observação das Turmas C e D, só foi possível observar uma hora da Turma C, ao invés de uma hora e meia, pois durante os últimos trinta minutos estávamos aguardando o preenchimento dos questionários. Na Turma D não houve observação, pois desde o início do dia recebemos instruções para aguardarmos no saguão até que os questionários tivessem sido respondidos. Portanto, foram observadas treze horas de aula ao todo.

No caso das turmas que tinham um professor falante nativo, decidimos transcrever e analisar todas as falas das duas turmas, visando identificar problemas de CO em relação ao discurso do professor. Não consideramos algumas atividades como, por exemplo, leitura e correção de exercícios do livro. Primeiro, por não fornecerem dados novos; e, segundo, pela má qualidade do sinal acústico. Como optamos não pedir auxílio externo para as transcrições, muito mais tempo nos foi exigido.

1.5.3.2 Questionário

Embora a observação seja considerada por muitos autores o principal instrumento da investigação, lançamos mão de outro instrumento muito valioso para a coleta de dados: o questionário.

Optamos por um questionário com perguntas abertas e fechadas (Apêndice E) que foi aplicado aos alunos (totalizando vinte e cinco) e aos professores (Apêndice F), sempre no final de cada última aula observada, estratégia que utilizamos para evitar que o conhecimento do conteúdo do questionário provocasse alterações no comportamento das turmas e nos procedimentos dos professores. Cada professor e aluno receberam uma carta “explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas” (MARCONI e LAKATOS, 1996). Como recebemos instruções de G de não interromper as aulas, a “capa” para o questionário eram as cartas explicativas (Apêndices C e D) que assumiram o papel que nós não pudemos desempenhar, ou seja, o de explicar o que pretendíamos e ressaltar a importância da participação deles na pesquisa.

As perguntas fechadas possibilitaram a coleta de informações específicas, enquanto que as perguntas abertas permitiram que o aluno pudesse se expressar com mais liberdade, além de fornecer mais dados. A aplicação do questionário visava à complementação de informações colhidas mediante as observações de aula. A escolha dessa técnica também se baseou no fato de que o aluno, ao confiar no anonimato, poderia se sentir mais seguro e à vontade para fornecer dados sobre seus problemas e opiniões. Junto com o questionário, alunos e professores receberam um convite para uma entrevista (Apêndice G) e, como parte integrante deste, havia um documento de permissão no qual o aluno ou professor nos autorizava a utilizar os dados obtidos na entrevista para efeitos da nossa pesquisa.

Uma estratégia que utilizamos para garantir o retorno dos questionários foi solicitar e combinar com os professores a aplicação dos questionários durante os últimos dez minutos da aula, o que nos permitiu recolher a maior parte deles. Essa tática funcionou bem com as turmas da semana, porém não teve o mesmo sucesso com uma das turmas do sábado. Devido às longas negociações durante o semestre e ao fato de as observações terem começado somente no último mês, não tivemos outra opção senão depender da boa vontade dos professores para a entrevista e aplicação dos questionários, bem como da disposição dos

alunos para as entrevistas no mesmo dia da prova oral. Podemos citar como exemplo de cooperação o fato de que P4, já prevendo que poderíamos não ter muitas oportunidades de obter dados, decidiu incluir um exercício de CO na primeira aula que observamos.

No penúltimo sábado letivo não foi possível observar a Turma D. Antes que pudéssemos observar a sua aula, P4 levou os questionários para a sala de aula com a incumbência de distribuí-los. Após uma longa espera, P4 nos informou que somente durante o intervalo seria possível distribuí-los. Naquele momento nos sentimos impotentes, pois tudo o que nos restava era esperar. Entretanto, decidimos não esperar e, assim, nos dirigimos à Turma C antes do horário estabelecido, mesmo correndo o risco de ouvirmos outro pedido de espera. Ao contrário do que havíamos imaginado, pudemos observar cerca de uma hora de aula e colher muitos dados até o momento em que P3 nos apresentou à turma, explicando os nossos objetivos, encorajando os alunos a participarem da entrevista e, ainda, ressaltou a importância da contribuição deles para a pesquisa. Os questionários foram distribuídos e, enquanto isso, retornamos à Turma D para buscar os questionários lá deixados, mas somente quatro retornaram e nem sequer um convite para a entrevista foi aceito. Já a Turma C retornou onze questionários, oito convites para a entrevista, sendo que quatro não puderam ser realizadas devido à falta de tempo.

Podemos agora lembrar que, na ocasião, um dos motivos do nosso desânimo foi perceber que, mesmo planejando cuidadosamente todos os passos para a coleta de dados, vimos o tempo escoar pelas nossas mãos sem que pudéssemos intervir muito no andamento do processo. No entanto, muitas lições podemos aprender dessa experiência e a principal delas é que devemos ter sempre em mente que estamos sujeitos a todo tipo de contratempo, e que os imprevistos fazem parte do processo. O que não podemos perder é a determinação na busca dos nossos objetivos.

1.5.3.3 Entrevista

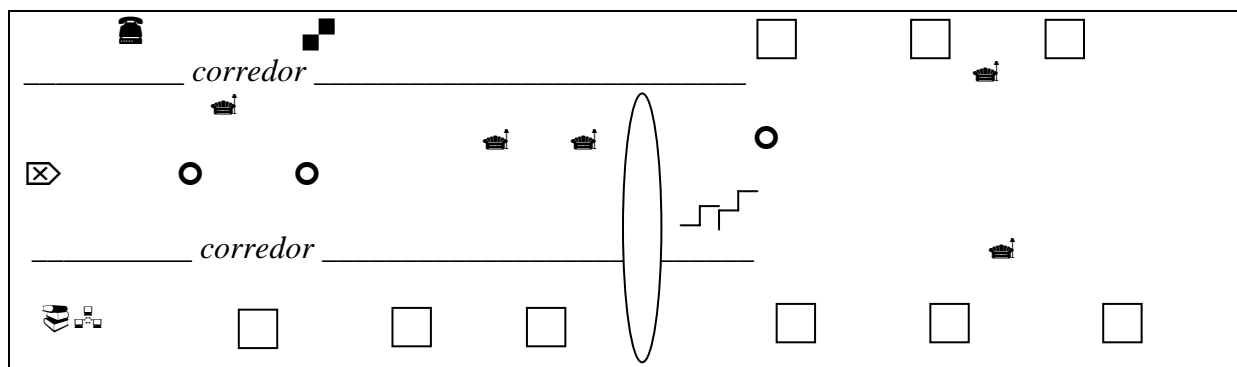
Tão importante quanto a observação e o questionário, a entrevista possibilita a complementação de dados, uma vez que permite uma certa flexibilidade por parte do pesquisador no sentido de ajustar as perguntas de forma que as lacunas na informação sejam preenchidas. Além disso, a entrevista também cria condições para o aprofundamento de alguns pontos que porventura tenham sido colhidos por meio de outras técnicas de coleta “de alcance mais superficial, como o questionário” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Sendo assim, optamos pela entrevista semi-estruturada, na qual seguimos um roteiro básico, porém flexível, no caso de precisarmos fazer adaptações (Apêndices H e I). As entrevistas foram realizadas com alunos voluntários, isto é, todos aqueles que espontaneamente aceitaram o nosso convite mediante a assinatura no documento de permissão. Nesse documento, o pesquisador comprometeu-se a garantir o sigilo da identidade do entrevistado bem como o uso restrito das informações obtidas na entrevista para fins da pesquisa. Para tal, cada entrevistado teve um código de identificação, por exemplo, A1 (aluno 1), A2 (aluno 2) e assim por diante. O critério que utilizamos e que já havia sido explicitado no questionário foi o de excluir aqueles alunos que haviam morado em país de língua inglesa.










No último sábado letivo, entrevistamos seis alunos. De um modo geral, as entrevistas foram realizadas no saguão da instituição (figura 6), local onde os alunos aguardavam a vez para fazerem a prova oral nas suas respectivas salas de aula. A única exceção foi uma aluna que nos pediu para ser entrevistada do lado de fora da instituição, para que ela pudesse fumar.

No início, havíamos estabelecido a meta de entrevistar pelo menos um aluno em cada turma, no entanto, isso não ocorreu nas Turmas B e D, por falta de voluntários. Por outro lado, tivemos um entrevistado da Turma A, quatro da Turma C e um da Turma E. Reconhecemos que esse número não é tão inexpressivo diante dos vinte e cinco alunos que receberam o convite, apenas lamentamos a pouca disponibilidade de tempo a que tivemos que nos submeter.

FIGURA 6 - PLANTA DO LOCAL DAS ENTREVISTAS COM ALUNOS



Legenda :

-  = secretaria
-  = entrada
-  = mesa com cadeiras
-  = sofá
-  = parede de vidro
-  = sala de aula
-  = escada
-  = biblioteca/multimedia centre
-  = coordenação/sala dos professores

Na Turma A, por exemplo, após o preenchimento dos questionários, isto é, ao término da aula, sem tempo disponível e com receio de constranger os alunos, sugerimos que eles respondessem ao convite mais tarde, bastando entregar o documento de permissão ao professor. Logo descobrimos que essa não foi uma decisão inteligente, pois somente um convite retornou. Já nas Turmas C e E, na medida em que os alunos foram retornando os questionários, muitos já marcaram a entrevista para o dia da prova oral, pois era o único dia do qual eles dispunham.

O mesmo tipo de entrevista foi realizado com os professores das turmas observadas. A entrevista obedeceu ao local e horário estabelecidos entre o professor e a pesquisadora. Seguindo um roteiro básico (Apêndice I), procuramos obter dados sobre a forma de ensinar do professor, uma vez que esse aspecto não havia sido explorado no questionário. Pretendíamos

com isso, triangular esses dados com aqueles obtidos nas observações de aula, bem como nos questionários e entrevistas com alunos.

1.5.3.4 Gravação de aulas e de entrevistas

Gravamos em áudio todas as aulas observadas, entretanto, dependendo do tipo de exercício que estava sendo aplicado, houve momentos em que suspendemos temporariamente a gravação. Em seguida, transcrevemos todo o conteúdo gravado, porém somente incluímos neste estudo os trechos que julgamos relevantes para consulta, isto é, aqueles relacionados ao tema da pesquisa (Apêndice L).

De igual modo, as entrevistas foram gravadas em áudio para que pudessem fluir naturalmente, isto é, sem anotações, além de permitir que não dependêssemos somente da memória, resguardando assim a autenticidade dos dados.

As transcrições de todas as entrevistas podem ser consultadas nos Apêndices M e N. Para melhor visualização das respostas às entrevistas, um quadro foi elaborado com todas as respostas dos professores e alunos (Apêndice J, QUADROS 1-4).

1.5.4 Procedimentos de Análise

Para a análise dos registros oriundos das nossas observações, tomamos como base os procedimentos etnográficos de André (2003) e Cançado (1994). Utilizamos neste estudo o referencial proposto por Rost (2002), Brown (1990) e Almeida Filho e El-Dash (2002), com o objetivo de identificar alguns problemas de compreensão oral da língua inglesa. Em seguida, confrontamos os resultados oriundos dessa identificação com os resultados obtidos por meio de observação das aulas, dos questionários aplicados aos alunos e das entrevistas com os mesmos.

CAPÍTULO II**PRESSUPOSTOS TEÓRICOS****Introdução**

Em busca de respaldo para a pesquisa, iniciaremos este capítulo com um breve histórico do ensino da compreensão oral (CO) no Brasil e no mundo, incluindo as principais pesquisas realizadas nesta área. Em seguida, trabalharemos com conceitos de CO e seus níveis, sua importância, natureza, processos e tipos. Finalmente, listaremos e descreveremos alguns fatores que podem dificultar o processo de CO e as principais recomendações de alguns teóricos no que concerne ao ensino da CO.

2.1 Breve Histórico**2.1.1 Do Ensino da CO no Brasil e no Mundo**

A partir de 1880 e durante cerca de um século o ensino de línguas estrangeiras esteve envolvido na busca de um método¹ de ensino eficaz. De fato, o ensino da língua inglesa, em particular, a falantes de outras línguas tem suas raízes no século XV. A língua inglesa era, então, ensinada com diversas finalidades, entre elas para uso na atividade comercial (JENKINS, 2000).

Nos últimos cinquenta anos, a língua inglesa atingiu status de língua internacional, ou seja, ela é dominante ou a língua oficial em mais de 60 países além de ter representação em todos os continentes, daí o termo “língua global” (CRYSTAL, 1999).

Para Crystal (1990), muitas pessoas hoje em dia estudam uma língua estrangeira (LE) não só por razões comerciais, mas por desejarem visitar outros países ou simplesmente para ampliar seus conhecimentos.

¹ “Método [no ensino de línguas] é uma forma de ensinar baseada em princípios e procedimentos sistemáticos” (RICHARDS, J.; PLATT, J.; PLATT, H., 1992, p. 228; tradução nossa).

Widdowson (1994) afirma que a língua inglesa satisfaz os objetivos institucionais de uma enorme faixa de diversas comunidades. Ela também é usada como instrumento de comunicação entre pessoas que não falam a mesma língua, por exemplo, pilotos, diplomatas, empresários e profissionais de turismo. Na verdade, é entre falantes não-nativos que a língua inglesa é mais freqüentemente usada. Pela primeira vez na história da língua inglesa, o número de falantes não-nativos ultrapassa o número de falantes nativos² (JENKINS, 2000), conseqüentemente, há uma diversidade enorme de sotaques³ estrangeiros. Por esse motivo, é importante que o aluno seja capaz de compreender com sucesso pelo menos uma variedade da língua inglesa (inglês falado em certa região da Inglaterra e dos Estados Unidos, as duas variedades mais difundidas), o que já representa uma tarefa árdua uma vez que cada uma dessas variedades pode ainda apresentar, em si mesma, diversidade de sotaques.

Segundo Rost (2001), a CO passou a desempenhar um papel importante no ensino de línguas durante o “Movimento da Reforma” no final do século XIX. Na época, lingüistas procuravam elaborar uma teoria psicológica de aquisição de língua materna (L1) e aplicá-la ao ensino de línguas estrangeiras. Em conseqüência desse movimento, a língua falada veio a se tornar o principal caminho para a aprendizagem de LE.

Nessa mesma época, surgiu na Europa o Método Direto (MD), que foi desenvolvido com base na habilidade de CO. O MD ditava uma regra básica: não era permitido traduzir, pois se baseava na idéia de que o significado deveria ser transmitido diretamente na língua-alvo. Esta idéia, amplamente difundida por Berlitz⁴, tornou-se bastante popular nas escolas particulares de línguas, onde o número de alunos por turma era bem reduzido e o estudo era intensivo, completado pela atenção individualizada de um professor geralmente nativo. Entretanto, o MD não obteve sucesso na escola pública, por diversos motivos, entre eles orçamento, tamanho da turma e tempo (LEFFA, 1999).

O foco na linguagem oral expandiu-se subitamente nas décadas de 30 e 40 com o estudo e descrição das línguas do mundo pelos antropólogos. Influenciado pelo movimento,

² Refere-se à pessoa que tem uma determinada língua como sua "língua-nativa" (também chamada "primeira língua" ou "língua materna") (CRYSTAL, 2000).

³ ‘Termo que indica os efeitos auditivos dos traços da pronúncia de uma pessoa que identificam a sua procedência, regional ou social’ (CRYSTAL, 2000).

⁴ Berlitz foi um pioneiro do Movimento da Reforma e difundiu o Método Direto. Batizou-o de ‘Método Berlitz’ (BROWN, 1994) e fundou a primeira escola em 1878 nos Estados Unidos. Viajava constantemente fundando novas “Escolas Berlitz”, que se encontram, hoje, espalhadas pelo mundo (STERN, 1983).

Bloomfield⁵ (1942), citado por Rost (2002), argumentava que ouvir e imitar falantes nativos era o principal caminho para se entender e falar uma língua. Na década de 40, lingüistas aplicados formalizaram a abordagem oral ao adotarem o método audiolingual, que enfatizava exercícios de produção/compreensão oral e o uso de laboratórios de línguas. Enquanto isso, no Reino Unido, em oposição à abordagem behaviorista, crescia o interesse pela abordagem situacional, que descrevia a compreensão de linguagem como a junção da compreensão lingüística com a interpretação não-lingüística.

Até o início da década de 60, a CO não era levada muito a sério, apesar da grande influência da Abordagem Oral de Charles Fries na década de 40 (BROWN, 1987). Com a chegada dessa abordagem, a compreensão oral de estruturas lingüísticas passou a ser vista como um problema. Foi então que no final da década de 50 e durante a década de 60, a CO, seguindo a linha do ensino das "quatro habilidades", começou a ser tratada com um pouco mais de atenção. Os exercícios produzidos na época baseavam-se na discriminação de sons isolados e acentos em palavras.

Na metade da década de 60 os exercícios de discriminação incluíam a entonação como um meio de identificar o significado da frase. No final da década de 60 e início da década de 70, lingüistas aplicados reconheceram a CO como o principal caminho para a aquisição de L2.

Até o início da década de 70 defendia-se a idéia de que o aluno adquire naturalmente a habilidade da CO, enquanto adquire a habilidade da fala, não havendo, portanto, a necessidade de ensiná-la. No entanto, essa abordagem não parece ter produzido resultados desejáveis. Na ocasião, alunos cujo comando da língua inglesa era bastante avançado, acharam quase impossível compreender a língua falada naturalmente e em contexto real (BROWN, 1990).

Segundo Larsen-Freeman (2000), houve vários métodos que enfatizaram a habilidade da CO, como o Método da Resposta Física Total (RFT), criado por James Asher na década de 70⁶, e, logo em seguida, o Método Natural (MN) de Krashen e Terrel⁷ (1983). Esses métodos

⁵ Bloomfield, L. Outline guide for the practical study of foreign languages. Baltimore, MD: Linguistic Society of America, 1942.

⁶ Asher, J. Learning another language through actions: the complete teacher's guide book. Los Gatos, CA: Sky Oaks productions, 1977.

seguiam os princípios da abordagem da compreensão, isto é, atribuíam muita importância à CO, ao contrário de outros métodos que priorizavam a habilidade da fala. A postura adotada na época era de que a aprendizagem passava primeiramente pela compreensão para somente mais tarde partir para a produção. O método da RFT consistia no ensino de LE por meio de comandos emitidos pelo professor e executados pelo aluno, pois Asher (1977) acreditava que este era o caminho mais rápido e menos cansativo para se compreender uma outra língua. Uma ferramenta essencial para a compreensão era o uso da expressão corporal.

O MN de Krashen e Terrel na década de 80 enfatizou sobremaneira a necessidade de proporcionar aos alunos uma grande quantidade de atividades de CO nos estágios iniciais de aprendizagem (ROST, 1990). Na verdade, o MN defende o uso de atividades do tipo RFT nos estágios iniciais de aprendizagem, quando o professor fornece insumo lingüístico compreensível, isto é, linguagem falada que é compreensível para o aluno e que está somente um pouco acima do seu nível de conhecimento da língua. O MN baseia-se no princípio de que o aluno desenvolve as habilidades básicas de comunicação e vocabulário por meio da exposição à língua-alvo de uma forma significativa. Visa a desenvolver a aquisição da língua (uso inconsciente das regras gramaticais) em vez da aprendizagem (uso consciente).

Larsen-Freeman (2000) observa que essa postura muito se assemelha ao Método Direto, entretanto, a diferença básica é que neste, a L1 não poderia ser usada nos estágios iniciais de aprendizagem.

De acordo com Brown (1994), esses métodos, de alguma forma, serviram de sustentação para um tipo de planejamento que se tornou popularmente conhecido nos anos 70: o Planejamento Nocial-Funcional (PNF) ou Planejamento Nocial (em oposição a planejamento estrutural). O termo ‘funcional’ refere-se às funções da língua, principal característica do PNF. O conceito de nocial assemelha-se ao que chamamos de “contexto” ou “situações”, ou seja, o foco está nas circunstâncias em que o discurso é produzido e interpretado. Firth⁸ (1957) e seus contemporâneos acreditavam que era o contexto que determinava o significado do discurso e não apenas as unidades lingüísticas. Isso implica em dizer que o significado é uma função do contexto situacional e cultural no qual ele está

⁷ Krashen, S., Terrel, T. *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Hayward, CA: Alemany Press, 1983.

⁸ Firth, J. *Papers in linguistics 1934-1951*. Oxford: Oxford University Press, 1957.

inserido e que a compreensão de linguagem envolve a integração de compreensão lingüística e interpretação não-lingüística (ROST, 2001).

As duas tentativas mais citadas de classificação sistemática das noções e das funções são as de Wilkins⁹ (1976) e a de van Ek (1976)¹⁰. Wilkins (1976), por exemplo, dividiu as noções em duas categorias: categorias semântico-gramaticais e categorias de funções comunicativas. “As categorias semântico-gramaticais expressam noções gerais de tempo, espaço, quantidade, caso, etc. As categorias de funções comunicativas expressam o propósito para o qual se usa a língua” (LEFFA, 1988).

A partir dessa nova visão, surgiu a Abordagem Comunicativa (AC), uma abordagem de ensino que enfatiza a semântica da língua. A AC defende que o objetivo maior da aprendizagem é a competência comunicativa, que é a habilidade não só de aplicar as regras gramaticais de uma língua a fim de formar sentenças gramaticalmente corretas, mas também de saber quando, onde e com quem se deve usar essas sentenças (RICHARDS *et al*, 1992). Em outras palavras, “a língua era analisada não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos” (LEFFA, 1988). Isso significa que o aluno aprende a língua de maneira significativa, trazendo-a para um contexto real.

Desenvolvida nos anos 80 por lingüistas britânicos, a AC trouxe um novo enfoque para o ensino/aprendizagem da CO. Como conseqüência, a expressão oral foi ganhando mais espaço até que houve uma ênfase maior para a compreensão oral. Tal tendência pode ter se originado a partir do crescente interesse da Lingüística pela Análise do Discurso¹¹ e pelo interesse no significado.

Segundo Leffa (1999), “o ensino de línguas no Brasil tem sido um eco do que aconteceu nos outros países, geralmente com um retardo de alguns decênios”. É o caso da introdução do Método Direto em 1931, ou seja, trinta anos depois de sua implementação na Europa. Na época, o ensino de línguas no Brasil passava por consideráveis reformas, sendo que a principal delas foi a de natureza metodológica¹², o que permitiu abrir espaço para o

⁹ Wilkins, D. *Notional Syllabuses*. London: Oxford University Press, 1976.

¹⁰ Ek, J. van. *The Threshold Level for modern language learning in schools*. London, Longman, 1976.

¹¹ Estudo da forma como as sentenças na linguagem falada e escrita formam unidades maiores de significado, tais como parágrafos, conversações, entrevistas, etc (RICHARDS *et al*, 1992).

¹² Reforma de Francisco de Campos, quando foram introduzidas as instruções metodológicas para o uso do MD.

ensino da CO. Por volta de 1978, alguns centros de ensino da língua inglesa começaram a colocar em prática a proposta de uma abordagem comunicativa, conforme relato de Almeida Filho (2001).

Como pudemos notar, o ensino da CO percorreu um longo caminho até a década de 80, quando se tornou um veículo essencial no ensino/aprendizagem de línguas.

Muitos outros métodos surgiram, principalmente nos anos 70, mas pode-se dizer que a Abordagem Comunicativa tem predominado no ensino da língua inglesa como L2 ou LE em muitos países (JENKINS, 2000) e com ela a valorização da CO.

2.1.2 Das Pesquisas em CO

Há 17 anos, Anderson e Lynch (1988) constataram que as pesquisas sobre os processos de compreensão oral eram muito limitadas, ou seja, havia poucas pesquisas que forneciam uma descrição dos problemas que os alunos podem apresentar durante o ensino/aprendizagem de uma língua. No entanto, o ensino da CO tem se expandido nos últimos anos. O aluno tem sido encorajado não só a praticar a habilidade de falar, mas a habilidade de ouvir e de se comunicar na língua-alvo. Autores de livros-texto de cursos de idiomas e pesquisadores têm dado maior atenção à prática dessa habilidade, enfocando a CO como processo ativo. Há, atualmente, várias obras como as de Gillian Brown (1987, 1990); Ur (1984); Anderson e Lynch (1988); Rost (1990, 2002) e Mendelsohn (1994), que nos fornecem não só um embasamento teórico, mas sugestões e propostas para o ensino/aprendizagem da CO¹³.

Há também um número crescente de pesquisas sobre estratégias de ensino/aprendizagem da CO¹⁴. Em relação a livros-texto, alguns se propõem a ensinar algumas estratégias de CO de maneira explícita, apresentando-as ao longo das lições, como no livro-texto *Up Close 3* (CHAMOT; DIAZ; BAKER-GONZALEZ, 2002), e no livro-texto *English File Upper-intermediate* (2001), entre outros. No entanto, Field (1998) questiona a eficácia do ensino explícito das estratégias e, inclusive, ressalta que o professor não encontrou o seu lugar dentro dessa proposta. Além disso, os estudos sobre estratégias, em geral, são

¹³ Sobre contribuições para a pesquisa em CO, ver Nunan (1999) pp.205-209.

¹⁴ Sobre estratégias de ensino/aprendizagem da CO, ver Mendelsohn (1994).

feitos por estrangeiros e diferem um pouco da necessidade do aluno brasileiro. Celani (1997) observa que há “clara necessidade de mais pesquisas a respeito de estilos e estratégias como fatores positivos ou negativos, decorrentes de um ritmo de aprendizagem variado em indivíduos distintos”.

Rost (2001) enumera algumas tendências pedagógicas no ensino/aprendizagem da CO como, por exemplo, o papel da Fonologia, a CO acadêmica ou para fins específicos e o estudo dos processos individuais de CO dos alunos. Estudos na área da fonética/fonologia podem ajudar a mostrar que tipos específicos de estratégias o aluno precisa utilizar em situações de interação com um falante nativo. Flowerdew¹⁵ (1994), citado por Rost (2001), estuda várias linhas de pesquisa em estilos de conferências, percepção da fala, análise da estrutura textual, anotações e memória oral. O estudo dos processos individuais de CO dos alunos pode ajudar a detectar dificuldades bastante específicas dos alunos.

Acreditamos que o produto (o quanto o aluno compreende) e o processo (as estratégias que o aluno usa para a compreensão) são objetos de estudo tão importantes quanto a percepção (como o aluno vê ou sente suas dificuldades). Por esse motivo, consideramos de extrema relevância uma análise dos aspectos lingüísticos e mesmo afetivos que envolvem as dificuldades individuais de CO do aluno.

2.2 O Processo de CO

2.2.1 Conceitos

Segundo Crystal (2000), o termo “compreensão” indica, de uma forma geral, “a capacidade de entender e interpretar a língua escrita e falada”.

Acreditamos que, mais do que uma capacidade, a compreensão de linguagem é um processo ativo de “(re)construção de sentidos a partir do discurso falado ou escrito” (ALMEIDA FILHO e EL-DASH, 2002). Para Rost (2002), o aspecto mais importante da compreensão é a combinação da informação que o emissor quer transmitir com as informações e conceitos já conhecidos pelo interlocutor.

¹⁵ Flowerdew, J. Research related to second language lecture comprehension: an overview. In Flowerdew, J. (ed.) Academic listening: research perspectives. Cambridge: CUP, 1994.

O termo “oral” vem do latim *orale*, que significa “relativo à boca; verbal, vocal” (FERREIRA, 1999). Portanto, a compreensão oral é, em princípio, a compreensão dos sons com suas características segmentais e supra-segmentais¹⁶ articulados na boca, i.e., emitidos verbalmente, é a compreensão da fala.

Na Lingüística Aplicada, de acordo com a definição de Richards (1992), compreensão oral é "o processo de compreensão do discurso em uma língua estrangeira ou segunda língua". Discurso, por sua vez, é um "conjunto de enunciados que constituem qualquer evento de fala reconhecível, i.e., uma conversa, uma piada, um sermão ou uma entrevista" (CRYSTAL, 2000). Portanto, a CO é um processo durante o qual o ouvinte aplica vários tipos de informações disponíveis que vêm de duas fontes principais: conhecimento lingüístico (conhecimento dos componentes fonológicos, sintáticos e semânticos da língua) e conhecimento não-lingüístico (conhecimento de mundo). São partes essenciais desse processo a percepção (ouvir o que foi dito) e a interpretação (entender o significado) (ANDERSON e LYNCH, 1988).

O conhecimento esquemático é uma fonte de informação de extrema importância, pois é a ativação dos esquemas que possibilita a formação de hipóteses, a previsão e a inferência (MENDELSON, 1994). Segundo Almeida Filho e El-Dash (2002), os esquemas (ou roteiros) são esboços conceituais para uma atividade corriqueira e servem como guia para a organização do que ouvimos. Para Celce-Murcia (2001), há dois tipos de conhecimento não-lingüístico: o de conteúdo (informações que acumulamos sobre diferentes tópicos e situações) e o formal (conhecimento acerca da forma como o discurso é organizado em relação a diferentes gêneros orais, tópicos e objetivos). O conhecimento formal também é chamado de retórico, organizacional ou textual. Por exemplo, ao ter conhecimento prévio de que está ouvindo uma entrevista de emprego ou uma receita culinária, o ouvinte criará expectativas específicas para aquele tipo de discurso (MENDELSON, 1994).

¹⁶ Os aspectos segmentais de uma língua lidam com sons individuais, tais como fonemas e distinções fonêmicas. Os aspectos supra-segmentais de uma língua se estendem por mais de um segmento de som (RICHARDS, 1992), aí incluídos ritmo, acento tônico e entonação.

Um conceito muito importante relacionado a insumo é o chamado insumo adquirido¹⁷. Para Oxford (1993), nem todos os aspectos da compreensão oral envolvem uma transformação do insumo em insumo adquirido. Em outras palavras, aquele conjunto de sons confusos que são inicialmente recebidos precisa se transformar em um subconjunto significativo que é internalizado pelo aluno. Brown (1994) reforça o pensamento afirmando que o aluno pode estar exposto a uma quantidade enorme de insumo, porém o que importa mesmo é a informação lingüística que ele consegue juntar ao final.

Segundo Krashen (1985)¹⁸, citado por Rost (2002), o insumo é condição essencial para a aquisição de uma língua. É através da recepção de insumo compreensível que a aprendizagem se torna possível. Entende-se por insumo compreensível aquele que contém formas e estruturas um pouco acima do nível atual de competência lingüística do aluno, (o que ele chamou de “i + 1”). Em outras palavras, é necessário que haja compreensão para que o insumo se transforme em insumo adquirido, isto é, para que haja assimilação e uso dos dados permitindo desenvolvimento (ROST, 2002).

Ainda, segundo Oxford (1993), um dos aspectos mais controversos sobre a CO em aquisição de língua é se o insumo deveria ser intencionalmente simplificado para o aluno. Alguns especialistas acreditam que o aluno de LE deveria receber insumo simplificado assim como uma criança que aprende a primeira língua. As vantagens para o aluno seriam: maior facilidade de compreensão e maior autoconfiança; as desvantagens incluem: criação de uma expectativa errônea de que todo insumo deveria ser simples e fácil de compreender; frustração no futuro (e até mesmo aversão) por não ser capaz de compreender o discurso normal (não-simplificado).

De acordo com Anderson e Lynch (1988), a natureza e as modificações do insumo que ocorrem em uma interação entre um falante nativo e um falante não-nativo têm sido objeto de investigação nos últimos trinta anos. No entanto, os autores ressaltam que muito poucos estudos abordam realmente esse tipo de interação do ponto de vista do ouvinte (falante não-nativo). A maioria das pesquisas enfoca as ações do falante nativo (o que ele diz e como o

¹⁷ Insumo adquirido é o insumo que é realmente útil para a aprendizagem. Às vezes o insumo é muito rápido ou muito difícil para o aluno entender e, portanto, não pode ser considerado insumo adquirido (RICHARDS, 1992).

¹⁸ Krashen, S. The input hypothesis: issues and implications. Harlow. Longman, 1985.

faz), ao invés de se concentrar no ouvinte (falante não-nativo), e de verificar se houve compreensão e o quanto ele entendeu.

Obviamente que, ao tentar fornecer insumo compreensível, o professor, muitas vezes, precisa ajustar o insumo ao nível de conhecimento do aluno. No entanto, o professor deve ter em mente que a simplificação do insumo não é proveitosa como uma estratégia de ensino a longo prazo (OXFORD, 1993).

Segundo Anderson e Lynch (1988), os processos de CO, tanto de L1 como de L2, apontam dois níveis de compreensão: a compreensão ascendente (*bottom-up*) e a descendente (*top-down*). A compreensão ascendente, também chamada de processamento micro, envolve conhecimento do sistema lingüístico. É a decodificação de sons, desde as menores unidades significativas até textos completos.

A compreensão descendente, também chamada de processamento macro, envolve o uso de conhecimento esquemático e contextual. Em outras palavras, o interlocutor utiliza as unidades significativas de som para (re)construir o significado original do emissor e faz uso também do contexto para chegar a uma interpretação (NUNAN, 1999). Essa visão encontra respaldo na teoria dos esquemas¹⁹ na medida em que as informações armazenadas na memória nos ajudam a compreender novas situações e a inferir o que não foi explicitamente mencionado.

No início dos anos 80, havia uma tendência de se supor que somente o processo descendente era suficiente para desenvolver a CO. No entanto, muitos autores atualmente defendem que os dois tipos de processos devem ser integrados e trabalhados nos materiais e nas aulas (BROWN, 1994; MENDELSON, 1994; BROWN, 1990; CELCE-MURCIA, 2001). A explicação para essa postura baseia-se na idéia de que o processo descendente supostamente ocorre de maneira automática para o falante nativo, isto é, este depende só de uma parte do sinal acústico que recebe para chegar a uma interpretação, enquanto que o falante não-nativo, especialmente o aluno em nível iniciante, depende muito mais do processo ascendente (CELCE-MURCIA, 2001; MENDELSON, 1994). Brown (1990) também ressalta que um refinamento maior da habilidade de CO poderia ser desenvolvido em estágios

¹⁹ Termo usado na Psicologia Cognitiva para se referir à organização de conhecimentos conceituais que o ouvinte traz consigo e acessa no momento da compreensão (RICHARDS, 1992).

avanzados, mas os alunos em estágios menos avanzados precisam estar cientes da existência desses efeitos.

Como Ur confirma (1984), a CO envolve o processo ascendente, porém não é somente uma habilidade na qual o significado pode ser obtido por meio da percepção ou compreensão da junção de todos os sons, sílabas, palavras ou frases. Ela envolve, também, o processo descendente no qual o significado é inferido a partir de várias evidências contextuais e do conhecimento de mundo.

Mendelsohn (1994) defende o processo descendente partindo da premissa de que a CO é um processo de interpretação onde o aluno formula hipóteses assim que começa a ouvir um texto. Esta hipótese é, então, ligada ao conhecimento de mundo do aluno e à medida que o texto flui, o aluno deve verificar e talvez modificar suas hipóteses.

Segundo Brown (1990), embora o processo descendente seja essencial para a compreensão, a maior dificuldade de CO para o aluno ainda está no nível fonológico. Mesmo desenvolvendo várias formas de previsões, o aluno precisa ainda controlar o sinal acústico que ele recebe a fim de verificar posteriormente se as suas previsões estão sendo confirmadas.

Na visão de Rost (2002), pelo fato de a CO não ser um processo mental visível, nós fazemos analogias e criamos metáforas para descrevê-la. Um exemplo de metáfora usada por alunos seria “pegar algo”: compreender significa “pegar o que o emissor diz” e entre lingüistas aplicados “negociar o significado” seria uma metáfora bem freqüente. Qualquer que seja a definição, ela é formada a partir de uma das quatro perspectivas: receptiva (receber o que o emissor realmente diz); construtiva (construir e expressar significado); colaborativa (negociar significado com o emissor e responder); e transformativa (criar significado por meio de envolvimento, imaginação e empatia).

De acordo com Nunan (1999), é possível classificar diversos tipos de CO de acordo com algumas variáveis como, por exemplo, o objetivo estabelecido e o papel do interlocutor. Podemos citar dois objetivos muito utilizados em exercícios na sala de aula que são: ouvir para obter a idéia geral da mensagem (*skimming*) e ouvir para obter informações específicas (*scanning*).

Brown (1990) identifica dois objetivos (funções) da língua: a função transacional, que se preocupa em transmitir informação e a função interacional, que ocorre no curso da interação social. Embora essas funções possam ocorrer simultaneamente com uma certa frequência, há ocasiões em que o emissor mantém o foco na transmissão de informação como, por exemplo, em palestras acadêmicas, transmissão de notícias pelo rádio ou pela TV, anúncios pelo alto-falante em aeroportos ou supermercados.

Também podemos caracterizar a CO considerando o papel do interlocutor, que pode ser participante (situação recíproca) ou espectador (situação não-recíproca). No caso do aluno brasileiro, a língua inglesa, na maioria das vezes, é usada em situações não-recíprocas. Quando o aluno está assistindo a um filme em inglês, por exemplo, ele não assume um papel interativo, apenas ouve pessoas interagindo e, portanto, não participa da negociação do significado. Anderson e Lynch (1988) revelam que, na maioria das situações do dia-a-dia, a CO se dá por meio da interação, ou seja, ela é recíproca (há pelo menos a oportunidade para o emissor e o interlocutor de trocarem papéis).

Tais conceitos reforçam a importância do papel ativo do ouvinte, i.e., a CO não é somente uma habilidade passiva, mas sim um processo ativo de construção da mensagem (RIVERS, 1978), ao contrário da visão tradicional, mesmo quando não há interação.

Quando falamos sobre ensino/aprendizagem, nos referimos à troca de experiências, de fatos e de idéias entre aluno e professor. Ambos devem assumir o seu papel ativo nesse processo. São diferentes experiências de vida e visões de mundo que os fazem únicos, capazes de contribuir para esse fenômeno que há muito preocupa estudiosos. Rost (1990) vê a CO como um processo de construção, isto é, ao invés de somente receber conhecimento, o interlocutor o constrói por meio da contextualização dos sinais produzidos pelo emissor.

Quando mencionamos ensino/aprendizagem da CO, também estamos falando de comunicação, já que esta é a nossa meta neste processo e comunicação envolve a emissão e recepção de mensagens.

Rivers (1978) e Anderson & Lynch (1988) consideram inútil tentar falar uma língua sem compreender o interlocutor. Já na situação contrária, pode haver alguma utilidade

específica em compreender uma língua sem saber se expressar nela, como, por exemplo, assistir a filmes e programas de TV em inglês, ouvir programas de rádio ou músicas.

Infelizmente há muitos alunos que se acomodam com um tipo de compreensão unilateral talvez por receio de se sentirem diminuídos ou expostos ao ridículo se tentarem se expressar verbalmente. Em situações normais de comunicação, tanto a expressão oral (EO) quanto a CO exercem papéis ativos, i.e., o aluno compreende, reage ao que ouve, responde ou executa uma ação.

Além de ser essencial para a interação, é através da CO que desfrutamos do prazer de aprender uma L2 ou LE, como citado, assistindo a filmes, programas de TV, ouvindo notícias do rádio, músicas etc. Até mesmo em sala o aluno aprende muito ouvindo o professor, o CD ou fita cassete ou ouvindo uns aos outros.

A CO é de suma importância e não deve ser subestimada no processo de ensino/aprendizagem de LE. Por meio dela, nós internalizamos informação lingüística sem a qual não poderíamos produzir a linguagem oral. Teóricos pioneiros da área como Asher (1977), Anderson e Lynch (1988) e Brown (1983) chegaram a afirmar que a CO é a base sobre a qual todas as outras habilidades são adquiridas (LANCASTER e PHILOGENE, 1999). Ela é muito mais usada do que qualquer outra habilidade na vida diária. Em média, nós ouvimos duas vezes mais do que falamos, quatro vezes mais do que lemos e cinco vezes mais do que escrevemos (MORLEY, 1991). Além de ser a habilidade mais amplamente usada, é também um meio de aquisição de uma LE.

2.2.2 Noções de L2 x LE

Outro conceito muito importante para o nosso contexto é o de LE. No passado, o termo LE foi muito usado para contrastar com “língua nativa” (LN). Nas últimas décadas o termo L2 vem sendo usado para se referir a todos os tipos de aprendizagem de língua não-nativa (STERN, 1983). Na literatura, a distinção entre L2 e LE geralmente não é feita ou não é enfatizada. Usaremos, portanto, a distinção feita por Leffa (1988):

temos o estudo de uma segunda língua no caso em que a língua estudada é usada fora da sala de aula da comunidade em que vive o aluno (exemplo: situação do aluno brasileiro que foi estudar francês na França). Temos língua estrangeira quando a comunidade não usa a língua que é estudada na sala de aula (exemplo: situação do aluno que estuda inglês no Brasil)

As siglas LE e L2, ora usadas separadamente, ora juntas, se referem em geral ao ensino da língua inglesa a falantes não-nativos. Nos Estados Unidos, dentro da Lingüística Aplicada, não é feita distinção entre LE e L2. Na Grã-Bretanha, o termo LE é usado para designar a língua que é ensinada nas escolas como uma das disciplinas, mas não é usada para ministrá-las e nem é a língua de comunicação daquele país. Por outro lado, o termo L2 é usado para designar a língua que não é a língua nativa daquele país, mas que é amplamente usada como meio de comunicação pelo governo e na educação. É usada paralela a outras, como a língua inglesa em Fiji, Cingapura e Nigéria. Também se pode citar o ensino da língua inglesa como L2 àqueles que imigraram para um país de língua inglesa (RICHARDS *et al*, 1992).

Brown (1994) observa que, devido à expansão da língua inglesa como língua internacional, a diferença entre os termos LE e L2 não é muito clara. O termo L2 pode ser facilmente identificado como a aquisição da língua inglesa dentro de uma cultura cuja língua nativa é o inglês, como por exemplo, um falante da língua árabe que adquire a língua inglesa nos Estados Unidos ou no Reino Unido. No entanto, o termo L2 não é facilmente identificado onde a língua inglesa já é aceita e amplamente usada na educação, pelo governo ou em negócios (inglês usado nas Filipinas ou na Índia). Ele ainda acrescenta o uso do termo L2 dentro de um outro contexto, por exemplo, o inglês na Escandinávia, onde a língua inglesa, apesar de não ter um status oficial, ocupa uma posição muito privilegiada, permitindo a comunicação entre seus falantes e falantes nativos da língua inglesa. Já o termo LE, vale repetir, define a aprendizagem da língua inglesa dentro da própria cultura onde há poucas oportunidades de usar a língua inglesa, como é o exemplo de um japonês aprendendo inglês no Japão.

Ao mesmo tempo em que Carter e Nunan (2001) consideram a distinção L2/LE problemática pelo fato de haver diferenças de contexto até mesmo em ambientes de LE (como o Brasil e o Japão), eles reafirmam que a distinção L2/LE é relevante no ensino de línguas.

Stern (1983) revela que há hoje um consenso sobre a necessidade de se fazer a distinção entre LE e L2. Uma delas é que a L2, ao contrário da LE, geralmente possui status oficial ou uma função reconhecida no país onde ela é adquirida. Além disso, os objetivos para aprender uma LE e uma L2 geralmente são diferentes. Um dos objetivos no caso da L2 é a educação e a participação na vida política e econômica do país em que se vive. Já aprender uma LE envolve diferentes metas, por exemplo, viajar para um país de língua inglesa, comunicar-se com falantes nativos, ler trabalhos científicos e técnicos, o que requer muito mais instrução formal, além de outros mecanismos de compensação pela falta dos recursos que um ambiente de L2 dispõe.

Em muitos cursos de línguas são utilizados livros-texto de autores estrangeiros que defendem a idéia de que as suas propostas de ensino se direcionam para qualquer situação de aprendizagem. Sabe-se que, no contexto brasileiro, a língua inglesa, além de fazer parte da educação formal, é ensinada como LE e não como L2. Essa diferença é fundamental quando o assunto é compreensão oral. Por isso, a literatura estrangeira que trata do ensino de inglês como L2 muitas vezes não atende às necessidades do aluno brasileiro (VIDOTTI, 2004).

Rivers (1978) elucida a distinção entre esses termos no título de sua obra *Practical guide to the teaching of English as a second or foreign language*:

usamos o termo L2 para o ensino da língua inglesa a falantes de outras línguas em país de língua inglesa ou em áreas onde a língua inglesa é amplamente usada como língua franca. Mantemos o termo LE para áreas onde o aluno da língua inglesa não ouvirá ou não terá oportunidade de usar a língua inglesa para a comunicação. Às vezes o termo LE será usado para a língua-alvo, onde a distinção entre as duas situações é irrelevante para a metodologia.

Ur (1984) apresenta seu livro *Teaching Listening Comprehension* como um livro sobre a prática da compreensão oral na sala de aula de LE. No entanto, ela sugere "usar" falantes nativos "ao vivo" ao invés de gravações. Apesar de interessante, a sugestão revela o grau de distanciamento entre as propostas de autores estrangeiros e o contexto brasileiro. Viana (1997) chama atenção para a distinção entre LE e L2 no planejamento de cursos:

Essa distinção L2/LE é considerada relevante no que se refere a planejamento, pois revela situações distintas. L2 é o termo utilizado para referir-se ao ensino da língua estrangeira no país onde ela é falada como língua materna de minorias e/ou

oficial/nacional. LE refere-se ao ensino da língua estrangeira em países onde essa língua não é materna/oficial ou nacional.

Brown (1994) levanta o seguinte ponto que devemos levar em consideração: um ambiente de L2 é como um "laboratório" instantâneo pelo fato da língua-alvo já estar disponível fora da sala de aula. Já em um ambiente de LE, ou seja, dentro de uma cultura onde o inglês não é a língua nativa e nem possui status oficial, o aluno de LE tem muito poucas oportunidades de ouvir a língua "real" e, portanto, não se acostuma a ouvir a língua como ela é produzida na "vida real". Tal fato é agravado por ser o Brasil um país afastado das comunidades falantes da língua inglesa. Diante do exposto, é vital que a distinção LE/L2 seja levada em consideração quando se trata de ensino/aprendizagem de línguas.

Talvez esse emaranhado de terminologias e conceitos não revele diferenças tão notáveis, mas na prática pode-se constatar o desafio que é para o professor de LE e para o seu aluno desenvolver a habilidade da compreensão oral em um país onde o uso da língua inglesa basicamente se restringe à sala de aula.

2.3 Fatores que podem dificultar a CO

Em princípio, a CO é um processo ao qual não temos acesso direto, por esse motivo nem sempre é fácil identificar que fatores (ANDERSON e LYNCH, 1988). Para Rost (2002), problemas de CO em LE geralmente estão relacionados a diversas causas ao invés de uma única.

Após realizarmos um levantamento na literatura dos fatores que podem dificultar a CO, nos deparamos com vários itens que estão relacionados a problemas de diversas naturezas. Para efeitos de praticidade e clareza, dividimos esta seção em duas subseções, classificando os problemas de acordo com a sua natureza que tanto pode ser lingüística ou não- lingüística.

Entre os problemas de natureza lingüística podemos citar:

1. a diferença entre o sistema fonético/fonológico da L1 e LE (aspectos segmentais e supra-segmentais);
2. pouca ou nenhuma familiaridade com diferentes sotaques e variedades (basicamente americana e britânica).
3. falsos modelos de linguagem fornecidos pelo professor por meio de simplificações na linguagem (pronúncia, vocabulário, estruturas gramaticais);
4. um sotaque marcado do professor em sua interlíngua português- inglês;
5. pouco conhecimento do léxico e sintaxe;
6. pouca familiaridade com o discurso informal, por exemplo, colocações, expressões idiomáticas, gírias;
7. pouco conhecimento de diferentes tipos de registros orais;
8. organização da sentença.

Quanto aos problemas de natureza não-lingüística podemos enumerar os seguintes:

1. fatores ambientais como: disponibilidade de recursos e oportunidades para a aprendizagem (falta de oportunidade de interação, com falantes nativos ou não); métodos de ensino (falta de diferentes tipos de material, planejamento de curso e instrução para o contexto específico de LE); falhas no conhecimento sociocultural da língua-alvo; falta de recursos visuais como expressão facial, postura, dicção, direção do olhar, proximidade, gestos e tom de voz;
2. fatores cognitivos (dificuldade em fazer previsões e inferências; estratégias de ensino/aprendizagem)
3. fatores externos como qualidade do sinal acústico e quantidade de barulho ambiente (e a quantidade de falantes, voz alta/baixa);
4. fatores afetivos: a ansiedade, timidez, cansaço, insegurança, motivação, a atitude em relação à aprendizagem da língua-alvo: pouca ou falta de consciência do seu papel ativo no processo; hábitos de aprendizagem pré-estabelecidos; crença de que uma LE só se aprende "lá fora".

Passemos à descrição de alguns aspectos de cada natureza, iniciando com os problemas de natureza lingüística.

2.3.1 Natureza Lingüística

Muitos são os fatores que podem dificultar a CO, mas podemos, de antemão, relembrar que a linguagem escrita e a linguagem falada apresentam diferenças importantes, a começar pelos próprios meios utilizados na comunicação – enquanto a linguagem escrita usa meios gráficos, a linguagem falada usa a oralidade.

Na linguagem escrita, as palavras e sentenças são separadas umas das outras por um espaço em branco ou pela pontuação. É dessa forma que geralmente estudamos uma LE, com palavras e frases, todas com início e fim bem definidos na forma escrita. Já na linguagem falada, ao contrário, quase sempre não se sabe ao certo onde as palavras começam ou terminam, ou seja, elas são ligadas umas às outras formando “pedaços” e, mesmo sendo divididas pela entonação e pela pausa, os limites das palavras e das sentenças não são claros na maioria das vezes. Por causa dessa diferença, muitas vezes o aluno não consegue entender o conteúdo da mensagem, pois está concentrado na pronúncia das palavras da mensagem. Na verdade, é quase impossível realizar as duas tarefas ao mesmo tempo. Sabemos que quando se ouve algo, o que realmente importa, na maioria das vezes, é o significado da mensagem e não a forma. (BROWN, 1990).

A produção do discurso corrido afeta de diversas formas a pronúncia de vogais e consoantes e conseqüentemente das sílabas, palavras e elocuições mais longas. Entre esses efeitos que podem causar dificuldades de CO para o ouvinte está a assimilação, a elisão, a intrusão, as ligações e as formas fortes e fracas.

A assimilação ocorre quando um segmento de som²⁰ influencia o segmento de outro, de forma que eles assimilam (se tornam parecidos ou até mesmo idênticos). Se imaginarmos as pausas da fala como sendo os espaços da escrita, dificilmente perceberemos a assimilação

²⁰ “Qualquer unidade discreta que pode ser identificada, seja física ou auditivamente, na fala corrida” (CRYSTAL, 2000).

ou qualquer outro traço do discurso corrido²¹. No entanto, quando trechos de uma conversa natural são analisados, percebe-se que esses traços são as principais formas de se manter a fluência e o ritmo (CRYSTAL, 1999).

Um exemplo onde ocorre assimilação em certa variedade da língua portuguesa seria em “vesgo” onde o “s” é pronunciado como /ʒ/ (uma consoante sonora) devido à proximidade da consoante “g” (sonora também). Richards (1992) descreve dois tipos de assimilação: a assimilação regressiva e a assimilação progressiva. Esta ocorre quando um som é influenciado pelo som que o precede, por exemplo, o “s” da palavra *cats* /s/ é diferente do “s” da palavra *dogs* /z/. Já a assimilação regressiva ocorre quando um som é influenciado pelo som que o sucede como, por exemplo, em *nice shape* onde o fonema /s/ de *nice* é influenciado pelo /ʃ/ de *shape*, sendo pronunciado /naɪʃʃeɪp/.

Outros processos muito comuns são os conhecidos como metaplasmos que podem ocorrer por subtração ou elisão e acréscimo. A elisão, ou seja, a omissão de sons no discurso corrido (tanto podem ser consoantes, vogais e até sílabas inteiras) pode ocorrer no início da palavra (aférese); no meio (síncope) ou no final (apócope). Ocorre aférese em ‘m (ao invés de *am*). Um exemplo de síncope (elisão no meio da palavra) seria em *comfortable*, onde “or” desaparece, tornando-se /kʌmfətəbəl/. Assim como na assimilação, o local mais comum onde ocorre a elisão de consoante é no final de uma sílaba como, por exemplo, em *most recent* /məʊs ˈriːsənt/ e *wild life* /ˈwaɪləlaɪf/ onde o “t” de *recent* e o “d” de *wild* desaparecem por completo (apócope).

Em oposição à elisão, ocorre o acréscimo. Trata-se da adição de um som ou sílaba no início da palavra (prótese), no meio (epêntese) e no final (paragoge). Ocorre prótese, por exemplo, quando a palavra *student* sofre um acréscimo do som [i] tornando-se /ɪstu:dənt/; um caso de epêntese seria, em português, por exemplo, a inclusão de uma vogal após uma consoante em final de sílaba, produzindo uma nova sílaba como quando a vogal “i” é introduzida após o “p” de “optar”, tornando-se “opitar”. Em inglês, o acréscimo medial ocorreria em casos como “*often*” tornando-se /ɒfɪtən/. Ocorre paragoge em *India (r) and Pakistan*, fenômeno bastante comum, mas muito criticado. Sob a influência do

²¹ [Discurso corrido] é ‘a língua falada quando analisada como uma seqüência contínua’ (CRYSTAL, 2000).

Português, o estudante brasileiro acrescentaria sons ao final de palavras como em ‘*much*’ /mΛtʃɪ/. Estes metaplasmos podem indicar a expectativa do estudante brasileiro de ouvi-los na língua inglesa.

Além desses efeitos produzidos pelo discurso corrido, as duas pronúncias possíveis de uma palavra, que são representadas pela forma forte e pela forma fraca, desempenham um papel fundamental no ritmo da língua inglesa. O contraste entre as sílabas fortes e as fracas é que dá base ao ritmo acentual.

Para Brown (1990), uma das áreas da linguagem falada mais difíceis de se dominar em uma LE é o ritmo. Algumas línguas possuem um tipo particular de ritmo como é o caso do inglês e do português. O português é uma língua medida por sílaba, o que significa que as sílabas ocorrem em intervalos regulares de tempo. Já o inglês é uma língua medida por acento, isto é, as sílabas acentuadas ocorrem em intervalos regulares, independentemente do número de sílabas átonas entre estes intervalos. Por exemplo, quando se diz *the ‘cat is ‘interested in pro’tecting its ‘kittens*, leva-se praticamente o mesmo tempo para se dizer ‘*large ‘cars ‘waste ‘gas* (RICHARDS, 1983).

Ainda entre os aspectos supra-segmentais, destacamos a entonação como um aspecto cujo grau de importância aumenta na medida em que influencia o significado da frase. Um dos seus papéis é de comunicar atitudes pessoais como humor, sarcasmo, seriedade, dúvida ou raiva (CRYSTAL, 2000). Para Ur (1984), esses aspectos atitudinais são determinados mais pela entonação do que pela escolha de palavras. Portanto, a entonação pode acarretar implicações semânticas, além de influenciar a realização de certos fonemas. Essas características especiais da fala requerem maior atenção do aluno, pois elas influenciam muito o processo do discurso e podem facilmente bloquear a CO.

Outro fator que pode dificultar a compreensão oral é o fato de que o aluno se acostuma à pronúncia do professor e não desenvolve a experiência na compreensão de falantes com sotaques diferentes. Às vezes o professor também apresenta pouca familiaridade com diferentes variedades e sotaques, e, por vezes, pode apresentar um marcado sotaque em sua interlíngua²² português-inglês. Muitas vezes, o aluno pratica e se familiariza com uma

²² Interlíngua é o tipo de linguagem produzida no processo de aprendizagem de uma língua [tradução nossa], (RICHARDS, 1992).

pronúncia muito clara e lenta (MORLEY, 1991). As modificações na linguagem feitas pelo professor, nativo ou não, como a simplificação do texto oral, provocam efeitos negativos a longo prazo, uma vez que não representam o discurso real e fornecem falsos modelos de linguagem.

Apesar dos benefícios que a simplificação do insumo pode trazer para o aluno no sentido de reduzir a sua frustração, Rost (2002) recomenda uma certa cautela ao usá-la, ou seja, o insumo simplificado deve preservar características de naturalidade e incluir uma linguagem que não tenha sido especialmente modificada para o ensino/aprendizagem de língua.

Para Nunan (1999), a CO e a pronúncia têm um tipo de relação de complementação. Concordamos com o autor quando ele ressalta que, ao longo da história, o ensino da pronúncia geralmente se inclinou para os aspectos segmentais. Acreditamos que esse seja um dos motivos pelos quais o aluno, mesmo com muita prática de pronúncia de sons e palavras isoladas, tem dificuldades de CO. Concentrar-se no ensino de formas isoladas de sons e palavras não garante que o aluno entenda o discurso corrido, pois muitos aspectos da pronúncia são determinados pela posição dos elementos no discurso como os efeitos que acabamos de mencionar. Por outro lado, com o desenvolvimento de abordagens comunicativas de ensino, a importância dada aos aspectos supra-segmentais (acento, ritmo e entonação) tem crescido bastante.

O léxico também pode se apresentar como um desencadeador de problemas de CO, quando, por exemplo, há falsos cognatos²³ e tópicos com vocabulário não-familiar. Muitas vezes, o insumo exige muito além do conhecido, ou seja, não é familiar e por esse motivo, o aluno não consegue inferir o desconhecido. Da mesma forma, podem ocorrer problemas de natureza sintática, por exemplo, o uso de construções muito além do nível lingüístico do aluno.

Outro aspecto lexical que frequentemente dificulta a CO é a pouca familiaridade com o discurso informal. Ur (1984) defende que boa parte do vocabulário utilizado no discurso

²³ Falso cognato é uma palavra que possui a mesma forma (ou parecida) em duas línguas, porém com um significado diferente. (RICHARDS, 1992). Podemos citar como exemplo a tradução de *eventually* por “eventualmente”.

informal já é conhecido pelo aluno, porém não é familiar. Em outras palavras, quando o aluno aprende uma palavra nova, ele ainda leva algum tempo para incorporá-la no sentido de reconhecê-la prontamente no discurso corrido. As expressões idiomáticas²⁴ e as gírias²⁵ também podem agravar a situação, uma vez que são usadas com muita frequência no discurso informal. Ao mesmo tempo em que as expressões idiomáticas possibilitam ao falante expressar-se de uma forma menos convencional, elas também podem dificultar a CO para o aluno na medida em que ele tenta fazer uma interpretação literal do significado das expressões, por exemplo, em *kick the bucket* (abotoar o paletó, morrer).

Segundo Rost (2002), a pouca familiaridade do aluno com diferentes tipos de registros orais também pode dificultar a CO. Isto se deve ao fato de que alguns elementos têm mais probabilidade de serem encontrados em determinados tipos de texto. Por exemplo, em um texto narrativo, espera-se encontrar estruturas sintáticas e lexicais específicas para narrar o tempo, o lugar, os personagens e os acontecimentos de uma história. Portanto, se o aluno desconhece o tipo de texto, ele apresentará mais dificuldade para ativar os conhecimentos necessários para a interpretação.

Um outro conceito igualmente importante para tentarmos identificar problemas de compreensão é o que Rost (2005) chama de *information packaging*²⁶. Trata-se da forma como as informações vêm combinadas, organizadas. Por exemplo, comparemos estas duas sentenças: a) sua mensagem foi recebida por mim hoje e eu agradeço a você por isso; b) obrigada pela sua mensagem que recebi hoje. Ambas têm o mesmo significado, porém são organizadas de forma diferente. A primeira sentença pode causar problemas de compreensão, não porque não conheçamos as palavras ou a situação, mas por não conseguirmos decodificar a forma de organização dos elementos.

²⁴ Expressões idiomáticas indicam uma seqüência de palavras que funcionam como uma unidade só, cujo significado não pode ser desvelado somente com base nas partes isoladas (RICHARDS, 1992).

²⁵ Gírias são palavras e expressões informais muito utilizadas no discurso coloquial, mas que podem mudar rapidamente em função do seu caráter instável. É uma variedade do discurso que funciona como uma língua entre grupos distintos de pessoas como, por exemplo, adolescentes, soldados do exército, bandas de música, etc. [tradução nossa], (RICHARDS, 1992).

²⁶ “Este é um termo usado na análise do discurso para se referir à forma como o emissor organiza os elementos de uma sentença” [tradução nossa] (ROST, 2005).

2.3.2 Natureza não-lingüística

Há muitos fatores ambientais que podem dificultar o desenvolvimento da CO. Um deles é o fato de que, no Brasil, o aluno tem muito poucas oportunidades de interagir com falantes da língua-alvo fora da sala de aula. Podemos afirmar que há basicamente duas situações em que o aluno ouve o discurso informal. Uma delas é na música; no entanto, ela pode ser usada simplesmente para o deleite do ouvinte, não havendo necessidade de sua compreensão. O diálogo presente nos filmes seria outra situação de contato com o discurso informal, restando ao aluno apenas o papel de espectador nos dois casos.

Os métodos de ensino (no sentido de formas de ensino) também podem se apresentar como um fator que dificulta a CO. A forma de conduzir os exercícios de CO muitas vezes se assemelha mais a uma forma de testagem do que ensino (UR, 1984; ALMEIDA FILHO e EL DASH, 2002; BROWN, 1990; ANDERSON e LYNCH, 1988). Além disso, na sala de aula predomina o uso de gravações de textos baseados nos tópicos das unidades do livro-texto e o tipo de resposta que se espera do aluno é aquele baseado na memória.

Muitos exercícios de CO esperam uma resposta do aluno somente ao final de trechos muito longos. Isso não significa que a compreensão oral não deva ser verificada, mas a resposta que devemos esperar do aluno não deve ser baseada somente na memória, o que acaba sendo um agravante.

Para Brown e Yule (1983), o aspecto mais grave desse tipo de prática é que a experiência com a CO em sala se afasta muito da experiência de um falante nativo com a linguagem oral.

Mesmo diante de tantas evidências de que a CO é uma das principais vias para a aquisição de uma LE, Almeida Filho e El-Dash (2002:38) nos levam a refletir sobre “até que ponto a compreensão da língua oral está de fato na mira do planejamento e da metodologia do ensino nas aulas convencionais de LE”. Na opinião de Mendelsohn (1994), o ensino da CO ainda é negligenciado nos programas de ensino/aprendizagem de línguas, onde a CO é uma habilidade que ele chama de “Cinderela”. Mendelsohn (1994) acrescenta que isso se deve a três motivos. O primeiro deles é que há até algumas décadas, não se aceitava muito que a CO deveria ser ensinada explicitamente. Ela seria desenvolvida de qualquer forma, ou seja,

ouvindo o professor. Uma parcela do problema recaía sobre a importância dada à produção oral pelo Método Audiolingual. O segundo motivo é que os professores, em média, não se sentem seguros para ensinar a CO, isto é, ensinar os alunos “como” ouvir e, conseqüentemente, tendem a depender da prática de exercícios. O terceiro motivo é que o material tradicionalmente usado para a CO, na maioria das vezes, não é adequado para o ensino dessa habilidade. Muitas das atividades propostas no livro-texto requerem que os alunos compreendam de uma forma que eles jamais ouviriam no mundo real. Em muitos casos, esse material não representa a linguagem falada no mundo real, ou seja, às vezes é um texto escrito que é lido em voz alta e gravado e outras vezes é uma simulação artificial da linguagem falada.

A questão da autenticidade do insumo é uma das discussões mais polêmicas na área de ensino/aprendizagem de línguas, segundo Rost (2002). Independente disso, há um consenso de que o aluno deve receber insumo genuíno. Em outras palavras, a busca por esse insumo significa uma busca pelas características do discurso coloquial, por exemplo, a velocidade, o ritmo, a entonação, as pausas.

Muitas vezes, pouca importância é dada por alunos e professores e pouco entusiasmo é demonstrado ao ensino/aprendizagem da CO. Tal realidade pode ser oriunda da forma mecânica como são feitas as atividades de CO, i.e., elas se limitam aos exercícios do livro-texto e o uso da fita cassete ou CD correspondente. Ao examinarmos os estudos de Brown e Yule (1983), nos identificamos com a descrição da prática tradicional de ensino/aprendizagem da CO. Na grande maioria das vezes os alunos ouvem o texto uma ou duas vezes e respondem às perguntas (que geralmente são de múltipla escolha e que seguem a ordem do texto em intervalos iguais). Infelizmente, como freqüentemente ocorre nesses tipos de exercícios, muita ênfase é dada a “o que fazer” e não “como” fazer. Nós, professores, muitas vezes acreditamos que os alunos aprenderão a ouvir simplesmente ouvindo e praticando exercícios em sala. Sabemos que a aprendizagem de uma língua é um processo complexo que não se desenvolve por “osmose” (MENDELSON, 1994).

Devemos reconhecer que nos últimos anos certo avanço tem sido conseguido na área de ensino/aprendizagem no sentido de atrair a atenção do aluno para as diversas formas de

ouvir²⁷. Podemos observar em alguns livros-texto a preocupação em fornecer ao aluno algumas estratégias de CO como, por exemplo, no livro-texto utilizado nas aulas que observamos. São estratégias que geralmente vêm explicitadas dentro de uma espécie de caixa de texto e que é parte integrante de uma seção intitulada *Listen Better*, o que só reforça a idéia de que os alunos precisam não só aprender a ouvir mais, mas a ouvir melhor. O ideal seria que o aluno usasse a própria língua-alvo como ferramenta para a aprendizagem da mesma, no entanto, o que ocorre é que o aluno espera, primeiro, aprender a língua para depois usá-la. Por esse motivo, muitos autores sugerem que o insumo na sala de aula seja fornecido, preferencialmente, na língua-alvo.

Entendemos que o uso de estratégias de CO deva ser não só enfatizado como integrado à aula, entretanto, é preciso que o professor saiba e queira trabalhar com esse tipo de procedimento em sala, incentivando seus alunos a serem mais responsáveis pela sua aprendizagem, isto é, a assumirem o seu papel ativo no processo.

Segundo Carter e Nunan (2001), o ensino/aprendizagem de LE e de L2 requer diferentes tipos de material, planejamento de curso e instrução, uma vez que os contextos em que ele ocorre são diferentes. Na visão dos autores, o material de LE deve proporcionar ao aluno o mesmo tipo de insumo lingüístico rico e diversificado de que um aluno de L2 dispõe fora da sala de aula.

O discurso falado apresenta muitas características que facilitam a compreensão, como a redundância, as pausas, as hesitações, falsos começos, os marcadores de organização das idéias e preenchedores do tipo “bem...”, “é, mas...”, “quer dizer...”. A falta ou o desconhecimento desses recursos pode levar o aluno a presumir que o discurso falado é sempre “organizado” (CELCE-MURCIA, 2001). Conseqüentemente, quando o aluno tem contato com esse tipo de discurso, ele tem muita dificuldade de compreender a mensagem, pois ele concentra todos os seus esforços na compreensão de cada palavra, cada pausa e cada redundância. Em outras palavras, ele corre o risco de “ver as árvores e não ver a floresta” (UR, 1984).

²⁷ Mendelsohn (1994), em seu livro *Learning to Listen*, que é direcionado a professores, apresenta uma abordagem de ensino/aprendizagem da CO totalmente baseada em estratégias.

Segundo Anderson e Lynch (1988), falhas no conhecimento sócio-cultural da língua-alvo também se apresentam como obstáculo à compreensão. Morley (1991) enfatiza que o ouvinte deve usar o contexto para resolver ambigüidades e, assim, optar pela melhor interpretação, o que é válido também para o falante nativo.

A falta de recursos visuais como expressão facial, dicção, postura, direção do olhar, proximidade, gestos e tom de voz pode dificultar a CO, uma vez que eles normalmente proporcionam o suporte necessário para que a interpretação da mensagem ocorra. A prática da CO em sala de aula, na maioria das vezes, não permite ao aluno lançar mão desses recursos pelo fato de se utilizar basicamente os textos do CD. Nesse caso, é aconselhável situar o contexto sociocultural, o que também pode auxiliar o aluno a antecipar o que ele vai ouvir.

Segundo Rost (2002), a atividade de ouvir é essencialmente cognitiva, pois envolve a ativação e modificação de conceitos na mente. Sempre que lemos, ouvimos ou observamos algo novo, criamos novos esquemas (esboços conceituais) que são atualizados constantemente. Para que haja compreensão, é necessário que o emissor e o interlocutor ativem esquemas apropriados para cada situação. Quando os esquemas do emissor e do interlocutor são mal relacionados, podemos dizer que ocorre uma má interpretação; quando a relação é seriamente afetada, há um bloqueio na compreensão.

Entre os problemas causados por fatores cognitivos, podemos citar a dificuldade em ativar os esquemas adequadamente e, como consequência, a dificuldade de fazer previsões e inferências, que são processos essenciais para a CO (MENDELSON, 1994).

Ur (1984) afirma que a pouca ou falta de familiaridade com expressões idiomáticas e colocações dificulta a previsão, mas, por outro lado, revela que a gramática e o vocabulário são os componentes que mais fornecem os tijolos para a construção do significado. Por exemplo, o uso da conjunção *but* leva à expectativa de um contraste com o que foi dito; o uso de *would have* pressupõe uma oração com *If*. O aluno que busca a compreensão a partir de uma expectativa tem mais chances de obter sucesso. Ele vai construindo uma imagem mental de sua interpretação e vai confirmando ou modificando suas hipóteses. Brown (1990) acrescenta que fazer inferências é uma atividade que depende bastante do conhecimento de mundo.

Devemos considerar, também, alguns fatores externos que podem dificultar a CO. Durante o insumo, por exemplo, podem surgir problemas como o ruído ambiente e qualidade do sinal acústico (voz muito baixa/alta, aparelhagem ruim, vários falantes).

Por último, apresentamos, a seguir, alguns fatores internos, principalmente aqueles relacionados aos aspectos afetivos do aluno: a ansiedade, timidez, cansaço, insegurança, motivação, a atitude em relação à aprendizagem da língua-alvo, pouca ou falta de consciência do seu papel ativo no processo, hábitos de aprendizagem pré-estabelecidos, a crença de que uma LE só se aprende "lá fora".

Segundo Oxford (1993), o aluno possui uma imagem negativa da sua habilidade de CO e, na maioria das vezes, se sente ansioso quando percebe que não irá conseguir manter uma conversa na língua-alvo por não compreender o seu interlocutor. A ansiedade se agrava quando ele pensa que deve compreender cada palavra que ouve, o que é uma meta quase impossível de ser alcançada. Na visão de Ur (1984), o aluno tem uma compulsão de entender absolutamente tudo, até mesmo as informações sem importância, e por isso se sente desanimado e desorientado quando não entende uma palavra.

Alguns desses fatores internos podem não só dificultar como bloquear logo de início a CO. O cansaço, por exemplo, que tanto pode ser físico ou mental, pode comprometer seriamente a atenção do aluno. A timidez e a insegurança, como qualquer outro sentimento negativo que o aluno traga para a sua aprendizagem, podem criar um círculo vicioso: a insegurança gera o fracasso, que gera mais insegurança ainda. Essas experiências negativas provocam no aluno o desenvolvimento de crenças errôneas sobre a aprendizagem, como a de que uma LE só se aprende "lá fora". Embora haja alunos que pensam o contrário, muitos possuem hábitos de aprendizagem pré-estabelecidos que às vezes se chocam com a filosofia de ensinar do professor ou da instituição de ensino onde estuda. Segundo Almeida Filho (1998), o desencontro entre a abordagem²⁸ de aprender do aluno e a abordagem de ensinar do professor pode gerar “problemas, resistências e dificuldades, fracasso e desânimo no ensino e na aprendizagem da língua-alvo”.

²⁸ “A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua” (ALMEIDA FILHO, 1998).

2.3.3 Recomendações pedagógicas

A noção de compreender um texto oral com o objetivo de buscar o significado, ao contrário da noção de ouvir visando somente à prática da língua, tornou-se um padrão de ensino na década de 80. Desde essa época, muitos autores vêm dedicando muitos dos seus estudos à área de CO, influenciando o ensino/aprendizagem de línguas (ROST, 2002). Isto posto, finalizamos este capítulo apresentando algumas recomendações pedagógicas.

Brown (1990) propõe uma abordagem modesta baseada em abordagens anteriores. Sugere uma análise de alguns problemas de compreensão oral em alunos de LE (e até falantes nativos) e considera os métodos já disponíveis para solucionar os problemas evitando cair em modismos. Enfatiza a necessidade e a importância de o aluno aprender a controlar o código fonológico da língua-alvo. Aconselha utilizar a leitura das transcrições do texto, desde que contenham as pausas, reduções lingüísticas, etc., próprias da linguagem falada. O ideal é que, assim que o aluno começa a ter capacidade de entender pequenos trechos da língua inglesa em sua forma estruturada, ele deve ser exposto à língua-alvo como ela é normalmente falada. Sugere também o uso de atividades de CO por meio de tarefas específicas para o aluno realizar durante a reprodução do trecho ou logo após, direcionando sua atenção para aspectos importantes da interação com o objetivo de ajudá-lo a captar a mensagem das interações. Com isso, a visão de 100% de compreensão pode ser evitada se demonstrarmos ao aluno a nossa expectativa de que ele faça uma interpretação razoável do trecho ouvido. Como um dos fatores que inibem a CO é a interpretação literal, i.e., aquela baseada somente nas palavras pronunciadas, torna-se necessário considerar todos os aspectos do contexto para compreender a intenção do emissor.

Ur (1984) ressalta que a CO ensinada em sala de aula deve ser parecida com a “compreensão na vida real”, na qual o interlocutor possui expectativas e um propósito para ouvir, tendo que fornecer uma resposta. Acrescenta que as respostas para exercícios de CO devem ser curtas e devem ser fornecidas durante ou entre algumas partes do texto e não ao final. Em relação às diferentes variedades da língua, Ur (1984) sugere que proporcionemos ao aluno uma familiaridade razoável com a variedade padrão americana e britânica, por serem as mais difundidas.

Para Rost (2002), um ensino eficaz requer seleção cuidadosa do insumo, planejamento criativo de atividades, orientação para o aluno sobre a utilização de estratégias de aprendizagem e a integração da CO às outras habilidades.

Mendelsohn (1994) apresenta uma abordagem de ensino baseada em estratégias de ensino/aprendizagem, que permite organizar um curso de compreensão oral. O autor defende que, se o aluno souber lidar com sua CO utilizando estratégias, ele se tornará cada vez mais autônomo. O autor concorda com Rost (2002) quando este se refere à integração da CO à leitura, à escrita e à fala. Por exemplo, em atividades de conversação em sala de aula, o emissor freqüentemente troca de papéis com seu interlocutor. No entanto, esse tipo de atividade geralmente não é vista e nem utilizada como uma atividade de CO porque, na maioria das vezes, o professor direciona o foco para a produção oral (fluência, acuidade, vocabulário, pronúncia), e se esquece de dar atenção à interpretação do significado. Sendo assim, Mendelsohn (1994) aconselha que, durante as atividades de conversação, o professor verifique se aquela resposta é coerente com o que o interlocutor disse.

Finalmente, vale repetir com Almeida Filho e El-Dash (2002) que ressaltam a importância do uso da linguagem natural, pois ela traz recursos que facilitam a compreensão como a redundância, as pausas, os marcadores de organização das idéias e preenchedores do tipo “bem...”, “é, mas...”, “quer dizer...”, etc. Além disso, observam os autores, as atividades de CO devem explorar os vários aspectos de textos orais, "desde os sons até as interpretações mais complexas". Os autores também sugerem que seja fornecido ao aluno insumo natural/realista/verossímil, mas que não exija muito além do conhecido, que seja familiar e que faça com que o aluno consiga "usar o conhecido para, a partir desse, inferir o desconhecido".

No capítulo a seguir, analisaremos algumas situações em que ocorreram problemas de CO durante as aulas observadas. Analisaremos, também, as respostas obtidas dos alunos por meio de entrevistas e questionários.

CAPÍTULO III**ANÁLISE DOS DADOS****Introdução**

Neste capítulo, apresentaremos e analisaremos os dados obtidos por meio das observações de aula, questionários e entrevistas com alunos, enfocando as dificuldades de compreensão oral (CO) do aluno e considerando os procedimentos usados pelo professor ao conduzir os exercícios de CO de livro-texto. Para isso, apresentaremos e analisaremos as situações em sala de aula nas quais identificamos problemas de CO. Em seguida, apresentaremos e analisaremos as respostas dos alunos ao questionário, comparando-as com os dados obtidos nas entrevistas. Finalmente, concluiremos a análise triangulando todos os dados, ressaltando os problemas de CO mais frequentes para o aluno brasileiro.

Segundo Anderson e Lynch (1988), não podemos observar de fato os problemas que o aluno apresenta e as habilidades que ele usa. Apenas podemos, por dedução, identificar algumas de suas dificuldades analisando a sua resposta – seja esta verbal, escrita ou não-verbal. Sendo assim, procuraremos manter o foco desta análise nas respostas dos alunos durante as atividades de CO em sala, assim como nas respostas obtidas por meio do questionário e da entrevista. Portanto, nos basearemos nos pressupostos teóricos apresentados no Capítulo II.

3.1 ANÁLISE DAS AULAS OBSERVADAS

Durante as observações de aula, procuramos identificar algumas dificuldades de CO do aluno durante os exercícios específicos do livro-texto, e consideramos também a forma como esses exercícios foram conduzidos. Além das dificuldades inerentes e decorrentes do processo de CO, acreditamos que a instrução da CO para o contexto de língua estrangeira (LE) envolve determinados procedimentos de aula que podem contribuir para o sucesso ou falha na CO (BROWN e YULE, 1983; MENDELSON, 1994).

Nas turmas B e E, além de utilizarmos o mesmo procedimento das turmas A, C e D, tentamos identificar alguns problemas de CO do aluno em relação ao discurso do professor, que é falante nativo. Este procedimento tomou por base os relatos dos alunos de nível pré-avançado sobre a dificuldade de CO da língua inglesa e, mais especificamente, de falantes nativos, conforme descrição no capítulo 1.

Julgamos necessário esclarecer que as atividades de CO aqui analisadas são, basicamente, exercícios de CO do livro-texto com a utilização do CD correspondente, uma vez que essa prática é bem freqüente no ensino/aprendizagem da CO nos cursos de línguas. Por esse motivo, é imprescindível observar as aulas de posse do livro-texto, sem mencionar o fato de que, durante a análise dos dados, ele funciona como um guia.

Para uma melhor identificação dos trechos do CD, decidimos transcrevê-los em itálico. De igual modo, vale repetir nesta seção os problemas de CO enumerados no Capítulo II para facilitar a identificação dos mesmos durante a análise. Por esse motivo, apresentamos os seguintes problemas que podem dificultar ou bloquear a CO e que são comumente encontrados em ambientes de LE:

Quanto aos problemas de natureza lingüística podemos citar: a diferença entre o sistema fonético/fonológico da língua materna (L1) e da LE (aspectos segmentais e supra-segmentais); pouca ou nenhuma familiaridade com diferentes sotaques e variedades (basicamente americana e britânica); falsos modelos de linguagem fornecidos pelo professor por meio de simplificações na linguagem (pronúncia, vocabulário, estruturas gramaticais); um sotaque marcado do professor em sua interlíngua português- inglês; pouco conhecimento do léxico e sintaxe; pouca familiaridade com o discurso informal, por exemplo, colocações, expressões idiomáticas, gírias; pouco conhecimento de diferentes tipos de registros orais e organização da sentença (*information packaging*).

Quanto aos problemas de natureza não- lingüística, temos: fatores ambientais como: disponibilidade de recursos e oportunidades para a aprendizagem (falta de oportunidade de interação, com falantes nativos ou não); métodos de ensino (falta de diferentes tipos de material, planejamento de curso e instrução para o contexto específico de LE); falhas no conhecimento sociocultural da língua-alvo; falta de recursos visuais como expressão facial, postura, dicção, direção do olhar, proximidade, gestos e tom de voz; fatores cognitivos

(dificuldade em fazer previsões e inferências; estratégias de ensino/aprendizagem); fatores externos como qualidade do sinal acústico e quantidade de barulho ambiente (e a quantidade de falantes, voz alta/baixa); fatores afetivos como: ansiedade, timidez, cansaço, insegurança, motivação, atitude em relação à aprendizagem da língua-alvo: pouca ou falta de consciência do seu papel ativo no processo; hábitos de aprendizagem pré-estabelecidos; crença de que uma LE só se aprende "lá fora".

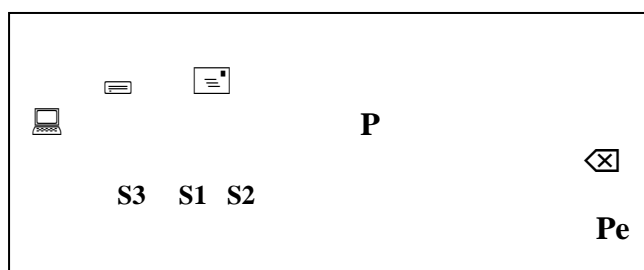
3.1.1 Turma A Aula 1

Essa foi a primeira aula observada. A faixa etária dos alunos se situa entre 17 a 19 anos. Embora somente três alunos estivessem presentes nesse dia, os dados são qualitativamente representativos. Primeiramente, decidimos nos colocar em uma posição onde pudessemos realizar nossa observação com sucesso e sem causar transtornos. Optamos pela posição perto da porta e a três cadeiras de distância dos alunos (Fig.1).

FIGURA 1 - PLANTA DA SALA DE AULA DA TURMA 'A'

Legenda :

- ⊠ = porta
- Pe = pesquisadora
- P = professor
- S1 = aluno 1
- S2 = aluno 2
- S3 = aluno 3
- ≡ = mesa do professor
- 📺 = TV
- ☐ = quadro branco



Começamos descrevendo o cenário: P1 iniciou a aula entregando os resultados da prova escrita que eles haviam feito na semana anterior e gentilmente nos apresentou à turma. Em seguida, P1 explicou alguns procedimentos para as apresentações orais que se seguiram e, que faziam parte da avaliação. Depois das apresentações, os alunos fizeram alguns exercícios de revisão. Vinte minutos antes de terminar a aula, P1 deu as instruções para um exercício de CO e pediu que uma aluna lesse as instruções. Vejamos o exercício proposto:

EXERCÍCIO: VERBS OF SENSATION + ADJECTIVE + LIKE + AS IF
(Reprodução da página do exercício de CO do livro)

7
A

5 FOCUS ON NEW LANGUAGE

Verbs of sensation + adjective / like / as if

a T7.3 Listen to a radio quiz show where contestants have to identify a mystery liquid, object, sound, and photo. Decide what you think the four answers are.

- 1 What's the liquid?

- 2 What's the object?

- 3 Explain the sound.


- 4 Explain the photo.

b T7.4 Listen again to some extracts. Complete the sentences.

- 1 It tastes _____ – with cream and a bit of _____.
- 2 It _____ too strong for _____ coffee.
- 3 It _____ really cold and _____.
- 4 It feels _____ some kind of _____ to me.
- 5 It feels _____ it's got _____.
- 6 It _____ a party or a disco.
- 7 It didn't sound to me _____ they were really _____.
- 8 It _____ as if they're in a _____ somewhere.
- 9 There's some stuff on the _____ that looks _____ straw.

c Complete the chart with the examples in b. Check with the rules.

verbs	+ adjective	+ like + noun	+ as if + clause
taste	<i>The soup tastes salty.</i>	_____.	<i>It tastes as if it's got sugar in.</i>
smell	_____.	<i>This coffee smells like tea!</i>	<i>It smells as if it's burning.</i>
feel	_____.	_____.	_____.
look	<i>He looks unfriendly.</i>	_____.	_____.
sound	<i>It sounds awful.</i>	_____.	_____.



The verbs *taste*, *smell*, *feel*, *look*, and *sound* are used to describe the senses.

- 1 Use look (etc.) + an adjective**
It looks wonderful. NOT ~~*It looks like wonderful.*~~
It tastes delicious.
It feels silky.
- 2 Use look (etc.) + like + noun (like = similar to)**
She looks like a model. NOT ~~*She looks a model.*~~
It tastes like honey.

! *feel like* can also mean *want/would like*.
I don't feel like going to bed. (= I don't want to go to bed.)

- 3 Use look (etc.) + like/as if + a clause**
She looks like/as if she's been crying. (= her eyes are red)
That cake tastes like/as if it's home-made.
It sounds like/as if it's raining.

105

A fim de melhor complementar as instruções de P1, esclarecemos que o exercício de CO (da página anterior) é composto de duas partes: a parte ‘a’ e a parte ‘b’. Como podemos ver, na parte ‘a’, os alunos deveriam responder qual era o líquido na pergunta 1, o objeto na pergunta 2, deveriam explicar um som na pergunta 3 e uma foto na pergunta 4. Para isso, eles deveriam ouvir parte de um programa de rádio no qual um entrevistador apresentava um programa de competição. Nesse programa, os participantes deveriam responder a quatro perguntas, que eram as mesmas da parte ‘a’ do exercício de CO. A fim de identificar o ‘líquido’ e o ‘objeto’, os participantes da competição deveriam, de olhos vendados, beber um líquido e manusear um objeto e, através de uma descrição dialogada, chegar a uma resposta¹. No entanto, as respostas não eram reveladas para os alunos, isto é, eles deveriam responder às perguntas com base nas descrições. Vejamos, a seguir, as descrições do líquido e do objeto:

[CD: M= Mike G= Gina I= interviewer]

- [descrição 1: líquido]
- M: *Right let's have a sip ... mmm ... it tastes like coffee with cream and a bit of alcohol. I think it's whiskey ... Irish coffee I'd say. Or could be a liqueur... what do you think?*
- G: *It smells too strong for Irish coffee. I think it's one of those coffee liqueurs but I'm not sure which one... let's have another sip.*
- I: *Don't drink too much... remember you've got three more rounds to go... ten seconds left.*
- G: *yeah it's ...[bleep] I'm quite sure.*
- [descrição 2: objeto]
- I: *Ok. On to round 2 "The mystery object" Remember listeners Mike and Gina still can't see but they're going to put their hands into a bag where our mystery object is and they've got to identify it by touch in just thirty seconds. Right. Go.*
- M: *It feels really cold and hard ... yeah it's made of metal and it's quite heavy. It feels like some kind of jewellery to me ... a bracelet or something. You try.*
- G: *It feels as if it's got two parts somehow. There are two round things with a bit in the middle which feels like a chain.*
- M: *I know let me have another feel yeah got it.*
- I: *Time's up. So what do you say?*
- M: *We think it's (bleep)*

A fim de responder às perguntas 3 e 4 “explique o som e a foto”, os alunos, deveriam ouvir as descrições dialogadas feitas pelos participantes (que já tinham os olhos desvendados), sendo que na pergunta 3, não só os participantes como também os alunos, ouviriam o som. A pergunta 4 “explique a foto”, refere-se à foto ilustrada no livro (flamingos em um banheiro). O som da pergunta 3 era de várias pessoas conversando e uma música ao fundo. De repente, ao mesmo tempo em que a música parou de tocar, essas pessoas soltaram um grito que parecia de surpresa e, em seguida, ouviu-se uma risada de mulher. Vejamos, a seguir, a descrição do som feita pelos participantes:

¹ As respostas são: Bailey's (nome de um licor irlandês) e handcuffs (algemas);

- [descrição 3: som]²
- G: *it sounds like a party or a disco.*
 M: *a party I'd say. The music wasn't that loud and you could hear people talking.*
 G: *OK. So then the music suddenly stops and there's that silence and a scream but it didn't sound to me as if they were really frightened cause someone laughs.*
 M: *So it's the police or a neighbour or something?*
 G: *No I think what happened was (bleep).*
 M: *That's it. Brilliant! It's brilliant.*

Finalmente, para responder à pergunta 4 “explique a foto”, os participantes teriam uma pista dada pelo entrevistador que era data e local em que a foto foi tirada. Novamente, com base na descrição dialogada, os alunos deveriam explicar o porquê da presença dos flamingos naquele banheiro³. Vejamos a descrição da foto:

- [descrição 4: foto]
- I: *Right. OK. So now to our last round and it's "The mystery photo". You're going to see a photo and you have one minute to decide exactly what you think has happened in the photo. Our competitors have got just one clue to help them and that's the date. The photo was taken in August 1992 in Miami.*
 M: *Well they're flamingos aren't they?*
 G: *Yes and it looks as if they're in a loo somewhere a public toilet or maybe a hotel. What do you think?*
 M: *Yeah but there's some stuff on the floor that looks like straw or something so they must be in there for a reason. I mean they're not lost or anything.*
 G: *So where are they? Must be from a zoo or a safari park maybe*
 M: *Right. And it's Miami in August ...ah I think I know. I remember they had some bad weather there.*
 I: *Right. Time's up. Let's have your answer. What's happening in the photo?*
 M: *We think ... (bleep)*
 I: *Right. So that's it. And before I introduce our next couple a round of applause for Mike and Gina.*

Quanto à parte ‘b’ do exercício, os alunos deveriam ouvir nove sentenças e completá-las com palavras ou expressões que foram extraídas do mesmo texto utilizado na parte ‘a’ do exercício. Estas são as sentenças e os alunos deveriam completá-las com as palavras sublinhadas:

- [parte ‘b’]
- CD: *Tape script seven point four ...*
1. *It tastes like coffee – with cream and a bit of alcohol.*
 2. *It smells too strong for Irish coffee.*
 3. *It feels really cold and hard.*
 4. *It feels like some kind of jewellery to me.*
 5. *It feels as if it's got two parts.*
 6. *It sounds like a party or a disco.*
 7. *It didn't sound to me as if they were really frightened.*

² resposta para a pergunta 3 (explique o som): houve uma queda de energia elétrica durante uma festa, a música parou de tocar, ouviu-se gritos de surpresa e uma risada de mulher.

³ resposta para a pergunta 4 (explique a foto): os flamingos foram levados para o banheiro do zoológico para se protegerem da temperatura que estava muito ruim

8. *It looks as if they're in a loo somewhere.*
9. *There's some stuff on the floor that looks like straw.*

Após as apresentações orais, os alunos ficaram um pouco dispersos e P1 pediu a S2 para ler as instruções, provavelmente como uma forma de envolvê-los. Percebemos que P1, ao revisar determinadas estruturas que os alunos iriam ouvir durante o exercício de CO, pretendia gerar atmosfera de confiança. Podemos notar também que P1 teve a preocupação em fornecer instruções bem claras para a realização do exercício, inclusive repetindo parte das instruções, como neste trecho:

P1: Uh huh ... so what's the liquid the object explain the sound and explain the photo ok ? the photo is this photo here on the right and the contestants will explain it ... Yeah so you have to concentrate as well because they're not saying the name of the thing ... they're describing it ok? uh...we have to figure out I mean which liquid it is which object it is ... so here we go ... we'll listen to it twice

Notamos que P1 não se deteve em explorar alguns aspectos que, de uma forma geral, poderiam ter ajudado os alunos a compreender melhor, ou ainda, a aprender a compreender melhor. Um desses aspectos é a contextualização, que no caso foi breve. Como pudemos perceber, no caso da pergunta 4, que era explicar a foto, P1 deixou que a descrição fosse feita pelos participantes da competição, segundo a orientação do manual do professor. Descrever a foto e prever o que irão ouvir, não somente em termos de significado, mas também de estruturas gramaticais, significa percorrer boa parte da compreensão. Do mesmo modo, os alunos poderiam prever que palavras poderiam ser usadas para descrever a bebida, o objeto e o som. O levantamento de hipóteses tem um papel crucial durante a ativação dos esquemas, pois permite que o aluno esteja em melhores condições para ouvir (NUNAN, 1999). Segundo Brown (1990), a maior parte da compreensão está nas evidências e não nas palavras em si. É dessa forma que a compreensão se processa, baseada em interpretações razoáveis.

P1 reproduziu os quatro diálogos, cuja transcrição apresentaremos a seguir e que também pode ser consultada no ANEXO B:

[CD: M= Mike G= Gina I= interviewer]

[descrição 1: líquido (Bailey's)]

M: *Right let's have a sip ... mmm ... it tastes like coffee with cream and a bit of alcohol. I think it's whiskey ... Irish coffee I'd say. Or could be a liqueur... what do you think ?*

G: *It smells too strong for Irish coffee. I think it's one of those coffee liqueurs but I'm not sure which one... let's have another sip.*

I: *Don't drink too much remember you've got three more rounds to go...ten seconds left.*

G: *yeah it's ...[bleep] I'm quite sure.*

[descrição 2: objeto (algemas)]

I: *Ok. On to round 2 "The mystery object" Remember listeners Mike and Gina still can't see but they're going to put their hands into a bag where our mystery object is and they've got to identify it by touch in just thirty seconds. Right. Go.*

M: *It feels really cold and hard ... yeah it's made of metal and it's quite heavy. It feels like some kind of jewellery to me a bracelet or something. You try.*

G: *It feels as if it's got two parts somehow. There are two round things with a bit in the middle which feels like a chain.*

M: *I know let me have another feel yeah got it.*

I: *Time's up. So what do you say?*

M: *We think it's (bleep)*

I: *Ok. So now Mike and Gina you can take off the blindfold and it's time for round 3 which is "The mystery sound". You'll hear it just once and then you've got thirty seconds to decide what has happened. Ready ? Here we go.*

[descrição 3: som (festa)]

G: *it sounds like a party or a disco.*

M: *a party I'd say. The music wasn't that loud and you could hear people talking.*

G: *OK. So then the music suddenly stops and there's that silence and a scream but it didn't sound to me as if they were really frightened cause someone laughs.*

M: *So it's the police or a neighbour or something?*

G: *No I think what happened was (bleep).*

M: *That's it. Brilliant! It's brilliant.*

[descrição 4: foto (os flamingos foram levados para o banheiro do zoológico para se protegerem da temperatura que estava muito ruim)]

I: *Right. OK. So now to our last round and it's "The mystery photo". You're going to see a photo and you have one minute to decide exactly what you think has happened in the photo. Our competitors have got just one clue to help them and that's the date. The photo was taken in August 1992 in Miami.*

M: *Well they're flamingos aren't they?*

G: *Yes and it looks as if they're in a loo somewhere a public toilet or maybe a hotel. What do you think?*

M: *Yeah but there's some stuff on the floor that looks like straw or something so they must be in there for a reason. I mean they're not lost or anything.*

G: *So where are they ? Must be from a zoo or a safari park maybe*

M: *Right. And it's Miami in August ...ah I think I know. I remember they had some bad weather there.*

I: *Right. Time's up. Let's have your answer. What's happening in the photo ?*

M: *We think ... (bleep)*

I: *Right. So that's it. And before I introduce our next couple a round of applause for Mike and Gina.*

Analisemos agora dificuldades de CO identificadas durante e após a repetição das descrições. Antes, porém, queremos ressaltar que alguns textos orais não possuem transcrição no livro do aluno, que é o caso desse exercício. Isso nos impossibilitou de verificar se eles consultam a transcrição quando não entendem um texto do CD (que é a pergunta 7 do questionário do aluno).

De início, por se tratar de uma gravação em CD, podemos mencionar a falta de recursos visuais. Percebemos que durante a reprodução dos diálogos 1 e 2 “descrição do líquido e do objeto”, os alunos não escreveram e nem comentaram nada, apenas se entreolharam. Ao notar isso, P1 tentou tranquilizá-los relembrando-os de que os diálogos seriam reproduzidos duas vezes. Notamos também que durante as perguntas 3 e 4 “explique o som e a foto”, respectivamente), os alunos permaneceram quietos. Após ouvirem as reproduções, S1 e S2 comentaram somente entre eles o que ouviram.

Nesse momento, P1 e os alunos comentaram sobre o exercício. Uma aluna revelou que teve dificuldade em descobrir “o som”, provavelmente se referindo à descrição do som, que responderia à pergunta número 3. Depois disso, todos concordaram quando P1 comentou que aquele exercício era o mais difícil de todos os outros que eles já haviam feito.

Antes de reproduzir os diálogos novamente, P1 mudou de procedimento e decidiu verificar o que os alunos se lembravam sobre a descrição do líquido (pergunta 1). Podemos notar que S2 não pôde contribuir muito e P1 decidiu retomar o procedimento estabelecido anteriormente, que era ouvir todas as descrições duas vezes, provavelmente para dar mais oportunidade a S2. Vejamos como tudo ocorreu:

- P1: Right? Huh ... we'll listen to it again but do you remember any of the characteristics of the liquid? Anything they said about the liquid?
 S1: Um ... it tastes like coffee
 P1: Uh huh
 S1: with cream and I don't know whether it's sugar...
 P1: Right ...there is a taste like coffee ... anything you've got Valéria ⁴ about the the liquid?
 S2: ... I've got?
 P1: Yeah have you got anything, any information you remember about the liquid?
 S2: ...é...coffee ... right coffee
 P1: Uh huh
 S2: and cream
 P1: Yeah so uh ... we're listening to it again and I'll pause after that so that you can ... write down the answers

Acreditamos que os alunos não puderam dar mais informações pelo fato de não terem se preocupado em memorizar palavras específicas sobre o líquido, uma vez que eles só precisariam identificá-lo, o que revela de uma forma positiva que eles não estavam representando o papel de “aluno-gravador” (ANDERSON e LYNCH, 1988). Conforme

⁴ Todos os nomes dos alunos são fictícios

descrevemos no capítulo II, muitos exercícios se assemelham mais a uma forma de testagem, baseando-se na lembrança de detalhes.

P1 reproduziu todas as descrições novamente, pausando após cada uma delas e comentando com os alunos as respostas para as perguntas da parte ‘a’ do exercício.

[após a descrição do líquido: pergunta 1]

P1: Ok so ...as you said ... it tastes like coffee with cream...

S1: with alcohol

P1: with alcohol ... and then one suggested that it could be...

S1: Irish coffee⁵

P1: Irish coffee the other said whiskey right? Uh...and then...I mean this is a specific name...uh...Bailey's I think it's the name it's the name of the drink right? And it's uh ... an Irish coffee liqueur

S1: It's a liqueur of coffee?

P1: Yes Bailey's here takes an "i"... ok that's the name of the ... of this ...uh...beverage ... an Irish coffee liqueur... so we understood the clues right? but we wouldn't guess this specific word because we're not familiarized with it uh ... now we're listening for the object ok and try to get as many clues as possible... shall we?

Nesse estágio os alunos já haviam demonstrado que sabiam que se tratava de uma bebida alcoólica misturada com café e creme. Um dos fatores que podem ter dificultado a CO foi de natureza lexical, uma vez que os alunos não mencionaram a palavra *whiskey* nas suas respostas e muito menos a palavra-chave *liqueur*, que seria, na verdade, a resposta para a pergunta. Esse fator pode ter relação também com a pouca familiaridade com o tópico. Pode ter havido também um pouco de ansiedade só pelo fato de saberem que não “ouviriam” a resposta. Podemos citar também o fator cultural uma vez que esse tipo de bebida (*Bailey's*) não pertence à cultura do aluno brasileiro e, menos ainda, do adolescente. Conseqüentemente, ao tentarem responder, eles se limitaram a repetir partes da descrição uma vez que eles não sabiam de que bebida se tratava. Ademais, a pergunta “qual é o líquido” é vaga, ou seja, ela não deixa claro se é exigido o nome comercial da bebida alcoólica ou o tipo de bebida.

Antes de reproduzir a descrição do objeto (pergunta 2), P1 pediu aos alunos para reunir o maior número possível de pistas sobre o objeto. Ressaltamos que é exatamente nessa hora que a contribuição do professor de LE é indispensável no sentido de antecipar algumas dificuldades que o aluno de LE possa apresentar que, no caso específico da pergunta 1, era não conhecer uma bebida alcoólica que não é popular dentro da nossa cultura. Ao estar ciente dessa possível dificuldade, o professor pode diminuir muito a ansiedade do aluno deixando bem claro que tipo de resposta se espera dele.

⁵ *Irish coffee* é um tipo de bebida preparada com café, uísque irlandês e creme.

P1 reproduziu, então, a descrição do objeto (algemas - pergunta 2), mas deu uma pequena pausa na reprodução para verificar a compreensão. Esse procedimento, além de permitir ao aluno mais oportunidades para a compreensão, pode evitar que a resposta para os exercícios seja verificada somente ao final de trechos longos. Passemos para a descrição do objeto:

[descrição 2: objeto (algemas)]

[CD: M= Mike G= Gina I= interviewer]

I: *Ok on to round 2 "The mystery object" ... remember listeners ... Mike and Gina still can't see but they're going to put their hands into a bag where our mystery object is and they've got to identify it by touch in just thirty seconds ... right go*

M: *It feels really cold and hard ... yeah it's made of metal and it's quite heavy ... it feels like some kind of jewellery to me ... a brace [P1 interrompe]*

P1: so far ... what were the clues?

S2/P1: cold and hard / cold and hard

S1/P1: heavy / heavy

S1: made of metal

P1: made of metal

[continuação da descrição do objeto]

M: *[...] bracelet or something ... you try*

G: *it feels as if it's got two parts somehow ... there are two round things with a bit in the middle which feels like a chain*

M: *I know let me have another feel ... yeah got it*

I: *time's up ... so what do you say?*

M: *we think it's [bleep]*

Percebemos que P1 tentou facilitar a compreensão, porém não houve diferenças muito notáveis. Os alunos não mencionaram *feels as if (it's got two parts)* e nem *which feels like a (chain)*, que eram sentenças que continham estruturas sintáticas que eles vinham praticando em sala. A dificuldade pode ter sido causada por estruturas não devidamente fixadas. Analisemos o desfecho dessa parte:

S1: two things round with something that [...]

P1: yeah two things round with a chain that connects them...

S1: Oh...

P1: It's like a jewellery metal

S2: brace ...

S1: it's the...

P1: Yeah the things you use to arrest people ... handcuffs

S2: Nossa ...

S1: He said that it looks like a bracelet ...

P1: exactly () it feels like a jewellery and ... so handcuffs...

P1 revela a palavra *chain*, e dá a pista *jewellery metal*. Aparentemente, S1 tentou responder, pois chegou a ensaiar um começo de resposta. P1 interrompeu e revelou que era algo que se usa para prender as pessoas, e logo em seguida disse ‘*handcuffs*’ (algemas) e escreveu a palavra no quadro. Não houve oportunidade para o aluno de perguntar como se diz “algemas” em inglês e, por esse motivo, não poderíamos sugerir que a dificuldade era lexical.

A reação dos alunos à resposta revela vários tipos de sentimento: decepção, surpresa e até mesmo um certo desânimo. Por exemplo, quando S2 exclama “nossa”, entendemos que ela não havia pensado em tal objeto e mesmo que tivesse, talvez não saberia a palavra em inglês, e um certo desânimo por ter passado tão longe da resposta. Em relação a S1, entendemos que ele demonstrou surpresa, pois para ele a descrição do objeto não parecia corresponder a “algemas”.

Quanto à pergunta 3 (explique o som), P1 deu uma breve explicação sobre como responder à pergunta, pois S2 revelou não saber como explicar um som:

P1: “explain the sound”
 S2: how can we explain the sound?
 S1/P1: oh it's a / yeah it's a situation
 S1: and and ...é...the music stop and someone starts to scream but it was not in danger or was ...
 P1: yes you got it .. yeah it's just I mean deciphering what this what it means

Não identificamos a resposta *power cut* ou algo parecido que tivesse partido dos alunos. P1 forneceu a informação *blackout*, conforme podemos ver no trecho a seguir:

[descrição 3: o som]
 [CD: M= Mike G= Gina I= interviewer]

G: *it sounds like a party or a disc*
 M: *a party I'd say...the music wasn't that loud and you could hear people talking*
 G: *OK ...so then the music suddenly stops and there's that silence and a scream but it didn't sound to me as if they were really frightened 'cause someone laughs*
 M: *So it's the police or a neighbour or something?*
 G: *No I think what happened was [bleep]*
 M: *That's it ... brilliant ... it's brilliant*

P1: A blackout yeah it was a
 S2/P1: power / power cut in the ... during the party ...
 S1: (and) everybody would scream when when the ()
 P1: yes ... during the ... party
 S2: she was surprised "oh!"

Para finalizar a parte ‘a’ do exercício, os alunos deveriam ouvir a descrição de uma foto feita pelos participantes e deveriam responder à pergunta 4 que consistia em explicar a foto. A princípio P1 havia dito que não reproduziria a descrição da foto e tentou obter uma possível resposta dos alunos. Depois de um tempo, P1 decidiu reproduzir a parte final do diálogo:

- P1: ... and I mean we're not listening again for the photo right ? Uh ... what do you think what is the situation here of the photo where are the the flamingos ?
 S2/S1: in the bathroom / in a public bathroom.
 S1/P1: () / in a public bathroom...
 P1: Humm ... and why are they there ?
 S2: a zoo é they are in a zoo ...
 P1: Uh huh ...
 S1: ()
 P1: all right ...
 S1: but all the flamingos have () seem more more ...
 P1: uh huh ...
 S1: and in the floor there's a lot of ... I don't know the word
 S2: grass
 P1: straw ... that's what they said ... straw... and
 S1: I don't know maybe ...
 P1/S1: yeah so listen to it / hotel
 P1: to the very end of it ... to the very end ...

[*descrição 4: foto*]

[*CD: M= Mike G= Gina I= interviewer*]

- G: (...) a hotel. What do you think?
 M: Yeah but there's some stuff on the floor that looks like straw or something so they must be in there for a reason. I mean they're not lost or anything.
 G: So where are they ? Must be from a zoo or a safari park maybe
 M: Right. And it's Miami in August ...ah I think I know. I remember they had some bad weather there.
 I: Right. Time's up. Let's have your answer. What's happening in the photo ?
 M: We think ... (bleep)

Nesse último diálogo há um detalhe muito importante. O entrevistador forneceu uma pista aos participantes, que era local e data do acontecimento, isto é, Miami, 1992. Tratava-se, portanto, de uma situação tão específica que, provavelmente, só as pessoas que souberam do acontecimento seriam capazes de reconhecer a foto de imediato. Mesmo que os alunos tivessem entendido a frase *they had some bad weather there*, não havia informação suficiente para levar à resposta do livro. Por esse motivo, seria pouco provável que os alunos soubessem em que contexto a foto foi tirada. Assim sendo, P1 revelou a resposta, que era: os flamingos foram levados para o banheiro do zoológico por causa da temperatura que estava muito ruim. Acreditamos que P1 provavelmente estivesse pressionada pelo tempo ou já antecipava que os

alunos não saberiam mais detalhes por se tratar de uma situação tão inusitada. Finalmente P1 anunciou que, na aula seguinte, eles continuariam aquele exercício, ou seja, fariam a Parte ‘b’.

3.1.2 Turma A Aula 2

Antes de dar prosseguimento à parte ‘b’ do exercício ‘*VERBS OF SENSATION + ADJECTIVE + LIKE + AS IF*’, iniciado na aula anterior, P1 fez alguns esclarecimentos sobre a parte ‘a’ do exercício (que era, como dito, identificar um líquido, um objeto, explicar um som e uma foto), a dois alunos que haviam estado ausentes na ocasião. Observemos a reação de um desses alunos (S2) quando S1 disse ‘*we did flamingos in the bathroom*’:

- S1: we did the listening
 P1: yes... a listening related to the five senses
 S1: we did "flamingos in the bathroom"
 P1: Uh huh ...
 S2: What??
 S1: flamingos in the bathroom... uh ... the picture
 P1: (...) I mean... today we are ... continuing this listening... we did just the first part... we had to identify the mysterious liquid... the mysterious object... but today we are ... uh ... filling in the blanks with this listening... ok ? (...) ok. So... now we are opening our books and we are continuing with the same listening we started last class... ok? The listening about the five senses ... so... this is page ... this is page 105 of our SS' book ...so last class we did uh part A "Focus on New Language"... verbs of sensation plus adjective with "like and as if". We did the first part where we... I mean... there was a competition and the two competitors had to discover a mysterious liquid... a mysterious sound... a mysterious object... ok... so that was exercise 1... and just for you to fill in your books... the... I mean... this is the key for exercise A... ok ? (...) the mysterious liquid was Bailey's... which is an Irish coffee liqueur...
 S1: teacher... how do you spell "alcohol"?
 P1: awful?
 S1: alcohol.

De início, podemos perceber que, mesmo recebendo toda essa informação sobre a parte ‘a’ do exercício, esses dois alunos dificilmente poderiam prever quais palavras poderiam completar as sentenças da parte ‘b’. Vejamos, pois, essas sentenças, sendo que as palavras sublinhadas correspondem aos espaços que os alunos deveriam preencher:

CD: *listen to some extracts ... complete the sentences ... tape script seven point four ...*

[descrição do líquido: Bailey's]

1. *It tastes like coffee – with cream and a bit of alcohol.*
2. *It smells too strong for Irish coffee.*

[descrição do objeto: algemas]

3. *It feels really cold and hard.*
4. *It feels like some kind of jewellery to me.*
5. *It feels as if it's got two parts.*

- [descrição do som: queda de energia elétrica durante uma festa]
6. It sounds like a party or a disco.
7. It didn't sound to me as if they were really frightened.

- [descrição da foto: flamingos se protegendo do mau tempo]
8. It looks as if they're in a loo somewhere.
9. There's some stuff on the floor that looks like straw.

Durante a explicação de P1, percebemos que em algumas ocasiões os alunos demonstravam um certo desinteresse no que estavam para ouvir, o que não nos causou muita surpresa, pois o único “interesse” era responder às perguntas de um exercício cujo texto já havia sido reproduzido na aula anterior. Apresentamos, a seguir, a outra parte da explicação de P1:

- P1: Uh... the object ... handcuffs... yeah... what are handcuffs? What are handcuffs? [P1 chama a atenção dos alunos] ... people ...
- S1: oh ... yeah.
- S2: he's asking ... [dando um tapa na cabeça de S1]
- P1: what happened here?
- S1: she needs “terapia”
- P1: OK ... so the mysterious object... the handcuffs... handcuffs are those two metal rings that you put around your wrist when you are arrested... these are handcuffs... ok? Uh ... the sound was a power cut during a party and... I mean... the photo...
- SS: ... [um aluno pergunta aos demais colegas se alguém tem um lápis]
- P1: yes... people... you can ask (for) mine... I've got one here ...
- S2: Ooo...
- P1: ok... I can lend it to you. Uh...
- S3/P1: [a pencil] for me / ok?
- S2: [risada]
- P1: The photo here ... those flamingos were taken to the zoo because of the uh bad weather conditions... ok? letter 4 number 4... explain the photo... the flamingos were taken to the bathroom of a zoo... ok... so there they'd be protected from the...
- S1: bad weather.
- P1: bad weather.
- [...]
- P1: OK. So we are continuing it... ok... now that's exercise ' b ' ... can we start it?
- SS: one more [minute]
- S1: 'cause we need to write [alcohol] in number 1
- P1: ... I don't think you do...
- S1: yes... it tastes like coffee with cream and a little bit of alcohol

Para Rost (2002) e Nunan (1999), nós ouvimos com a expectativa de que o falante utilizará uma das possíveis respostas ativadas na nossa memória. No caso de S1, ele já conhecia as descrições e, por isso, já pôde fazer previsões. Ao perguntar como se soletrava a palavra *alcohol*, S1 demonstrou que estava preparado para ouvir, o que não ocorreu com os colegas. P1, então, pediu que os alunos ouvissem o CD e completassem as sentenças.

Acreditamos que, embora essa tenha sido a instrução fornecida no livro, os alunos poderiam, assim como fez S1, prever quais palavras poderiam completar as sentenças. Além de conterem palavras e estruturas sintáticas familiares, as sentenças foram extraídas do mesmo texto que gerou as informações para a parte ‘a’ do exercício, o que permitiria aos alunos inferir as palavras pelo sentido geral da sentença. Esse procedimento, portanto, poderia ter auxiliado os alunos a completar as sentenças. O motivo que levou P1 a não adotar tal procedimento pode ter sido o fato de que três alunos haviam estado ausentes na aula anterior e, por isso, não conheciam o contexto suficiente a ponto de fazer previsões.

P1, então, reproduziu as nove sentenças, sem pausas entre elas. Acompanhemos o procedimento de P1 após a primeira reprodução das sentenças:

[após a reprodução das nove sentenças]
 P1: I am ...
 SS: [silêncio]
 P1: would you like me to pause after each one?
 S1: It's too fast..
 P1: Yeah ... so I'm pausing after each one... ok?

Como os alunos se mantiveram em silêncio após ouvirem as sentenças, P1 deve ter percebido a dificuldade deles e decidiu reproduzir novamente as sentenças, dessa vez com uma pausa entre elas. Além da dificuldade explicitada por S2 ao reclamar que ‘era muito rápido’, os alunos demonstraram ter dificuldades, mesmo ouvindo as sentenças com a pausa. Mostraremos no trecho que se segue, algumas ações e reações dos alunos durante a segunda reprodução das sentenças:

[descrição do licor Bailey's]
 CD: *one ... it tastes like coffee – with cream and a bit of alcohol.*
 S2: ()
 P1: yeah ... () again?
 S1: no.
 P1: no? so we're moving to number 2

CD: *two ... it smells too strong for Irish coffee.*

SS: [S3 olha para o livro de S4]
 P1/S1: again? / one word in number 2?
 S2/S3: again [SS falam uns com os outros]
 S2: two words.
 S1: two words... right?
 P1: two words... I mean... but do you mean for the first space?
 S1: yes.
 P1: one... one word. ... repeating it ...

- CD: *two ... it smells too strong for Irish coffee.*
- SS: ... [SS continuam olhando para a página do livro do colega ao lado]
- P1: yes... people... here we go. (we) did it last class so...
- SS/S1: ... / I'm not sure

Nessa fase podemos perceber uma característica muito importante que é muita dependência nos sons das palavras e pouca interpretação. Ao perceber essa dificuldade, P1 decidiu interromper a atividade para revisar os verbos que acompanham os cinco sentidos (que eram *it looks, it sounds, it smells, it feels, it tastes*). Um outro fator que pode ter dificultado a compreensão foi o fator psicológico, isto é, os alunos podem ter se sentido inseguros e ansiosos pela experiência da dificuldade na parte 'a' do exercício. Em seguida, P1 ia reproduzindo as sentenças do CD na medida em que os alunos solicitavam. Ainda assim percebemos algumas reações dos alunos que indicavam que eles estavam tendo dificuldades como podemos ver a seguir:

- P1: Ok ... so number four ...
- CD: *four ... it feels like some kind of jewellery to me*
- SS: ... [S5 olha para S4 e pergunta: 'jewelry to me?']
- S2: ... repeat
- [...]
- CD: *five ... it feels as if it's got two parts.*
- S1: what? [SS não escrevem]
- [...]
- CD: *seven ... it didn't sound to me as if they were really frightened*
[SS falam uns com os outros e S1 pede ajuda a P1]
- S1: ... last word ...
- CD: *eight ... it looks as if they're in a loo somewhere.*
[S3 diz: 'looks what?' e P1 explica o que é loo]

No trecho a seguir, identificamos um problema de natureza fonético/fonológica e também de semântica: a incompreensão da palavra *hard*. Detectamos o mesmo problema na Turma C. Estávamos na fase seguinte do exercício, que era a correção das sentenças da parte 'b':

- P1: OK ... so Rodrigo... could you read number one for us?
- S: it tastes like coffee with cream and a bit of alcohol.
- P1: uh huh. ... Miguel?
- S: it smells too strong for Irish coffee.
- P1: yeah... smells...right ? Remember to put the "s"... Rebecca
- S2: it feels really cold and **hot**
- P1: humm ...
- SS: ()
- S2: **hard** ?
- P1: hard... yeah [...] it feels ... yeah it feels really cold and hard.

Podemos notar que S2, a princípio, concentrou-se apenas nos sons que ouviu (dependência no processo ascendente), sem considerar o significado. Ao reavaliar a sua resposta, S2 pôde corrigi-la, provavelmente inferindo o significado pelo contexto.

Os alunos reagiram com surpresa ao verem como se escreve a palavra *jewellery*. P1, então, perguntou-lhes quantas sentenças eles haviam acertado. Um aluno respondeu ‘sete’ e outro disse ‘dez, mas soletei errado *frightened* e *jewellery*’.

Concluimos a análise das duas aulas da Turma A, com a identificação dos seguintes problemas: Nessa turma, como nas outras, o primeiro fator é a falta de alguns recursos extralingüísticos como expressão facial, movimentos articulatórios aparentes, postura, dicção, direção do olhar, proximidade, gestos e tom de voz; a contextualização, que no caso foi breve (falta de oportunidade de fazer previsões); complexidade da tarefa e da linguagem; expectativas diferentes entre aluno e professor em relação à realização da tarefa; léxico (*whiskey, liqueur, power cut*); pouca familiaridade com o tópico, vocabulário; ansiedade; diferenças culturais (uma bebida alcoólica que não é popular dentro da nossa cultura, *Irish coffee*); estruturas sintáticas não devidamente fixadas; situação muito específica; falta de interesse do aluno; tempo insuficiente para escrever muita informação no exercício; dependência na compreensão ascendente; compreensão de um som errado (*hot* ao invés de *hard*); falta de utilização do contexto para resolver ambigüidades.

Um dos aspectos que mais dificultou a CO foi a linguagem utilizada, por ser raramente ouvida, principalmente entre os adolescentes; o outro aspecto foi a complexidade do exercício. Se a intenção do exercício era despertar o sentimento de desafio e de interesse, não foi o que presenciamos. Acreditamos que esses motivos tenham causado boa parte das dificuldades.

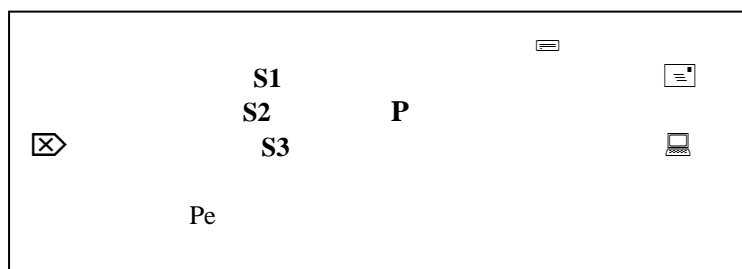
3.1.3 Turma B Aula 1

Essa turma é formada por oito alunos, porém somente três estavam presentes. Esse esvaziamento pode ter sido causado pelo fato de haver um feriado na semana. A faixa etária dos alunos se situa entre 14 e 16 anos. (fig. 2)

FIGURA 2 – PLANTA DA SALA DE AULA DA TURMA ‘B’

Legenda :

⊗	= porta
Pe	= pesquisadora
P	= professor
S1	= aluno 1
S2	= aluno 2
S3	= aluno 3
≡	= mesa do professor
📺	= TV
☐	= quadro branco



Decidimos analisar o discurso do professor, também, por ele ser um falante nativo, o que nos permitiria analisar o grau de dificuldade dos alunos de compreender o seu discurso. Analisemos, primeiramente, algumas situações em que os alunos demonstraram incompreensão do discurso de P2 e do CD.

Nesse estágio da aula, os alunos iriam fazer um exercício de pronúncia do CD, mas antes disso passaram um bom tempo negociando com P2 o significado da palavra *record*. O motivo foi que P2 desconhecia a tradução da palavra *record* e mesmo após os alunos terem respondido “disco”, P2 ainda permaneceu com dúvidas, principalmente quando os alunos responderam que os discos pequenos que contêm uma ou duas músicas também são chamados de “discos”, dando início a uma pequena confusão (os dois termos *record* e *disc* do inglês têm só um correspondente em português que é ‘disco’). P2 tentou descrever um disco fornecendo mais informações como por exemplo, ‘preto’, ‘vinil’, ‘singles’, ‘album’, mas o efeito foi contrário e os alunos responderam “CD”, o que é razoável uma vez que o CD é algo que faz parte do cotidiano deles. Veja a seguir um trecho da conversa:

- P2: what's a record ? What's a record ?
 S: (tape)
 P2: It's a what ?
 S: a tape
 P2: a tape ...
 S: ()
 P2: uh ... it's not a tape... it's a ...yeah... you know that ... what do you call that in Portuguese?
 [P2 desenha um disco no quadro]
 S: ...
 P2: when you play music
 S: disco
 P2: yeah ? What is it ?
 S: disco
 P2: disco ? Is that what it's called ?

S: yeah
P2: OK... you put it on... you pick up in the middle and put it on ? Yeah ? What's it called ?
S: this thing ?
P2: yeah
S: disco
P2: disco. What are the small ones called ?
S: the same
P2: no ...
SS: [risos]
P2: and they're black... yeah?
SS: yeah
P2: they're black and they're made of vinyl... yeah? The small ones have one song and the big ones have an album.
SS: all right
P2: what are the small ones called ?
SS: CD
P2: No... CD is a different thing... the CD is a compact disc... it's not black ...this is black ... (my pen doesn't work) ... what do you call the big ones?
SS: disco
P2: OK... what's this?
SS: a disco
P2: Yeah? what's the small one... the small black ones?
S: disco (((risos)) ... don't know
P2: you don't know.
SS: no
P2: In English, they're called singles ... yeah... they just have one song... one song on each side... they're not CDs... a CD is something different ... you can't play a CD on a record player... can you? ... no... where do you play a CD on?
SS: CD ...?
P2: where do you play "discos" on? Long play ... uh? where do you play it on? ... uh?
SS: (risos) don't know
P2: on a record player. Why?
S: because it's a record
P2: because it's a record... say "record".

Ao responderem 'CD', podemos perceber que a essa altura não havia mais entendimento, o que levou os alunos a desistirem respondendo *don't know* e logo em seguida detectamos a dificuldade dos alunos em entender *where do you play a CD on?* Acreditamos que a falta de concentração pode ter sido causada por cansaço. Diante da dificuldade, P2 fornece mais informações, o que não surte efeito até mesmo porque na reformulação da pergunta, P2 incluiu a palavra *long play* cujo significado, assim acreditamos, é desconhecido para os alunos. Finalmente, ao ouvir novamente dos alunos a resposta '*don't know*' para a pergunta *where do you play 'discos' on?*, P2 responde à sua própria pergunta: '*on a record player*'. Mesmo considerando que os alunos entenderam, podemos dizer que eles possuíam pouca familiaridade com o tópico, pois eles não souberam responder '*record-player*', que é uma palavra tão desconhecida para eles quanto *vinyl*, *singles*, *long play*.

P2, então, deu prosseguimento à aula com um exercício de pronúncia, que consistia em identificar a mudança de acento das sílabas no caso de serem verbos ou substantivos. Em relação a esse exercício, não identificamos dificuldades dos alunos em identificar a sílaba forte das palavras (ver cópia da página do exercício na página seguinte):

3.1.4 Turma B Aula 2

Nesse dia somente dois alunos estavam presentes e um deles havia estado ausente na semana anterior. Durante boa parte da aula os alunos fizeram exercícios de vocabulário (*business*) e de pronúncia ‘*CHANGING STRESS*’ (página seguinte).

Durante a aula detectamos duas dificuldades de CO, que podem ter sido de pronúncia e de vocabulário. Analisemos o trecho a seguir:

- P2: OK. You know what ... you know what () a record is, don't you? ... didn't we do this last week?
 S1: no
 P2: we did it with the rest of the class right? OK do you know what a record is?
 SS: ...
 P2: yeah?
 S2: () disc
 P2: yeah ... a big old black disc yeah? so ... that's a noun yeah? So ... what's record?
 S1: a disc
 P2: no ... (that's) record...
 S2: record ... record is like...
 P2: the verb record ... what does it mean?
 S1: ... what?
 P2: what does it mean ... record?
 S2: ... record ... (a CD)
 P2: in Portuguese
 S2: gravar
 P2: OK

Quando P2 perguntou *what's record* (verbo) e S1 respondeu *a disc* ao invés de “gravar”, ele pode estar revelando uma falta de percepção da sílaba forte do verbo. Já na reformulação da pergunta, P2 pede o significado do verbo *record*, o que leva S1 a reagir com um “*what?*”. A explicação mais plausível é que esse aluno desconhecia por completo a palavra *record* como verbo.

EXERCÍCIO DE PRONÚNCIA: *CHANGING STRESS*

LE 7

B

*Made in the USA*The passive
Business

1 BUILD YOUR VOCABULARY

Business



a Go to **Vocabulary Builder 14 Business**, p. 139. Test each other on **Business A**. Complete **Business B**.

b Do the 'Business' quiz.

● What's the difference between ...?

- 1 the manager/the owner
- 2 an employee/the staff
- 3 a customer/a client
- 4 a boss/a colleague
- 5 set up a company/take over a company
- 6 sell a product/market a product
- 7 to export/to import
- 8 make a profit/make a loss
- 9 be in debt/go bankrupt
- 10 make somebody redundant/sack somebody

● Name a company or business in your town/country which ...

- 1 ... is part of a well-known chain.
- 2 ... is a multinational.
- 3 ... started as a family business but has expanded.
- 4 ... was taken over by another company.
- 5 ... spends a lot of money on marketing.

BETTER PRONUNCIATION

Changing stress

Some words change their stress depending on whether they are verbs or nouns. Nouns often have the stress on the first syllable, and verbs on the second, e.g. record (noun) and record (verb). When you learn a word that can be a noun and a verb, check in your dictionary if the stress changes.

a **T7.7** Listen to the following sentences. Underline the stress on the highlighted words. Practise saying them.

- 1 Our company exports to Australia and the USA.
- 2 One of Spain's main exports is Valencian oranges.
- 3 We're stopping work for two hours as a protest.
- 4 Thousands of people came to protest about the new motorway.
- 5 There's been an increase in the demand for real coffee.
- 6 Sales have increased by 10% this month.
- 7 The new building is progressing well.
- 8 Some progress has been made since the meeting.

b Practise pronouncing some other common words in this group. Say first the verb, then the noun (decrease v., decrease n.).

decrease import insult permit produce rebel
refund record transport

c Practise saying the sentences.

- 1 The level of unemployment has decreased.
- 2 There's been a decrease in violent crime.
- 3 Many young people rebel against their parents.
- 4 What the boss said to you was an insult.
- 5 The group are going to record their new record in the USA.
- 6 We import wine from Chile.
- 7 **A** Can you refund my money, please?
B Sorry, no refunds.
- 8 The factory produces 100 cars a day.
- 9 You need a permit to cross the border.
- 10 Public transport in this town is excellent.

Concluindo a análise das duas aulas da Turma B, detectamos poucas dificuldades de CO, não só em relação ao discurso do professor como também em relação ao exercício do livro. Isso se deveu ao fato de o exercício de CO ter sido realizado muito rapidamente, privando-nos de colher mais informações. Por esse motivo, identificamos basicamente dificuldades de natureza lexical como *vinyl, singles, long play*, e uma certa confusão entre o substantivo *record* e o verbo *record*.

3.1.5 Turma C Aula 2

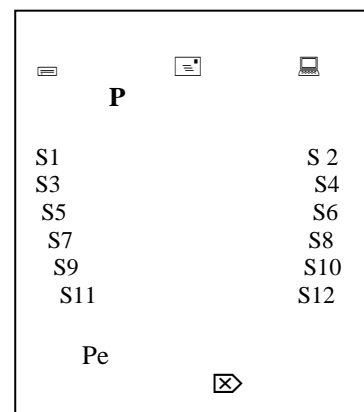
Antes de dar início à análise dos dados dessa turma, gostaríamos de justificar a nossa decisão de não analisarmos aqui a Aula 1.

Essa turma é formada por treze alunos, na maioria adultos e é uma das duas turmas do sábado que observamos (figura 3).

FIGURA 3 – PLANTA DA SALA DE AULA DA TURMA C

Legenda :

- ☒ = porta
- Pe = pesquisadora
- P = professor
- S1 = aluno 1
- S2 = aluno 2
- S3 = aluno 3
- ☐ = mesa do professor
- ☒ = TV
- ☐ = quadro branco



A aula de sábado, na verdade, tem a duração de duas aulas de uma hora e meia, com início às 08:30, um intervalo de vinte minutos entre as duas aulas e término às 11:50. A primeira parte da aula desse dia foi totalmente dedicada à revisão para a prova escrita que seria aplicada após o intervalo e era praticamente baseada em exercícios escritos. Ao analisarmos as nossas anotações de campo, percebemos que não possuíamos dados suficientes para identificar dificuldades de CO, que é nosso objetivo maior. No entanto, na Aula 2, ou seja, no sábado seguinte, pudemos coletar dados valiosíssimos para o nosso estudo.

A observação da aula 2 teve uma hora de duração, assim dividida: 30 minutos antes do intervalo e 30 minutos depois. Na verdade, deveríamos ter iniciado a observação no início da aula, porém esse tempo estava sendo dedicado a comentários sobre o resultado das provas. Quando entramos, os alunos já haviam iniciado um exercício de C0 do livro, cuja descrição se encontra na página 49, e estavam descrevendo a foto que mostrava alguns flamingos em um banheiro. Tratava-se do mesmo exercício desenvolvido na Turma A (página seguinte).

Percebemos que boa parte do exercício foi dedicada à descrição da foto, o que permitiu aos alunos explorar vocabulário como *loo* e *straw* e ativar esquemas. Notamos também que a participação deles foi intensa durante a maior parte da atividade e a atmosfera era de descontração. Vejamos o trecho a seguir:

- P3: ... so they're in the loo ... and where's this loo? Can you imagine?
 SS: ... where?
 S: at the shopping
 P3: [...] now tell me ... what do you think these flamingos were doing there?
 S: () ... using the bathroom [risos]
 P3: what does this picture look like in your opinion?
 SS:
 S: [it is a kind] of hotel to animals
 P3: hotel to animals? So it looks like a hotel for animals [...] what does it look like?
 S: a feng shui
 P3: ... feng shui?
 SS: [risos]
 P3: ... yes, have flamingos in your house to keep the energy flowing...

Não registramos manifestação de frustração ou ansiedade durante o exercício, mas podemos relatar algumas dificuldades que identificamos tomando por base as respostas dos alunos.

Os diálogos do exercício serão inseridos ao longo da análise, mas a transcrição completa se encontra no ANEXO B. Analisemos o diálogo 1, que descrevia um líquido:

- [diálogo 1: descrição do líquido - Bailey's]
 M: Right, let's have a sip ... mmm ... it tastes like coffee, with cream and a bit of alcohol. I think it's whiskey ... Irish coffee, I'd say. Or could be a liqueur... what do you think ?
 G: It smells too strong for Irish coffee. I think it's one of those coffee liqueurs but I'm not sure which one ... let's have another sip.
 I: Don't drink too much, remember you've got three more rounds to go... ten seconds left.
 G: yeah, it's ... (bleep) I'm quite sure

Para facilitar a leitura repetimos aqui a página do livro.

EXERCÍCIO: VERBS OF SENSATION + ADJECTIVE + LIKE + AS IF

7
A

5 FOCUS ON NEW LANGUAGE
Verbs of sensation + adjective / like / as if

a T7.3 Listen to a radio quiz show where contestants have to identify a mystery liquid, object, sound, and photo. Decide what you think the four answers are.

- 1 What's the liquid?

- 2 What's the object?

- 3 Explain the sound.

- 4 Explain the photo.

b T7.4 Listen again to some extracts. Complete the sentences.

- 1 It tastes _____ – with cream and a bit of _____.
- 2 It _____ too strong for _____ coffee.
- 3 It _____ really cold and _____.
- 4 It feels _____ some kind of _____ to me.
- 5 It feels _____ it's got _____.
- 6 It _____ a party or a disco.
- 7 It didn't sound to me _____ they were really _____.
- 8 It _____ as if they're in a _____ somewhere.
- 9 There's some stuff on the _____ that looks _____ straw.

c Complete the chart with the examples in b. Check with the rules.

verbs	+ adjective	+ like + noun	+ as if + clause
taste	<i>The soup tastes salty.</i>	_____.	<i>It tastes as if it's got sugar in.</i>
smell	_____.	<i>This coffee smells like tea!</i>	<i>It smells as if it's burning.</i>
feel	_____.	_____.	_____.
look	<i>He looks unfriendly.</i>	_____.	_____.
sound	<i>It sounds awful.</i>	_____.	_____.

The verbs *taste*, *smell*, *feel*, *look*, and *sound* are used to describe the senses.

- 1 Use look (etc.) + an adjective**
It looks wonderful. NOT ~~It looks like wonderful.~~
It tastes delicious.
It feels silky.
- 2 Use look (etc.) + like + noun (like = similar to)**
She looks like a model. NOT ~~She looks a model.~~
It tastes like honey.

! *feel like* can also mean *want/would like*.
I don't feel like going to bed. (= I don't want to go to bed.)

- 3 Use look (etc.) + like/as if + a clause**
She looks like/as if she's been crying. (= her eyes are red)
That cake tastes like/as if it's home-made.
It sounds like/as if it's raining.

105



Ao tentarem responder à pergunta, os alunos se limitaram à palavra *coffee*. Apesar disso, a identificação do líquido ocorreu de uma forma muito rápida. Um aluno mencionou *coffee and whiskey*, e em seguida arriscou “licor”. P3 pareceu satisfeita com a resposta, pois o nome comercial do licor era um detalhe e só foi revelado posteriormente quando o aluno demonstrou querer mais informação. Apesar da resposta “correta”, aparentemente os alunos não entenderam as palavras *cream*, *alcohol* e *liqueur*, pelo menos não as mencionaram, muito menos algumas estruturas como *it smells*, *it tastes like*. Vejamos o trecho a seguir:

P3: What's the liquid? Any idea?
 S: no
 SS: something like a coffee / coffee
 P3: something like ...
 P3/S coffee ?
 P3: coffee with ...
 SS: ...
 S: milk?
 P3: milk?
 SS: [risos]
 P3: no ... no ...
 S: coffee and whisky?
 P3: coffee and whisky ... anything that reminds you ...
 SS: uh ...
 S: licor?
 P3: liqueur ... yea
 S: licor?
 P3: yeah
 S: really?
 P3: liqueur ... yeah ... it's it's uh Bailey's ... an Irish coffee liqueur

Já no diálogo 2, os alunos não obtiveram sucesso na identificação do objeto. Assim como ocorreu no diálogo 1, notamos uma dificuldade dos alunos em fornecer características do objeto. Registramos apenas uma característica, mencionada por um aluno, que foi a palavra “chain”. Acreditamos que parte dessa dificuldade se deveu à complexidade da linguagem usada na descrição, como podemos constatar no trecho a seguir, com o agravante da apresentação ter sido oral:

[diálogo 2: descrição do objeto - algemas]

M: *It feels really cold and hard ... yeah it's made of metal and it's quite heavy. It feels like some kind of jewellery to me a bracelet or something. You try.*
 G: *It feels as if it's got two parts somehow. There are two round things with a bit in the middle which feels like a chain.*
 M: *I know let me have another feel yeah got it.*
 I: *Time's up. So what do you say?*
 M: *We think it's (bleep)*

Um aspecto muito importante que devemos considerar é que nesses dois primeiros diálogos os alunos dependiam totalmente da descrição feita pelos participantes do programa de rádio, uma vez que só estes tiveram acesso ao líquido e ao objeto. Porém, havia uma resposta “certa”, ou seja, os itens (*Bailey’s* e algemas) podiam ser perfeitamente identificados com base nas descrições. Já os diálogos 3 e 4 “*descrição do som e descrição da foto*” não forneciam dados suficientes para se chegar à resposta específica do livro que eram : *queda de energia elétrica durante uma festa e flamingos no banheiro do zoológico sendo protegidos do mau tempo*. Analisemos as descrições:

[diálogo 3: *descrição do som - queda de energia elétrica durante uma festa*]

- G: *it sounds like a party or a disco.*
 M: *a party... I'd say. The music wasn't that loud and you could hear people talking.*
 G: *OK. So then the music suddenly stops and there's that silence and a scream... but it didn't sound to me as if they were really frightened 'cause someone laughs.*
 M: *So... it's the police or a neighbour or something?*
 G: *No... I think what happened was (bleep).*

[diálogo 4: *descrição da foto - flamingos no banheiro*]

- I: *Our competitors have got just one clue to help them and that's the date. The photo was taken August 1992 in Miami.*
 M: *Well... they're flamingos... aren't they?*
 G: *Yes... and it looks as if they're in a loo somewhere... a public toilet or maybe a hotel. What do you think?*
 M: *Yeah... but there's some stuff on the floor that looks like straw or something so they must be in there for a reason. I mean they're not lost or anything.*
 G: *So... where are they? Must be from a zoo or a safari park maybe*
 M: *Right. And it's Miami in August ...ah... I think I know. I remember they had some bad weather there.*
 I: *Right. Time's up. Let's have your answer. What's happening in the photo?*
 M: *We think ... (bleep)*

Nos diálogos 3 e 4, os alunos tiveram a chance de ouvir o “som” e ver a foto antes da descrição, o que provavelmente facilitou o levantamento de hipóteses. Ao contrário do que ocorreu nos diálogos 1 e 2, podemos notar que os alunos forneceram mais características sobre os itens, porém não chegaram à mesma explicação sugerida pelo livro. Isso nos leva a crer que a falta de recursos visuais (ou auditivos no caso do som) pode ter dificultado a compreensão, além da complexidade de linguagem no diálogo 2.

No último diálogo há um detalhe muito importante. O entrevistador forneceu uma pista aos participantes, que era local e data do acontecimento, isto é, Miami, 1992. Tratava-se, portanto, de uma situação muito específica em que provavelmente só as pessoas que

souberam do acontecimento seriam capazes de reconhecer a foto de imediato. Por esse motivo, seria pouco provável que os alunos soubessem em que contexto a foto foi tirada. Concluimos que a dificuldade poderia possivelmente estar residindo no conhecimento sócio-cultural da língua-alvo.

O que podemos notar em relação ao propósito de ouvir (além do cumprimento da atividade) é que os alunos e o professor possuíam expectativas diferentes. Ao seguir as instruções do livro e do professor, os alunos esperavam chegar a uma resposta (específica) com base na descrição, enquanto que o professor esperava que os alunos fornecessem características dessa descrição. Chegamos até a supor que os alunos poderiam ter fornecido mais características se tivessem sido orientados para isso. No entanto, mais tarde, na parte 'b' do exercício, quando os alunos tiveram de completar sentenças extraídas das descrições, eles demonstraram a falta de conhecimento de alguns itens lexicais e pouca habilidade no manuseio de estruturas gramaticais que vinham sendo utilizadas com frequência nas últimas aulas e que podem não ter sido devidamente fixadas.

Ao comparar os procedimentos de P1 e P3 na condução do exercício, constatamos que P1 e P3 enfrentaram uma situação bem parecida que foi presenciar dificuldades específicas dos alunos, como o léxico. Tal fato também foi evidenciado na parte 'b' do exercício, que analisaremos a seguir.

Dando prosseguimento ao exercício, P3 enfatizou que na parte 'b' eles deveriam prestar mais atenção aos detalhes, pois eles deveriam completar as nove sentenças e também identificar os itens descritos. Como ocorreu na Turma A, não houve oportunidade de prever as palavras que preencheriam os espaços.

Assim sendo, os alunos ouviram o CD e começaram a completar as sentenças, porém P3 interrompeu a atividade para anunciar um intervalo de 20 minutos e esclareceu que eles poderiam comparar as respostas com as dos colegas quando retornassem à sala. Decidimos também deixar a sala de aula, mas notamos que P3 permaneceu no local e começou a responder ao questionário de pesquisa.

Retomando a aula, P3 pediu que os alunos comparassem suas respostas com as dos colegas antes de ouvir novamente o CD. No entanto, antes de verificar as respostas específicas, P3 decidiu verificar o quanto os alunos haviam entendido.

- P3: before we listen to it again ... I just want you to compare ... your answers ... [...] have you compared?
 SS: no
 P3: tell me ... who could answer a hundred per cent of the ques ... of the gaps? Filled hundred per cent of the gaps?
 S: a hundred?
 P3: yes ... I don't I don't want to know if it's correct ... just (if) you could fill all the () for the blanks
 SS: no ... nobody
 P3: ninety per cent ... anybody? ... eighty?
 S: no
 P3: seventy?
 SS: (no) (risos)
 P3: sixty (risos) ... no ? sixty per cent ...
 S: no
 P3: fifty?
 SS: (risos)
 P3: OK
 S: zero (risos)
 S: forty
 P3: zero per cent? ... of course ...you weren't here ... well you couldn't answer [...] anybody ... else ... couldn't do much? What you (couldn't) answer Vitória? What did you (thought) you (think) ?
 S: ... ok

Ao perceber que os alunos apresentavam dificuldades, P3 esclareceu que a causa podia estar no fato de as sentenças não terem sido tocadas uma a uma. Sendo assim, P3 tocou o CD e pediu que os alunos ouvissem e repetissem as sentenças. Vale lembrar que as palavras sublinhadas correspondem aos espaços em branco a serem preenchidos pelos alunos. Eis o trecho:

[sentenças 1 e 2: descrição do líquido: Bailey's]

CD: *tape script seven point four ... it tastes like coffee - with cream and a bit of alcohol*

- S1 it tastes like coffee but ...
 SS: with cream and a bit of alcohol
 S2 like coffee
 P3: OK then I want everybody to repeat that
 SS: it tastes like coffee - with cream and a bit of alcohol
 S: of alcoholic? ... like?
 S: like coffee
 S: coffee ...
 P3: so this is the answer ... 'it tastes like coffee ... with a bit of alcohol' right?
 S: alcohol ... right
 P3: next?

CD: *two ... it smells too strong for Irish coffee*

- S: smells too strong?
 S2 for Irish coffee

P3: it ...
 S: smells
 P3: smells ... too strong for ...
 S1 Irish
 S2 Irish coffee
 SS: Irish / what's Irish / Irish?
 P3: from Ireland ... from Ireland
 S: Irish coffee?
 SS: what? / from Ireland / from Ireland
 P3: listen again and repeat guys ... listen everybody

CD: *too strong for Irish coffee*

S: Irish coffee
 SS: smells too strong for Irish coffee
 P3: good? Next ...

Podemos notar que, ao ouvirem e repetirem as sentenças uma a uma, os alunos obtiveram muito mais informações do que na parte 'a'. Entre elas temos: *with cream, with a bit of alcohol, like coffee, smells too strong, Irish coffee*. Atribuímos esse sucesso a vários fatores: em primeiro lugar há o fato de os alunos terem ouvido as sentenças pela segunda vez; além disso, eles complementavam as falas uns dos outros; e, por último, eles não tiveram que se concentrar em entender um diálogo inteiro com todas as pausas e palavras desconhecidas.

Já nas sentenças 3, 4 e 5, que descreviam o objeto, os alunos demonstraram algumas dificuldades, por exemplo, em compreender a palavra *hard*. Eles entenderam *hot*, provavelmente pela proximidade da pronúncia dessas palavras ou talvez pelo contraste '*cold and hot*'. Vejamos como tudo ocorreu no trecho a seguir:

[sentenças 3 a 5: descrição do objeto:algemas]
 CD: *three ... it feels really cold and hard*

SS: It feels really cold and hot
 P3: hot?
 SS: ...
 P3: uh? Cold and hot... people? (why) did you (write) it uh?
 S: cold and ... ?
 S2: hard
 P3: hard ... yeah?
 SS: hard
 P3: guys ... well ... very important ... sometimes we don't use our logic ... when we're ... trying to understand [...] like making impossible sentences ... so try to ... go by the logic ... not only by the sound right? sometimes it's good ... so ... it's cold and ...
 SS: hard

CD: *four ... it feels like some kind of jewellery to me*

SS: it feels / like / some kind / some kind of barará ... / jew / jews / jews ...
 P3: jews ... this sound ... this sound ... ()

SS: jews
 P3: jews? Doesn't ring a bell? Blim blim blim ... no?
 S: no
 P3: juice?
 SS: ? no / juicy / ...
 P3: so ... it feels ...?
 S: like
 P3: like ... the third word right?
 SS: right
 S: (jew you)
 S: can we heard one?
 P3: yeah ... let me let me repeat this one now
 S: jewel ... no?
 P3: aahhh ... getting there uh? ... take a look ... listen again

CD: *four ... it feels like some kind of jewellery to me*

S: jewelry
 SS: jewelry / jewelry
 P3: jewellery
 SS: jewellery
 P3: jewellery ... now ... how do you spell it?
 SS: jew ... le ...
 P3: jewellery ... and I always spell it wrong ... ok ... jewellery ... is it double L ? ... jewellery ... what's jewellery?
 SS: ...
 P3: is it double 'l' ? ... what's jewellery guys? ... uh ? ... anybody ... no? No? No?
 SS: I don't / I don't know

Nesse caso, podemos identificar um problema de natureza lexical, uma vez que eles chegaram à pronúncia correta de *jewellery* e revelaram desconhecer seu significado.

De um modo geral, os alunos da Turma A e da Turma C apresentaram os mesmos problemas de CO, com poucas exceções, sendo que uma delas é exemplificada no trecho a seguir, quando um aluno confundiu o significado da palavra *hard* (duro) com o significado da palavra *hard* (difícil).

P3: hard?
 S: yes ... really cold
 S2: cold and hard
 S: and difficult
 P3: difficult? Is it?
 S: cold and hard ...
 P3: what does "hard" mean in this case? ... good question ... I I thought you knew it ... [P3 bate no quadro]
 SS: oh ... yes
 P3: is it hard? Yeah ? yeah? Can I break it? Easily?
 SS: no
 P3: no ... it's hard right?

Podemos notar um problema recorrente que é a falta de habilidade em inferir o significado a partir de várias evidências contextuais e do conhecimento de mundo.

Antes de finalizar a correção, P3 explicou como as palavras em inglês são ligadas umas às outras e exemplificou o fenômeno escrevendo no quadro ‘djektaísu’. Vejamos o exemplo:

- SS: don't know / djekta / ...
 P3: what's this? Read it ... uh?
 S: djik ...
 SS: ((risos))
 P3: djektaísu ... onde é que tá isso?
 S: ah ...
 P3: djektaísu?
 P3: people ... nobody in Brazil would say "onde ... é ... que ... está ..." right? Nobody ... so they say "djektaísu" ... djektá? Djektá? Right ? Imagine for someone who's not Brazilian to understand that () ... so these linking sounds yes? Made a difference ... so the the words she said you know them ... I'm sure you know them right? So the most difficult () in a listening exercise is not a word that you don't know ... but these linking sounds (that) they say in the sentences right?

Após essa explicação, eles praticaram a pronúncia de várias sentenças, ligando as palavras e repetindo-as. A melhora no desempenho dos alunos foi visível, eles participaram mais e se mostraram mais seguros na hora de ouvir e de fornecer as respostas.

As sentenças 6 e 7 descreviam o “som”. Os alunos completaram a sentença 6 (*it sounds like a party or a disco*) sem dificuldades, mas na sentença 7 (*it didn't sound to me as if they were really frightened*) apresentaram dificuldade na primeira parte da sentença, como podemos acompanhar no trecho a seguir:

- [sentenças 6 e 7: descrição do som: festa]
 CD: six ... *it sounds like a party or a disco*
 SS: sound like a party / sounds like / or a disco
 P3: it sound or sounds?
 SS: sounds
 CD: seven ... *it didn't sound to me as if they were really frightened*
 SS: ... / (them) / to /
 P3: aahh ... () this sound right guys? ... again again again ... they were really frightened
 CD: eight ... *it looks as if they're in a loo somewhere*
 SS: oh / seven / seven
 P3: oh sorry ... sorry sorry sorry sorry ... sound to me as if they were really frightened
 SS: ... sound to me / they / really frightened / frightened / ... yeah
 P3: anybody? ... can you say it please?
 S: sound to me ...

SS: as if / frightened / they were really / really frightened
 P3: guys ...
 S: no
 P3: sound to me ... ?
 SS: as / as if / as if
 P3: as if they were really frightened
 S: as if ... frightened
 P3: good ...

E, por último, nas sentenças 8 e 9, que descreviam a foto, os alunos apresentaram dificuldades em completar a sentença 8 (*it looks as if they're in a loo somewhere*). Acreditamos que o desconhecimento da palavra *loo* pode ter dificultado a compreensão. Somente com a ajuda de P3, os alunos chegaram a completar a sentença 8, mas durante a sentença 9 notamos uma melhora. Vejamos o trecho:

[sentenças 8 e 9: descrição da foto: flamingos no banheiro]

CD: eight ... *it looks as if they're in a loo somewhere*

SS: looks / they're in a / looks / somewhere
 P3: it looks ... ?
 SS: looks as if / as if they're in a loo somewhere / they're in a loo
 P3: it looks as if they're in a loo somewhere ... nine and ...? just the last one ... quickly ...

CD: nine ... *there's some stuff on the floor that looks like straw*

SS: there's some stuff on the floor that / the floor / that looks like / straw
 P3: that ... ?
 SS: looks like straw
 P3: looks like straw ...
 S: floor ... like ...
 P: wonderful wonderful wonderful ...
 S: what does that mean ... straw ?

Concluindo a análise da Turma C, identificamos os seguintes problemas: complexidade do exercício e da linguagem; expectativas diferentes entre aluno e professor em relação à realização do exercício; léxico (*whiskey, liqueur*); diferenças culturais (uma bebida alcoólica que não é popular dentro da nossa cultura); estruturas sintáticas não devidamente fixadas; situação muito específica; tempo insuficiente para escrever muita informação no exercício; dependência na compreensão ascendente; compreensão errada de um som (*hot* ao invés de *hard*) e do significado da palavra *hard* (difícil) ao invés de *hard* (duro); falta de habilidade na utilização do contexto para resolver ambigüidades.

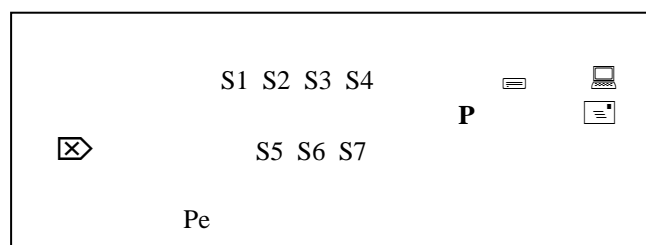
3.1.6 Turma D Aula 1

Essa turma é formada por dez alunos, na maioria adultos, sendo que somente sete estavam presentes no dia e é uma das duas turmas do sábado que observamos. Já havíamos observado a Turma C antes do intervalo e, portanto, às 10:30 nos dirigimos à sala da Turma D (figura 4).

FIGURA 4 - PLANTA DA SALA DE AULA DA TURMA 'D'

Legenda :

- ⊠ = porta
- Pe = pesquisadora
- P = professor
- S1 = aluno 1
- S2 = aluno 2
- S3 = aluno 3
- ≡ = mesa do professor
- 📺 = TV
- ☐ = quadro branco



Os primeiros trinta minutos da aula foram dedicados a duas atividades, uma de conversação e outra com o uso do vídeo cassete. Durante as instruções, P4 dividiu a turma em dois grupos e foi nesse momento que fomos totalmente pegos de surpresa, pois P4 nos pediu para que nos juntássemos a um dos grupos a fim de equilibrar o número de participantes.

Naquele momento tínhamos duas preocupações: uma delas era a de causar algum desconforto entre os alunos. No entanto, eles se mostraram bem à vontade, eram muito cooperativos, o que nos permitiu adotar uma postura neutra. A outra preocupação seria o constrangimento em sair do grupo caso P4 iniciasse algum exercício de CO. Ao contrário do que tínhamos, os grupos foram desfeitos quando P4 anunciou um exercício de CO e, assim, pudemos retornar à nossa posição original. Vejamos, a seguir, o exercício:

EXERCÍCIO: AS SEIS ESPOSAS DO REI HENRIQUE VIII:
(Reprodução da página do livro)

6 LISTEN BETTER

Listening for specific information



Sometimes when you listen, you only want to find out some specific information. Just concentrate on listening for that and don't worry about the rest.

T3.9 Listen once to a recorded guide for tourists to Madame Tussaud's, about Henry VIII's other wives. Fill in as much as you can of the chart. In the last column, write *died, beheaded, divorced, or survived*.

Listen again. Check and complete what you've written.

	Description	Children	How long the marriage lasted	What happened to her
1 Catherine of Aragon				
2 Anne Boleyn				
3 Jane Seymour				
4 Anne of Cleves				
5 Katherine Howard	<i>pretty, naive, empty-headed</i>	<i>none</i>	<i>about a year and a half.</i>	<i>beheaded</i>
6 Katherine Parr				

Choose one of the wives. Listen again. Tell a partner everything you remember about her life.

BETTER PRONUNCIATION

Frequently mispronounced words: silent letters

Many English words have 'silent' letters (*knight* – the *k* is silent) or 'silent' syllables (*comfortable* – the *or* is not pronounced). Your dictionary will give you the right pronunciation, and it's worth making a special effort to learn how to say these tricky words correctly.

a Try saying these frequently mispronounced words.

foreign marriage cupboard answer building
should island half suit vegetable sword
guitar science parliament interesting

b **T3.10** Now check with the phonetics. Then listen to the words. In pairs, practise saying them.

- | | | |
|--------------|----------------|-----------------|
| 1 /'fɔrən/ | 6 /ʃʊd/ | 11 /sɔ:d/ |
| 2 /'mæriʒ/ | 7 /'aɪlənd/ | 12 /gɪ'tɑ:/ |
| 3 /'kʌbəd/ | 8 /hɑ:f/ | 13 /'saɪəns/ |
| 4 /'ɑ:nsə/ | 9 /sɜ:t/ | 14 /'pɑ:ləmənt/ |
| 5 /'bɪldrɪŋ/ | 10 /'vedʒtəbl/ | 15 /'ɪntrəstɪŋ/ |

7 WRITE BETTER

A biography

a Go to Writing Bank 4 A *biography*, p.143.

b Think of a historical person you find interesting or an older person you know well, e.g. a grandparent. **Plan** the content in pairs. Look up information on the Internet or in an encyclopaedia, or talk to the person. **Write** the biography in about 150 words. **Check** it for mistakes before you give it in.

REMEMBER PHRASAL VERBS IN CONTEXT

a Complete the phrasal verbs from File 3 with a verb in the right form.

be carry look run (x2) show

- But a small boy _____ **off with** a trophy in his grubby hand.
- The next day we _____ **on**, but climbing down was difficult.
- I thought that it _____ **all over** for both of us.
- I had _____ **forward to** helping you bring up our son.
- After the battle of Hastings, the English soldiers all _____ **away**.
- Henry was soon _____ **off** his attractive young wife.

b In pairs, say what the phrasal verbs mean.

O texto baseava-se na vida do rei Henrique VIII e era uma descrição gravada a visitantes do Museu de Cera Madame Tussaud's. Os alunos deveriam preencher o quadro com informações específicas sobre as seis esposas do rei.

P4 leu as instruções do livro para o exercício e esclareceu alguns pontos, mas permanecemos com dúvida em relação a que tipo de resposta seria cobrado do aluno posteriormente. Vejamos o trecho a seguir (também disponível no ANEXO C):

P4: "sometimes when you listen, you only want to find out some specific information. Just concentrate on listening for that and don't worry about the rest"... sometimes students get desperate when they can't (get) everything that ... everything that they they are ... listening to right? So ... uh ...it's not really necessary for you to understand the whole message but you have to focus on specific information right? And today we'll listen to a recorded guide for tourists to Madame Tussaud's Museum ok? And it's talking about the ... uh ...Henry Henry the eighth right? And his wives ok? So you're gonna (firstly) just listen to the the CD and I'll ask you to uh ... fill in the information ok? I just want you to pay attention and after that I'm gonna ask you what you could understand from this uh CD ok? Ready? Right

A parte final da instrução nos levou a supor que os alunos iriam somente ouvir o CD e depois preencheriam o quadro ou dariam algum tipo de informação sobre o texto quando o professor solicitasse. Os alunos, então, ouviram um texto, cuja transcrição apresentamos a seguir:

Henry's first wife was Catherine of Aragon. She was the daughter of the king and queen of Spain, so it was really a political marriage. They got married in 1509 when she was 24 and he was only 18. Catherine was a very kind and religious woman, and she must have had a very sad and difficult life. King Henry desperately needed a son, a son who would keep his family in power for another generation. But although Catherine got pregnant many times, the babies never survived. Years passed and finally Catherine had a baby daughter called Mary. But Henry wanted a son, and by this time, Catherine was too old to have more children. Henry now fell madly in love with Anne Boleyn, one of Catherine's ladies-in-waiting, and he wanted a divorce from Catherine, but the Pope wouldn't give him one. This situation continued for years. Finally, Anne Boleyn became pregnant and Henry had to act. He broke off relations with the Catholic Church and declared his marriage to Catherine illegal, even though they had been married for 22 years. Now that they were divorced, Henry was free to marry again.

Henry's second wife was Anne Boleyn. She was a woman who men found very attractive, and Henry was no exception. He was soon passionately in love with her, as we know from the love letters he wrote her. Anne was a very clever woman, and an ambitious woman too. She made it clear to Henry that she wanted to be his queen, not just his lover. Anne had to wait for six years, but in the end she got what she wanted, and she and Henry

married secretly in 1533. But their marriage only lasted three years. A few months after the wedding Anne gave birth to a daughter, Elizabeth, who would later become queen of England. But though Anna got pregnant again twice, both babies died, and relations between her and Henry began to deteriorate. Henry soon had a new lover, and Anne's days were numbered. She was arrested, accused of adultery, and imprisoned in the Tower of London. Anne was almost certainly innocent, but on May 19th, 1536, she was beheaded outside the Tower of London. Henry was free to marry again.

Jane Seymour was Henry's third wife. They were married just two weeks after Anne's execution, when Jane was 27 years old. She wasn't a beautiful woman, but she was the woman that Henry loved most, and during their short marriage he was a devoted husband. Jane soon became pregnant, and to Henry's great joy, on October 15th, 1537, she gave birth to a son, Prince Edward. After waiting for 27 years, Henry finally had the son he wanted. But Jane got ill after the birth, and just two weeks later she died. Although they had only been married for two years, Henry left instructions that when he died he was to be buried next to her.

Henry's fourth wife was Anne of Cleves. After Jane died, Henry stayed single for a year, but he needed to remarry, both for political reasons, and if possible to have another son. Anne of Cleves, who was a German princess, was considered suitable. Henry wanted to know what she looked like, but of course there were no photographs in those days. So he sent a very famous Dutch painter, Hans Holbein, to paint her portrait. When Henry saw Anne's painting, he immediately fell in love with her. But unfortunately Holbein had exaggerated Anne's beauty, and when Henry met her in person for the first time, just before their wedding, he didn't find her at all attractive, in fact he thought she looked like a horse. The king was furious, but it was too late to cancel the wedding, and it went ahead on January 6th 1540. But Henry and Anne never slept together, and Henry used this as a reason for their divorce after less than six months of marriage. Anne was an intelligent woman and she didn't complain - she knew what had happened to Henry's previous wives. And, as usual, King Henry already had another lover, Katherine Howard, who was only 15 years old.

Henry's sixth and last wife was Katherine Parr. Henry was now 52, a lonely old man, but still with a terrifying personality. When Henry met Katherine Parr she was in love with another man. But of course she could not say no to the king. Katherine was a mature intelligent woman of 31 who had already been married twice, and was probably an ideal person to deal with the old king. Katherine must have been more of a nurse than a wife as Henry was now in very bad health. The marriage lasted four years, and ended when Henry died on January 28th 1547, aged 55. Katherine was now free to marry the man she really loved.

Depois da reprodução do texto, ao contrário do que havíamos imaginado, P4 perguntou aos alunos se eles haviam obtido as informações específicas do texto para as quais eles não haviam sido previamente preparados, como podemos ver no trecho a seguir:

- P4: And could you get the () specific information from each one of those?
 SS: ...
 P4: Was it difficult for you to understand?

SS: (yes)

P4: yeah? So I'll play it once again ... I'll stop and you're gonna give me some information ok?... Let's go

Como pudemos constatar, os alunos não conseguiram obter as informações desejadas sobre o texto, o que nos leva a crer, em primeiro lugar, que os alunos e P4 tinham expectativas diferentes em relação ao que deveriam ouvir. Em segundo, mesmo sabendo em que pontos se concentrar, os alunos teriam dificuldades em preencher o quadro pela quantidade de informação que eles recebiam em pouco tempo, tendo que depender da memória. Vejamos o quadro abaixo com as respostas:

QUADRO 5 - RESPOSTA PARA O EXERCÍCIO: AS SEIS ESPOSAS DO REI HENRIQUE VIII

	Description	Children	How long the marriage lasted	What happened to her
1 Catherine of Aragon	Very kind, religious	One daughter, Mary	22 years	divorced
2 Anne Boleyn	Very attractive, clever, ambitious	One daughter, Elizabeth	3 years	beheaded
3 Jane Seymour	Wasn't beautiful, the woman Henry loved most	One boy, Edward	2 years	died
4 Anne of Cleves	Wasn't attractive at all, intelligent	none	Less than 6 months	survived
5 Katherine Howard	<i>Pretty, naïve, empty-headed⁶</i>			
6 Katherine Parr	Mature, intelligent	none	4 years	survived

Dando seqüência ao exercício, P4 reproduziu o trecho relativo à descrição da primeira esposa do rei (*Catherine of Aragon*) e, dando uma pausa, perguntou aos alunos o que eles puderam entender dessa primeira descrição. Os alunos conseguiram fornecer algumas informações gerais como 'era um casamento político', 'Catherine ficou muito velha para ter mais filhos' e novamente receberam instruções para fornecer informações gerais, não necessariamente as respostas para o exercício, pois estas seriam fornecidas após a terceira reprodução dos textos. E assim ocorreu com as descrições subsequentes.

⁶ Informação impressa como exemplo

Pudemos notar que, durante essas descrições, não somente os alunos como também P4 não se lembrava de algumas características, o que vem a reforçar a opinião nossa e de muitos autores de que a forma de conduzir alguns exercícios de CO assemelha-se a um teste de memória (UR, 1984; ALMEIDA FILHO e EL DASH, 2002; BROWN, 1990; ANDERSON e LYNCH, 1988).

Depois de ouvirem as descrições pela segunda vez, os alunos finalmente receberam a instrução para ouvir o CD e completar o quadro com informações específicas. Nessa hora notamos que três alunos consultavam a transcrição do texto, que pode ser encontrada nas últimas páginas do livro. Esse comportamento reitera as afirmações de 84% dos alunos que responderam ao questionário, no qual revelaram recorrer ao texto escrito quando não compreendem o CD.

Concluindo o exercício, P4 verificou as respostas perguntando aos alunos individualmente. Concluimos que os alunos responderam às perguntas com sucesso, isto é, preencheram o quadro com as informações solicitadas. Aparentemente eles não apresentaram dificuldades em fornecer as informações solicitadas.

Nos cinco minutos finais da aula, enquanto P4 revisava com os alunos alguns sons e símbolos fonéticos, um aluno permaneceu com o livro aberto na página que continha a transcrição do texto do exercício anterior.

Concluindo a análise da Turma D, identificamos os seguintes problemas: expectativas diferentes entre aluno e professor em relação à realização do exercício; texto muito longo (teste de memória); tempo insuficiente para fornecer muita informação; dependência da transcrição do texto durante a reprodução do CD;

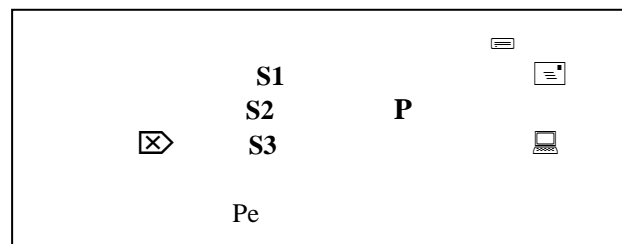
3.1.7 Turma E Aula 1

Essa turma é formada por adolescentes cuja faixa etária se situa entre 14 e 16 anos e nesse dia três alunos apenas estavam presentes (fig. 5).

FIGURA 5 - PLANTA DA SALA DE AULA DA TURMA 'E'

Legenda :

- ⊠ = porta
- Pe = pesquisadora
- P = professor
- S1 = aluno 1
- S2 = aluno 2
- S3 = aluno 3
- ☰ = mesa do professor
- 📺 = TV
- ☐ = quadro branco



Nessa aula, o exercício de CO foi diferente de todas as outras aulas observadas. Tratava-se de uma atividade baseada em uma música chamada *American Pie*. O exercício fornecia a letra da música, porém com algumas sentenças incompletas. As palavras que completariam essas sentenças deveriam rimar com a última palavra da linha anterior. Portanto, antes de ouvir a música, os alunos deveriam prever quais palavras poderiam completar as sentenças. As palavras que foram omitidas são: *dance, above, soul, gym, blues, luck, news, before, dreamed, broken, (Holy) Ghost, coast*, respectivamente. Vejamos o exercício 'Understanding songs' na página seguinte:

P2 iniciou a leitura em voz alta das instruções do livro. Antes de ouvirem a música, os alunos presenciaram um depoimento do professor, que é falante nativo, sobre a dificuldade de entender letras de músicas.

P2: "even native speakers"... yeah? that's me ... "find it difficult to hear the lyrics of many pop and rock songs" ... and that's true ... when I listen to pop and rock songs usually I don't understand a word ... yeah ... it's hard to understand every word ... to hear every word yeah?"

Notamos que os alunos pareciam não acreditar muito nas palavras de P2, pois todos riram ao ouvirem aquelas palavras. Percebemos também que P2 manteve a atenção deles boa parte do tempo. Ao final do exercício, as sentenças foram completadas com sucesso e lidas pelos alunos em voz alta. Atribuímos esse sucesso a vários fatores como a rima e o contexto para fazer previsões e também o aspecto afetivo, mais especificamente a motivação para a realização desse tipo de exercício que é tão popular entre os alunos.

EXERCÍCIO: UNDERSTANDING SONGS

7

B

6 LISTEN BETTER

Understanding songs

Even native speakers find it difficult to hear the lyrics of many pop and rock songs, so don't expect to understand every word. Many songs have lines which rhyme; these can help you predict/understand words which are difficult to hear.

- a Before you listen, read the lyrics of the song with the glossary. Predict the missing words. They all rhyme with the last word of the line before.
- b **T7.9** Listen and check.

AMERICAN PIE

A long, long time ago, I can still remember
 How that music used to make me smile
 And I knew that if I had my chance
 I could make those people d _____ 1
 5 And maybe they'd be happy for a while
 Did you write the book of love
 And do you have faith in God a _____ 2
 If the Bible tells you so?
 Now do you believe in rock'n'roll
 10 And can music save your mortal s _____ 3
 And can you teach me how to dance real slow?
 Well I know that you're in love with him
 'Cause I saw you dancing in the g _____ 4
 You both kicked off your shoes
 15 Man, I dig those rhythm'n'b _____ 5
 I was a lonely teenage broncin' buck
 With a pink carnation and a pick-up truck
 But I knew that I was out of l _____ 6
 The day the music died



20 I started singing

CHORUS

Bye bye Miss American Pie
 Drove my Chevy to the levee but the levee was dry
 And good ol' boys were drinking whiskey and rye
 Singing, 'This will be the day that I die,
 25 This will be the day that I die.'

I met a girl who sang the blues
 And I asked her for some happy n _____ 7
 But she just smiled and turned away
 Well I went down to the sacred store
 30 Where I'd heard the music years b _____ 8
 But the man there said the music wouldn't play
 Well now in the streets the children screamed
 The lovers cried and the poets d _____ 9
 But not a word was spoken
 35 The church bells all were b _____ 10
 And the three men I admire the most
 The Father, Son, and the Holy G _____ 11
 They caught the last train for the c _____ 12
 The day the music died

40 We started singing

CHORUS

American Pie, by Don McLean, was inspired by the death of rock and roll star Buddy Holly, killed in 1959 in a plane crash.

7 WRITE BETTER

British and American English

British and American English have some differences in vocabulary (*lift*, British/*elevator*, American) and spelling (*favourite*, British/*favorite*, American). Try not to mix American and British English when you are writing. Your dictionary will tell you if a word is British (*Br*) or American (*US*).

- a Go to Writing Bank *Checking D*, p.141.
- b Underline eight examples of US vocabulary and three of US spelling in the following text. Rewrite them in British English.

It's great news that you've decided to come and see us! Why not come in the fall, as the colors are beautiful then, and the kids will be back at high school - their summer vacation ends in the middle of September, thank goodness! Of course you can stay with us; our apartment isn't very big but I'm sure it'll be fine. Do you want to borrow our car? It would be a good way of traveling around, as gas is very cheap, and we live just off the main highway, which is quite far from the center. Of course you could use the subway, but some people say it's dangerous. So write as soon as you know your plans. I'll find out the schedules for English classes but I'm sure it'll be OK to go in the morning.

Hope to hear from you soon.

Love, Kay

Glossary

kick off (your shoes)

/kɪk ɒf/ verb l.14

dig /dɪg/ US slang l.15

broncin' buck l.16

carnation noun l.17

Chevy l.22

levee /'levi/ US l.22

rye /raɪ/ noun l.23

sacred /'seɪkrɪd/ adj l.29

take off quickly

like

play on words for a

'bucking bronco'

(= a wild horse)

a flower

Chevrolet (US car)

an artificial lake

a kind of whiskey

connected with God

3.1.8 Turma E Aula 2

Nessa aula, assim como na anterior, havia três alunos e a aula iniciou com a correção do dever de casa. Em seguida, iniciou-se uma discussão sobre algumas peças de Shakespeare e depois disso, P2 pediu para um aluno ler em voz alta as instruções para um exercício de CO do livro. Havia uma lista com cinco títulos de peças de Shakespeare (*Hamlet*, *Henry V*, *King Lear*, *Macbeth*, *The Merchant of Venice*), cinco resumos e cinco fotos. Os alunos deveriam, ao mesmo tempo, ler e ouvir a descrição das peças, selecionar o título e a foto correta para cada descrição.

Quando os alunos começaram a ouvir e ler as descrições das peças, uma aluna fechou o livro. Nesse momento, P2 apontou para o livro dela, porém ela se justificou dizendo que estava tentando só ouvir.

Os alunos ouviram as descrições sem terem feito qualquer tipo de previsão ou contextualização do texto. Vejamos o exercício *Shakespeare in business* (na página seguinte):

EXERCÍCIO: SHAKESPEARE IN BUSINESS

FILE 7

C

Shakespeare in business?

so/such ... that
Abstract nouns

1 READ AND SPEAK

a T7.10 Listen and read the summaries of five famous Shakespeare plays. Write the correct title for each summary. Number the photos 1–5.

Hamlet Henry V King Lear Macbeth
The Merchant of Venice



1 An English king invades France but his army is so small that the French expect to win the battle easily. The night before the battle the king disguises himself as a common soldier and goes around the camp encouraging his men, who are all exhausted and demoralized. The next day, just before the battle, the king makes an emotional speech. He says he is glad that he has such a small army because if they manage to win the battle, their glory will be greater. The king and his army win, and thousands of French soldiers are killed. The king then marries a French princess, and the two countries make peace.

2 A young nobleman desperately needs money. He manages to borrow it from a money-lender, but promises that if he cannot pay it back, the money-lender can have a pound of his flesh. When it is time for him to repay the money, the nobleman hasn't got it, and the money-lender is so greedy that he takes him to court to get his pound of flesh. But the nobleman's girlfriend disguises herself as a man, and defends him brilliantly in court. She argues that the money-lender has a right to the pound of flesh, but without taking any blood. The judge agrees with her, and so the money-lender loses the case.



3 A nobleman meets three witches in a forest. They tell him that he will eventually become King of Scotland. He goes home and tells his wife about their prediction. She is such an ambitious woman that she encourages her husband to murder the present king, who is visiting their castle that night, so that the witches' prediction can come true. The nobleman at first doesn't want to, but finally he kills the king, in spite of feeling terribly guilty. When he eventually becomes king himself he enjoys the power, but has to commit more murders to keep his position. His wife, however, goes mad with guilt and dies. Soon after, a huge army comes to attack the king's castle and he is killed.

4 A young prince sees the ghost of his dead father, the old king. The ghost tells him that he did not die a natural death, but was murdered by the prince's mother and his uncle, who is now king. The prince promises to take revenge, but at first he is so indecisive that he can't decide what to do. He gets so angry with himself that he contemplates suicide. When he eventually decides to take revenge, it all ends tragically. First, he kills his girlfriend's father, who was spying on him. She then commits suicide. He manages to kill his uncle, but kills his mother accidentally at the same time. Finally, he himself is killed by his girlfriend's brother.

5 A king decides to divide his kingdom between his three daughters, as he is now old and tired. But first, they must say how much they love him. The two elder daughters, who don't really love him at all, lie to their father. They tell him that he is wonderful, and that they have always adored him. He believes them and they are given a lot of land. The youngest daughter only says that she loves him as a daughter should love a father. The king is so furious that he gives her no land but discovers, too late, that she was the only one who really loved him. His two other daughters and their husbands take over the whole kingdom and drive him out. The youngest daughter is killed and the king dies of a broken heart.



- b Read the summaries again. Underline new words and guess their meaning from context. What are the themes of the plays? Complete the chart with a noun from the list.

ambition ingratitude justice leadership revenge

Play	Theme
Henry V	_____
The Merchant of Venice	_____
Macbeth	_____
Hamlet	_____
King Lear	_____

- c In pairs, A and B choose a play each. Remember the plot. A (books open) test B (books closed) on his/her play by asking questions. Swap roles.

2 FOCUS ON NEW LANGUAGE

so / such ... that

- a Read sentences 1–4. Which characters from the plays above do they describe?
- 1 He was so indecisive that he couldn't do anything.
 - 2 He was so inspiring!
 - 3 She was such an ambitious woman that she was prepared to commit murder.
 - 4 They were such ungrateful children!
- b Cover the rules. Look at sentences 1–4 in a.
- 1 What's the function of *so/such* in the sentences?
 - 2 What's the grammatical difference between *so* and *such*?
- c Check with the rules.

so + adjective/adverb	such + a/an + adjective + noun
<i>It's so hot today!</i>	<i>It's such a nice day!</i>
<i>You drive so quickly!</i>	<i>He's such an awful driver!</i>
<i>He eats so much!</i>	<i>There's such a lot of food.</i>
	such + adjective + plural/uncountable noun
	<i>They're such good friends!</i>
	<i>We've had such bad luck!</i>

- *so* and *such* make an adjective, adverb, or noun more emphatic.
She's attractive. (= normal) *She's so attractive!* (emphatic)
It was a delicious meal. (= normal) *It was such a delicious meal!* (= emphatic)
- ! With *much/many* + noun use *so* NOT *such*
There are so many people.
He's got so much money!
- We often use *so/such ... (that)* to express a consequence.
The weather was so good (that) everybody ate outside.
It was such a great film (that) I want to see it again.

PRACTICE

- a Complete with *so, such,* or *such a/an*.
- 1 I'm worried about Ally. She works _____ hard!
 - 2 Why did you buy _____ expensive computer?
 - 3 I didn't realize your company was doing _____ well.
 - 4 I like this restaurant. They always serve _____ fantastic pizzas.
 - 5 I didn't know Alex was _____ good businessman.
 - 6 There were _____ many people at the talk! I felt really nervous.
 - 7 I'll be sorry to lose him. He's been _____ good client!
 - 8 We didn't expect the sales to be _____ good in February.
- b Match the sentences. Then write **one** sentence with *so* or *such (a/an)*.
He ran the company so badly (that) it made huge losses.
- 1 He ran the company badly.
 - 2 It was a boring film.
 - 3 Her French accent is very good.
 - 4 It's a good advert.
 - 5 He's made a lot of money.
 - 6 I was exhausted.
 - 7 The hotel was awful.
 - 8 He's boring.
- a We complained to the manager.
b It made huge losses.
c No one wants to sit next to him.
d She sounds like a native speaker.
e I went to bed early.
f We left in the middle.
g He doesn't know what to do with it all.
h It makes me want to buy the product.
- c Go to **Communication Guess the sentence**, A p.121, B p.125. Guess the missing words.

Após a reprodução do CD, P2 explorou as fotos⁷ do livro e chamou a atenção dos alunos para algumas estratégias de aprendizagem. Vejamos a correção do exercício no trecho a seguir:

- P2: OK compare your answers ... Angela can you work with Giuliano? ... Finished Daniel? ... Do you recognize the actor in photo "a"? The actor with a beard? The actor on the right
- SS: ...
- P2: Dustin Hoffman
- S: who?
- P2: Dustin Hoffman ... he's an old man
- SS: (risos)
- P2: OK. Number 3 ... did everybody get number three?
- SS: ... () I don't know
- P2: well they tell you that he will eventually become king of Scotland ... yeah? "Macbeth" is a Scottish name yeah? All those names that begin with "Mac" ... McDonalds yeah ? they're all Scottish names ... the only story here related to Scotland is ... ? ... Number three?

Podemos notar que P2, ao verificar as respostas com os alunos, também procurou transmitir para eles alguns aspectos culturais ligados ao texto, o que despertou interesse deles.

Durante essas duas aulas, identificamos algumas situações em que os alunos demonstraram dificuldades de CO, porém a maioria delas estava associada à falta de atenção, como no exemplo a seguir:

- P2: I want you to do exercise "b" [p. 113 exercício 1b] while you're reading ... yeah? In exercise "b" you have five different words that summarize the themes of the plays ... what are the words? ... Giuliano?
- S2: ah??
- P2: In exercise "b", you have five different words that summarize the themes of each play ... what are the five words?
- S2: ambition, ingratitude, justice, leadership, revenge
- P2: OK ... [...]

⁷ Decidimos inserir a segunda página do exercício, uma vez que esta contém parte da foto que pertence ao exercício.

Concluindo a análise da Turma E, identificamos apenas um problema de natureza lexical (um aluno revelou desconhecer o termo *rhythm'n' blues*) durante o exercício com a música *American Pie* (página 85), e identificamos falta de atenção para com o professor.

Apresentaremos, a seguir, nossa proposta de classificação para os problemas relacionados à CO, encontrados na literatura, que podem ser de natureza lingüística (L) ou não-lingüística (NL):

QUADRO 7 - PROPOSTA DE CLASSIFICAÇÃO PARA PROBLEMAS DE COMPREENSÃO ORAL

L1	a diferença entre os sistemas fonético/fonológico da língua materna (L1) e LE (aspectos segmentais e supra-segmentais)
L2	pouca ou nenhuma familiaridade com diferentes sotaques e variedades (americana, britânica)
L3	falsos modelos de linguagem fornecidos pelo professor por meio de simplificações na linguagem (pronúncia, vocabulário, estruturas gramaticais)
L4	um sotaque marcado do professor em sua interlíngua português- inglês
L5	pouco conhecimento do léxico e sintaxe
L6	pouca familiaridade com o discurso informal, por exemplo, colocações, expressões idiomáticas, gírias
L7	pouco conhecimento de diferentes tipos de registros orais
NL1a	disponibilidade de recursos e oportunidades para a aprendizagem (falta de oportunidade de interação, com falantes nativos ou não, e falta de material autêntico)
NL1b	métodos de ensino (falta de diferentes tipos de material, planejamento de curso e instrução para o contexto específico de LE)
NL1c	falhas no conhecimento sociocultural da língua-alvo
NL1d	falta de recursos visuais como expressão facial, postura, dicção, direção do olhar, proximidade, gestos e tom de voz
NL2	dificuldade em fazer previsões e inferências
NL3	qualidade do sinal acústico e quantidade de barulho ambiente (e a quantidade de falantes, voz alta/baixa)
NL4	ansiedade, timidez, cansaço, falta de atenção, insegurança, motivação, pouca ou falta de consciência do seu papel <i>ativo</i> no processo, hábitos de aprendizagem pré-estabelecidos, atitude em relação à aprendizagem da língua-alvo (crença de que uma LE só se aprende "lá fora")

Com base na proposta do Quadro 7, apresentaremos uma classificação quantitativa por problema encontrado durante as observações de aula:

QUADRO 8 - PROBLEMAS DE CO IDENTIFICADOS NA OBSERVAÇÃO

Problemas	Frequência⁸	Classificação * ver significado no quadro 7
compreensão errada de um som (<i>hot</i> ao invés de <i>hard</i>)	2x	L1
complexidade da linguagem	2x	L5
compreensão errada de um significado (<i>hot</i> ao invés de <i>hard</i> .)	1x	
compreensão errada de um significado (<i>hard</i> -difícil ao invés de <i>hard</i> -duro)	1x	
estruturas sintáticas não devidamente fixadas	2x	
léxico (em relação ao discurso do professor) como <i>vinyl, singles, long play</i> , e uma certa confusão entre o substantivo <i>record</i> e o verbo <i>record</i> .	1x	
léxico (<i>rhythm 'n' blues</i>)	1x	
léxico (<i>whiskey, liqueur</i>)	1x	
léxico (<i>whiskey, liqueur, power cut</i>)	1x	
pouca familiaridade com o tópico, vocabulário	1x	
expectativas diferentes entre aluno e professor em relação à realização do exercício	1x	NL 1b
complexidade do exercício	2x	
expectativas diferentes entre aluno e professor em relação à realização do exercício	2x	
tempo insuficiente para escrever muita informação no exercício	2x	
tempo insuficiente para fornecer muita informação	1x	
texto muito longo (teste de memória)	1x	
diferenças culturais (bebida alcoólica não popular na nossa cultura - <i>Irish coffee</i>)	2x	NL1c
Situação muito específica de um contexto	2x	NL1d
falta de alguns recursos extralingüísticos como a expressão facial, postura, dicção, direção do olhar, proximidade, gestos e tom de voz	5x	
dependência na compreensão ascendente	2x	NL2
falta de contextualização (falta de oportunidade de fazer previsões)	1x	
pouca contextualização	2x	
ansiedade	1x	NL4
dependência da transcrição da leitura da transcrição do texto durante a reprodução do CD	1x	
falta de atenção.	1x	
falta de interesse do aluno	1x	
TOTAL	33	

⁸ Número de vezes que o problema foi identificado

3.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTAS

Os questionários foram aplicados em cinco turmas, totalizando vinte e cinco alunos e três professores. Entrevistamos seis alunos e três professores, todos do nível pré-avanzado. Apresentaremos as respostas dos alunos ao questionário e faremos a triangulação desses dados com aqueles obtidos nas entrevistas e nas observações de aula.

As respostas para os questionários e as entrevistas dos professores não serão analisados, pois o foco desta pesquisa é o aluno. Estes instrumentos foram aplicados para verificação de informações aparentemente conflitantes e, portanto, serão tão-somente apresentadas aquelas informações divergentes entre as respostas dos alunos e as dos professores. As respostas referentes aos questionários e entrevistas dos professores encontram-se no Apêndice J, quadros 2 e 4.

Utilizamos os símbolos do quadro abaixo para as transcrições de aulas e entrevistas:

QUADRO 10 - SÍMBOLOS PARA LEITURA DAS TRANSCRIÇÕES

P	Professor	S	Aluno (a)
P1	Professor 1	SS	Alunos (as)
P2	Professor 2	A	Aluno (a) entrevistado (a)
P3	Professor 3	(?) ou ()	incompreensível
P4	Professor 4	...	Pausa
/	Fala simultânea	[...]	Interrupção de trecho ou comentário
#	Ruído	Pe	Pesquisadora

A estrutura do questionário do aluno será usada como matriz de organização do texto, que se dividirá em dez partes, correspondentes às dez perguntas do questionário.

3.2.1 Situações onde se ouve a língua inglesa fora da sala de aula

A baixa frequência da utilização da língua inglesa fora da sala de aula é um dos fatores que podem dificultar a CO para o aluno brasileiro. A fim de conhecer as situações de interação social e não recíproca, elaboramos a seguinte pergunta:

1. Em que situações você ouve a língua inglesa fora da sala de aula?
Marque quantos itens forem necessários:

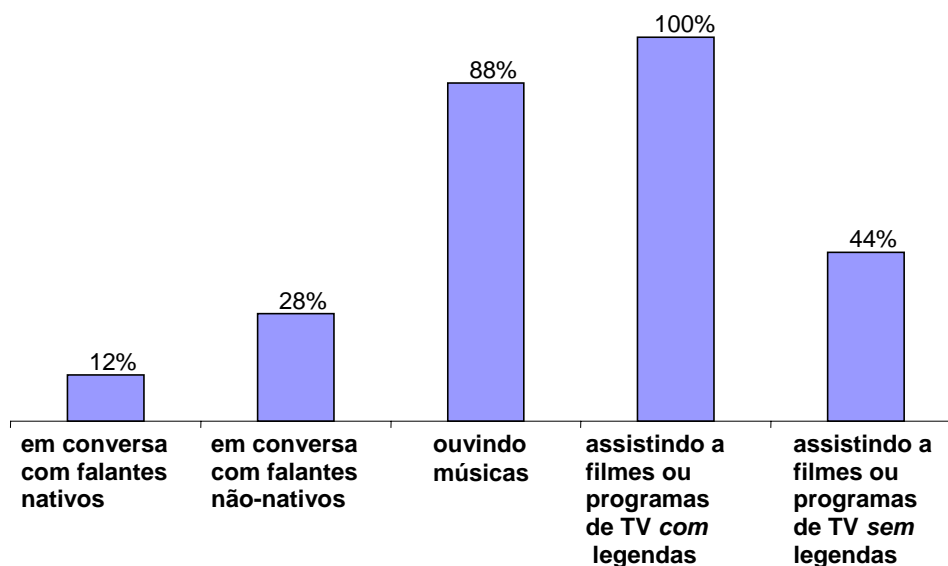
- a) em conversa com falantes *nativos* da língua inglesa
- b) em conversa com falantes *não-nativos* da língua inglesa
- c) ouvindo músicas
- d) assistindo a filmes ou programas de TV com legendas
- e) assistindo a filmes ou programas de TV sem legendas
- f) outros

O item que obteve o maior número de marcações foi o item ‘d’ (assistindo a filmes ou programas de TV com legendas), com 25 marcações (100%). Em segundo lugar, foi o item ‘c’ (ouvindo músicas), com 22 marcações. Em terceiro, o item ‘e’ (assistindo a filmes ou programas de TV sem legendas), com 11 marcações. Em quarto, o item ‘b’ (em conversa com falantes não-nativos da língua inglesa, com 7 marcações). E em último lugar, o item ‘a’ (em conversa com falantes nativos da língua inglesa), com 3 marcações.

O Gráfico 1 (na página seguinte) revela o tipo de ambiente lingüístico em que o aluno brasileiro está inserido. As duas situações de interação, seja com falantes nativos ou não, apresentam uma freqüência muito baixa. Em outras palavras, o aluno pode desenvolver a CO assistindo a programas sem legendas de canais chamados não-convencionais ou filmes em DVD ou ouvindo muitas músicas em inglês, mas é rara a oportunidade de conversar, de “reagir ao que ele ouve” (ROST, 1990).

Tal constatação vem confirmar o fator ambiental como um causador de dificuldades de CO do discurso informal onde as oportunidades de interação social, usando a língua-alvo, são raras. Podemos ver que nas situações de freqüências mais altas o aluno desempenha o papel de espectador somente, ou como afirma Brown (1990), trata-se de uma situação não-recíproca. Estar em contato com a língua-alvo não garante o desenvolvimento da CO. Segundo Oxford (1993), nem tudo a que o aluno está exposto se transforma em insumo adquirido, somente a parte na qual ele está interessado.

GRÁFICO 1 – EM QUE SITUAÇÕES VOCÊ OUVI A LÍNGUA INGLESA FORA DA SALA DE AULA?



Essas informações também foram encontradas por meio de entrevista, como podemos ver nos trechos a seguir:

Pe: “você tem oportunidade de conversar com um falante nativo ?

A1: não.

Pe: ninguém.

A1: ninguém.

Pe: nenhum amigo, da escola...

A1: não

[...]

Pe: onde você ouve inglês ?

A1: ah, filme, música, muita música.

Pe: você ouve muita música ?

A1: escuto muita música...

Pe: você entende ?

A1: mais ou menos.

Pe: você gostaria de entender ?

A1: claro, muito”

Entrevista com A1 em 14/06/2004

- Pe: “Você tem oportunidade de conversar com falantes nativos aqui no Brasil ?
- A3: Não ... muito raramente
- Pe: E... quando você...encontra alguém ... um americano ou britânico... você tem dificuldade de entender o que que ele tá falando ?
- A3: Tenho ... tenho porque eu ... quer dizer ... eu acho que o aprendizado de uma língua é algo complexo ... difícil”

Entrevista com A3 em 26/06/2004

Apenas uma aluna utiliza a língua-alvo no dia-a-dia devido ao local de trabalho, onde há contato com falantes nativos e outros falantes da língua-alvo. Ela relata também a sua experiência no emprego anterior, que era bem semelhante ao atual, bem como as estratégias que usou para se comunicar na língua-alvo. Vejamos alguns trechos desse depoimento:

- A4: “... eu trabalho com isso [...] então eu preciso ... antes [no emprego anterior] ... eu me forcei ... fui forçada entendeu ... a estar nessa situação ... [...] no começo eu tive [dificuldade] até eu começar a prestar atenção no sotaque ... palavras mais fechadas ...
- Pe: mas o que você fazia quando você não entendia ?
- A4: eu ia pelo contexto da frase.
- Pe: você pedia pra repetir ou não ?
- A4: pedia [...] normalmente então se eu pudesse pegar o contexto da...do que ele tava querendo me dizer ... eu continuava e ele ia me corrigindo de acordo com a minha resposta ... quando eu não entendia nada eu perguntava
- Pe: ... e hoje ... com que frequência você fala com falante nativos ?
- A4: de segunda a sexta no trabalho e sábado na sala
- Pe: ... que tipo de dificuldade você teve no começo ... era a pronúncia ... era a velocidade ... ou era tudo junto ?
- A4: era tudo junto
- Pe: vocabulário também?
- A4: eu acho que a ... a parte gramatical ... que era o que às vezes me ... ela me cortava ... eu não conseguia completar uma frase porque eu não sabia como usar o verbo ou...
- Pe: mas isso na parte de fala, mas e na parte de ouvir ?
- A4: não ... na parte de ouvir a princípio foi o acento ... foi o ... o ... o ... fala ? Pronúncia ? Não ... o acento...
- Pe: era a pronúncia ... o sotaque...
- A4: o sotaque ... exatamente ... o sotaque é muito diferente do que a gente vê na aula”

Entrevista com A4 em 26/06/2004

Ao perguntarmos aos alunos sobre as estratégias que eles usam para desenvolver a CO, as respostas variaram entre ouvir músicas, assistir filmes com e sem legendas. Alguns alunos lamentaram o pouco tempo que possuem para se dedicarem ao desenvolvimento da CO. Vejamos um trecho das entrevistas onde essas informações foram encontradas:

Pe: “[...] o que você faz pra desenvolver o seu *listening comprehension* ?

A2: ah...escuto música em inglês...o máximo possível...

Pe: que bom...programas de TV?

A2: programa de TV...ah ...é raro porque eu não vejo muita televisão...mas...

Pe: você acha que a música ajuda a desenvolver o ...

A2: ajuda.

Pe: a compreensão oral ?

A2: ajuda ... principalmente porque ... por exemplo... como é uma coisa que você gosta ...então...você tá sempre mais ligado e você fica querendo saber que que a ... que aquela música te passa”

Entrevista com A2 em 22/06/2004

“tento escutar músicas em inglês e...e filmes sempre também em inglês [...] tento ouvir sem legenda ... começa com e termina sem né ... porque se o filme ficar interessante você põe a legenda pra não perder nada ... é o que eu falei ... você tenta ... né ... mas depois você desanima e ‘não... põe a legenda’...”

Entrevista com A5 em 26/06/2004

“escuto música ... quase nunca tento [filmes sem legenda]... porque...é muito complicado ... começo assim ... bem desanimada porque ..."não tô entendendo!" e o filme começa a ficar interessante...”

Entrevista com A6 em 26/06/2004

3.2.2 Grau de dificuldade da CO

2. Você acha que a compreensão oral é mais difícil do que a:

Marque quantos itens forem necessários:

a) () fala b) () leitura c) () escrita ?

O objetivo dessa pergunta era verificar o grau de dificuldade da CO em relação às outras habilidades. O que tínhamos em mente eram três perguntas, separando cada item. No entanto, na tentativa de simplificar a marcação, reunimos as três habilidades em uma só pergunta. Essa mudança dificultou em muito a nossa análise, uma vez que havia a

possibilidade de marcar uma, duas, três opções ou nenhuma. Conseqüentemente, o resultado das marcações não nos forneceu dados suficientes para uma resposta clara. Por causa desse contratempo, apresentaremos a seguir apenas o resultado de acordo com o número de opções marcadas:

TABELA 1 – GRAU DE DIFICULDADE DA CO EM RELAÇÃO À FALA, LEITURA E ESCRITA

Respostas	Uma opção	Duas opções	Três opções	Sem opções
Fala	5	3	3	3
Leitura	4	4	3	3
Escrita	4	5	3	3
Total	13	12	9	9

Os números revelam que os graus de dificuldade não são relevantes.

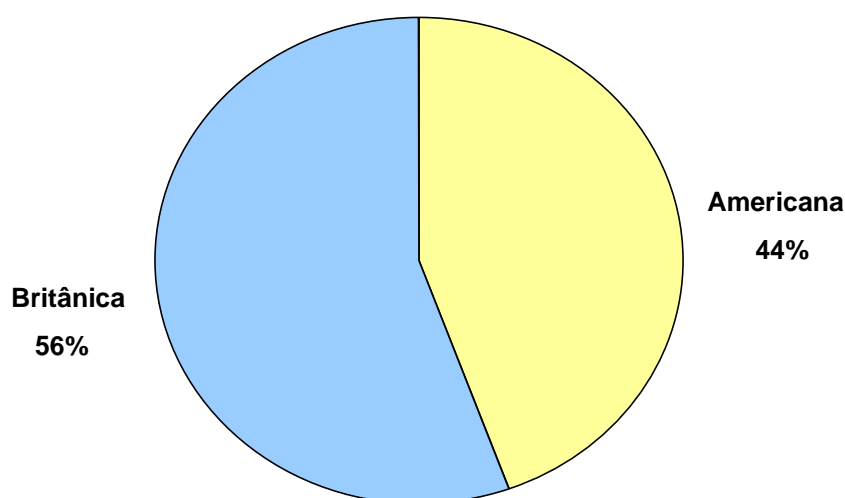
3.2.3 Compreensão das variedades americana e britânica

A pouca familiaridade com diferentes variedades da língua inglesa é apontada como um dos problemas de CO. Procuramos, assim, verificar que fatores dificultam a CO nas variedades americana e britânica, por serem as mais difundidas pelos meios de comunicação.

3. Qual das duas variedades você acha mais fácil entender? O inglês americano ou o britânico? Por quê?

A variedade britânica foi apontada como mais fácil (56%) de compreender do que a americana (44%), porém a diferença não foi significativa. O Quadro 6 (página 99) contém as opiniões dos alunos sobre o grau de dificuldade de uma variedade em relação a outra.

GRÁFICO 2 – QUAL DAS DUAS VARIEDADES VOCÊ ACHA MAIS FÁCIL ENTENDER?



Notamos um aspecto muito interessante em relação ao uso da palavra “gíria”. Entre os alunos que consideram a variedade britânica mais fácil, um terço mencionou a quantidade de gírias como fator que dificulta a compreensão do inglês americano. Entretanto, não se pode afirmar que há mais gírias em uma certa variedade da língua, a não ser que se tenha algum respaldo científico. Acreditamos que essa crença manifestada por esses alunos pode estar ligada à visão que eles possuem da cultura americana, como sendo mais “informal”, mais “moderna”. Por outro lado, a afirmação do aluno de que há muita gíria no discurso informal faz sentido se levarmos em consideração seu uso freqüente em músicas, filmes e programas de TV. No entanto, o seguinte questionamento nos veio à tona: será que aquelas palavras ou expressões desconhecidas para o aluno são realmente gírias? Ou será que ele faz uso da palavra “gíria” para se referir a expressões desconhecidas como certas expressões idiomáticas (incluindo as colocações) e verbos frasais? Além disso, há também as reduções utilizadas em situações bem informais como, por exemplo, “yeah”, ‘cause, ‘ain’t’, que podem ser equivocadamente consideradas como “gíria” pelo aluno. Esse é um questionamento que merece ser abordado em estudos posteriores.

QUADRO 6 – OPINIÕES SOBRE AS VARIEDADES BRITÂNICA E AMERICANA

Por que a britânica é mais fácil?	Por que a americana é mais fácil?
‘porque é mais pausado, o americano além das várias gírias é mais complicado’	‘por ter uma influência maior no Brasil’
‘[na variedade americana] eles falam mais rápido e sua pronúncia das palavras é mais difícil’	‘já está no costume ouvir o inglês americano em filmes, músicas e o inglês ensinado na escola é o americano’
‘as palavras são ditas mais claramente e há maior diferenciação entre as que possuem pronúncia semelhante’	‘é o idioma que mais aparece na mídia’
‘é bem mais fácil de entender porque eles falam de modo mais pausado, a pronúncia é mais fácil e usam menos gírias’	‘pois eu assisto muitos filmes americanos’
‘contém menos gírias’	‘é o inglês que você tem mais contato no dia-dia (sic), seja em forma de músicas, filme etc’
‘Eles tem um sutaque (sic) mais forte’	‘o inglês americano é o mais usado’
‘sempre fiz inglês britânico’	‘porque eles não falam rápido e é o mais ouvido e falado no Brasil, principalmente pelos canais de TV’
‘porque o americano parece mais "cantado" e as palavras parecem serem ditas todas juntas’	‘aparentemente, o americano é mais "limpo", claro’
‘por conta do convívio com a língua [no trabalho]’	‘É mais usado. Estudei durante mais tempo’
‘Parece-me mais pausado’	‘tenho mais contato através de filmes, músicas’
‘É mais claro, objetivo e tem menos "gírias"’	‘o britânico é mais rebuscado por isso é mais difícil’
‘pois estudo ele’	-
‘já morei lá e é mais claro’	-
‘ele me parece ser falado com mais cuidado e fiel à língua’	-
‘o americano é repleto de gírias e abreviaturas o que torna difícil a compreensão’	-

Podemos notar, também, que a pronúncia é apontada algumas vezes como um aspecto facilitador entre as justificativas para a variedade britânica. Já entre as justificativas para a variedade americana está a frequência com que esta é ouvida no cotidiano.

Além das justificativas relacionadas, um aluno considera as duas variedades difíceis por ter dificuldades e por não gostar de inglês.

Assim como no questionário, as observações dos alunos sobre as gírias também foram encontradas em duas das seis entrevistas, como podemos ver a seguir:

“acho que eles [falantes nativos] falam ... a gente aprende um inglês muito...é...arcaico ... não sei ... eles falam muita gíria ... muitas palavras pela metade ... que é muito diferente do ... que a gente aprende”

Entrevista com A1 em 14/06/2004

“uma coisa que dificulta muito entender [em músicas] são as gírias ... e você fica ... assim... meio perdido e tal ...mas acaba que você fica querendo saber o que que as gírias significam também”

Entrevista com A2 em 22/06/2004

3.2.4 Finalidade do desenvolvimento da CO

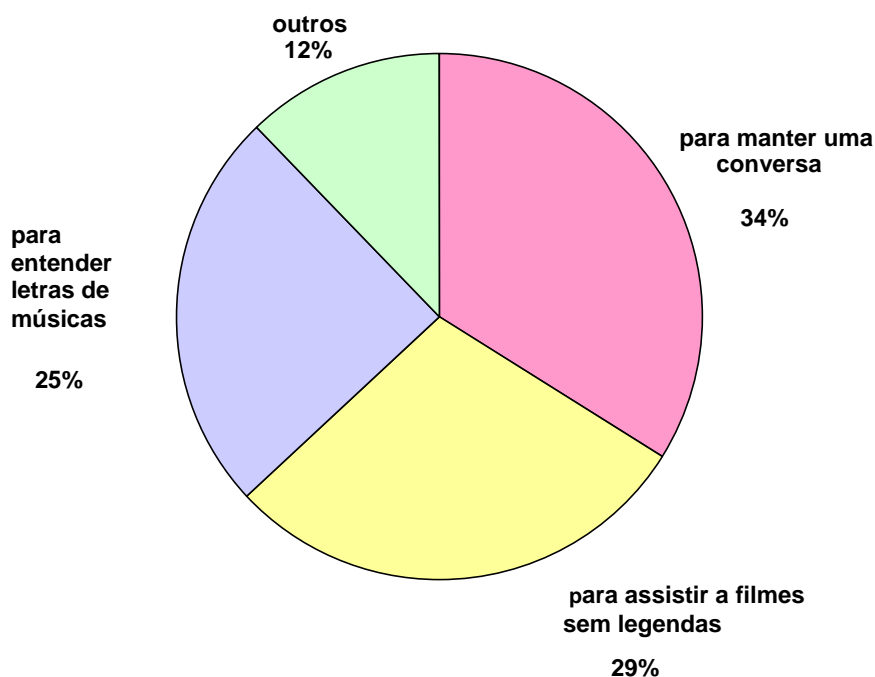
O desenvolvimento da CO tem muitas finalidades, entre elas, a sua utilização em diversas áreas do mercado de trabalho. No entanto, procuramos verificar outras finalidades como a interação social, a mais importante, uma vez que esta é uma das situações específicas em que o aluno diz apresentar problemas de CO.

4. Para que você gostaria de desenvolver a habilidade de compreensão oral?

Marque 1 para o motivo mais importante e 4 para o menos importante:

- a) () para assistir a filmes ou programas de TV sem precisar das legendas
- b) () para entender letra de músicas
- c) () para entender o que as pessoas dizem a fim de manter uma conversa
- d) () outro motivo

GRÁFICO 3 – PARA QUE VOCÊ GOSTARIA DE DESENVOLVER A CO?



A maior parte dos alunos revelou que o motivo principal para o desenvolvimento da CO é manter uma conversa, seguido de compreender filmes sem legendas e entender letras de músicas. Uma pequena parte mencionou “outros” motivos, entre eles: ‘ir aos EUA’, ‘para fins profissionais’, e ‘para facilitar meu trabalho’. Ao perguntarmos aos professores “para que você acha que o aluno gostaria de desenvolver a CO?”, encontramos o mesmo motivo principal do aluno (“para entender o que as pessoas dizem a fim de manter uma conversa”), mas em segundo lugar os professores consideraram ‘entender letras de músicas’ como o segundo motivo mais importante para o aluno.

A resposta unânime foi “para entender o que as pessoas dizem a fim de manter uma conversa”, que é exatamente o que não ocorre fora da sala de aula. A pergunta que logo nos veio à mente foi “o que faz o aluno desejar desenvolver essa habilidade se há poucas oportunidades para a interação social?” Isso nos leva a crer que, independente ou não de haver oportunidades, o desejo maior do aluno é a interação, talvez movido pelo desafio de se expressar em uma língua que hoje é internacional.

Em relação à compreensão de filmes ou programas em inglês sem legendas (segundo motivo mais importante), identificamos, por meio de entrevista, uma auto-avaliação:

“pro meu nível acho que eu não entendo quase nada ... é ... o nível que eu ... que eu tô ... tinha que entender muito mais”.

Entrevista com A2 em 22/06/2004

Esse testemunho vem confirmar a descrição da origem do problema, isto é, a habilidade de CO muitas vezes não é compatível com o nível do curso de línguas que eles freqüentam.

Para Rost (2002), a principal meta do desenvolvimento da CO, além de permitir que o aluno compreenda textos orais, é permitir a aquisição de uma língua por meio da compreensão.

3.2.5 Estratégias para entender uma conversa informal

Acreditamos que a simples verificação da utilização de estratégias de CO pelo aluno não nos fornece informações suficientes para identificarmos que fatores podem causar problemas de CO. Por esse motivo, procuramos identificar também com que freqüência o aluno utiliza determinadas estratégias de CO:

5. Que estratégias você usa para entender uma conversa informal?

Use o modelo seguinte para marcar suas respostas:

1 = sempre 2 = geralmente 3 = às vezes 4 = raramente 5 = nunca

- a) () Eu tento não traduzir palavra por palavra
- b) () Quando eu não entendo, eu peço à pessoa para falar mais devagar ou repetir.
- c) () Eu tento criar uma imagem mental do que eu ouço.
- d) () Eu tento adivinhar o significado de palavras desconhecidas pelo contexto
- e) () Eu faço uma previsão do que a pessoa vai dizer
- f) () Outros

Na verdade, nos expressamos mal ao usarmos o verbo “entender” (uma conversa informal) ao invés de “manter” uma conversa informal, uma vez que o aluno pode entender uma conversa informal sem que seja necessariamente participante. Sendo assim, teremos que considerar qualquer tipo de compreensão, recíproca ou não-recíproca. Na tabela a seguir, podemos ter uma visão da freqüência com que certas estratégias são usadas.

TABELA 2 - QUE ESTRATÉGIAS VOCÊ USA PARA ENTENDER UMA CONVERSA INFORMAL?

	Sempre	Geralmente	Às vezes	Raramente	Nunca
a) Eu tento não traduzir palavra por palavra	7	6	11	0	1
b) Quando eu não entendo, eu peço à pessoa para falar mais devagar ou repetir.	6	12	5	1	1
c) Eu tento criar uma imagem mental do que eu ouço.	3	5	5	10	1
d) Eu tento adivinhar o significado de palavras desconhecidas pelo contexto	9	10	3	2	1
e) Eu faço uma previsão do que a pessoa vai dizer	1	6	5	7	5
f) Outros	3	0	0	0	0

Em relação à estratégia do item “a” (eu tento não traduzir palavra por palavra), a maior parte dos alunos revelou que utiliza essa estratégia com bastante frequência, porém uma boa parte revelou que ‘às vezes’ tenta não traduzir palavra por palavra. Nas vezes em que o aluno traduz palavra por palavra, ele deixa de utilizar outros recursos que podem auxiliá-lo na compreensão, como os traços extralingüísticos e o contexto. No caso de palavras desconhecidas, o item ‘d’ revelou que o aluno utiliza o contexto para tentar adivinhar o significado.

Quanto ao item “b” (quando eu não entendo, eu peço à pessoa para falar mais devagar ou repetir) os alunos revelaram que utilizam essa estratégia com bastante frequência. Identificamos esta estratégia por meio de entrevista, onde A2 faz a seguinte declaração:

“eu peço pra repetir ... é muito raro eu ficar ... assim ...deduzindo o que que ele vai falar ... se eu não entender eu peço pra ele repetir na hora...porque eu não vou ficar viajando e tal”

Entrevista com A2 em 22/06/2004

Analisando a frequência da estratégia “c” (eu tento criar uma imagem mental do que eu ouço), cogitamos da possibilidade do item ter sido mal interpretado ou não compreendido, provavelmente pela má formulação da pergunta. Quando elaboramos esse item, pretendíamos verificar se o aluno utiliza o seu conhecimento de mundo (processo descendente) para a compreensão. Ao se supor que o aluno tenha compreendido o significado da expressão “imagem mental”, a baixa frequência dessa estratégia é coerente com o resultado do item “a”, isto é, pode estar ocorrendo uma maior dependência no processo ascendente. Esse aspecto ganha força quando analisamos a frequência da estratégia ‘e’ (eu faço uma previsão do que a pessoa vai dizer). O resultado mostra que fazer previsões é uma estratégia utilizada ainda com bastante reserva, o que dificulta o desenvolvimento da CO para o aluno.

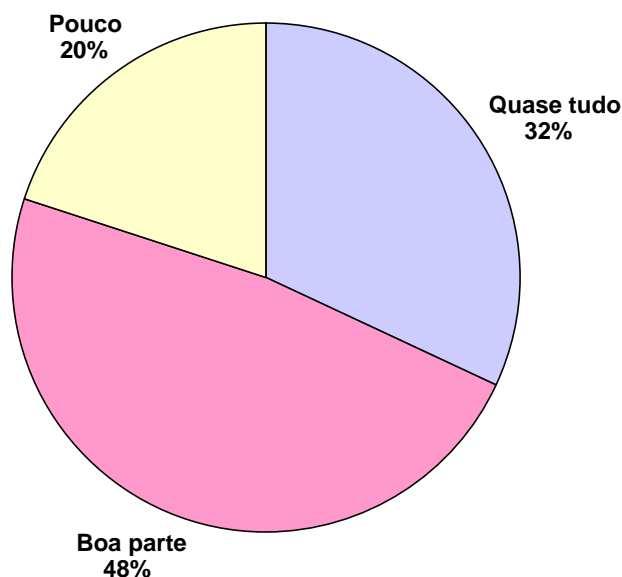
Entre as opções descritas no item “f” (outros), temos: “pergunto o que não foi compreendido”, e “eu tento entender sempre em inglês, no contexto em inglês ... eu perderia muito tempo tentando traduzir palavras e me atrapalharia”.

3.2.6 Percepção do aluno sobre a sua CO

O objetivo principal dessa pergunta não era medir o quanto o aluno entende do CD e sim verificar que tipo de percepção ele possui sobre a sua CO, uma vez que a visão de ‘compreensão total’ pode acarretar muitos problemas de CO para o aluno.

6. Em relação às atividades em sala com o <i>CD</i> do livro, você entende: <input type="checkbox"/> tudo <input type="checkbox"/> quase tudo <input type="checkbox"/> boa parte <input type="checkbox"/> pouco <input type="checkbox"/> muito pouco

GRÁFICO 4 - O QUANTO VOCÊ ENTENDE DO CD DO LIVRO?



Apresentamos, a seguir, depoimentos sobre a CO do CD, encontrados em duas das seis entrevistas:

“eu entendo muito mais em sala de aula do que se eu apertar a tecla SAP da televisão...e tá lá assistindo ... não entendo muita coisa ...não sei se é porque às vezes fala todo mundo de uma vez só...”

Entrevista com A2 em 22/06/2004

“tenho [dificuldade em entender o CD] porque... ah não sei ... talvez porque falem ... ligando muito as palavras ... a gente quando tá aqui na sala a gente não aprende dessa maneira ... a gente aprende primeiro as estruturas verbais ... aí depois a praticar ... e tudo devagar ... você pronuncia cada palavra... [...] é tudo muito junto ... muito ligado ... a fluência né ... que tem também o sotaque ... aí fica complicado ... as palavras que geralmente a gente não entende são é...expressões idiomáticas né ... em músicas tem muito né ... nos textos também tem porque são conversas de cotidiano ... então tem palavras assim”

Entrevista com A6 em 26/06/2004

Segundo Brown (1990), a compreensão nunca é 100%, no entanto, os alunos se sentem frustrados quando não entendem todas as palavras e recorrem ao texto escrito como podemos ver a seguir na resposta à pergunta 7.

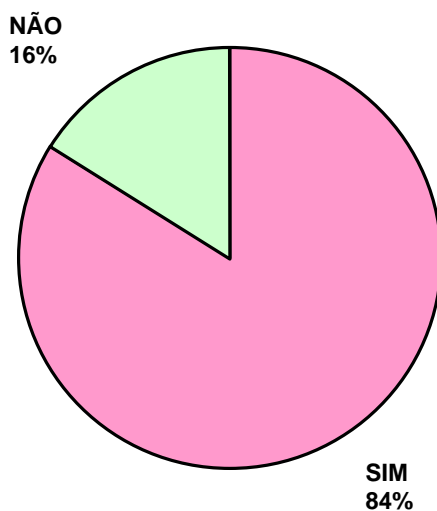
3.2.7 Recorrendo ao texto escrito

Essa pergunta complementa a pergunta anterior, com a diferença de que o objetivo nesta não é conhecer o quanto o aluno acredita que entende, mas sim, o quanto ele acredita que deva entender.

7. Quando em sala de aula você não entende um texto oral (do CD), você recorre ao texto escrito?

sim não Por que sim/não?

GRÁFICO 5 - VOCÊ RECORRE AO TEXTO ESCRITO QUANDO NÃO ENTENDE UM TEXTO DO CD?



Entre os alunos que responderam à pergunta “por que sim/ não”, temos as seguintes justificativas:

- “ Sim, porque assim descubro o que o falante dizia”
- “ Sim, para entender”
- “ Sim, para tentar entendê-lo”
- “ Sim, para poder acompanhar a atividade”
- “ Sim, porque ajuda a fixar a informação”
- “ Sim, porque assim posso recapitular o que disse”
- “ Sim, pois na leitura é possível identificar algumas palavras que não ficaram claras durante o *listening*”
- “ Sim, para que eu possa compreender o que foi dito”
- “ Sim, pela leitura é mais fácil entender o que está sendo passado, pois você pode lê-lo devagar”
- “ Sim, porque muitas palavras podem passar despercebidas”
- “ Sim, com o texto escrito fica mais fácil”
- “ Sim, para checar o desconhecido e aprender as novas palavras”
- “ Sim, para associar a escrita com a pronúncia da palavra”
- “ Sim, porque tento ver qual a palavra que o orador disse e tentar compreender o que ele disse”
- “ Sim, porque fico ansiosa e curiosa para saber o que foi que não entendi”
- “ Não, procuro ao máximo não recorrer a ele, somente se for de extrema importância compreendê-lo palavra por palavra”
- “ Não, eu peço ao professor para repetir”
- “ Não, porque quero tentar aprender a ouvir em inglês. Quero maior compreensão”
- “ Não, porque atrapalha o aprendizado”

O fato de que uma grande parte recorre ao texto escrito reforça o pensamento de Ur (1984). O aluno se sente desanimado porque considera sua compreensão ‘limitada’, tem a sensação de que perdeu palavras essenciais e pode até dizer ‘não entendi nada’ quando, na realidade, ele pode ter compreendido o suficiente para fins de comunicação.

Na verdade, ao ler o texto, as pausas da pontuação e os espaços em branco entre as palavras podem dar a impressão de que houve uma quebra entre as palavras ouvidas. No entanto, vimos no capítulo 2 que a produção do discurso corrido causa efeitos especiais de várias formas. Vejamos, a seguir, as justificativas encontradas nas entrevistas:

“ele emenda uma palavra na outra e eu ‘caramba ...essa palavra não existe isso tá errado’... sabe? [...] quando eu leio ... eu ... ‘é ... não ... até que ele falou separado mesmo’... não sei ...é dificuldade mesmo”

Entrevista com A2 em 22/06/2004

“olha ... aí já facilita muito... [...] às vezes ouço primeiro né pra tentar ver se entendo algumas coisas né aí ... digamos procuro superar as dificuldades revendo o texto né aí numa segunda vez que eu vou ouvir eu já quer dizer eu ... sanei uma série de dúvidas”

Entrevista com A3 em 26/06/2004

“como eu te falei ... eu não entendo ... não consigo entender tudo ... às vezes você não entende e tem que procurar pelo contexto ... então eu vou lá pra checar as palavras que eu não entendi ... o que que eu não peguei”

Entrevista com A4 em 26/06/2004

“eu .. posso falar por mim que dificilmente a gente tem a curiosidade de ir lá ... sempre deixa passar ... ou eu pergunto pra alguém ... [eu procuro pegar] mais o contexto né”

Entrevista com A5 em 26/06/2004

“dificilmente [recurso ao texto escrito] ... porque a aula é muito corrida também ... no sábado é muito corrida ... a gente só faz uma aula ... então só quando dá tempo ... eu procuro pegar assim o ... o contexto que é o principal que eu tenho que saber pra desenvolver a atividade ... se eu entendi o principal não vou pros detalhes ... eu pergunto é... geralmente [pergunta ao colega]... a gente sempre entende o contexto”

Entrevista com A6 em 26/06/2004

“em muito último caso mesmo...porque acaba que você não treina ... se você sempre desistir quando você não entender você vai ficar cada vez melhor no ...é... em ler e escrever ... e no *listening* vai sempre deixar a desejar”

Entrevista com A2 em 22/06/2004

Ao perguntarmos aos professores se o aluno pede para ver a transcrição do texto quando ele não entende, as respostas foram coerentes com as respostas dos alunos, com exceção de P1 que respondeu “não”, enquanto que 4 dos 5 dos alunos da sua turma responderam “sim”. Acreditamos que P1 talvez não esteja ciente da necessidade dos alunos de consultarem o texto escrito.

3.2.8 Dificuldades de CO durante uma conversa

As situações de uso da língua inglesa no Brasil ocorrem principalmente de maneira não recíproca. Tal fato acarreta problemas de CO para o aluno brasileiro quando surge uma oportunidade para ele interagir com um falante nativo da língua inglesa. Por esse motivo, procuramos identificar alguns problemas que ocorrem nessas situações.

8. O que torna difícil compreender um falante nativo durante uma conversa informal?

Escreva 1 para o mais difícil e 5 para o menos difícil:

- a) () a pronúncia dele é diferente daquela que estou acostumado a ouvir.
- b) () ele fala muito diferente do meu professor.

- c) () não estou acostumado com palavras e expressões informais.
 d) () ele fala muito rápido.
 e) () outro

TABELA 3 - O QUE TORNA DIFÍCIL COMPREENDER UM FALANTE NATIVO DURANTE UMA CONVERSA INFORMAL?

Respostas	Grau de dificuldade (a = mais difícil)					Nº de Marcações (n= 25) [*]
	a	b	c	d	e	
i) A pronúncia dele é diferente daquela que estou acostumado a ouvir	1	5	2	0	13	21
ii) Ele fala muito diferente do meu professor	0	1	2	3	15	21
iii) Não estou acostumado com palavras e expressões informais	11	2	5	1	4	23
iv) Ele fala muito rápido	16	0	0	1	2	19
v) Outros	0	0	0	1	2	3

* = número de alunos é 25

Em relação ao item ‘a’ (a pronúncia dele é diferente daquela que estou acostumado a ouvir), houve 21 marcações, sendo que 13 optaram pelo grau mais baixo de dificuldade. Isso indica que a diferença entre a pronúncia do falante nativo e aquela que o aluno está acostumado a ouvir não é considerada um fator que dificulta muito a CO. No entanto, de 19 marcações no item ‘d’ (‘ele fala muito rápido’), 16 optaram pelo grau mais alto de dificuldade.

A mesma observação vale para o item ‘b’ (ele fala muito diferente do meu professor). Apesar de não haver diferença entre o professor e o falante nativo, o aluno considera o discurso deste muito rápido.

O item “c” (não estou acostumado com palavras e expressões informais), revelou um alto grau de dificuldade com palavras e expressões informais. Identificamos, por meio de entrevista, uma descrição da forma de ensino/aprendizagem dos discursos formal e informal:

“a gente não aprende [português] do jeito que a gente fala ... é muito diferente ... acho que em inglês acontece a mesma coisa”

Entrevista com A1 em 14/06/2004

O item 'd' (ele fala muito rápido) apresentou o maior grau de dificuldade para o aluno. Segundo Brown (1994), quase todo aluno de línguas considera o discurso do falante nativo rápido demais. No exemplo a seguir, A3 relata sua experiência ao viajar para o exterior:

“olha não é fácil né porque...você às vezes não compreende bem ... as pessoas também falam rápido ... não é ? Eles às vezes não estão tendo disponibilidade na hora de... ter uma conversa mais pausada e isso acaba interferindo no entendimento ... que fica prejudicado”

Entrevista com A3 em 26/06/2004

“tem palavras que assim a gente conhece ... se ele pronunciar mais devagar e mais pausadamente ... assim dá pra gente entender facilmente ... agora quando junta tudo numa frase... não reconheço [as palavras] ... você pensa que ... assim ... "não... não tenho nem noção de que ...do que significa" ... não dá pra pegar”

Entrevista com A5 em 26/06/2004

Em relação ao discurso corrido, A6 revelou ter mais dificuldade com as ligações entre as palavras do que com o vocabulário. Vejamos um trecho da entrevista:

Pe: “E o que você acha que atrapalha mais ... palavras que você não entende ou o fato de ser tudo ligado?”
A6: o fato de ser tudo ligado”

3.2.9 Formas de desenvolver a CO em sala de aula

Nosso objetivo era não somente reunir sugestões do aluno para o desenvolvimento da CO em sala de aula, mas pretendíamos identificar fatores que podem dificultar a CO como os fatores afetivos e ambientais.

9. De que forma você acha que pode desenvolver a habilidade de compreensão oral em sala de aula?
--

Apresentamos a seguir as sugestões dos alunos obtidas por meio dos questionários e separadas por turma :

[Turma A]

“Treinando o ouvido com conversas entre nativos, acostumando (sic) assim a forma de falar deles”
S1 (aluno 1)

“Apenas com a conversação e os Cds que normalmente são usados”
S2

“Tendo mais atividades como exemplo: filmes, séries, músicas todos sem legenda para que eu possa melhorar meu listening”
S3

“Ouvindo telejornais e/ou programas de radio de países que tem o inglês como língua oficial”
S4

“Assistindo e ouvindo mais filmes e músicas, ou coisas do tipo, que mostram a língua como ela é usada”
S5

[Turma B]

“Com ênfase na conversação”
S1

“Prestando atenção ao professor e ao CD”
S2

[Turma C]

“Assistindo filmes sem legendas, preparando as aulas”
S1

“Escutando mais a língua através de músicas, vídeos e outros periódicos”
S2

“Ouvindo mais música, vendo mais filmes dentro de sala”
S3

“Conversando com os outros, ouvindo as atividades com o CD do livro”
S4

“Com listenings, vídeos”
S6

“Escutando cada vez mais”
S7

“Não sei”
S8

“Praticando e consultando sempre as palavras incompreensíveis”
S9

“Ouvindo mais fora da sala de aula”
S10

“Praticando”
S11

[Turma D]

“Ouvindo mais”

S1

“Conversando só em inglês”

S2

“Mais conversação e ouvir CDs do texto”

S4

[Turma E]

“Tentando acostumar a ouvir ao professor e aos oradores dos CDs”

S2

“Prestando atenção em cada palavra que o professor fala e tentar entender o que diz os CDs sem recorrer ao texto”

S3

Somente uma aluna revelou não saber como desenvolver a CO em sala de aula em função da dificuldade que ela acredita apresentar:

“Sinceramente, só Deus pode me salvar, e iluminar minha mente para que eu possa entender o que foi dito”

S4 (Turma C)

Entre os seis entrevistados, somente uma aluna não acredita na possibilidade de desenvolver a CO em sala . Vejamos um trecho do seu depoimento:

- Pe: “você acha que, na sala de aula, o professor podia dar mais exemplos de diálogos informais... gírias
 A1: eu não sei...não sei ... não sei se seria ... acho que aprender mesmo ... você vai aprender só se você for morar fora mesmo
 Pe: e na sala de aula ...
 A1: é...
 Pe: não haveria muita forma de desenvolver isso...
 A1: É ... não haveria muita forma ... porque ele [o professor] não tem maneira de tá ensinando gíria né... não tem como”

Entrevista com A1 em 14/06/2004

Os outros cinco entrevistados revelaram que acreditam no desenvolvimento da CO em sala e contribuíram com sugestões. A2, por exemplo, acredita em exercícios baseados em música como uma forma de motivação para o desenvolvimento da CO. Vejamos parte desses depoimentos:

“ajuda ... principalmente porque ... por exemplo ... como é uma coisa que você gosta ... então você tá sempre mais ligado e você fica querendo saber o que aquela música te passa”

Entrevista com A2 em 22/06/2004

“na sala eu acho que ... se necessário ... é uma segunda ou uma terceira ... digamos é... repetição ... né parece-me que na primeira [...] o número de palavras que você entende já é pequeno mas numa segunda você consegue entender um pouco mais ... eu acho que é repetindo ... se necessário ... com textos mais longos o professor deve estar atento né a algumas palavras que poderiam ser mais difíceis de entendimento”

Entrevista com A3 em 26/06/2004

“eu acho que tinha que ter um ... um outro tipo de programa ... não sei ... uma sugestão seria um contato com nativos ou então sei lá ... é...vários professores juntos só conversando em inglês e aí você coloca alguns alunos ali pra tentar entender ... ou às vezes até não precisa estar diretamente conversando com a pessoa ... só pelo fato de você estar ouvindo um grupo conversando já é diferente ... na sala não é isso que acontece ... é só a professora falando ... entendeu ? então você se baseia só naquilo ali ... agora se diariamente tem várias pessoas conversando ao seu lado... professores por exemplo e você tá prestando atenção na conversa ... na troca de informações ... um fala ... outro responde ... acho que agiliza até o raciocínio também ... acredito [que é possível desenvolver essa habilidade em sala] ...com outras técnicas ... só professor e aluno eu acho que é muito mais difícil”

Entrevista com A4 em 26/06/2004

Percebemos que A4 não faz distinção entre professores nativos e não-nativos quando sugere um ‘contato’ com um nativo (embora não tenha ficado claro que tipo de contato) ou uma conversa entre professores supostamente não nativos (também não ficou claro que tipo de discurso seria). A4 revela uma necessidade de interagir com várias pessoas ou de, pelo menos, ouvir conversas onde as pessoas possam ‘trocar informações’, (no caso, o aluno estaria representando o papel de espectador). Finalizando, notamos também uma certa insatisfação de A4 com o tipo de insumo que é fornecido pelo professor. Os exercícios com o CD não foram mencionados e nem mesmo a interação de alunos. Em outras palavras, a crença de que ‘só com outras técnicas’ é que se pode desenvolver a CO em sala denuncia um alto filtro afetivo⁹, ou seja, a descrença, a acomodação e o desânimo são fatores que certamente dificultam o desenvolvimento da CO.

⁹ O filtro é uma parte do sistema interno de processamento que seleciona o insumo baseando-se nos aspectos afetivos. Um filtro afetivo alto age como uma barreira que impede o aluno de usar o insumo disponível para a aprendizagem de uma língua (Krashen, citado por Rost, 2002).

“ eu acho que ... assim ... a maioria das escolas ... essa que a gente estuda até que não muito ... mas a maioria tá preocupada com gramática ... tá preocupada que ... assim ... se o aluno tem uma nota boa num teste escrito do que fazer com que ele entenda ... né... fluentemente assim... eu acho que o ... assim ... não sei como mas deve ter mais algumas técnicas assim ... diferentes de...de até motivar mais é... o aluno a falar ... não ficar sempre esperando a hora do exercício ... pra fazer o exercício ... pra fixar o conteúdo né”

Entrevista com A5 em 26/06/2004

“eu acho que depende do objetivo né ... do foco... se for que a pessoa entenda ... converse ... aí tem que ser uma aula bem diferente né não tão focada no livro ... eu acho [que é possível ensinar o aluno a entender] na medida em que você não está preocupado com a gramática ... por exemplo eu quero pegar uma aula pra saber escrever ... eu vou pra uma aula de gramática ... eu quero aprender a falar ... compreender ... eu vou pra outra aula ... eu acho que ... poderia ser ... assim...melhorado se ... utilizasse mais fitas mais músicas e ... muitas vezes o tempo é tão corrido é tão curto que o professor coloca ... você vai ler lá um texto de um diálogo ... alguma coisa ... e o professor não tá tão preocupado se você tá falando certo ... se você tá falando com a fluência correta ... se você...tá falando direitinho ou não ... tá mais preocupado em você terminar de ler logo porque tem outro colega que tá sentado do seu lado ... que também tem que fazer parte dele ... então acho que tem que haver uma maior assim ... maior atenção com o que você tá falando ... pronunciando dentro da sala de aula”

Entrevista com A6 em 26/06/2004

Entre as sugestões oferecidas no questionário e na entrevista, notamos que os alunos pouco mencionaram o discurso utilizado entre eles na sala de aula, ou seja, esse tipo de interação, aparentemente, não tem muito valor como prática de CO. Encontramos, por meio de questionário, uma declaração que reforça essa observação:

[Pergunta 9: de que forma você acha que pode desenvolver a habilidade de compreensão oral em sala de aula?]

“Conversando com nativos, com os professores e não com os colegas”

Obtivemos muito mais dados por meio de entrevistas, mas as sugestões dos alunos, em sua maioria, revelaram o grau de importância dada à prática da CO em sala de aula.

A partir dessas sugestões, podemos concluir que o aluno, de uma forma geral, acredita e deseja desenvolver a CO em sala, respeitando o estilo de aprendizagem de cada um.

3.2.10 Formas de desenvolver a CO fora da sala de aula

O objetivo dessa pergunta era verificar que meios o aluno acredita que pode utilizar para desenvolver a CO. Entre as sugestões mais frequentes, temos ‘assistir a filmes (ou programas)’, seguida de ‘ouvir músicas’.

10. De que forma você acha que pode desenvolver a habilidade de compreensão oral fora da sala de aula?

Apresentamos as sugestões dos alunos, que listamos a seguir:

[TURMA A]

“Através de filmes e músicas”

S1

“Conversando com um nativo e saindo para fazer intercâmbio”

S2

“Conversando com pessoas que falam inglês e indo aos seus países”

S3

“Conversando oralmente com falantes nativos de inglês”

S4

“Conversando com amigos que falam fluentemente e vendo programas na língua sem legenda etc”

S5

[TURMA B]

‘Praticar a compreensão (sic) em filmes, músicas e etc’

S1

‘Praticando com músicas e filmes’

S2

[TURMA C]

‘assistindo filmes sem legendas, ouvindo o CD do curso, comprando um DVD, dedicando mais tempo ao estudo do idioma’

S1

‘também escutando, mantendo o contato com a língua’

S2

‘ouvindo maior número de música e vendo mais filmes sem legenda na televisão’

S3

‘será muito difícil eu desenvolver essa compreensão, pois fora da sala de aula, eu tento me manter o mais longe possível do inglês’

S4

‘procurando ver filmes em inglês sem a legenda, ouvindo músicas’

S5

‘assistindo programas sem legendas, viagens’

S6

‘ouvindo música, assistindo programas em inglês e filmes’

S7

‘ouvindo músicas e assistindo filmes’

S8

‘sempre com a prática. No trabalho ou entre amigos’

S9

‘ouvindo mais’

S10

‘praticando, especialmente no exterior’

S11

[TURMA D]

‘praticando mais’

S1

‘assistindo filmes em inglês sem legendas’

S2

‘ouvindo músicas e conversando com outras pessoas’

S3

‘viajando para países de língua inglesa’

S4

[TURMA E]

‘conversando com nativos não sendo levado em consideração o meio’

S1

‘no início acompanhando, se possível, letras de música e depois de um tempo deixar de acompanhar a letra ou ler em voz alta textos e buscando as pronúncias das palavras que não sei’

S2

‘ouvindo músicas (sem recorrer à letra), falar com amigos que sabem a língua e tentar ver filmes/ seriados americanos sem legenda ou dublagem’

S3

Encontramos por meio de entrevistas as seguintes sugestões:

“o aluno tem que buscar realmente reforçar, né, ... o seu aprendizado se dedicando mais em casa ... né relendo os textos né buscando ouvir mais né, buscando outras fontes de aprendizado ... quer dizer acho que ele ao...ao diversificar essa busca né eu acho que ela ... é ... facilita o aprendizado”

Entrevista com A3 em 26/06/2004

“Na aula a gente se limita às lições ... então a gente não consegue falar muita coisa nem ser muito abrangente, eu acho que é só na pratica mesmo”

Entrevista com A4 em 26/06/2004

Ao analisarmos as respostas dos alunos à pergunta 10 do questionário (de que forma você acha que pode desenvolver a habilidade de CO fora da sala de aula?), percebemos que as sugestões mais freqüentes giram em torno de ‘assistir TV/filmes em inglês’ e ‘ouvir músicas’. Isto demonstra a baixa freqüência de uso da língua-alvo fora de sala de aula, em situações de interação e confirma as respostas à pergunta 1 do questionário (em que situações você ouve a língua inglesa fora da sala de aula?).

Vale repetir aqui, a nossa proposta de classificação para facilitar a análise do Quadro 9, que apresentamos na página seguinte:

QUADRO 7 - PROPOSTA DE CLASSIFICAÇÃO PARA PROBLEMAS DE COMPREENSÃO ORAL

L1	a diferença entre os sistemas fonético/fonológico da língua materna (L1) e LE (aspectos segmentais e supra-segmentais)
L2	pouca ou nenhuma familiaridade com diferentes sotaques e variedades (americana, britânica)
L3	falsos modelos de linguagem fornecidos pelo professor por meio de simplificações na linguagem (pronúncia, vocabulário, estruturas gramaticais)
L4	um sotaque marcado do professor em sua interlíngua português- inglês
L5	pouco conhecimento do léxico e sintaxe
L6	pouca familiaridade com o discurso informal, por exemplo, colocações, expressões idiomáticas, gírias
L7	pouco conhecimento de diferentes tipos de registros orais
NL1a	disponibilidade de recursos e oportunidades para a aprendizagem (falta de oportunidade de interação, com falantes nativos ou não, e falta de material autêntico)
NL1b	métodos de ensino (falta de diferentes tipos de material, planejamento de curso e instrução para o contexto específico de LE)
NL1c	falhas no conhecimento sociocultural da língua-alvo
NL1d	falta de recursos visuais como expressão facial, postura, dicção, direção do olhar, proximidade, gestos e tom de voz
NL2	dificuldade em fazer previsões e inferências
NL3	qualidade do sinal acústico e quantidade de barulho ambiente (e a quantidade de falantes, voz alta/baixa)
NL4	ansiedade, timidez, cansaço, falta de atenção, insegurança, motivação, pouca ou falta de consciência do seu papel <i>ativo</i> no processo, hábitos de aprendizagem pré-estabelecidos, atitude em relação à aprendizagem da língua-alvo (crença de que uma LE só se aprende "lá fora")

Com base na classificação proposta no Quadro acima, apresentaremos uma classificação quantitativa por problema encontrado por meio de questionário e entrevista:

QUADRO 9 - PROBLEMAS DE CO IDENTIFICADOS NOS QUESTIONÁRIOS E NAS ENTREVISTAS

Problemas	Frequência¹⁰	Classificação¹¹
Dificuldade em fazer previsões	12	NL2
Insegurança, desânimo, ansiedade, atitudes em relação à aprendizagem, falta de motivação, insatisfação com o tipo de insumo da aula	12	NL4
Lexical (Gírias)	8	L6
Fonético/fonológico (Ligação de palavras)	6	L1
Falta de diferentes tipos de material, instrução	3	NL1b
Fonético/fonológico (Diferentes Sotaques)	2	L2
Poucas oportunidades de interação social na língua-alvo	2	NL1a
Quantidade de falantes	1	NL3
Total	46	-

Para concluir, tanto na observação quanto nos questionários e entrevistas, identificamos o aspecto lingüístico (lexical e sintático) como um fator determinante para o sucesso ou falha na compreensão. No entanto, detectamos mais fatores de natureza não-lingüística, como, por exemplo, os fatores afetivos. Os problemas identificados por meio de observação foram complementados e ratificados pelos dados dos questionários e das entrevistas. Esses dados vieram corroborar nossa preocupação inicial com a questão dos fatores que podem dificultar a CO, mais especificamente o desânimo que o aluno do nível

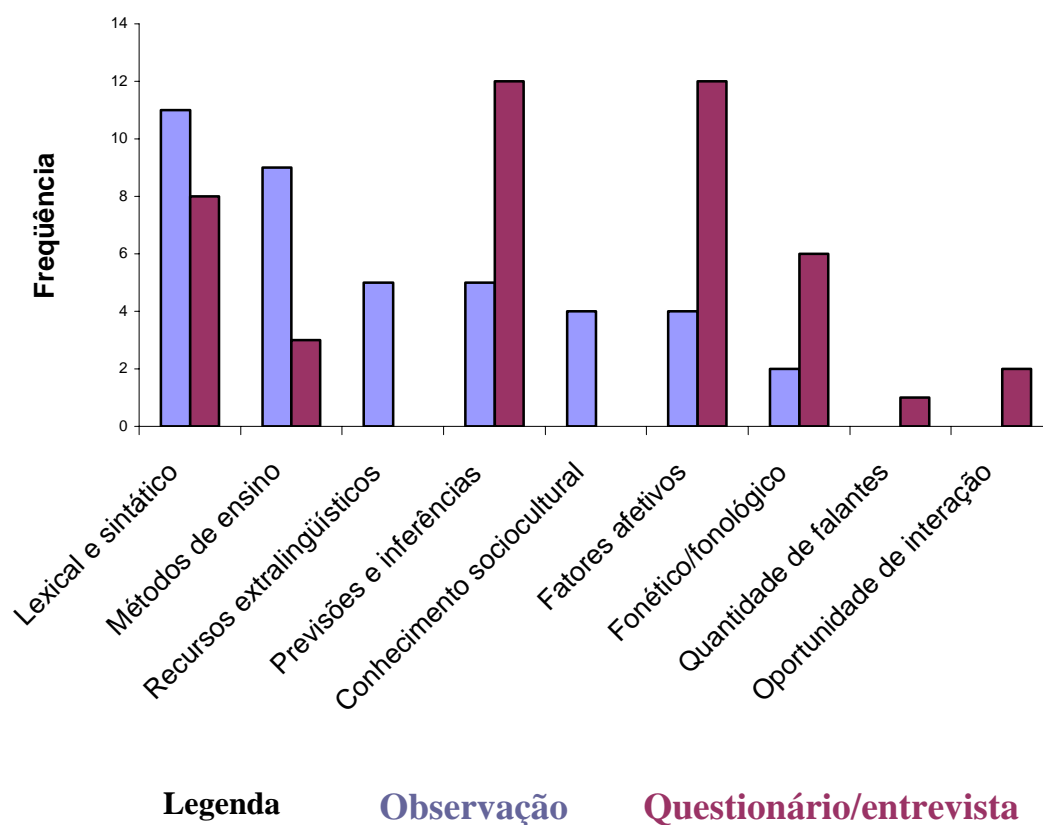
¹⁰ Número de vezes que o problema foi identificado

¹¹ Ver significado no quadro 7, página anterior

pré-avanzado apresenta por compreender com dificuldade o discurso informal, principalmente o de um falante nativo.

O gráfico 6 reúne os dados dos Quadros 8 e 9, isto é, oferece uma visão mais ampla dos problemas de CO identificados por meio de observação, questionário e entrevista:

GRÁFICO 6 - PROBLEMAS IDENTIFICADOS POR MEIO DE OBSERVAÇÃO, QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA



Considerações finais

A importância da CO no ensino/aprendizagem de línguas tem crescido nas últimas décadas. Autores de livros didáticos, professores e pesquisadores têm procurado acompanhar a crescente necessidade de se trabalhar com a CO de uma forma mais eficiente.

Neste estudo procuramos conhecer um pouco mais sobre a habilidade de CO, que é tão crucial para a aprendizagem e ao mesmo tempo a mais inconsciente, uma vez que o processo mental que ela envolve ainda não está suficientemente claro. Identificamos, na literatura, problemas comumente encontrados em situações de ensino/aprendizagem da CO e que estão relacionados a aspectos lingüísticos (fonético/fonológicos, lexicais e sintáticos) e não-lingüísticos (afetivos, cognitivos e ambientais). Mantivemos o foco da análise nas respostas dos alunos aos questionários e à entrevista e durante as atividades de CO em sala.

Ao analisarmos os dados da nossa pesquisa, identificamos, em princípio, problemas que são inerentes à aprendizagem de uma outra língua que, em geral, envolvem aspectos lingüísticos. Mais tarde, classificamos e ordenamos os problemas identificados durante as observações de aula, questionário e entrevista, bem como a sua frequência de ocorrência e percebemos que o aluno apresentava, também, muitos problemas que envolviam aspectos não-lingüísticos, principalmente os fatores afetivos, como a ansiedade, a timidez, a insegurança, a motivação, hábitos de aprendizagem pré-estabelecidos e pouca consciência do seu papel ativo no processo de CO.

Também em relação à primeira pergunta de pesquisa “Que dificuldades de CO o aluno brasileiro apresenta?”, constatamos que uma grande parte dos problemas identificados na observação, no questionário e na entrevista se deve a queixas do aluno em relação à velocidade da língua. Acreditamos que o principal motivo seja o fato de que a produção do discurso corrido afeta de diversas formas a pronúncia de vogais e consoantes e conseqüentemente das sílabas, das palavras e das elocuições mais longas, dificultando a compreensão. Soma-se a esse fato a dificuldade do aluno de inferir o sentido da mensagem recebida.

Muitas dessas “queixas” do aluno encontram respaldo na literatura, por serem dificuldades compartilhadas por muitos alunos de L2 ou LE. Por outro lado, o aluno brasileiro

carrega alguns mitos que precisam ser desvelados, entre estes a crença de que as gírias são responsáveis pela maioria dos problemas de CO; que basta ouvir ‘mais’, ‘praticar mais’ para que a CO se desenvolva, e, no pior dos casos, que uma língua só se aprende ‘lá fora’. A forma como se aprende uma LE no Brasil é um exemplo de problema de natureza não-lingüística, marca fundamental encontrada neste estudo.

Para que haja mudanças neste cenário, é necessário que o professor se dedique ainda mais ao ensino da CO, porém isso dependerá da busca por um conhecimento mais aprofundado da complexidade do(s) processo(s) de CO. Isso nos leva à segunda pergunta de pesquisa: ‘como essas dificuldades poderiam ser minimizadas?’

A análise dos dados revelou a necessidade de aprofundar aspectos relativos à abordagem de aprender do aluno. Isso se deve ao fato de que, em muitos casos, a abordagem de aprender do aluno em relação à CO se choca com a abordagem de ensinar do professor e do material didático, o que pode provocar problemas, resistências e desânimo no ensino/aprendizagem da língua-alvo.

Precisamos entender de uma vez por todas que não podemos nos prender somente à prática da CO. Quando nos referimos à “prática” da CO, procuramos diferenciá-la de “ensino” pois a prática caracteriza-se pelo cumprimento das atividades de CO do material didático utilizado e é geralmente guiada pelo professor enquanto que o ensino vai muito além disso, i.e., o ensino/aprendizagem de CO envolve o professor como facilitador e o aluno como ouvinte ativo no processo.

A prática de exercícios em sala de aula é uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento da CO, mas é preciso levar em conta outros elementos que podem auxiliar na compreensão e minimizar os problemas como, por exemplo, a utilização apropriada de estratégias de ensino/aprendizagem.

Outro elemento importante para minimizar as dificuldades de CO do aluno é ajudá-lo a buscar mecanismos de compensação pela falta dos recursos que um ambiente de LE possui. Acreditamos que seja possível incluir muitos desses elementos, aos poucos, na rotina de sala de aula¹.

Muitos são os fatores que podem dificultar a CO, mas muitos também são os fatores que podem contribuir para o seu sucesso. “A maior contribuição que o professor pode oferecer ao aluno é a experiência do sucesso” (BROWN, 1990). O aluno deve, sob orientação do professor, desenvolver a consciência dos processos que envolvem a sua aprendizagem, assumindo cada vez mais a responsabilidade pelo seu progresso. Através dessa interação positiva, o aluno e o professor podem criar um ambiente afetivamente propício que facilite o ensino/aprendizagem da CO.

É preciso "refletir cuidadosamente sobre a razão mesma de nosso trabalho: o aluno, aqui, o aluno brasileiro. É para ele que estamos ensinando a língua estrangeira, no Brasil." (Celani, 1997).

¹ Sobre metodologia de ensino/aprendizagem da CO, ver também: Chamot, A. Barnhardt, S., Beard, P., El-Dinary, Robbins, G. *The learning strategies handbook*. New York: Longman, 1999; Mendelsohn, D. e Rubin, J. (eds.) *A guide for the teaching of second language listening*. San Diego CA: Dominic Press, 1995; Morley, J. *Listening and language learning in ESL: developing self-study activities for listening comprehension*. Orlando: HBJ, 1984; Nunan, D., Miller, L. (eds.) *New ways in teaching listening*. Washington DC: TESOL, 1995; Underwood, M. *Teaching listening*. Harlow: Longman, 1989.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões Comunicativas No Ensino De Línguas**. 2ª ed. Campinas: Pontes, 1998.
- _____. 'O Ensino De Línguas No Brasil De 1978. E Agora?' **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 1, n. 1, Belo Horizonte, pp. 15-29, 2001.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. e EL DASH, L. 'Compreensão de Linguagem Oral no Ensino de Língua Estrangeira'. In: **Revista Horizontes de Lingüística Aplicada**, UnB, Brasília, Ano 1, número 1, pp. 19-37, 2002.
- ANDERSON, A. e LYNCH, T. **Listening: A Scheme For Teacher Education**. Candlin, C., Widdowson, H. (Editores). OUP, 1988.
- ANDRÉ, M. **Etnografia Da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 2003.
- BROWN, D. **Principles of Language Learning and Teaching**. Longman, 1994.
- _____. **Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy**. Prentice Hall, 1994.
- BROWN, G. e YULE, G. **Teaching the Spoken Language**. CUP, 1983.
- BROWN, G. **Listening to Spoken English**. Longman, 1990.
- _____. 'Twenty-Five Years of Teaching Listening Comprehension'. **English Teaching Forum**, 1987.
- CANÇADO, M. 'Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula'. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, (23):55-69, 1994.
- CARTER, R. e NUNAN, D. (eds.) **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages**. CUP, 2001.
- CELANI, M.A.A. 'Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro'. In: CELANI, M.A.A. (org.). **Ensino de Segunda Língua: redescobrimo as origens**. EDUC, 1997.
- CELCE-MURCIA, M. 'Discourse analysis and the teaching of listening'. In: Cook, G. e Seidlhofer, B. (Org.). **Principle and Practice in Applied Linguistics: studies in honour of H. G. Widdowson**. OUP, pp. 363-377, 2001.
- CHAMOT, A.; Diaz, I.; Baker-Gonzalez, J. **Up Close 3 - English for Global Communication**. Heinle, 1st Edition, 2002.
- OXENDEN, C. e LATHAM-KOENIG, C. **English File Upper Intermediate**. Oxford, OUP, 2001.
- CRYSTAL, D. **Dicionário de Lingüística e Fonética**. Trad. Maria Carmelita Dias. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- _____. **Linguistics**. 2nd Ed. Penguin, 1990.
- _____. **The Cambridge Encyclopaedia of the English Language**. CUP, 1999.

- EDUCAÇÃO. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio: o dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p.1452, 1999.
- FIELD, J. 'Skills and strategies: towards a new methodology for listening'. In: **ELT Journal**, Vol. 52/2, OUP, April 1998.
- JENKINS, J. **The Phonology of English as an International Language**. OUP, 2000.
- LANCASTER, R. & PHILOGENE, C. 'Reinventing the audiolingual laboratory in the 1990s'. In: K. Martin, N. Stanley and N. Davison (Eds.), **Teaching in the Disciplines/Learning in Context**, p.215-219. Proceedings of the 8th Annual Teaching Learning Forum, The University of Western Australia, 1999.
- LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. OUP, 2nd edition, 2000.
- LEFFA, V. J. 'Metodologia Do Ensino De Línguas'. In Bohn, H. I. e Vandresen, P. **Tópicos Em Lingüística Aplicada: O Ensino de Línguas Estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, pp. 211-236, 1988.
- _____. 'O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional'. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa Em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.
- MARCONI, M. e LAKATOS, E. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.
- MENDELSON, D. **Learning to Listen**. Dominie Press, Inc.1994.
- MORLEY, J. 'Listening Comprehension in Second/Foreign Language Instruction'. In: Celce-Murcia, M. **Teaching English as a Second Or Foreign Language**. Heinle & Heinle Publishers. 2nd Ed. University of California, LA, 1991.
- _____. 'Current perspectives on improving aural comprehension'. In: **ESL Magazine**. Jan/Feb 1999.
- NUNAN, D. **Second Language Teaching & Learning**. Massachusetts: Heinle & Heinle, 1999.
- OXFORD, R. 'Research update on teaching L2 listening'. In: **System**, vol.21, número 2, pp. 205-211, 1993.
- RICHARDS, J.; PLATT, J.; PLATT, H. **Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics**. Longman, 1992.
- RIVERS, W. & TEMPERLEY, M. **A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language**. OUP, 1978.
- ROST, M. 'Listening'. In: CARTER, R. e NUNAN, D. (eds.) **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages**. CUP, pp. 7-20, 2001.
- _____. **Listening in Language Learning**. Longman, 1990.
- _____. **Teaching and Researching Listening**. Longman, 2002.

- ROST, M. **Re: dissertation on listening**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <junia@unb.br> em: 13 jun. 2005.
- STERN, H. **Fundamental Concepts of Language Teaching**. OUP, 1983.
- UR, P. **Teaching Listening Comprehension: Cambridge Handbooks for Language Teachers**. CUP, 1984.
- VIANA, N. 'Planejamento de Cursos de Línguas – pressupostos e percurso'. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**, Campinas: Pontes, 1997.
- VIDOTTI, J. 'Compreensão oral: desafio em ensino/aprendizagem de LE'. **Revista Desempenho**, número 3, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.
- WIDDOWSON, H. 'The ownership of English'. **TESOL Quarterly**. Vol. 28, nº 2, pp. 377-89, 1994.

APÊNDICE A - PEDIDO DE OBSERVAÇÃO

Brasília-DF, 18 de março de 2004.

Prezado(a) Sr(a),

Venho por meio desta solicitar a sua permissão para observar aulas como parte da coleta de dados para dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada da Universidade de Brasília .

Apesar de não ter morado em país de língua inglesa, estudei na Cultura Inglesa até o sexto ano, o que me permitiu obter o FCE, CEELT 1, CEELT 2, CPE e o diploma de Licenciatura em Língua e Literatura Inglesas pela UnB. Leciono há 20 anos, 13 dos quais lecionei no IBI – Instituto Britânico Independente e venho constatando uma dificuldade do aluno brasileiro em compreender *o discurso informal* da língua inglesa. Por esse motivo, estabeleci os seguintes objetivos específicos: identificar as principais dificuldades, conhecer as estratégias de ensino/aprendizagem utilizadas e coletar formas de minimizar essas dificuldades.

Uma parte da coleta de dados será realizada através de um questionário e uma entrevista com professores e alunos voluntários. A outra parte consistirá de observações de aulas de turmas do nível pré-avançado. Serão observadas e gravadas em áudio somente 3 aulas em cada turma, o que não provocará inibição entre os alunos, mas que permitirá a complementação dos dados .

A pesquisa tem como objetivo geral reunir formas de desenvolver a habilidade de compreensão oral do *discurso informal* da língua inglesa, o que somente será possível através da sua compreensão e colaboração .

Atenciosamente,

Joselita Júnia Viegas Vidotti

APÊNDICE B - PEDIDO DE OBSERVAÇÃO

Pesquisadora : Júnia Vidotti – Telefones XXXXX

junia@xxxxx.br

AS TURMAS SERÃO IDENTIFICADAS somente PELO CÓDIGO A, B, C, D, E.

2004		<i>Junho</i>					2004
DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	
		01	02	03	04	05	
06	07 Turma A 17:45	08 Turma B 15:45	09 Turma A 17:45	10 <i>feriado</i>	11	12 Turma C 08:30 Turma D 10:20	
13	14 Turma E 17:45	15 Turma B 15:45	16 Turma E 17:45	17	18	19 Turma D 08:30 Turma C 10:20	
20	21	22	23	24	25	26	
27	28	29	30				

APÊNDICE C - CARTA PARA PROFESSORES

Brasília, 23 de maio de 2004.

Prezado(a) colega :

Quantas vezes você já ouviu de seus alunos as seguintes palavras: “americano fala muito rápido” ou, após uma das atividades de compreensão oral em sala de aula, “passa a fita só mais uma vez...”, ou “ah, professora , esse cara fala tudo embolado!” É dessa maneira que os alunos não só manifestam como tentam justificar a dificuldade de compreensão oral . Também não seria surpresa ouvir dos professores que a compreensão oral é a habilidade mais difícil de ensinar.

Apesar dos benefícios que a abordagem comunicativa trouxe para o ensino de línguas estrangeiras e, principalmente, para a competência oral, há uma dificuldade dos alunos brasileiros de cursos de língua inglesa de compreensão oral do discurso informal.

Esta pesquisa tem como objetivo conhecer essas dificuldades, saber como o aluno lida com elas e, se possível, reunir formas de minimizá-las.

A fim de coletar essas informações, os seguintes instrumentos de coleta de dados serão utilizados: *a observação, o questionário e a entrevista.*

Essa coleta será realizada da seguinte forma:

- observação de duas aulas
- um questionário para o aluno
- um questionário para o professor

Os questionários contêm basicamente perguntas de múltipla escolha e poderão ser respondidos em 10 minutos.

- uma entrevista com o professor
- pelo menos uma entrevista com alunos voluntários.

As entrevistas permitirão complementar as informações necessárias como, por exemplo, reunir formas de minimizar as dificuldades de compreensão oral.

Observação

As observações serão realizadas no(s) dias estabelecidos pelo professor. No entanto, o professor deve se sentir à vontade para solicitar à pesquisadora que o altere. Na sala de aula, a pesquisadora se posicionará no local indicado pelo professor e fará suas anotações de maneira discreta. Para isso, faz-se necessária a gravação em áudio, o que também permitirá que a pesquisadora não dependa somente da memória, resguardando assim a autenticidade dos dados.

Cada turma receberá um código de identificação, que será A (turma A), B (turma B), e assim por diante. O mesmo procedimento será usado para os professores (P1, P2, etc).

Questionário

- a) para o professor: os questionários são anônimos e, por isso, serão entregues diretamente à pesquisadora. O professor receberá também um convite para a entrevista.
- b) para o aluno: os questionários são anônimos e, por isso, serão recolhidos pela pesquisadora logo após o preenchimento. O aluno receberá também um convite para a entrevista.

Entrevista

- a) com o professor: a entrevista será realizada em local e horário estabelecidos entre o professor e a pesquisadora. A gravação em áudio faz-se necessária para que a entrevista possa fluir naturalmente, isto é, sem anotações, além de permitir que a pesquisadora não dependa somente da memória, resguardando assim a autenticidade dos dados.
- b) com o aluno: a entrevista será realizada com alunos voluntários, isto é, aqueles que aceitaram o convite para a entrevista.

SUA CONTRIBUIÇÃO É MUITO IMPORTANTE !!! MUITO OBRIGADA !

Pesquisadora: Joselita Júnia Viegas Vidotti

Mestrado em Linguística Aplicada

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET - UnB

APÊNDICE D - CARTA PARA ALUNOS

Prezado aluno(a),

Você acha que o falante nativo da língua inglesa fala muito rápido? Quando você ouve o CD do livro, você sente necessidade de ouvir o texto várias vezes? Você gostaria de desenvolver a habilidade de compreensão oral (listening) para entender filmes, programas de TV sem depender das legendas? Para entender a letra de uma música? Para manter uma conversa com um falante nativo? Você acha que poderia desenvolver essa habilidade em sala de aula?

Se você respondeu afirmativamente a qualquer uma dessas perguntas, quero convidar você para participar de uma pesquisa sobre a *compreensão oral da língua inglesa* e estou certa de que você poderá contribuir imensamente.

Esta pesquisa é parte da minha dissertação para obtenção de grau de Mestre em Lingüística Aplicada pela Universidade de Brasília -UnB.

Este questionário é anônimo e as informações nele contidas serão usadas somente para os fins desta pesquisa.

A sua contribuição é muito importante!

Muito obrigada!

Pesquisadora: Joselita Júnia Viegas Vidotti

Mestrado em Lingüística Aplicada

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução - UnB

APÊNDICE E - MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS

1. Em que situações você ouve a língua inglesa fora da sala de aula?

Marque quantos itens forem necessários:

- a) em conversa com falantes *nativos* da língua inglesa
 - b) em conversa com falantes *não-nativos* da língua inglesa
 - c) ouvindo músicas
 - d) assistindo a filmes ou programas de TV com legendas
 - e) assistindo a filmes ou programas de TV sem legendas
 - f) outros _____
-

2. Você acha que a compreensão oral é mais difícil do que a:

Marque quantos itens forem necessários:

- a) fala b) leitura c) escrita ?

3. Qual das duas variedades você acha mais fácil entender? O inglês americano ou o britânico?
Por quê? _____

4. Para que você gostaria de desenvolver a habilidade de compreensão oral?

Marque 1 para o motivo mais importante e 4 para o menos importante:

- a) para assistir a filmes ou programas de TV sem precisar das legendas
 - b) para entender letra de músicas
 - c) para entender o que as pessoas dizem a fim de manter uma conversa
 - d) outro motivo _____
-

5. Que estratégias você usa para entender uma conversa informal?

Use o modelo seguinte para marcar suas respostas:

1 = sempre 2 = geralmente 3 = às vezes 4 = raramente 5 = nunca

- a) Eu tento não traduzir palavra por palavra
 - b) Quando eu não entendo, eu peço à pessoa para falar mais devagar ou repetir.
 - c) Eu tento criar uma imagem mental do que eu ouço.
 - d) Eu tento adivinhar o significado de palavras desconhecidas pelo contexto
 - e) Eu faço uma previsão do que a pessoa vai dizer
 - f) Outro _____
-

6. Em relação às atividades em sala com o CD do livro, você entende:

tudo quase tudo boa parte pouco muito pouco

7. Quando em sala de aula você não entende um texto oral (do CD), você recorre ao texto escrito?

Sim não

Por que sim/não? _____

8. O que torna difícil compreender um falante nativo durante uma conversa informal?

Escreva 1 para o mais difícil e 5 para o menos difícil:

a) a pronúncia dele é diferente daquela que estou acostumado a ouvir.

b) ele fala muito diferente do meu professor.

c) não estou acostumado com palavras e expressões informais.

d) ele fala muito rápido.

e) outro _____

9. De que forma você acha que pode desenvolver a compreensão oral em sala de aula?

10. De que forma você acha que pode desenvolver a compreensão oral fora da sala de aula?

APÊNDICE F - MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

1. Quais dessas habilidades você acha mais difícil para o aluno desenvolver?

Marque quantos itens forem necessários:

- a) () fala b) () leitura c) () escrita d) () compreensão oral

2. Por que você acha que o aluno gostaria de desenvolver a habilidade de compreensão oral?

Marque 1 para o motivo *mais importante* e 4 para o *menos importante*:

- a) () para assistir a filmes ou programas de TV sem precisar das legendas
b) () para entender letra de músicas
c) () para entender o que as pessoas dizem a fim de manter uma conversa
d) () outro _____

3. Em relação às atividades em sala com o CD do livro, você acha que o aluno entende:

- () tudo () quase tudo () boa parte () pouco () muito pouco

4. Em relação ao seu discurso, você acha que o aluno entende:

- () tudo () quase tudo () boa parte () pouco () muito pouco

5. Que estratégias você usa para que o aluno entenda o seu discurso?

Marque quantos itens forem necessários:

- a) () falo pausadamente
b) () uso a linguagem corporal
c) () facilito a compreensão usando estruturas simples
d) () outras _____

6. Quando um aluno não entende um diálogo do CD, ele pede para ver o texto escrito?

- () Sim () não

Por que você acha que sim/não? _____

7. O que torna difícil para o aluno compreender o discurso informal?

Escreva 1 para o *mais* difícil e 5 para o *menos* difícil:

- a) () o aluno espera ouvir algo parecido com a forma escrita.
b) () ele acha que tem que entender tudo
c) () ele não está acostumado com palavras e expressões informais.
d) () ele acha que o discurso informal é muito rápido.
e) () outro _____

8. Que estratégias (ou técnicas) são usadas em sala para a prática da habilidade de compreensão oral do discurso informal?

9. Há algum outro tipo de atividade que deveria ser usada em sala para preparar o aluno para a compreensão oral de um falante nativo?

10. De que forma você acha o aluno pode desenvolver a compreensão oral fora da sala de aula?

APÊNDICE G - CONVITE PARA ENTREVISTA E PERMISSÃO

CONVITE para ENTREVISTA

Seu depoimento é muito importante para nós, para que possamos compreender melhor o processo de ensino/aprendizagem da compreensão oral no Brasil. Ao longo de sua experiência você deve ter descoberto muitas coisas. Para obtermos essas informações, gostaríamos de saber se você poderia dispor de alguns minutos para isso, sem prejudicar seu trabalho, seus estudos ou seu descanso.

Gostaria que sua participação fosse voluntária, mas não há problema algum se você não puder participar. Como considero muito importante tudo o que for dito na nossa conversa, gostaria de gravá-la, com sua permissão, mas já posso adiantar que só eu e meu orientador teremos acesso ao que for dito, e, no meu trabalho final usarei nomes fictícios, sem identificações dos participantes e apenas trechos de nossa conversa. Além disso, você poderá ouvir a fita e ler a transcrição. Você terá acesso, sempre que desejar, a todos os dados referentes ao seu depoimento, e, também, ao trabalho final.

Sinta-se à vontade para trazer qualquer dúvida! Muito obrigada!

DOCUMENTO DE PERMISSÃO

Eu, _____, dou a minha permissão para **Joselita Júnia Viegas Vidotti** usar as informações obtidas durante esta entrevista para os fins da pesquisa científica que está conduzindo. Entendo que minha privacidade será respeitada com o uso de um código ou pseudônimo na sua dissertação e subseqüentes publicações.

Telefones para agendar a entrevista:

_____ casa

_____ celular

_____ trabalho

Local e Data _____

_____ assinatura do entrevistado

APÊNDICE H - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ALUNOS

Objetivos:

identificar dificuldades de CO

conhecer a opinião do aluno sobre as formas de aprendizagem da CO

recomendações para ações futuras

1. Há quanto tempo você estuda inglês em curso de línguas?
2. Você já viajou para um país de língua inglesa?
3. (Em caso afirmativo) Você tentou se comunicar com um falante nativo lá? O quanto você conseguiu entender? O que você fez quando não entendeu a mensagem? Você achou que o inglês falado lá é muito diferente daquele usado em sala de aula?
4. Você tem a oportunidade de conversar com falantes nativos? Com que frequência? Você consegue manter uma conversa? Você tem dificuldade de entendê-lo? Que tipo de dificuldade? (pronúncia, palavras desconhecidas). O que você faz quando não entende?
5. O quanto você entende de programas de televisão ou filmes sem legendas?
() tudo () quase tudo () boa parte () pouco () muito pouco
6. Você tem dificuldade em entender o seu professor? Por que sim/não?
7. Quando você ouve o CD em sala e não entende algo, você lê o texto escrito? Você o entende? Por que você acha que isso acontece?
8. O que você faz para desenvolver a habilidade de compreensão oral?
9. Você acha que a prática da compreensão oral em sala de aula prepara você para entender o inglês fora da sala de aula?
10. Que diferença faz para você aprender inglês no Brasil e aprender inglês nos Estados Unidos?
11. Como você acha que deve ser a prática da compreensão oral em sala de aula para que você se sinta preparado para entender o inglês na vida real?

APÊNDICE I - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES

Objetivos :

- A. identificar principais problemas do aluno na compreensão oral do DI
- B. verificar como a compreensão oral do discurso informal é ensinada
- C. recomendações para ações futuras

A. identificar principais problemas do aluno na compreensão oral do DI

1. Qual é a faixa etária de seus alunos ?
2. Quais são as principais queixas do aluno em relação à compreensão do inglês falado :
 - no Cd do livro
 - em filmes ou programas de TV
 - em conversa com um falante nativo
 - quando visitam um país de língua inglesa
3. Qual dos dois você acha que o aluno entenderia mais facilmente ? :
 - um filme sem legendas ?
 - uma conversa com um falante nativo ?
 Por quê ?
4. Em sala de aula, qual dos dois o aluno entende mais facilmente ?
 - O CD do livro ?
 - Atividades com vídeo ?
 Por quê ?
 Qual dos dois você acha que o aluno prefere ? Por quê ?
5. Você acha que a prática da compreensão oral ajuda no desenvolvimento da produção oral e vice-versa ? Como ?
6. Você acha que a simples exposição à língua inglesa pode ajudar o aluno a desenvolver a habilidade de CO ? Como ?
7. Você acha que a pronúncia incorreta pode interferir na compreensão oral ? Como ? Então a prática da pronúncia deveria ser um meio de desenvolver a compreensão oral ?
8. Você acha que as atividades de compreensão oral do livro preparam o aluno para entender o inglês falado fora da sala de aula ?
9. Você acha que o professor deve falar mais pausadamente para que o aluno o compreenda ?

B. Verificar como a compreensão oral do discurso informal é ensinada

1. Você sabe a diferença de aprender inglês como língua estrangeira e Segunda língua ?
Aprender inglês como língua estrangeira é aprender inglês num país onde a língua inglesa não é a língua oficial ou não é usada pela comunidade, que é o nosso caso.
Aprender inglês como Segunda língua é aprender inglês num país onde a língua inglesa é a língua oficial ou é usada pela comunidade, que seria o caso de um brasileiro aprendendo inglês nos Estados Unidos, por exemplo. Que diferença isso faz para você ? E para o aluno ?

2. Na sala de aula, que oportunidades o aluno tem de interagir com um falante nativo ?

3. *Quais das seguintes abordagens você usa mais frequentemente ?*

QS = Quase sempre

FR = frequentemente

AV = às vezes

RR = raramente

N = nunca

Quanto às atividades do CD	QS	FR	AV	RR	N
1. preparo os alunos para a atividade (<i>fazendo brainstorming, warm-up activities</i>)					
2. Eu peço aos alunos para prever as palavras e expressões que provavelmente aparecerão no texto.					
3. Eu escrevo perguntas no quadro que ajudam os alunos a entenderem o texto.					
4. Faço atividade em grupo dando tarefas diferentes para os alunos					
5. faço "jigsaw listening"					
6. deixo os alunos tomarem nota enquanto ouvem o Cd (ou video)					
7. toco uma parte do texto e páro quando necessário para que eles possam tirar dúvidas ou repetirem algo.					
8. não toco o CD + do que 3 vezes					
9. faço role-play como atividade de follow-up					
10. peço para os alunos fecharem o livro quando o texto vem escrito					
11. uso a atividade de compreensão oral como teste para nota					
12. faço perguntas de compreensão oral antes de tocar o CD					
13. faço perguntas de compreensão oral durante					
14. faço perguntas de CO depois de tocar o CD					
15. uso recursos visuais para facilitar a compreensão					
16. uso material alternativo como programas de TV ou filmes					
17. Quanto ao meu discurso, eu falo pausadamente					

C. recomendações para ações futuras

1. Você acha que é válido conversar com o aluno acerca das dificuldades de se desenvolver a compreensão oral no Brasil ?
2. Você acha devemos ensinar o aluno a desenvolver as habilidades e estratégias adequadas ? Isso deveria ser feito de modo explícito ?
3. Você se acha preparado para isso ?
4. Você acha que o professor deveria ser orientado para isso ? De que forma ?

APÊNDICE Ib - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES (INGLÊS)¹

Objectives:

- A. Identify SS' (main) listening comprehension problems
- B. Find out how listening comprehension is taught
- C. recommendations for future actions

A. Identify SS' (main) listening comprehension problems

1. How old are your students?
2. What do they complain about most in relation to their comprehension of the English spoken :
 - On the CD
 - films or TV programs
 - interacting with a native speaker
 - visiting an English-speaking country
3. Which one do you think your students would understand more easily? :
 - A film without subtitles? (non-reciprocal)
 - A conversation with a native speaker? (reciprocal)
 Why?
4. In class, which one do you think your students would understand more easily?
 - CD (book)?
 - Video activity
 Why? Which one do you think they prefer?
5. Do you think that listening comprehension practice helps to develop oral production (and vice-versa)? How?
6. Being simply exposed to the language can help students develop their listening comprehension skills? How?
7. Do you think students' mispronunciation can interfere with their listening comprehension? How? Should pronunciation practice be a tool to develop listening comprehension?
8. Do you think the listening comprehension exercises from the text book prepare students to understand English spoken outside the classroom?
9. Do you think teachers should "slow down" pace delivery so that students can understand them?

B. Find out how listening comprehension is taught

1. In Brazil the English language is taught as a foreign language, not as a second language. What consequences can this fact bring to our students?
2. In class, what opportunities do students have to interact with a native speaker?
3. Which of the following approaches do you use more frequently?

AA = almost always

OF = often

SO = sometimes

RR = rarely

N = never

¹ A versão para o inglês foi feita atendendo ao pedido de P2.

In relation to the activities on the CD	AA	OF	SO	RR	N
1. prepare students for the activity (by brainstorming, doing warm-up activities)					
2. I ask students to predict the words and expressions likely to appear in the passage.					
3. I write questions on the board that might help SS understand the passage.					
4. I give students different roles in a listening task (and do it as a listening activity).					
5. I do "jigsaw listening" activity.					
6. I let SS take notes while listening					
7. I play a section of the CD passage and stop when necessary to allow requests or repetitions.					
8. I limit the number of repetitions to 3 times .					
9. I use role-play as a follow-up activity .					
10. I ask ss to close their books when they have the text written .					
11. I do listening tests					
12. I ask comprehension questions before playing the CD.					
13. I ask comprehension questions while playing the CD					
14. I ask comprehension questions after playing the CD.					
15. I use visuals to facilitate listening .					
16. I use extra material like TV programs or films for training in listening comprehension					
In relation the teacher's discourse					
17. I speak slowly					

C. recommendations for future actions

1. Do you think it is worth talking to students about the difficulties in developing listening comprehension in Brazil ?
2. Do you think we should teach SS to use appropriate skills and strategies ? Should we do it explicitly ?
3. Do you feel prepared for that ?
4. Do you think teachers should be trained for that ? How ?

QUADRO 1 - TURMA A - QUESTIONÁRIO E RESPOSTAS DOS ALUNOS

	S1	S2	S3	S4	S5
<p>1. (Em que situações você ouve a língua inglesa fora da sala de aula?)</p> <p>a) em conversa com falantes <i>nativos</i> da língua inglesa</p> <p>b) em conversa com falantes <i>não-nativos</i> da língua inglesa</p> <p>c) ouvindo músicas</p> <p>d) assistindo a filmes ou programas de TV <i>com</i> legendas</p> <p>e) assistindo a filmes ou programas de TV <i>sem</i> legendas</p>					
<p>2. Você acha que a compreensão oral é mais difícil do que a :</p> <p>a) fala</p> <p>b) leitura</p> <p>c) escrita</p>	b	a	c	b c	b
<p>3. Qual das duas variedades você acha mais fácil entender :</p> <p>a) americana</p> <p>b) britânica</p> <p>c) por quê?</p>	a c) Por ter uma influência maior no Brasil	b c) Porque é mais pausado, o americano além das várias gírias é mais complicado	a c) falam mais rápido e sua pronúncia das palavras é mais difícil	b c) as palavras são ditas mais claramente e há maior diferenciação entre as que possuem pronúncia semelhante	a c) já está no costume ouvir o inglês americano em filmes, músicas e o inglês ensinado na escola é o americano
<p>4. (Para que você gostaria de desenvolver a habilidade de compreensão oral ?) 1= mais importante</p> <p>a) para assistir a filmes ou programas de TV sem precisar das legendas</p> <p>b) para entender letra de músicas</p> <p>c) para entender o que as pessoas dizem a fim de manter uma conversa</p>	a) x ¹ b) x c) x	a = 1 b = 1 c = 1	a = 1 b = 4 c = 1	a = 4 b = 2 c = 1	b = 4 c = 1

¹ Apenas marcou o item

Continuação do Quadro 1 – Turma A

<p>5. Que estratégias você usa para entender uma conversa informal?</p> <p>a) Eu tento não traduzir palavra por palavra b) Quando eu não entendo, eu peço à pessoa para falar mais devagar ou repetir c) Eu tento criar uma imagem mental do que ouço d) Eu tento adivinhar o significado de palavras desconhecidas pelo contexto e) Eu faço uma previsão do que a pessoa vai dizer f) outro</p>	<p>a) Nunca b) Sempre c) Raramente d) Sempre e) às vezes f) pergunto o que não foi compreendido</p>	<p>a) às vezes b) geralmente c) raramente d) geralmente e) raramente</p>	<p>a) geralmente b) geralmente c) sempre d) sempre e) raramente</p>	<p>a) sempre b) geralmente c) raramente d) sempre e) f) raramente</p>	<p>a) às vezes b) Às vezes c) geralmente d) geralmente e) geralmente</p>
<p>6. Em relação às atividades em sala com o CD do livro, você entende:</p> <p>a) tudo b) quase tudo c) boa parte d) pouco e) muito pouco</p>	<p>b)</p>	<p>b)</p>	<p>c) boa parte</p>	<p>b) quase tudo</p>	<p>c) boa parte</p>
<p>7. Quando em sala de aula você não entende um texto oral (do CD), você recorre ao texto escrito? Por que sim/não ?</p>	<p>Sim, porque assim descubro o que o falante dizia</p>	<p>Sim, para tentar entendê-lo</p>	<p>Sim, para poder acompanhar a atividade</p>	<p>Não, procuro ao máximo não recorrer a ele, somente se for de extrema importância compreendê-lo palavra por palavra</p>	<p>Sim, porque ajuda a fixar a informação</p>

Continuação do Quadro 1 – Turma A

8. O que torna difícil compreender um falante nativo durante uma conversa informal? 1= mais difícil a) a pronúncia dele é diferente daquela que estou acostumado a ouvir b) ele fala muito diferente do meu professor c) não estou acostumado com palavras e expressões informais d) ele fala muito rápido e) outro	a = 5 b = 5 c = 1 d = 1	a = 5 b = 5 c = 1 d = 1	a = 5 b = 5 c = 1 d = 1	a = 5 b = 5 c = 1 d = 4	b = 5 c = 1
9. De que forma você acha que pode desenvolver a habilidade de compreensão oral em sala de aula?	Treinando o ouvido com conversas entre nativos, acostumando (sic) assim a forma de falar deles	Apenas com a conversação e os Cds que normal mente são usados	Tendo mais atividades como exemplo: filmes, séries, músicas todos sem legenda para que eu possa melhorar meu listening	Ouvindo telejornais e/ou programas de radio de países que tem o inglês como língua oficial	Assistindo e ouvindo mais filmes e músicas, ou coisas do tipo, que mostram a língua como ela é usada
10. De que forma você acha que pode desenvolver a compreensão oral fora da sala de aula?	Através de filmes e músicas	Conversando com um nativo e saindo para fazer inter câmbio	Conversando com pessoas que falam inglês e indo aos seus países	Conversando oralmente com falantes nativos de inglês	Conversando com amigos que falam fluentemente e vendo programas na língua sem legenda etc

QUADRO 1 - TURMA B - QUESTIONÁRIO E RESPOSTAS DOS ALUNOS

	S1	S2
1. (Em que situações você ouve a língua inglesa fora da sala de aula?) a) em conversa com falantes <i>nativos</i> da língua inglesa b) em conversa com falantes <i>não-nativos</i> da língua inglesa c) ouvindo músicas d) assistindo a filmes ou programas de TV <i>com</i> legendas e) assistindo a filmes ou programas de TV <i>sem</i> legendas	a c d	c d e

Continuação do Quadro 1 – Turma B

<p>2) Você acha que a compreensão oral é mais difícil do que a : a) fala b) leitura c) escrita</p>	a	Não marcou item
<p>3) Qual das duas variedades você acha mais fácil entender : a) americana b) britânica c) por quê?</p>	a) c) porque é o idioma que mais aparece na mídia	a) c) pois eu assisto muitos filmes americanos
<p>4) Para que você gostaria de desenvolver a habilidade de compreensão oral ? 1= mais importante a) para assistir a filmes ou programas de TV sem precisar das legendas b) para entender letra de músicas c) para entender o que as pessoas dizem a fim de manter uma conversa d) outro motivo</p>	a = 4 b = 1 c = 1	d) ir aos E.U.A.
<p>5) Que estratégias você usa para entender uma conversa informal? a) Eu tento não traduzir palavra por palavra b) Quando eu não entendo, eu peço à pessoa para falar mais devagar ou repetir c) Eu tento criar uma imagem mental do que ouço d) Eu tento adivinhar o significado de palavras desconhecidas pelo contexto e) Eu faço uma previsão do que a pessoa vai dizer f) Outro</p>	a) geralmente b) geralmente c) raramente d) geralmente e) nunca	a) sempre b) geralmente c) raramente d) sempre e) às vezes
<p>6) Em relação às atividades em sala com o CD do livro, você entende: a) tudo b) quase tudo c) boa parte d) pouco e) muito pouco</p>	c) boa parte	b) quase tudo
<p>7) Quando em sala de aula você não entende um texto oral (do CD), você recorre ao texto escrito? Por que sim/não ?</p>	Sim, porque assim posso recapitular o que disse	Não, eu peço ao professor para repetir

Continuação do Quadro 1 – Turma B

<p>8) O que torna difícil compreender um falante nativo durante uma conversa informal? 1= mais difícil a) a pronúncia dele é diferente daquela que estou acostumado a ouvir b) ele fala muito diferente do meu professor c) não estou acostumado com palavras e expressões informais d) ele fala muito rápido e) outro</p>	<p>a = 5 b = 5 c = 1 d = 1</p>	<p>a = 5 b = 5 c = 1 d = 1</p>
<p>9) De que forma você acha que pode desenvolver a habilidade de compreensão oral em sala de aula?</p>	<p>Com ênfase na conversação</p>	<p>Prestando atenção ao professor e ao CD</p>
<p>10) De que forma você acha que pode desenvolver a compreensão oral fora da sala de aula?</p>	<p>Praticar a compreensão (sic) em filmes, músicas e etc</p>	<p>Praticando com músicas e filmes</p>

QUADRO 1 - TURMA C (alunos de 1 a 5) - QUESTIONÁRIO E RESPOSTAS DOS ALUNOS

	S1	S2	S3	S4	S5
<p>1. (Em que situações você ouve a língua inglesa fora da sala de aula?) a) em conversa com falantes <i>nativos</i> da língua inglesa b) em conversa com falantes <i>não-nativos</i> da língua inglesa c) ouvindo músicas d) assistindo a filmes ou programas de TV <i>com</i> legendas e) assistindo a filmes ou programas de TV <i>sem</i> legendas</p>	<p>d)</p>	<p>c) d)</p>	<p>c) d)</p>	<p>c) d)</p>	<p>b) d) e)</p>
<p>2. Você acha que a compreensão oral é mais difícil do que a : a) fala b) leitura c) escrita</p>	<p>b)</p>	<p>a)</p>	<p>b) e c)</p>	<p>c)</p>	<p>b)</p>

Continuação do Quadro 1 – Turma C (alunos de 1 a 5)

<p>3. Qual das duas variedades você acha mais fácil entender : a) americana b) britânica c) por quê?</p>	b) o inglês Britânico é bem mais fácil de entender porque eles falam de modo mais pausado, a pronúncia é mais fácil e usam menos gírias	b) o britânico, porque este contém menos gírias	a) americano pois é o inglês que você tem mais contato no dia-dia (sic), seja em forma de músicas, filme etc.	Para mim as duas são difíceis, porque tenho dificuldades e não gosto de inglês	O britânico. Eles tem um sotaque (sic) mais forte
<p>4. Para que você gostaria de desenvolver a habilidade de compreensão oral ?) 1= mais importante a) para assistir a filmes ou programas de TV sem precisar das legendas b) para entender letra de músicas c) para entender o que as pessoas dizem a fim de manter uma conversa d) outro motivo</p>	a = 2 b = 3 c = 1 d = 4	c = 1 d = 4	a = 4 b = não marcou c = 1	a = 1 b = não marcou c = não marcou d = 4	a = 1 b = 4 c = 1
<p>5. Que estratégias você usa para entender uma conversa informal? a) Eu tento não traduzir palavra por palavra b) Quando eu não entendo, eu peço à pessoa para falar mais devagar ou repetir c) Eu tento criar uma imagem mental do que ouço d) Eu tento adivinhar o significado de palavras desconhecidas pelo contexto e) Eu faço uma previsão do que a pessoa vai dizer f) Outro</p>	a) sempre b) sempre c) às vezes d) raramente e) nunca	a) às vezes b) às vezes c) geralmente d) sempre e) não marcou	a) sempre b) geralmente c) nunca d) às vezes e) raramente	a) às vezes b) sempre c) raramente d) geralmente e) nunca	a) geralmente b) sempre c) raramente d) sempre e) raramente
<p>6. Em relação às atividades em sala com o CD do livro, você entende: a) tudo b) quase tudo c) boa parte d) pouco e) muito pouco</p>	e) pouco	c) boa parte	d) pouco	e) pouco	c) boa parte

Continuação do Quadro 1 – Turma C (alunos de 1 a 5)

7. Quando em sala de aula você não entende um texto oral (do CD), você recorre ao texto escrito? Por que sim/não ?	Sim, porque a compreensão escrita é bem mais fácil	Sim, pois na leitura é possível identificar algumas palavras que não ficaram claras durante o listening	Sim, porque é mais fácil você ver a palavra, texto e entender do que ouvir	Sim, para que eu possa compreender o que foi dito	Sim, pela leitura é mais fácil entender o que está sendo passado, pois você pode lê-lo devagar
8. O que torna difícil compreender um falante nativo durante uma conversa informal? 1= mais difícil a) a pronúncia dele é diferente daquela que estou acostumado a ouvir b) ele fala muito diferente do meu professor c) não estou acostumado com palavras e expressões informais d) ele fala muito rápido e) outro	a = 2 b = 4 c = 3 d = 1	a = 5 b = não marcou c = não marcou d = 1	a = não marcou b = 5 c = não marcou d = 1	a = não marcou b = não marcou c = não marcou d = 1 e = 5	a = 5 b = 5 c = 5 d = 1
9. De que forma você acha que pode desenvolver a habilidade de compreensão oral em sala de aula?	Assistindo filmes sem legendas, preparando as aulas	Escutando mais a língua através de músicas, vídeos e outros periódicos	Ouvindo mais música, vendo mais filmes dentro de sala	Sinceramente, só Deus pode me salvar, e iluminar minha mente para que eu possa entender o que foi dito	Conversando com os outros, ouvindo as atividades com o CD do livro
10. de que forma você acha que pode desenvolver a compreensão oral fora da sala de aula?	Assistindo filmes sem legendas, ouvindo o CD do curso, comprando um DVD, dedicando mais tempo ao estudo do idioma	Também escutando, mantendo o contato com a língua	Ouvindo maior número de música e vendo mais filmes sem legenda na televisão	Será muito difícil eu desenvolver essa compreensão, pois fora da sala de aula, eu tento me manter o mais longe possível do inglês	Procurando ver filmes em inglês sem a legenda, ouvindo músicas

QUADRO 1 **TURMA C** (alunos de 6 a 11)- QUESTIONÁRIO E RESPOSTAS DOS ALUNOS -

	S6	S7	S8	S9	S10	S11
1. (Em que situações você ouve a língua inglesa fora da sala de aula?) a) em conversa com falantes <i>nativos</i> da língua inglesa b) em conversa com falantes <i>não-nativos</i> da língua inglesa c) ouvindo músicas d) assistindo a filmes ou programas de TV <i>com</i> legendas e) assistindo a filmes ou programas de TV <i>sem</i> legendas f) outros						
		b)	b)	a)		
		c)	c)	b)	c)	c)
	d)	d)	d)	c)	d)	d)
	e)	e)	f) aulas no curso e na faculdade	d)		e)
2. Você acha que a compreensão oral é mais difícil do que a : a) fala b) leitura c) escrita	c) escrita	a) b) e c)	c) escrita	Não marcou	a) fala c) escrita	a) fala b) leitura
3. Qual das duas variedades você acha mais fácil entender : a) americana b) britânica c) por quê?	a) e b) sempre fiz inglês britânico e o inglês americano é o mais usado, portanto ambas têm o mesmo grau de dificuldade para mim	a) porque eles não falam rápido e é o mais ouvido e falado no Brasil, principalmente pelos canais de TV	b) britânico porque o americano parece mais "cantado" e as palavras parecem serem ditas todas juntas	b) agora o Britânico por conta do convívio com a língua. Mas aparentemente, o americano é mais "limpo", claro	b) britânico. Parece-me mais pausado	b) britânico. É mais claro, objetivo e tem menos "gírias"

Continuação do Quadro 1 – Turma C (alunos de 6 a 11)

<p>4. (Para que você gostaria de desenvolver a habilidade de compreensão oral ?) 1= mais importante</p> <p>a) para assistir a filmes ou programas de TV sem precisar das legendas b) para entender letra de músicas c) para entender o que as pessoas dizem a fim de manter uma conversa d) outro motivo</p>	<p>a = 2 b = 4 c = 1 d = 3</p>	<p>a = 3 b = 4 c = 1 d = 2 para fins profissionais</p>	<p>a = só marcou b = só marcou c = só marcou</p>	<p>a= não marcou b = não marcou c = só marcou d = para facilitar meu trabalho</p>	<p>a = 2 b = 3 c = 1 d = 4</p>	<p>a = 4 b = não marcou c = 1</p>
<p>5. Que estratégias você usa para entender uma conversa informal?</p> <p>a) Eu tento não traduzir palavra por palavra b) Quando eu não entendo, eu peço à pessoa para falar mais devagar ou repetir c) Eu tento criar uma imagem mental do que ouço d) Eu tento adivinhar o significado de palavras desconhecidas pelo contexto e) Eu faço uma previsão do que a pessoa vai dizer f) Outro</p>	<p>a) geralmente b) nunca c) às vezes d) geralmente e) geralmente</p>	<p>a) às vezes b) às vezes c) sempre d) sempre e) geralmente f) sempre tento escutar palavras-chaves que me fazem entender o contexto</p>	<p>a) às vezes b) às vezes c) raramente d) geralmente e) raramente</p>	<p>a) às vezes b) às vezes c) às vezes d) sempre e) às vezes</p>	<p>a) às vezes b) geralmente c) geralmente d) às vezes e) às vezes</p>	<p>a) sempre b) raramente c) às vezes d) geralmente e) nunca</p>
<p>6. Em relação às atividades em sala com o CD do livro, você entende:</p> <p>a) tudo b) quase tudo c) boa parte d) pouco e) muito pouco</p>	<p>c) boa parte</p>	<p>c) boa parte</p>	<p>b) quase tudo</p>	<p>c) boa parte</p>	<p>d) pouco</p>	<p>b) quase tudo</p>

Continuação do Quadro 1 – Turma C (alunos de 6 a 11)

7. Quando em sala de aula você não entende um texto oral (do CD), você recorre ao texto escrito? Por que sim/não ?	Sim, porque você tem mais tempo para compreender, e também já conhece o vocabulário	Sim, porque muitas palavras podem passar despercebidas	Sim, com o texto escrito fica mais fácil	Sim, para checar o desconhecido e aprender as novas palavras	Sim, para associar a escrita com a pronúncia da palavra	Sim, fica mais fácil de visualizar a situação de fato, e dessa forma inferir o real sentido/significado do do(a) texto, palavra, etc
8. O que torna difícil compreender um falante nativo durante uma conversa informal? 1= mais difícil a) a pronúncia dele é diferente daquela que estou acostumado a ouvir b) ele fala muito diferente do meu professor c) não estou acostumado com palavras e expressões informais d) ele fala muito rápido e) outro	a = 3 b = 5 c = 2 d = 1 e = 4	a = 2 b = 3 c = 4 d = 1 e = 5 o uso de expressões do país de origem dele	a = 1 b = 5 c = 1 d = 1	não marcou questão	a = 3 b = 4 c = 2 d = 1	a = 5 b = não marcou c = não marcou d = 1
9. De que forma você acha que pode desenvolver a habilidade de compreensão oral em sala de aula?	Com listenings, vídeos	Escutando cada vez mais	Não sei	Praticando e consultando sempre as palavras incompreensíveis	Ouvindo mais fora da sala de aula	Praticando
10. De que forma você acha que pode desenvolver a compreensão oral fora da sala de aula?	Assistindo programas sem legendas, viagens	Ouvindo música, assistindo programas em inglês e filmes	Ouvindo músicas e assistindo filmes	Sempre com a prática. No trabalho ou entre amigos	Ouvindo mais	Praticando, especialmente no exterior

QUADRO 1 - TURMA D - QUESTIONÁRIO E RESPOSTAS DOS ALUNOS

	S1	S2	S3	S4
1. Em que situações você ouve a língua inglesa fora da sala de aula?) a) em conversa com falantes <i>nativos</i> da língua inglesa b) em conversa com falantes <i>não-nativos</i> da língua inglesa c) ouvindo músicas d) assistindo a filmes ou programas de TV <i>com</i> legendas e) assistindo a filmes ou programas de TV <i>sem</i> legendas	c) d) e)	c) d) e)	b) c) d)	a) c) d)
2. Você acha que a compreensão oral é mais difícil do que a : a) fala b) leitura c) escrita	b) c)	Não marcou	b) c)	a) b) c)
3. Qual das duas variedades você acha mais fácil entender : a) americana b) britânica c) por quê?	b) britânico pois estudo ele	b) britânico porque já morei lá e é mais claro	Não respondeu	a) americana. É mais usado. Estudei durante mais tempo
4. Para que você gostaria de desenvolver a habilidade de compreensão oral ?) 1= mais importante a) para assistir a filmes ou programas de TV sem precisar das legendas b) para entender letra de músicas c) para entender o que as pessoas dizem a fim de manter uma conversa d) outro motivo	c) marcou só essa	a = 4 b = 4 c = 1	a = 4 b = 1 c = 1	a = 2 b = 2 c = 1

Continuação do Quadro 1 – Turma D

<p>5. Que estratégias você usa para entender uma conversa informal?</p> <p>a) Eu tento não traduzir palavra por palavra b) Quando eu não entendo, eu peço à pessoa para falar mais devagar ou repetir c) Eu tento criar uma imagem mental do que ouço d) Eu tento adivinhar o significado de palavras desconhecidas pelo contexto e) Eu faço uma previsão do que a pessoa vai dizer f) Outro</p>	<p>a) sempre b) geralmente c) raramente d) geralmente e) nunca</p>	<p>a) sempre b) geralmente c) às vezes d) sempre e) raramente</p>	<p>a) às vezes b) geralmente c) às vezes d) geralmente e) nunca</p>	<p>a) às vezes b) sempre c) sempre d) geralmente e) nunca</p>
<p>6. Em relação às atividades em sala com o CD do livro, você entende:</p> <p>a) tudo b) quase tudo c) boa parte d) pouco e) muito pouco</p>	<p>c) boa parte</p>	<p>b) quase tudo</p>	<p>c) boa parte</p>	<p>b) quase tudo</p>
<p>7. Quando em sala de aula você não entende um texto oral (do CD), você recorre ao texto escrito? Por que sim/não ?</p>	<p>Não, porque quero tentar aprender a ouvir em inglês. Quero maior compreensão</p>	<p>Sim, para entender</p>	<p>Sim.</p>	<p>Sim.</p>
<p>8. O que torna difícil compreender um falante nativo durante uma conversa informal? 1= mais difícil</p> <p>a) a pronúncia dele é diferente daquela que estou acostumado a ouvir b) ele fala muito diferente do meu professor c) não estou acostumado com palavras e expressões informais d) ele fala muito rápido e) outro</p>	<p>a = 5 b = 5 c = 1 d = 5</p>	<p>a = 5 b = 5 c = 1 d = 1</p>	<p>a = 5 b = 5 c = 5 d = 5</p>	<p>a = 2 b = 2 c = 3 d = 1</p>
<p>9. De que forma você acha que pode desenvolver a habilidade de compreensão oral em sala de aula?</p>	<p>Ouvindo mais</p>	<p>Conversando só em inglês</p>	<p>Fala</p>	<p>Mais conversação e ouvir Cds do texto</p>
<p>10. de que forma você acha que pode desenvolver a compreensão oral fora da sala de aula?</p>	<p>Praticando mais</p>	<p>Assistindo filmes em inglês sem legendas</p>	<p>Ouvindo músicas e conversando com outras pessoas</p>	<p>Viajando para países de língua inglesa</p>

QUADRO 1 - TURMA E - QUESTIONÁRIO E RESPOSTAS DOS ALUNOS

	S1	S2	S3
1) Em que situações você ouve a língua inglesa fora da sala de aula?) a) em conversa com falantes <i>nativos</i> da língua inglesa b) em conversa com falantes <i>não-nativos</i> da língua inglesa c) ouvindo músicas d) assistindo a filmes ou programas de TV <i>com</i> legendas e) assistindo a filmes ou programas de TV <i>sem</i> legendas	c) d)	c) d)	b) c) d)
2. Você acha que a compreensão oral é mais difícil do que a : a) fala b) leitura c) escrita	a)	a)	a) b) c)
3. Qual das duas variedades você acha mais fácil entender : a) americana b) britânica c) por quê?	b) ele me parece ser falado com mais cuidado e fiel à língua	a) porque tenho mais contato através de filmes, músicas	a e b O britânico é mais rebuscado por isso é mais difícil e o americano é repleto de gírias e abreviaturas o que torna difícil a compreensão
4. Para que você gostaria de desenvolver a habilidade de compreensão oral ?) 1= mais importante a) para assistir a filmes ou programas de TV sem precisar das legendas b) para entender letra de músicas c) para entender o que as pessoas dizem a fim de manter uma conversa d) outro motivo	a = 4 b = 4 c = 1	a = 2 b = 3 c = 1	a = 2 b = 3 c = 1 d = 4

Continuação do Quadro 1 – Turma E

<p>5. Que estratégias você usa para entender uma conversa informal?</p> <p>a) Eu tento não traduzir palavra por palavra b) Quando eu não entendo, eu peço à pessoa para falar mais devagar ou repetir c) Eu tento criar uma imagem mental do que ouço d) Eu tento adivinhar o significado de palavras desconhecidas pelo contexto e) Eu faço uma previsão do que a pessoa vai dizer f) Outro</p>	<p>a) geralmente b) geralmente c) às vezes d) raramente e) às vezes</p>	<p>a) às vezes b) geralmente c) raramente d) geralmente e) raramente</p>	<p>a) geralmente b) sempre c) raramente d) sempre e) nunca f) sempre eu tento entender sempre em inglês, no contexto em inglês. Eu perderia muito tempo tentando traduzir palavras e me atrapalharia</p>
<p>6. Em relação às atividades em sala com o CD do livro, você entende:</p> <p>a) tudo b) quase tudo c) boa parte d) pouco e) muito pouco</p>	<p>d) pouco</p>	<p>c) boa parte</p>	<p>c) boa parte</p>
<p>7. Quando em sala de aula você não entende um texto oral (do CD), você recorre ao texto escrito? Por que sim/não ?</p>	<p>Não, porque atrapalha o aprendizado</p>	<p>Sim, porque tento ver qual a palavra que o orador disse e tentar compreender o que ele disse</p>	<p>Sim, porque fico ansiosa e curiosa para saber o que foi que não entendi</p>
<p>8. O que torna difícil compreender um falante nativo durante uma conversa informal? 1= mais difícil</p> <p>a) a pronúncia dele é diferente daquela que estou acostumado a ouvir b) ele fala muito diferente do meu professor c) não estou acostumado com palavras e expressões informais d) ele fala muito rápido e) outro</p>	<p>a = 5 b = 5 c = 5 d = 1</p>	<p>a = 2 b = 3 c = 5 d = 1</p>	<p>a = 2 b = 4 c = 3 d = 1 e = 5</p>
<p>9. De que forma você acha que pode desenvolver a habilidade de compreensão oral em sala de aula?</p>	<p>Conversando com nativos, com os professores e não com os colegas</p>	<p>Tentando acostumar a ouvir ao professor e aos oradores dos CDs</p>	<p>Prestando atenção em cada palavra que o professor fala e tentar entender o que diz os CDs sem recorrer ao texto</p>

Continuação do Quadro 1 – Turma E

10. De que forma você acha que pode desenvolver a compreensão oral fora da sala de aula?	Conversando com nativos não sendo levado em consideração o meio	No início acompanhando, se possível, letras de música e depois de um tempo deixar de acompanhar a letra ou ler em voz alta textos e buscando as pronúncias das palavras que não sei	Ouvindo músicas (sem recorrer à letra), falar com amigos que sabem a língua e tentar ver filmes/ seriados americanos sem legenda ou dublagem
---	---	---	--

QUADRO 2 - QUESTIONÁRIO E RESPOSTAS DOS PROFESSORES¹

	P1	P2	P3
<p>1. Quais dessas habilidades você acha mais difícil para o aluno desenvolver? Marque quantos itens forem necessários: a) () fala b) () leitura c) () escrita d) () compreensão oral</p>	a) fala c) escrita	c) escrita	a) fala
<p>2. Por que você acha que o aluno gostaria de desenvolver a habilidade de compreensão oral? Marque 1 para o motivo <i>mais importante</i> e 4 para o <i>menos importante</i>: a) () para assistir a filmes ou programas de TV sm precisar das legendas b) () para entender letra de músicas c) () para entender o que as pessoas dizem a fim de manter uma conversa d) () outros _____</p>	b = 4 c = 1	a = 2 b = 3 c = 1	a = 2 b = 3 c = 1
<p>3. Em relação às atividades em sala com o CD do livro, você acha que o aluno entende : a) tudo b) quase tudo c) boa parte d) pouco e) muito pouco</p>	b) quase tudo	c) boa parte	c) boa parte
<p>4. Em relação ao seu discurso, você acha que o aluno entende : a) tudo b) quase tudo c) boa parte d) pouco e) muito pouco</p>	a) tudo	b) quase tudo	b) quase tudo
<p>5. Que estratégias você usa para que o aluno entenda o seu discurso? a) falo pausadamente b) uso a linguagem corporal c) facilito a compreensão usando estruturas simples d) outras</p>	c) facilito a compreensão usando estruturas simples	a = 4 b = 3 c = 2 d = 1 falo com clareza	b) só marcou c) só marcou

¹ P4 não retornou o questionário

<p>6. Quando um aluno não entende um diálogo do CD, ele pede para ver o texto escrito? Por que você acha que sim/não?</p>	<p>Não, eles foram acostumados a entender sem o script, embora, eu às vezes faça uso desta ferramenta e eles sentem que facilita muito</p>	<p>Sim, às vezes. Só para entender e não perder algo que pode ser importante</p>	<p>Sim, às vezes os alunos se sentem mais confiantes ao lerem e também menos angustiados de não entenderem o que está sendo falado</p>
<p>7. O que torna difícil para o aluno compreender o discurso informal ? 1 = mais difícil a) o aluno espera ouvir algo parecido com a forma escrita b) ele acha que tem que entender tudo c) ele não está acostumado com palavras e expressões informais d) ele acha que o discurso informal é muito rápido</p>	<p>b = 5 d = 1</p>	<p>a = 4 b = 2 c = 3 d = 1</p>	<p>a = 1 b = 3 c = 4 d = 2</p>
<p>8. Que estratégias (ou técnicas) são usadas em sala para a prática da habilidade de compreensão oral do discurso informal?</p>	<p>Somente as que fazem parte de algum listening do livro, uma vez que eu não uso o discurso informal em sala</p>	<p>Construir uma biblioteca das expressões informais durante o curso. Praticar as expressões informais frases comuns ligando as palavras e sons para fluência</p>	<p>Discussões em grupo, leitura em voz alta, gravações do CD do livro, filmes, músicas</p>
<p>9. Há algum outro tipo de atividade que deveria ser usada em sala para preparar o aluno para a compreensão oral de um falante nativo ?</p>	<p>Mais "listenings" que lidam com o ritmo, as contrações, hesitações e não somente o "standard English"</p>	<p>Eu não acho. Acho que eles costumam depois um tempo (sic). É bom para eles, e eles acham bom</p>	<p>Exercícios voltados para pronúncia, entonação e ritmo mais freqüentes</p>
<p>10. De que forma você acha que o aluno pode desenvolver a compreensão oral fora da sala de aula ?</p>	<p>Tentando ouvir material em inglês o máximo possível, revistas (speak up), vendo programas em inglês</p>	<p>Televisão e filmes são as melhores formas, especialmente quando eles tem legendas em inglês</p>	<p>Assistindo a filmes, ouvindo música, conversando com nativos quando possível, ouvindo CDs gravados em inglês</p>

QUADRO 3 - RESUMO DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS À ENTREVISTA ¹

	A1	A2	A3	A4	A5	A6
1. Há quanto tempo estuda inglês?	~ 6 anos	~5 anos	5 anos	3-4 anos	5 anos	5 anos
2. já viajou para um país de língua inglesa?	Não, mas tem amigos que viajaram	Não, mas tem amigos	Sim	não	Não	Não
3. tentou se comunicar com um falante nativo (FN)?	Sim	Sim, passou 6 meses	Sim, poucas vezes	-	-	-
4. o quanto entendeu ?	Os amigos dizem que 1º nada, 2º começa a entender mas não fala, 3º fala tudo errado e entende	Bastante, mas a rapidez com que os FN falavam e o sotaque era o problema principal; a pronúncia e o fato de não saber algumas palavras não era tão ruim	Às vezes não compreendeu bem	-	-	-
5. O que fez quando não entendeu?	-	-	Tentou buscar apoio em outra pessoa	-	-	-
6. O inglês de lá é muito diferente do inglês da sala de aula?	?	Um pouco; na TV fala todo mundo de uma vez só	Não muito, mas os FN falam muito rápido		Sim, na sala primeiro se aprende as estruturas verbais e as pratica (tudo devagar)	
7. tem oportunidade de conversar com FN no Brasil?	Não	Só com o professor do curso de línguas	Sim	Sim	Não	não
8. Com que frequência?		~3 h por semana	Raramente	2ª a 6ª no trabalho		
9. Tem dificuldade de entender um FN?	Sim	Sim, precisa de muitos "repeat, please"	Sim	Sim teve no começo	Sim	Sim

¹ A transcrição completa da entrevista pode ser consultada no Anexo M

Continuação do QUADRO 3 - RESUMO DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS À ENTREVISTA

	A1	A2	A3	A4	A5	A6
10. O que torna a CO difícil?	Os alunos aprendem um inglês muito arcaico. FN falam muita gíria, muitas palavras pela metade, que é muito diferente do que os SS aprendem	Variedade; FN emendam uma palavra na outra;	O próprio aprendizado de uma língua estrangeira	Sotaque = muito diferente da aula	Falam muito rápido; não entendem palavras conhecidas quando "junta tudo numa frase"	Falam ligando muito as palavras; é tudo muito junto, muito ligado; o sotaque; expressões idiomáticas;
11. o que faz quando não entende?	Presta muito mais atenção	Pede prá repetir	Recorre ao texto escrito; ouve o CD correspondente ao texto	pelo contexto; pedia prá repetir		Procura pegar o contexto, o principal
12. o quanto entende de programas de TV ou filmes sem legendas?	-	Razoável, mas para o nível do aluno, ele deveria entender muito mais	-	Assiste com legenda.	Tenta assistir sem legenda mas põe a legenda quando o filme começa a ficar interessante	Quase nunca (fica desanimada porque não entende)
13. o que faz quando não entende o CD do livro - recorre ao texto escrito?	ouve o Cd até 3x; não recorre ao tape script	Tenta entender e treinar o ouvido;	Recorre ao tape script	Recorre ao tape script - não consegue entender tudo e vai checar as palavras que não entendeu	Pede ajuda ao colega, usa dicionário; dificilmente recorre ao tape script	Pede ajuda ao colega, mas geralmente entende pelo contexto
14. o que faz para desenvolver a CO?	Aula de inglês, filme, muita música	Escuta muita música	Ouve o CD do livro; ouve novamente depois de recorrer ao texto escrito; assiste pouco aos programas de TV	Usa o inglês no trabalho; assiste a filmes com legenda	Escuta músicas e assiste a filmes	Escuta música
15. a prática da CO em sala prepara você para fora de sala?	Não totalmente (por causa da formalidade); o aluno tem que vivenciar	Sim, mas poderia ser um pouco melhor	Sim	Dessa forma hoje não	-	Não

Continuação do QUADRO 3 - RESUMO DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS À ENTREVISTA

	A1	A2	A3	A4	A5	A6
16. que diferença faz aprender inglês como LE e L2?	LE é mais difícil mas a gente recebe muita cultura do inglês, o que não ocorreria com outra LE	Não entendeu	-	-	-	-
17. a CO pode ser desenvolvida em sala ? De que maneira?	Não, aprender só se for morar fora mesmo; não tem como ensinar gíria; Os SS só aprendem o formal (até mesmo a língua portuguesa)	Sim, com música (algo que motive o aluno); atividades no nível do aluno	Repetindo a audição do texto; com textos mais longos, o professor deve estar atento a palavras que poderiam ser mais difíceis de entendimento; o professor deve lançar mão de recursos adicionais (técnicas); o professor deve fazer com que o alunos se interessem mais	Sim, mas com outras técnicas; um contato com nativos ou vários professores conversando em inglês e os alunos tentam entender; só professor com aluno é muito mais difícil	Sim, se as escolas não se preocuparem tanto com a gramática, se o aluno tem uma nota boa num teste escrito; Deve haver algumas técnicas de motivar o aluno a falar	Sim, uma aula não tão focada no livro; sem estar preocupada com a gramática; utilizando mais fitas, mais músicas; maior atenção com a pronúncia do aluno na sala de aula

QUADRO 4 - RESUMO DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES À ENTREVISTA¹

	P1	P2 ²	P3
1. Quais são as principais queixas dos seus alunos em relação à compreensão do CD do livro ?	Os meus alunos acham que eles (no CD) falam muito rápido, muito abafado; [eu acho que] às vezes a qualidade do som não é boa	Eles reclamam que as pessoas (no CD) falam rápido demais	Algumas vezes eles reclamam da rapidez ... até uma criança, às vezes, que fala devagar, pra eles é rápido ... da junção, né, do som, ali, numa frase, por exemplo
2. E em relação a filmes (sem legendas em português) ou programas de TV?	Os alunos falam que tentaram assistir e que pegaram algumas coisas	Eles não falam	Eles têm muita dificuldade, muitos me falam. Acho que a gente mesmo, quem não é nativo também tem muita dificuldade em entender, principalmente telejornal ... é o mais difícil que eles acham
3. Algum aluno seu já visitou um país de língua inglesa? Como ele se sentiu?	Não, eles nunca falaram	- [pergunta não feita]	[P3 Não respondeu, continuou o raciocínio da pergunta anterior]
4. O que o aluno entenderia mais facilmente, um filme sem legendas ou uma conversa com um falante nativo? Por quê?	Uma conversa com um nativo porque ele (falante nativo) vai estar entendendo as suas reações, tem toda uma linguagem corporal, que você vai demonstrar que não entendeu, vai pedir pra ele repetir, vai pedir pra ele simplificar o que ele está falando	Provavelmente uma conversa com um falante nativo porque ele (FN) modificaria sua linguagem automaticamente. Ele percebe que está falando com alguém que não é falante da língua ou que não é falante nativo. A conversa seria mais fácil para o aluno embora num filme o contexto auxilia mais na compreensão	Uma conversa porque você tem todo um <i>body language</i> , você tem recursos pra voltar a fala, você “não, peraí, fala de outro jeito”. Num filme você tem muito menos recursos.
5. Na sala de aula, o que seu aluno entenderia mais facilmente, o CD do livro ou atividades com o vídeo? Por quê?	Talvez atividade com vídeo porque você tem a imagem associada, a pessoa vai entender o contexto	Atividades com vídeo, pelo mesmo motivo. Quando não se tem recurso visual, fica muito mais difícil	Atividades com vídeo, pelo mesmo motivo. É muito mais fácil, porque tem a coisa do movimento labial que ajuda, tem um contexto por trás e que fica mais fácil de entender.
6. Qual você acha que o aluno prefere?	O vídeo, por ter a imagem associada	-	-

¹ P4 não participou da entrevista² Respostas traduzidas do inglês

Continuação do Quadro 4 - RESUMO DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES À ENTREVISTA

7. A prática da CO ajuda no desenvolvimento da produção oral? E vice-versa ?	Sem dúvida. Sim (e vice-versa)	Sim. Não tenho muita certeza se a produção oral ajuda a CO na mesma medida	Claro, inclusive é um ponto que sempre toco com meus alunos “gente, a questão da pronúncia que a gente trabalha em sala de aula, não é nem tanto pra você falar como eles falam, é pra você entender o que eles falam, entendeu? Então, quer dizer, você falando corretamente, você entende o que eles querem dizer corretamente”
8. A simples exposição à língua inglesa pode ajudar o aluno a desenvolver a habilidade de CO?	sim	Até certo ponto porque o aluno tem que ser um ouvinte ativo. Ele deve ser treinado ou treinar-se para uma compreensão ativa	Claro, claro. Acho que sim. É como uma criança, né, se você tá ali, exposto, é impossível o ser humano não assimilar. É impossível, por mais que ele talvez não queira, acho que uma hora ou outra ele vai falar alguma coisa.
9. O aluno que pronuncia incorretamente determinada palavra ou expressão teria (ou terá) problemas de compreensão ao ouvi-las? Por que c?	Sim, o aluno acha que está pronunciando correto, mas quando a pronúncia que ele ouve for diferente, ele não reconhecerá ou não saberá qual é o certo	Sim. Quando o aluno tem problema para entender o que eu falo, é simplesmente uma questão de pronúncia. Não é o vocabulário, não é a língua em si, é a pronúncia. Eles não imaginam que aquelas palavras são pronunciadas daquela forma	[Respondeu na questão 7]
10. A prática da pronúncia deveria ser um meio de desenvolver a CO?	sim	Sim. Sem dúvida.	Com certeza. É um dos pontos que toda escola, todo curso de inglês devia trabalhar mesmo.

Continuação do Quadro 4 - RESUMO DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES À ENTREVISTA

11. As atividades de CO do livro preparam o aluno para entender o inglês falado fora da sala de aula?	Um pouco	Sim. Há uma variedade de sotaques mas não aos extremos.	Bom, aí é que a gente entra num inglês formal e o inglês .. é coloquial porque ... porque tem toda uma variedade de sotaque, de expressão idiomática, de contexto, tem o nível social, eu acho que ele prepara pra uma compreensão mais generalizada daquilo que tá sendo falado, mas talvez não atinja especificidades de uma localidade, mas eu acho que isso é normal, não vejo nenhum mal nisso não.
12. O professor deve falar pausadamente para que o aluno entenda?	não	Não.	Dependa da hora, depende do que você quer, que mensagem você quer passar, porque se for uma situação assim mais informal, uma atividade de <i>free discussion</i> , por exemplo, você usando a sua fluência ali, você até instiga o aluno a aprimorar aquilo ali também, a se esforçar pra entender e é uma situação de menos tensão do que, por exemplo, uma explicação sobre tempos gramaticais, então nessa hora eu acho que você pode até falar mais pausadamente, pode adaptar seu inglês, vamos dizer assim.
13.O inglês que o aluno brasileiro aprende no Brasil é LE. Se ele fosse aprender inglês nos EUA (L2), que vantagens ele teria?	Não saberia te responder	É muito mais difícil para o aluno que não está em um ambiente de língua inglesa. No entanto, a língua inglesa está presente em qualquer sociedade, há muito material em inglês como filmes, televisão, músicas e comerciais	[a pergunta não foi feita por falta de tempo]

Continuação do Quadro 4 - RESUMO DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES À ENTREVISTA

14. Na sala de aula, que oportunidades o aluno brasileiro tem de interagir com um falante nativo?	Não tem, a não ser que o aluno tenha um professor nativo	Falar com o professor, se ele for nativo	[Não foi feita por falta de tempo]
15. Em relação às atividades com o CD, você prepara o aluno para a atividade com algum tipo de <i>brainstorming</i> ou <i>warm-up activity</i> ?	freqüentemente	raramente	Sempre
16. Você pede ao aluno para prever as palavras ou expressões que provavelmente aparecerão no texto?	raramente	Às vezes	Às vezes
17. Você escreve perguntas no quadro que ajudam o aluno a entender o texto?	Às vezes	Freqüentemente	Às vezes
18. Você faz atividades em grupo, dando tarefas diferentes aos alunos?	nunca	Nunca	Quase sempre
19. Você faz <i>jigsaw listening</i> ?	nunca	raramente	[Não tinha certeza do se tratava mas respondeu 'quase sempre']
20. Você deixa o aluno tomar nota enquanto ouve o CD?	sim, inclusive incentivo * ³	Quase sempre	Sempre
21. Você toca uma parte do texto e pára quando necessário para que o aluno possa tirar dúvidas ou para repetir algo?	Quase sempre	Quase sempre mas não no primeiro <i>listening</i>	Às vezes
22. Você toca o Cd mais de 3 vezes?	Às vezes	raramente	Raramente
23. Você faz algum tipo de <i>roleplaying</i> como <i>follow up</i> ?	Sim*	Às vezes	Raramente
24. Você pede para o aluno fechar o livro quando o texto já vem escrito?	Sempre (na primeira vez)	-	Quase sempre
25. Você usa atividades de CO como teste?	Não*	-	Não*
26. Você faz perguntas de CO antes de tocar o CD?	Às vezes	Freqüentemente	Quase sempre
27. enquanto toca?	Sim*	Às vezes	Não*
28. depois de tocar?	Sempre (priorizo)	Quase sempre	Quase sempre
29. Você usa recursos visuais para facilitar a compreensão oral?	Sim*	Às vezes	Raramente
30. Você usa material alternativo, por exemplo, programas de TV ou filmes?	Sim*	Às vezes	Às vezes

³ * não disse com que freqüência

Continuação do Quadro 4 - RESUMO DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES À ENTREVISTA

31. O que você faz para que o aluno entenda o seu discurso?	Falo naturalmente, não é nada muito pensado	Eu tomo cuidado para não modificar demais minha linguagem. Mantenho uma linguagem simples, mas sem precisar mudar o ritmo ou o sotaque	[A pergunta já foi respondida “falo pausadamente em certas situações”]
32. É válido conversar com o aluno e conscientizá-lo dessas dificuldades de se desenvolver a CO no Brasil?	Sim, é vital. O aluno reconhece que a CO é uma das áreas onde ele tem mais dificuldade. A gente bate na tecla de que 3 horas por semana não é o suficiente e que ele tem que suprir isso.	Sim	Sim. Eles se sentem mais ... acolhidos, eles têm uma sensação de que “ah, não sou só eu”
33. O professor deve ensinar o aluno a desenvolver estratégias para a habilidade de CO?	Sim, ele deve incentivar, influenciar e direcionar o aluno	Sem dúvida	Sempre
34. O professor deve fazê-lo de maneira explícita?	Sim, apesar de o aluno às vezes achar que não precisa	Sim	Sempre. A gente até tem num dos nossos livros, é interessante e é bom usar, muito bom usar.
35. Você se considera preparado(a) para isso?	Eu me acho preparada para dar sugestões com base na minha experiência como aluna	Não	É, aí é que tá, tem dicas, não são bem estratégias. Não seria uma aula sobre uma estratégia de ouvir, são dicas que eles trazem nos livros e eu sigo as dicas, acho que elas são bem válidas.
36. O professor deveria ser orientado para isso? Como?	Sim, qualquer coisa que acrescente à prática de sala de aula a gente tem que estar antenado	Sim. Não sei como, mas deve haver estratégias e maneiras de ensinar o aluno a ouvir ativamente.	Sim, acho que é válido o professor saber isso, com certeza

**QUADRO 5 - RESPOSTA PARA O EXERCÍCIO: AS SEIS ESPOSAS
DO REI HENRIQUE VIII¹**

	Description	Children	How long the marriage lasted	What happened to her
1 Catherine of Aragon	Very kind, religious	One daughter, Mary	22 years	divorced
2 Anne Boleyn	Very attractive, clever, ambitious	One daughter, Elizabeth	3 years	beheaded
3 Jane Seymour	Wasn't beautiful, the woman Henry loved most	One boy, Edward	2 years	died
4 Anne of Cleves	Wasn't attractive at all, intelligent	none	Less than 6 months	survived
5 Katherine Howard	<i>Pretty, naïve, empty-headed²</i>			
6 Katherine Parr	Mature, intelligent	none	4 years	survived

¹ A cópia da página do exercício pode ser encontrada no Anexo B.

² Informação impressa como exemplo

QUADRO 6 - OPINIÕES SOBRE AS VARIEDADES BRITÂNICA E AMERICANA

Por que a britânica é mais fácil?	Por que a americana é mais fácil?
‘Porque é mais pausado, o americano além das várias gírias é mais complicado’	‘por ter uma influência maior no Brasil’
‘[na variedade americana] eles falam mais rápido e sua pronúncia das palavras é mais difícil’	‘já está no costume ouvir o inglês americano em filmes, músicas e o inglês ensinado na escola é o americano’
‘as palavras são ditas mais claramente e há maior diferenciação entre as que possuem pronúncia semelhante’	‘é o idioma que mais aparece na mídia’
‘é bem mais fácil de entender porque eles falam de modo mais pausado, a pronúncia é mais fácil e usam menos gírias’	‘pois eu assisto muitos filmes americanos’
‘contém menos gírias’	‘é o inglês que você tem mais contato no dia-dia (sic), seja em forma de músicas, filme etc’
‘Eles tem um sutaque (sic) mais forte’	‘o inglês americano é o mais usado’
‘sempre fiz inglês britânico’	‘porque eles não falam rápido e é o mais ouvido e falado no Brasil, principalmente pelos canais de TV’
‘porque o americano parece mais "cantado" e as palavras parecem serem ditas todas juntas’	‘aparentemente, o americano é mais "limpo", claro’
‘por conta do convívio com a língua [no trabalho]’	‘É mais usado. Estudei durante mais tempo’
‘Parece-me mais pausado’	‘tenho mais contato através de filmes, músicas’
‘É mais claro, objetivo e tem menos "gírias"’	‘o britânico é mais rebuscado por isso é mais difícil’
‘pois estudo ele’	-
‘já morei lá e é mais claro’	-
‘ele me parece ser falado com mais cuidado e fiel à língua’	-
‘o americano é repleto de gírias e abreviaturas o que torna difícil a compreensão’	-

QUADRO 7 - PROPOSTA DE CLASSIFICAÇÃO PARA PROBLEMAS DE CO

L1	a diferença entre os sistemas fonético/fonológico da língua materna (L1) e LE (aspectos segmentais e supra-segmentais)
L2	pouca ou nenhuma familiaridade com diferentes sotaques e variedades (americana, britânica)
L3	falsos modelos de linguagem fornecidos pelo professor por meio de simplificações na linguagem (pronúncia, vocabulário, estruturas gramaticais)
L4	um sotaque marcado do professor em sua interlíngua português- inglês
L5	pouco conhecimento do léxico e sintaxe
L6	pouca familiaridade com o discurso informal, e.g., colocações, expressões idiomáticas, gírias
L7	pouco conhecimento de diferentes tipos de registros orais
NL1a	disponibilidade de recursos e oportunidades para a aprendizagem (falta de oportunidade de interação, com falantes nativos ou não, e falta de material autêntico)
NL1b	métodos de ensino (falta de diferentes tipos de material, planejamento de curso e instrução para o contexto específico de LE)
NL1c	falhas no conhecimento sociocultural da língua-alvo
NL1d	falta de recursos visuais como expressão facial, postura, dicção, direção do olhar, proximidade, gestos e tom de voz
NL2	dificuldade em fazer previsões e inferências
NL3	qualidade do sinal acústico e quantidade de barulho ambiente (e a quantidade de falantes, voz alta/baixa)
NL4	ansiedade, timidez, cansaço, falta de atenção, insegurança, motivação, pouca ou falta de consciência do seu papel <i>ativo</i> no processo, hábitos de aprendizagem pré-estabelecidos, atitude em relação à aprendizagem da língua-alvo (crença de que uma LE só se aprende "lá fora")

QUADRO 8 - PROBLEMAS DE CO IDENTIFICADOS NA OBSERVAÇÃO

Problemas	Frequência¹	Classificação (ver significado no quadro 7)
compreensão errada de um som (<i>hot</i> ao invés de <i>hard</i>)	2x	L1
complexidade da linguagem	2x	L5
compreensão errada de um significado (<i>hot</i> ao invés de <i>hard</i> .)	1x	
compreensão errada de um significado (<i>hard</i> -difícil ao invés de <i>hard</i> -duro)	1x	
estruturas sintáticas não devidamente fixadas	2x	
léxico (em relação ao discurso do professor) como <i>vinyl, singles, long play</i> , e uma certa confusão entre o substantivo <i>record</i> e o verbo <i>record</i> .	1x	
léxico (<i>rhythm 'n' blues</i>)	1x	
léxico (<i>whiskey, liqueur</i>)	1x	
léxico (<i>whiskey, liqueur, power cut</i>)	1x	
pouca familiaridade com o tópico, vocabulário	1x	
expectativas diferentes entre aluno e professor em relação à realização do exercício	1x	NL 1b
complexidade do exercício	2x	
expectativas diferentes entre aluno e professor em relação à realização do exercício	2x	
tempo insuficiente para escrever muita informação no exercício	2x	
tempo insuficiente para fornecer muita informação	1x	
texto muito longo (teste de memória)	1x	
diferenças culturais (bebida alcoólica não popular na nossa cultura - <i>Irish coffee</i>)	2x	NL1c
situação muito específica de um contexto	2x	NL1d
falta de alguns recursos extralingüísticos como a expressão facial, postura, dicção, direção do olhar, proximidade, gestos e tom de voz	5x	
dependência na compreensão ascendente	2x	NL2
falta de contextualização (falta de oportunidade de fazer previsões)	1x	
Pouca contextualização	2x	
ansiedade	1x	NL4
dependência da transcrição da leitura da transcrição do texto durante a reprodução do CD	1x	
falta de atenção.	1x	
falta de interesse do aluno	1x	

¹ Frequência do problema identificado

**QUADRO 9 - PROBLEMAS DE CO IDENTIFICADOS NOS QUESTIONÁRIOS
E NAS ENTREVISTAS**

Problemas	Frequência¹	Classificação²
Dificuldade em fazer previsões	12	NL2
Insegurança, desânimo, ansiedade, atitudes em relação à aprendizagem, falta de motivação, insatisfação com o tipo de insumo da aula	12	NL4
Lexical (Gírias)	8	L6
Fonético/fonológico (Ligação de palavras)	6	L1
Falta de diferentes tipos de material, instrução	3	NL1b
Fonético/fonológico (Diferentes Sotaques)	2	L2
Poucas oportunidades de interação social na língua-alvo	2	NL1a
Quantidade de falantes	1	NL3
Total	46	-

¹ Número de vezes que o problema foi identificado

² Ver significado no quadro 7

QUADRO 10 - SÍMBOLOS PARA LEITURA DAS TRANSCRIÇÕES

P	Professor (a)	S	Aluno (a)
P1	Professor (a) 1	SS	Alunos (as)
P2	Professor (a) 2	A	Aluno (a) entrevistado (a)
P3	Professor (a) 3	(?) ou ()	incompreensível
P4	Professor (a) 4	...	pausa
/	Fala simultânea	[...]	Interrupção de trecho ou comentário
#	Ruído	Pe	pesquisadora

APÊNDICE L - TRANSCRIÇÃO DE AULAS¹

TURMA A

AULA 1

- 001 P1: [...] Ok... so here we're reviewing the five senses and the verbs which would introduce these five senses... ok? And...uh...we did this because you're going to listen to two people who took part in a competition... ok... uh...where they were blindfolded... ok... they couldn't see and they had to...uh identify tastes and objects and pictures... ok ? So...*Focus on New Language*...let me find the track... so... as I said 105 ex. 5... *Focus on New Language*: verbs of sensation plus adjective like... which is the one we've just done and as if. Uh... Valéria... could you read the instructions for us... please?
- S2: "Listen to a radio quiz show where contestants have to identify a mystery liquid... object... sound... and photo. Decide what you think the four answers are"
- 010 P1: Uh huh. So... what's the liquid... the object... explain the sound and explain the photo... ok? The photo is this photo here on the right and the contestants will explain it...
- S1: ((S1 ri))... flamingos in the bathroom...
- S2: teacher ...
- P1: yeah
- S2: can you wait for a second just to copy the sentences?
- P1: Yeah... right now?
- S2:/P1: ()/ no... it's ok... it's ok.
- P1: well... (?) and see if I can find the right track.
- S2: Ok.
- 020 P1: Yeah... so you have to concentrate as well because they're not saying the name of the thing... they're describing it... ok... uh...we have to figure out... I mean... which liquid it is... which object it is. So... here we go. We'll listen to it twice.
- CD: *tape script seven point three*
- I: *So... are you ready to go? Let's start with the first round. And Round 1 is "The mystery liquid". For listeners at home... remember our two competitors... Mike and Gina... can't see the liquid... because their eyes are blindfolded... but they can smell and taste it and don't worry... it's not poisonous... so you can even swallow it... if you like. Are you ready? Start!*
- M: *Right... let's have a sip ... mmm ... it tastes like coffee... with cream and a bit of alcohol. I think it's whiskey ... Irish coffee... I'd say. Or could be a liqueur... what do you think?*
- 030 G: *It smells too strong for Irish coffee. I think it's one of those coffee liqueurs but I'm not sure which one ... let's have another sip.*
- I: *Don't drink too much... remember you've got three more rounds to go...ten seconds left.*
- G: *yeah... it's ... (bleep) I'm quite sure.*
- I: *Ok. On to round 2... "The mystery object". Remember listeners... Mike and Gina still can't see but they're going to put their hands into a bag where our mystery object is... and they've got to identify it by touch in just thirty seconds. Right. Go.*
- M: *It feels really cold and hard ... yeah it's made of metal... and it's quite heavy. It feels like some kind of jewellery to me... a bracelet or something. You try.*
- G: *It feels as if it's got two parts... somehow. There are two round things with a bit in the middle which feels like a chain.*
- 040 M: *I know... let me have another feel... yeah... got it.*
- I: *Time's up. So... what do you say?*
- M: *We think it's (bleep)*
- I: *Ok. So now Mike and Gina... you can take off the blindfold and it's time for round 3... which is "The mystery sound". You'll hear it just once and then you've got thirty seconds to decide what has happened. Ready? Here we go.*
- G: *it sounds like a party or a disco.*
- M: *a party... I'd say. The music wasn't that loud and you could hear people talking.*
- G: *OK. So then the music suddenly stops and there's that silence and a scream... but it didn't sound to me as if they were really frightened 'cause someone laughs.*
- 050 M: *So... it's the police or a neighbour or something?*
- G: *No... I think what happened was (bleep).*
- M: *That's it. Brilliant! It's brilliant.*
- I: *Right. OK. So now to our last round and it's "The mystery photo". You're going to see a photo and you*

¹ Ver Quadro 10 (símbolos para leitura das transcrições) na página anterior

- have one minute to decide exactly what you think has happened in the photo. Our competitors have got just one clue to help them and that's the date. The photo was taken August 1992 in Miami.
- M: Well... they're flamingos... aren't they?
- G: Yes... and it looks as if they're in a loo somewhere... a public toilet or maybe a hotel. What do you think?
- M: Yeah... but there's some stuff on the floor that looks like straw or something so they must be in there for a reason. I mean they're not lost or anything.
- 060 G: So... where are they? Must be from a zoo or a safari park maybe ...
- M: Right. And it's Miami in August ...ah... I think I know. I remember they had some bad weather there.
- I: Right. Time's up. Let's have your answer. What's happening in the photo?
- M: We think ... (bleep)
- I: Right. So... that's it. And before I introduce our next couple... a round of applause for Mike and Gina
- P1: How was it? ... the most difficult so far.
- S3: the most difficult was the ...
- S2: sound.
- P1: I mean... that's the most difficult listening you've had so far.
- 070 S: Ah... yes.
- P1: Right? Huh ... we'll listen to it again but do you remember any of the characteristics of the liquid? Anything they said about the liquid?
- S1: Um... it tastes like coffee
- P1: Uh huh
- S1: with cream and I don't know whether it's sugar...
- P1: Right. There is a taste like coffee ... anything you've got... Valéria... about the... the liquid?
- S2: I've got?
- P1: Yeah... have you got anything... any information you remember about the liquid?
- S2: ... é...coffee... right... coffee
- 080 P1: Uh huh
- S2: and cream.
- P1: Yeah... so uh ... we're listening to it again and I'll pause after that so that you can ... write down the answers.
- I: So... are you ready to go? Let's start with the first round. And Round 1 is "The mystery liquid". For listeners at home... remember our two competitors... Mike and Gina... can't see the liquid... because their eyes are blindfolded... but they can smell and taste it and don't worry... it's not poisonous... so you can even swallow it... if you like. Are you ready? Start!
- M: Right... let's have a sip ... mmm... it tastes like coffee... with cream and a bit of alcohol. I think it's whiskey ... Irish coffee... I'd say. Or could be a liqueur... what do you think?
- 090 G: It smells too strong for Irish coffee. I think it's one of those coffee liqueurs but I'm not sure which one ... let's have another sip.
- I: Don't drink too much... remember you've got three more rounds to go....ten seconds left.
- G: yeah... it's ... (bleep) I'm quite sure.
- P1: Ok... so ...as you said... it tastes like coffee with cream...
- S1: with alcohol.
- P1: with alcohol. And then one suggested that it could be ...
- S1: Irish coffee.
- P1: Irish coffee... the other said whiskey... right? Uh...and then...I mean... this is a specific name...uh...Bailey's... I think it's the name... it's the name of the drink... right? And it's uh ... an Irish coffee liqueur.
- 100 S1: It's a liqueur of coffee ?
- P1: Yes. Bailey's here takes an "i"... ok... that's the name of the... of this ...uh...beverage. An Irish coffee liqueur ...so we understood the clues... right... but we wouldn't guess this specific word because we're not familiarized with it. Uh ... now we're listening for the object ... ok... and try to get as many clues as possible... shall we ?
- S1: Yeah.
- I: Ok. On to round 2. The mystery object. Remember... listeners... Mike and Gina still can't see but they're going to put their hands into a bag where our mystery object is and they've got to identify it by touch in just thirty seconds. Right.Go.
- 110 M: It feels really cold and hard ... yeah it's made of metal... and it's quite heavy. It feels like some kind of jewellery to me a brace (...)
- P1: So far... what were the clues ?
- S2:/P1: cold and hard / cold and hard
- S1:/P1: heavy / heavy

- S1: made of metal
P1: made of metal ...
M: (...) celet or something. You try.
G: *It feels as if it's got two parts... somehow. There are two round things with a bit in the middle which feels like a chain.*
- 120 M: *I know... let me have another feel... yeah... got it.*
I : *Time's up. So... what do you say?*
M: *We think it's (bleep)*
S1: two things round with something that (...)
P1: yeah... two things round with a chain that connects them ...
S1: Oh ...
P1: It's like a jewellery metal
S2: brace (...)
S1: it's the ...
P1: Yeah... the things you use to arrest people... handcuffs.
- 130 S2: Nossa ...
S1: He said that it looks like a bracelet.
P1: exactly () it feels like a jewellery and ... so handcuffs...
P1: explaining the sound.
S2: how can we explain the sound ?
S1:/P1: oh... it's a / yeah... it's a situation
S1: and... and ...é...the music stop and someone starts to scream but it was not in danger or was ...
P1: yes... you got it. Yeah... it's just... I mean... deciphering what this... what it means.
I : *Ok. So now Mike and Gina... you can take off the blindfold and it's time for round 3... which is "The mystery sound". You'll hear it just once and then you've got thirty seconds to decide what has happened.*
- 140 *Ready? Here we go.*
G: *it sounds like a party or a disco.*
M: *a party... I'd say. The music wasn't that loud and you could hear people talking.*
G: *OK. So then the music suddenly stops and there's that silence and a scream... but it didn't sound to me as if they were really frightened 'cause someone laughs.*
M: *So... it's the police or a neighbour or something?*
G: *No... I think what happened was (bleep).*
M: *That's it. Brilliant! It's brilliant.*
P1: A blackout yeah it was a
S2/P1: power power cut in the ... during the party ...
- 150 S1: (and) everybody would scream when when the (...)
P1: yes ... during the ... party
S2: she was surprised "oh"
P1: ... and... I mean... we're not listening again for the photo... right ? Uh ... what do you think... what is the situation here of the photo... where are the... the flamingos ?
S2:/S1: in the bathroom / in a public bathroom.
S1:/P1: () / in a public bathroom ...
P1: Humm ... and why are they there ?
S2: a zoo... é... they are in a zoo ...
P1: Uh huh ...
- 160 S1: ()
P1: all right ...
S1: but all the flamingos have (?) seem more... more (?)
P1: uh huh ...
P1: and in the floor there's a lot of ... I don't know the word
S2: grass
P1: straw... that's what they said... straw...and
S1: I don't know... maybe §
P1:/S1: yeah... so listen to it / hotel
P1: to the very end of it ... to the very end ...
- 170 G: (...) a hotel...what do you think?
M: *Yeah... but there's some stuff on the floor that looks like straw or something so they must be in there for a reason. I mean they're not lost or anything.*
G: *So... where are they ? Must be from a zoo or a safari park maybe*
M: *Right. And it's Miami in August ...ah... I think I know. I remember they had some bad weather there.*

- I : *Right. Time's up. Let's have your answer. What's happening in the photo ?*
M: *We think ... (bleep)*
I : *Right. So... that's it. And before I introduce our next couple... a round of applause for Mike and Gina*
P1: OK. So... yes... they are in a... a ... in a zoo...ok ? The... bathroom of the zoo ... and they were taken there because of the weather... the weather was very bad so... in order to protect the flamingos... they were taken to the... uh... bathroom ... and I mean... trying to reproduce the environment... they put uh some straw on the floor
- 180 S1: ()
P1: So
S2:/P1: those are really ... / these birds are in the zoo and the flamingos were taken there because of the uh bad weather... ok ?
P1: That's the situation of the photo.
S2: straw is the # (?)
P1: straw ?
S2: straw. The ...
P1: yeap... you mean... the spelling ? ... is that what you meant ?
- 190 S2: Yes.
P1: ... and these things you see here on the floor are called straw in English.
S2: () is dry grass.
P1: Yeah I think it's uh ... feno. Is that how you call it ?
S1: Yes.
P1: So... there's no homework... next class we'll be listening to it again because we have to complete the extracts... ok... but then we're listening just to specific parts of it... ok... and we finish page 105 and 106... ok ? Thanks a lot for coming... thanks a lot for preparing yourselves for the presentation and I'll see you all on Wednesday... right ? ...
- 200 P1: Thank you. See you on Wednesday.
S1: Bye bye.
S2: Bye bye.
P1: Bye.

Aula gravada em 07/06/2004

APÊNDICE L - TRANSCRIÇÃO DE AULAS

TURMA A

AULA 2

- S1: we did the listening
P1: yes... a listening related to the five senses
S1: we did "flamingos in the bathroom"
P1: Uh huh
S2: What ?
10 S1: flamingos in the bathroom... ah... the picture
P1: ...I mean... today we are ... continuing this listening... we did just the first part... we had to identify the mysterious liquid... the mysterious object... but today we are ... uh ... filling in the blanks with this listening... ok ? (...)
P1: Ok. So... now we are opening our books and we are continuing with the same listening we started last class... ok ? The listening about the five senses ... so... this is page ... this is page 105 of our SS' book ...so last class we did uh part A "Focus on New Language"... "verbs of sensation plus adjective" with "like and as if". We did the first part where we... I mean... there was a competition and the two competitors had to discover a mysterious liquid... a mysterious sound... a mysterious object... ok... so that was exercise 1... and just for you to fill in your books... the... I mean... this is the key for exercise
20 A... ok ?
P1: the mysterious liquid was Bailey's... which is an Irish coffee liqueur...
S1: teacher... how do you spell "alcohol" ?
P1: awful ?
S1: alcohol
P1: oh... ... no... there's an "h" in it... I think... no
S1: yes... it is (...)
P1: It's not correct... is it ?
S1: I think it's the
P1: no... there is a ... a ... there is an "h"... ok... I'm checking... Rogério... I mean... I forgot it ... yes... it is... it
30 is. Have you drunk it ?
S1: No... I... I saw a man drinking ...
P1: all right ... yeah... I (?) alcohol... I don't know it. Uh... the object ... handcuffs... yeah... what are handcuffs ? What are handcuffs ? ... people ...
S1: oh... yeah
S2: he's asking ...
P1: what happened here ?
S1: she needs terapia
P1: OK. So the mysterious object... the handcuffs... handcuffs are those two metal rings that you put around your wrist when you are arrested... these are handcuffs... ok ? Uh ... the sound was a power cut during a party and... I mean... the photo ...
40 SS
()
P1: yes... people... you can ask mine... I've got one here...
S2: Ooo ...
P1: ok... I can lend it to you. Uh ...
S3/P1: () for me / ok ? ((S2 ri))
P1: The photo here ... those flamingos were taken to the zoo because of the uh bad weather conditions... ok ? Letter 4... number 4... explain the photo... the flamingos were taken to the bathroom of a zoo... ok... so there they'd be protected from the ...
S1: bad weather
50 P1: bad weather ... OK. So we are continuing it... ok... now that's exercise B ... can we start it
SS one more ()
S1: 'cause we need to write () in number 1
P1: ... I don't think you do...
S1: Yes... it tastes like coffee with cream and a little bit of alcohol
P1: ... (that's) the first line of those ... Ok ?
SS Ok
P1: So... exercise B... listen to some extracts ... then complete the sentences... ok ?

- CD: "tape script seven point four"
- 60
1. *It tastes like coffee – with cream and a bit of alcohol.*
 2. *It smells too strong for Irish coffee.*
 3. *It feels really cold and hard.*
 4. *It feels like some kind of jewellery to me.*
 5. *It feels as if it's got two parts.*
 6. *It sounds like a party or a disco.*
 7. *It didn't sound to me as if they were really frightened.*
 8. *It looks as if they're in a loo somewhere.*
 9. *There's some stuff on the floor that looks like straw.*
- P1: I am () ...
SS ((silêncio))
- 70 P1: Would you like me to pause after each one ?
S1: It's too fast.
P1/S1: Yeah... so I'm pausing after each one... ok ? / ...
CD: one ... it tastes like coffee – with cream and a bit of alcohol
S2: ()
P1: yeah... () ... again ?
S1: No
P1: No ? So we're moving to number 2
CD: 1. it smells too strong for Irish coffee.
SS:
- 80 P1:/S1: again ? / one word in number 2 ?
S2:/S3 again.
S2: two words
S1: two words... right ?
P1: two words... I mean... but do you mean for the first space ?
S1: yes
P1: One. One word. ... repeating it ...
CD: 2. it smells too strong for Irish coffee.
SS
P1: yes... people... here we go. I did it last class so...
- 90 SS/S1: ... / I'm not sure
P1: the verbs which introduce the five senses.
P1: So... if I'm talking about sight... I'm gonna say "it looks"... right ? We did this last class. It 1 looks. If I'm talking about hearing ... it ...
S1: sounds like
P1: sounds. ... smell ?
S1: smells
P1: it smells. Touch ?
SS
P1: it feels. ... and taste ...
- 100 S1: it tastes like
P1: uh huh. ... it tastes. So here we're introducing verbs... ok... so (?) throughout this listening... we'll listen to this... ok ? ... So... repeating number 2 ...
CD: 2. it smells too strong for Irish coffee.
P1: then continuing.
CD: 3. it feels really cold and hard.
P1: repeating?
SS ()
P1: Ok... so number 4 ...
- 110 CD: 4. it feels like some kind of jewellery to me .
SS
S2: ... repeat
P1: ... I mean at least the initial letters you know... right ? So... try something (?)
[S2 ri]
P1: repeating...four.
CD: 4. it feels like some kind of jewellery to me.
S: jewellery.
P1: jewellery. Jewellery. Try to put it into 2 words.

- 120 S2: jewellery ?
S? double "l" ?
S? with double "l" ?
P1: double "l".
SS/P1: ?
P1: continuing.
CD: 5. it feels as if it's got two parts.
P1: repeating.
CD: 4. it feels like some kind of jewellery to me.
P1: sorry... five.
CD: 5. it feels as if it's got two parts.
P1: last time ...
- 130 CD: 5. it feels as if it's got two parts.
P1: and continuing.
CD: 6. it sounds like a party or a disco.
P1: repeating.
CD: 6. it sounds like a party or a disco.
P1: and continuing.
CD: 7. it didn't sound to me as if they were really frightened .
S1: () ... last word ...
P1: again.
CD: 7. it didn't sound to me as if they were really frightened .
- 140 S1: after the "g" in frightened ...
P1: it's an "h".
S? g-h-t ?
P1: yeah... f-r-i-g-h ... t-e-n-e-d.
SS ...
P1: can we move on to number 8 ?
S2: Yes.
CD: 8. it looks as if they're in a loo somewhere.
S3 looks what ?
S? looks as if they #
- 150 P1: the final word is a synonym for bathroom. I don't know if you heard this word before.
S: loo.
P1: so... repeating.
CD: 8. it looks as if they're in a loo somewhere.
P1: all right ?
S2: yes.
CD: 9. there's some stuff on the floor that looks like straw.
P1: again.
CD: 9. there's some stuff on the floor that looks like straw.
P1: OK. Could you compare your answers... please... before we check ? OK... so Rodrigo... could you read
- 160 S: It tastes like coffee with cream and a bit of alcohol.
P1: uh huh ... Miguel ?
S : it smells too strong for Irish coffee.
P1: yeah... smells...right ? Remember to ... put the "s"... Rebecca?
S2: It feels really cold and hot.
P1: humm ...
SS ()
S2: hard ?
P1: hard... yeah.
- 170 S2: (risos)
P1: it feels ... yeah it feels really cold and hard. ... Giuliano ...
S: it feels like some kind of jewellery to me.
P1: Uh huh. ...
S? oh !
P1: jewellery
P1: Uh... Rogério
S1: It feels as if it's got... it's got two parts.

- P1: ... next ?
- S : it sounds like a party or a disco
- 180 P1: thank you. Next ...
- S: uh ... didn't ? é... it didn't sound as a... as if they ...were really frightened
- P1: uh huh... frightened
- SS Huuumm ... ok.
- P1: eight... Rebecca ?
- S2: uh it looks as if they're in a loo somewhere
- P1: and Giuliano... number 9 ?
- S: there's some stuff on the floor that looks like straw. Straw ?
- P1: straw... how was it ? Out of nine... nine out of nine ?
- S: no
- 190 S: seven
- P1: seven out of nine ?
- S4/SS I ... I don't (?) "frightened" but / (?)
- P1: yeah... the wrong spelling... ok
- S4 and "jewellery" too.
- P1: Uh huh... yeah... ok... so uh ... we know what the introducing verbs are for the different five senses... ok... and (?) going to see that after uh these verbs here I can have three structures. I can have adjective uh like... for example... it looks like an umbrella... it sounds like Madonna... uh it smells like coffee... uh
- S/P1: it tastes / it feels like toothpaste ... and it tastes like ... chocolate... ok ? So I can have this structure "like" or I can have "as if"... ok ? Uh ... for example... it looks like ... sorry... it looks as if ...
- 200 S: they were
- P1: I ... have seen a ghost... for example... ok ? So uh you (?) from exercise "b"... we'll fill in the chart in exercise "c"... ok ? Rodrigo... could you read the instructions for us ?
- S : complete the chart with the examples in "b". Check with the rules.
- P1: uh huh. So we've got the verbs taste... smell... feel... look and sound. So you're going... the first column are the uh... verbs of sensation followed by adjective so... for example... the soup tastes salty. Can you find an example with smell plus an adjective ?
- S1: it smells too strong for
- P1: it smells too strong... just this is ok... smells too strong... ok ? ... And one for "feel"... feel plus an adjective.
- 210 S: it feels really cold and hard
- P1: it feels really cold and hard. So here we've got examples of verbs of sensation followed by adjective ... and then he continues "he looks unfriendly" and "it sounds awful"... so repeating ... for "smell"... it smells too strong... for "feel"... it feels really cold and hard. (?) So now... in pairs... I'd like you to find examples for "like plus a noun"... for example... it tastes like coffee... and "as if plus a clause"... ok ? All the sentences will be taken from exercise "b". ... yeah... don't put numbers... copy... ok ? Don't copy "b" number "2"... ok ? It's to copy the sentences. (?)
- S: OK ...
- S: teacher... what's the "straw"? The last word.
- P1: straw is this uh thing here that you've got on the floor of the loo ...
- 220 S : OK ...
- P1: finished ?
- SS no.
- S: yes ...
- P1: so for the adjectives uh ... it's over ... and what about "like plus a noun"? Uh Miguel. Could you read number 1 for "taste"?
- S : it tastes like coffee.
- P1: uh huh. The one plus smell... Rodrigo.
- S : this coffee smells like tea.
- P1: uh huh. Rebecca... "feels".
- 230 S2: ... where... teacher ?
- P1: yeah... the "like plus noun" column... Rebecca... the second column.
- S2: feels ?
- P1: yeah
- S2: it feels some kind of jewellery to me
- P1: yeah... it feels like ... it's important... it feels like some kind of jewellery
- S2: () (risos)
- P1: Uh ... "look"... Giuliano.

- S: there's some stuff on the floor that looks like straw
 P1: uh huh. So just the final part... "that looks like straw"... ok... that's what we want to focus on... "look"...
 240 I mean... sensational verb plus like plus a noun. And Rogério ?
 S1: It sounds like a party or a disco.
 P1: Is it necessary to repeat any of these ? ... Rebecca... is it ok ? ... So now "as if" plus a clause. So the one for taste... could you read it for us...Rogério ?
 S1: It tastes as if it's got ... it tastes as if it's got sugar in .
 P1: Uh huh. So... pay attention... after this I have subject plus verb... that's what (?) the clause... ok ? Uh... Giuliano =... could you read the one for "smell" ?
 S : It smells as if it's burning.
 P1: Uh huh. Rebecca ?
 S2: It feels as if it's got two parts.
 250 P1: thank you ...
 S: It looks as if they ... they were in a loo.
 P1: thank you.
 S? it sounds to me as if they were really frightened.
 P1: Uh huh. In fact... it's "it didn't sound" but it's OK. After this "as if they were really frightened". That's what we want to focus on. Uh ... here... at the end of the page we have this blue box with the explanation... ok ? Uh ... for the use of adjective like plus a noun... as if plus a clause... ok ? So make sure that when you're doing your homework... ok... you check this... ok ? So we're turning to page ... and you've got exercise A... practice A... complete the sentences in an appropriate way.
 P1: all right. Now we'll move on to this "Better Pronunciation" exercise... ok ? Uh "saying phrases fluently word linking". (?) any language... ok ? Uh Miguel... could you read the box for us ?
 260 S: when one word ends with a consonant and the next begins with a / $\text{w} \circ \text{Y} \leftrightarrow \lambda$ / we normally link them together when we speak... (S skipped "e.g.")... and not at all. Linking words like this will make you sound more fluent.
 P1: Uh huh. I mean... what he says here... we've got ...
 SS Um ...
 P1: Uh ? hum ? Uh ? ... now what does it mean .. after you've read it... what does it mean ?
 SS words / sounds ...
 P1: yeah... I mean... what kind of words will be linked?
 S1: when # a vowel and the next starts with a consonant ...
 270 P1: exactly... vowel... I mean... consonant followed by vowels or the other way round as well... ok ? So
 P1: ... and he gives the example "not at all"... "not at all"... it's one word... we pronounce it as one single word. So we'll do exercise A. Before we do the exercise... I'd like you to mark all the ... links you have... ok ? How am I going to do that ? "oh... a word ending with a consonant and the next starts with a vowel... so there's a connection here"... ok ? So before we listen to the exercise... have a look at all the sentences and ... mark all the ... links you've got between those words. For example... in number 1... one of the links is ... ?
 SS: look at
 P1: look at... look as if... look as if... one word... look as if... ok ? yeah... there's no way to miss it... consonant and the other word is a vowel... you link it... ok ? ...OK ? have you found all of them ? ... So
 280 in number 1... what would be the ... the words which are linked ?
 SS look as if
 P1: look as if ...
 SS and he's asleep.
 P1: 's asleep... right... he's asleep... he's asleep... right ? And then number 2?
 SS what's on
 P1: what's on ...
 SS sounds awful
 P1: and sounds awful... sounds aw... sounds aw... ok... sounds like a... a zed... /zɔ : fʊl/. Uh number 3 ?
 SS smells as if.
 290 P1: smells as if... smells as if... smells as if. Number 4 ?
 SS look as if
 P1: look as if and ?
 SS seen a ghost
 P1: seen a... seen a... seen a ghost.
 S?/P1: (?) / look as if ... seen a.
 S1: it's not 'have seen a ghost' ?
 SS ... (?) no ...

- S1: you've seen a ghost ?
 P1: yeah... I think we (?) we've seen a ghost ...
 300 S2: ()
 P1: so... yeah... (?) /aɪvə/... uh a vowel plus a consonant... seen as a ghost... I mean... seen a ghost
 P1: () they have too/ number 5 ?
 S1: ... you have seen a ghost
 S2: no
 S1: why not ?
 S2: ()
 S1: what ?
 P1: ...you've seen ... yeah... Rogério is asking about "you've seen"... about this "seen" that you would have
 a link here now... so a ghost. Yes... that's with you... Rogério... I would ...
 310 S2: you've seen ...
 P1: I would put a ... a ...
 SS: ()
 P1/SS: a linker here / () like 'you've seen a ghost' ?
 P1: seen a ghost... yeah... you've seen a ghost /sɪ : nə/ number 5 ?
 S1: as a waitress
 P1: working as a /æzə/
 SS/P1: working / working as a
 P1: working as a waitress
 S1: oh... working too ? working as
 320 P1: yeah... working as... you've the... working ... ends with a g... working as a... working as a ... and ?
 SS: waitress in a /weɪtrə'zɪn/
 P1: waitress in a ... waitress in a ... 6 ?
 SS just as I /dʒʌstəzɪ/
 P1: just as I... just as I... .. 7 ?
 SS: feels all /zɔ : l/
 P1: feels all ... and number 8 ?
 S? see a thing ...
 S: no... .. 7
 S: smooth and
 330 P1: yeah... number 7 ... feels all
 SS: and "smooth and"
 P1: smooth and... yeah... smooth and as well ... "feels all smooth and". And number 8 ?
 SS: see a thing ...
 S? blind as ... he's as
 S?/P1: blind as / he's as ... he's as ... and ?
 SS: blind as
 P1: blind as a /dæzəbæt/
 SS: blind as a
 340 P1: blind as a ... so... yeah... so we're just uh listening to these sentences... I'll give you the homework and
 then we'll do ... another thing.
 S1: yes 'cause it's two minutes to seven o'clock.
 P1: yeah... so we're just listening to that # / () linking words
 CD: "tape script seven point six"
 I: He looks as if he's asleep
 P1: repeating ?
 SS: he looks ...(risos)
 SS he looks/ looks / as if / he's / as if / he's asleep ...
 P1: No... but this is crazy... it sounds like one word
 P1: here you go.
 350 I. He looks as if he's asleep.
 SS He looks / looks / as if / he's / as if / he's asleep (risos)
 P1: yeah... it's not a matter of pronouncing faster or lower... ok... it's a matter of just linking
 S/P1: he looks as if he's asleep / the correct parts
 S/P1: he looks as if he's asleep / he looks as if he's asleep
 I: he looks as if he's asleep
 S: asleep ?

- S1: he looks as if he's asleep
P1: yes.
1. he looks as if he's asleep.
360 SS: he looks as if he's asleep.
P1: now if you get the rhythm ... be prepared he looks as if he's asleep.
SS he looks / as if / as if / he's asleep
2. what's on the radio ? It sounds awful.
SS: what's on the radio ? It sounds awful.
3. the dinner smells as if it's burning.
SS: the dinner smells as if it's burning.
P1: Uh huh.
4. You look as if you've seen a ghost.
SS: you look as if ... a ghost.
370 P1: oh... ((P1 ri)) ... ok... again.
S1: you look as if you've seen a ghost.
P1: yeah
4. You look as if you've seen a ghost.
SS: you look as / as if ... seen a ghost
P1: you look as if you've seen a ghost ... yeah... now repeating this one ...
SS you look as if you've seen a ghost
P1: right. ...
5. I was working as a waitress in a cocktail bar.
SS: I was working as a waitress in a cocktail bar.
380 6. It's just as I thought.
SS: It's just as I thought.
7. Her hair feels all smooth and silky.
SS: her hair feels all smooth and silky.
P1: ... he says "her hair is bla bla bla... I forgot it ... her hair feels all smooth and silky... and number 8 ...
8. he can't see a thing – he's as blind as a bat.
SS: he can't see a thing / he's as blind/ as a / blind / bat
P1: Uh huh.
S : as a bat... as a bat
S : he "can't"...
390 SS as a bat... "zabet" ...
P1: yeah... as a bat... as a bat. The homework is ...
S : nothing
P1: ... SS' book... page 103 exercise "b and e". Just one... page 103 exercise b and e. .. yeah... SS' book...
page 103 exercise b and e. ... yeah... it says "b and d" but it's "b and e". I mean... to do the exercise...
you have to read the text... ok ... which is on page 102 as well. So that's the... the homework... all right ?
((P1 fala com a pesquisadora))
P1: So would you like to say anything ?
Pe May I ?
P1: Yes... sure.
400

Aula gravada dia 09/06/2004

APÊNDICE L - TRANSCRIÇÃO DE AULAS

TURMA B

AULA 1

- P2: let's get to work ... page 106.
 S : teacher... you wouldn't have ...
 P2: a pencil ?
 S : yes.
 P2: yes... look... I have a pencil... but remember ... (?)
 S: to give it back to you next class
 P2: that's right... otherwise you'll pay with PC 3.
 S : yes...
 P2: OK. (?) see that you haven't opened your books.
 10 S : what's the page?
 P2: a hundred and six ... do you understand all these words? and expressions here?
 SS: ...
 P2: no ? ... what don't you understand ?
 S1: curry.
 P2: curry ? Cláudio... what's curry ?
 S2: it's a ... kind of.. it's a (?food)
 P2: food ? what type of food ? Who eats curry ?
 SS: ...
 P2: who eats curry ?
 20 S : Indians
 P2: Indians... from India ... yeah ? Do you know what an Indian is ?
 S : yes.
 P2: yeah ? People who live in India or in Pakistan and Bangladesh or Sri Lanka ... they all eat curry. So... can you describe curry for me... Cláudio ?
 S2: it's spicy ...
 P2: it's spicy... that's the main thing. It's very hot and spicy... yeah ? ... OK... any other words ? ... Do you understand the rest ? ...
 S : what's an unshaved chin ?
 P2: sorry... what's what ?
 30 S : an unshaved chin
 P2: an unshaved chin ? you know what chin is... don't you ?
 S : ...
 P2: you don't know what chin is ...
 S : no... what's chin and unshaved ?
 P2: Ok... what's this word chin... Tiago... do you know what chin is ? ... do you have a chin ?
 S1: ...
 P2: do you have a chin ?
 S2: ...
 P2: do you have a chin ?
 40 S3: ...
 P2: Do you have a nose ? Yeah ? Do you have ears ?
 S : Oh ... chin !
 P2: ah ... very good. So what do you think an unshaved chin is ? ... now... I want you to listen to the sound... Cláudio... and I want you to tell me what it sounds like... Okpage 145. ...
 S : 45 ?
 P2: Yeah. Formal letters ... yeah? what... how are formal letters different from personal letters OK. Now I want you to go to page 139 ... OK. Now we've got...OK... we're going to do a ... pronunciation exercise... ok ? Have a look at page 107. ... OK... I'll read... I'll read this to 107... 107. I'll read this
 50 box at the top of the page "better pronunciation" for you... yeah ? ... Uh ... some words change their stress: depending on whether they're verbs or nouns... yeah... we did some of these a couple of weeks ago. Nouns often have the stress on the first syllable... yeah... and verbs on the second... example when you have these records... yeah... record is a noun. what's a record ? What's a record ?
 S : (tape)

- P2: It's a what ?
 S : a tape.
 P2: a tape ...
 S : ()
 P2: uh ... it's not a tape... it's a ...yeah... you know that ... what do you call that in Portuguese ?
 (P2 desenha um disco no quadro)
- 60 S : ...
 P2: when you play music
 S : disco
 P2: yeah ? What is it ?
 S : disco
 P2: disco ? Is that what it's called ?
 S : yeah
 P2: OK... you put it on... you pick up in the middle and put it on ? Yeah ? What's it called ?
 S : this thing ?
 P2: yeah
- 70 S : disco
 P2: disco. What are the small ones called ?
 S : the same
 P2: no ...
 SS: ((risos))
 P2: and they're black... yeah?
 SS: yeah
 P2: they're black and they're made of vinyl... yeah? The small ones have one song and the big ones have an album.
 SS: all right
- 80 P2: what are the small ones called ?
 SS: CD
 P2: No... CD is a different thing... the CD is a compact disc... it's not black ...this is black ... my pen doesn't work ... what do you call the big ones ?
 SS: disco
 P2: OK... what's this ?
 SS: a disco
 P2: Yeah ? what's the small one... the small black ones ?
 S : disco ((risos)) ... don't know
 P2: you don't know ?
- 90 SS: no
 P2: in English they're called singles ... yeah... they just have one song... one song on each side... they're not CDs... a CD is something different ... you can't play a CD on a record player... can you? ... no... where do you play a CD on ?
 SS: CD ... ?
 P2: where do you play "discos" on ? Long play ... uh ? where do you play it on ? ... uh ?
 SS: ((laugh)) don't know
 P2: on a record player. Why ?
 S : because it's a record
 P2: because it's a record. Say REcord.
- 100 SS: REcord
 P2: is it a noun or a verb ?
 SS: ...
 P2: uh ?
 SS: noun
 P2: a noun. ... So what's this? ... to recORd. A noun or a verb?
 SS: verb.
 P2: say REcord.
 SS: record
 P2: say recORd
- 110 SS: recORd
 P2: see the difference?
 SS: yeah

- P2: yeah? Nouns usually have the stress on the first syllable... verbs... on the second. OK. So when you learn a word that can be a noun and a verb... you need to check in the dictionary if the stress changes. What I'm gonna do is I'm gonna play you a CD... right... you see all those sentences under that box? Do you see all those sentences under the box?
- SS: yeah
- 120 P2: yeah? I'm gonna play you a CD where they repeat each of those sentences ... and I want you to underline the stress in each of the highlighted words. Underline which syllable is stressed. OK... (then)... are you ready ? ... Cláudio? ... What will you underline with?
- S : a pencil
- P2: your pencil ... OK good let's go
- P2: Are you OK? Do you want to hear it again?
- SS: (no)
- P2: sure? OK. The first one. Is the stress on the first or on the second syllable?
- S : second
- P2: ... is it ? So what sort of word is it ?
- S : a verb
- 130 P2: a verb. "Our company exPORts to Australia and the USA". Second one. Is the stress on the first or on the second ?
- S : first
- P2: So what sort of word is it ?
- S : a noun
- P2: a noun. "One of Spain's main EXports in Valencian oranges". Third one. Is the stress on the first or on the second?
- S : first
- P2: first ? So what sort of word is it ?
- SS: (a noun)
- P2: Uh ?
- 140 SS: (a noun)
- P2: number four ...
- SS: second
- P2: the second one ?
- SS: ()
- P2: So it's a ...
- SS: (verb)
- P2: Ok number five ?
- SS: first
- P2: So it's a ...
- 150 SS: noun
- P2: number six
- SS: verb
- P2: second ... so it's a verb... number seven ?
- SS: second
- P2: so it's a ...
- SS: verb
- P2: number eight ?
- SS: first ... noun.
- 160 P2: first ... so it's a noun. OK ... OK so see exercise "c" yeah ? I'm gonna have you ... to repeat these sentences. Tiago ? Number one ?
- S : here ?
- P2: yeah
- S : " the level of unemployment has deCREASed"
- P2: " the level of unemployment has decreased" ... decreased ... yeah ? It's a verb. Very good. Number two... Cláudio ?
- S : "there's been a DEcrease in violent crime"
- P2: there's been a decrease in violent violent crime... yeah ? Stress on the first. I want you to un underline the stress as you go... OK ?
- P2: number three Tiago
- 170 S : "many people rebEL against their parents"
- P2: yeah ? rebEl ... It's a verb. Number four... Cláudio ?
- S : "what the boss said to you was an INsult"

- P2: “what the boss said to you was an INsult.... verb or noun ?
 SS: (a noun)
 P2: uh ?
 SS: noun
 P2: yeah stress on the first. ... INsult yeah ? OK number five Tiago ?
 S : “the group are going to recORd their new Record in the USA
 P2: very good ... yeah verb and noun ... recORd and REcord ... very good ... number six... Cláudio ?
 180 S : “we import wine from Chile”
 P2: ... sorry ?
 S : “we import wine from Chile”
 P2: can you say that sentence Tiago ?
 S : we import wine from Chile Chile
 SS: ... (import) ... (risos)
 P2: what should it be ? is it a verb or a noun ?
 SS: (verb)
 P2: so the stress should be on ...
 SS: second
 190 P2: we impORt ... is it a verb ?
 SS: (yes) ... what ?
 P2: we impORt wine from Chile
 SS: impORt
 P2: impORt
 S : it's funny
 P2: it's not a ... it's not IMport
 S : it's impORt
 P2: it's impORt yeah ... OK ... number seven Cláudio ?
 S : “can you refUNd my money please ? Sorry no ... REfunds”
 200 P2: “sorry no ...” ?
 S : REfunds
 P2: REfunds ... yeah “sorry no REfunds” ... very good ... number eight Tiago?
 S : “the factory proDUces 100 cars a day”
 P2: yeah ? the factory proDUces ... what sort of word is it ?
 S : it's a verb
 P2: yeah OK ... Cláudio number nine ?
 S : “ you need a perMIt to cross the border”
 P2: ...
 S : “you need a PERmit to cross the border”
 210 P2: very good
 S : (risos)
 P2: Do you agree Tiago ? you need a PERmit ... ?
 S : yeah
 P2: yeah it's a noun ... OK ... the last one... Tiago ?
 S : public transport
 P2: ... where's the stress ?
 SS: ...
 P2: () ... which word ?
 P2: which word are talking about ? right ?
 220 S : tRANsport
 P2: tRANsport ... exactly ... stress on the first . you got it right Tiago ... OK ... Ok ... did you work on the composition
 SS: yeah #
 P2: ... there's no class on Thursday yeah ? ... () ... did you know that Júnia?
 Pe: yes
 P2: yeah ? because ... so I'll see you next Monday ... ?
 Pe: may I ?
 P2: sure
 Pe: Tuesday ?
 230 P2: Monday .. yeah
 Pe: OK good
 P2: OK ... OK ?

APÊNDICE L - TRANSCRIÇÃO DE AULAS

TURMA B

AULA 2

- [...]
- P2: so repeat after me ... BUSINESS
- SS: business
- P2: COMPANY
- SS: company
- P2: CHAIN
- SS: chain
- P2: CLIENT
- SS: client
- 10 P2: COLLEAGUE
- SS: colleague
- P2: CUSTOMER
- SS: customer
- P2: say it again
- SS: customer
- P2: COMPETITOR
- SS: competitor
- P2: DIRECTOR
- SS: director
- 20 P2: EXECUTIVE
- SS: executive
- P2: say it again
- SS: executive
- P2: EXECUTIVE
- SS: executive
- P2: (?) put a "g" there /ɪg'zɛkjʊtɪv/
- SS: executive
- P2: EXECUTIVE
- SS: executive
- 30 P2: OK. MANAGER
- SS: manager
- P2: MULTINATIONAL
- SS: multinational /mʌltɪ'næʃənəl/
- P2: MULTINATIONAL /mʌltɪ'næʃənəl/
- SS: multinational
- P2: OWNER
- SS: owner
- P2: STAFF
- SS: staff
- 40 P2: OK? Close your books ... Open your books to page 107 ... and we're going to do this exercise on "better pronunciation". Exercise "a" yeah? Listen to the following sentences and underline the stress on the highlighted words ok? Do you know what you have to do? yeah? Daniel? OK.
- CD: 1. Our company exports to Australia and the USA
- CD: 2. One of Spain's main exports is Valencian oranges
- CD: 3. We're stopping work for two hours as a protest
- CD: 4. Thousands of people came to protest about the new motorway
- CD: 5. There's been an increase in the demand for real coffee
- CD: 6. Sales have increased by 10% this month
- 50 CD: 7. The new building is progressing well
- CD: 8. Some progress has been made since the meeting

- P2: OK?
- P2: (any) problem? OK read what's in the box at the top ... Daniel?
- S : "some words change their stress depending on whether they are verbs or nouns. Nouns often have the stress on the first syllable, and verbs on the second, e.g. record noun and record verb (...)"
- P2: say those two words again ?
- S : record (...)
- P2: no ... where's the stress ?
- 60 S : ri record
- P2: no... OK record
- SS: record
- P2: and ?
- S : record
- P2: no record
- SS: record
- S : "when you learn a word that can be a noun and a verb, check in the dictionary if the stress changes"
- P2: OK. You know what ... you know what (?) a record is, don't you ? ... didn't we do this last week ?
- SS: no
- 70 P2: we did it with the rest of the class right ? OK do you know what a record is ?
- SS: ...
- P2: yeah ?
- S : (?) disc
- P2: yeah ... a big old black disc yeah ?
- P2: so ... that's a noun yeah ? So ... what's record ?
- S : a disc
- P2: no ... that's record ...
- S : record ... record is like ...
- P2: the verb record ... what does it mean ?
- 80 S : ... what ?
- P2: what does it mean ... record ?
- S : ... record ... (a CD)
- P2: in Portuguese
- S : gravar
- P2: OK
- S : I said it (?)
- P2: Uh ? Did you say record a CD ? ... Did you ? Oh, sorry. I thought you'd said (?) a CD ... OK ... now that you have ... now that you know that ... which one has the stress on the first syllable... a noun or a verb ?
- SS: noun
- 90 P2: which one has the stress on the second syllable ?
- SS: verb
- P2: OK ... Daniel ... you haven't met Júnia sorry
- Pe: well ... we said "hi"
- P2: sorry ?
- Pe: we said "hi"
- P2: Did you ? OK ... so this is Júnia ... Júnia is gonna be ... uh ... asking you questions at the end of the class ... (I think she'll give you) a questionnaire
- Pe: a very easy one
- P2: yeah ?
- 100 Pe: in Portuguese
- P2: in portuguese ? Can I get a questionnaire too ?
- Pe: Do you want one ? I have one for you here
- P2: yeah ? in Portuguese ?
- Pe: in Portuguese
- P2: iiihhh ...
- Pe: Do you want one in English ?
- P2: hein ?
- Pe: do you want one in English ?
- P2: no I like the challenge ... give me one in Portuguese
- 110 Pe: I have one for you ... ok

APÊNDICE L - TRANSCRIÇÃO DE AULAS

TURMA C

AULA 2

- P3: Flamingos, yeah ... where are the flamingos?
 SS: ... in the bathroom
 P3: in the bathroom ... what's another word for bathroom in English? ... like that ... (?) and what do you call the word?
 S: loo
 10 P3: the ... ?
 S2: loo
 P3: the loo ... yes ... the loo (P3: escreve "loo" no quadro) ... but ... you know ... in England ... # "looie" ... it's not the bathroom ... (it's) the toilet right? ... so they're in the loo ... and where's this loo? Can you imagine?
 SS: ... where?
 S: at the shopping (?)
 P3: the shopping centre?
 SS: yeah / no...
 P3: what do you see on the ... the floor?
 20 SS: er ... uh...
 S: straw
 P3: straw ... excellent ... (?) (P3: escreve "straw" no quadro)
 S: what is ... straw?
 P3: the thing you see on the ... on the floor
 S: oh ... yes
 P3: yes ... now tell me ... what do you think these flamingos were doing there?
 S: (?) ... using the bathroom
 SS: ((risos))
 P3: (?) right? Very happy (?) English flamingos right? Go to the toilet ## ((tosse)) and they say "how lovely" ... right ... #
 30 S: they are (in) the line
 P3: hum?
 S: (in line)
 P3: yeah ... they're on the line ... yeah ... they're on the line ... true ... (?) ... what does this what does pic what does this picture look like in your opinion?
 SS:
 S: (it is a kind) of hotel to animals
 P3: hotel to animals? So it looks like a hotel for animals ...
 (P3 escreve "it looks like..." no quadro)
 40 P3: what does it look like?
 S: a fen shui
 P3: ... feng shui ?
 SS: (risos)
 P3: ... yes, have flamingos in your house to keep the energy flowing ...
 SS: (risos) ... #
 S: (it's) time to bath #
 P3: it looks like they they're going to have a bath ...
 S: waiting for a show?
 P3: it looks like they're waiting for a show?
 50 S: ... I don't know ...
 S: they're models ...
 P3: they look like models ... (?) we don't know ... we (do) know we gotta find out ... we need to listen to a radio quiz show ... and you have ... contestants ... you know what contestants are?
 SS: ...
 P3: people who ... uh ... compete
 SS: Ahhh (entendi)

60 P3: yeah? (?) so they're contestants ... and then you have to identify a mystery liquid ... a mystery object ... a mystery sound and a photo, ok? (there are two ... phases ...) ... what's the mystery behind that the four things? What are you going to do? You're going to listen to it now ... right? And you need to tell me what is this liquid ... what is this object ... what is this sound ... explain the sound ... and explain the photo ... why the flamingos are doing what the flamingos are doing in this loo ... please ... OK?

SS: OK

P3: (then) I have to find it now ... uh iihh people ...

CD Seven A

P3: (I'll have) control now ... I should have looked at it before ... (this) listening so you have to be patient ... don't kill me # #

CD: tape script four point one ... what do you think of today's fashions? To be honest ...

P3: One ... tan ... tan ... tan ... no?

S: four point one?

70 P3: (?) CD

S: (?)

P3: # people ... let's try this one #

CD: task two

P3: sorry ... guys ...

CD: English File Upper Intermediate by Clive Oxenden (...)

P3: so (?) five minutes

CD: tape script five point one ... one ...

P3: five point one?

S: five point (three)

80 P3: five point one she said right?

SS: yes ...

P3: five point one ... so let's guess ... # I want seven point three ... so ... more or less ... I should have checked this before all right guys? It was my mistake ... I'm really # ... let's check this one here ...

CD: tape script six point six

P3: no

CD: tape script six point eleven

P3: no ... #

S: music ...

P3: song yes I think so

90 CD: tape script (...)

P3: oh my god ... no ... this thing of ... you know ... computers ... yes ? ... oh god ...

CD: English File Upper Intermediate number 3

P3: no this one #

CD: tape script seven point one

P3: almost there almost there almost there ... those? Yes right?

SS: yes

P3: ready?

SS: yees ...

CD: tape script seven point three

100 SS: yeah

P3: is the volume OK for everybody?

SS: yes

P3: yeah? ... OK they (sound) ?? what the answer is uh? What's the liquid? Any idea?

S: no

SS: something like a coffee / coffee

P3: something like ...

P3/S: coffee?

P3: coffee with ...

SS: ...

110 S: milk?

P3: milk?

SS: (risos)

P3: no ... no ...

S: coffee and whiskey?

P3: coffee and whiskey ... anything that reminds you ... #

SS: uh ...

S: licor?
 P3: liqueur ... yea
 S: licor?
 120 P3: yeah
 S: really?
 P3: liqueur ... yeah ... it's it's a Bailey's ... an Irish coffee liqueur
 S: (?)
 P3: Bailey's?
 SS: Bailey's / what is it?
 P3: Bailey's there's no there's no §
 S: OK ...
 S: it's the name of (?) coffee?
 130 P3: yes ... now that now that when they uh ... when they when they have ... a sip ok? With the expression?
 Have a sip?
 SS: ...
 P3: yeah? OK?
 SS: OK
 P3: have a sip
 SS: (all right)
 P3: yeah?
 SS: yes
 P3: they are ... ? ... can they see what they're drinking?
 SS: no
 140 P3: because they are ... ?
 S: blind blindfolded
 P3: they're blindfolded right? ... they're blindfolded ... right ... (what's the object?)
 S: ... chain ...
 P3: chain what's a chain?
 S: don't know ...
 P3: what's a chain guys?
 SS: ... ah ...
 P3: yeah?
 S: ... corrente
 150 P3: yes ... exactly ... that's a chain
 S: yes? Is it?
 P3: yeah ... the chain but no ... there is something like a chain ... but what's the object? Does anybody
 remem does anybody uh ... does anybody remember anything?
 S: (?)
 P3: about the description they gave? ... no?
 S: no
 P3: no? ... no?no? OK ... I won't tell you ... you'll have to find out for yourself ... what's the sound? What do
 you (imagine)
 S: it's like a ...
 160 S2 party ... party
 S: party
 P3: like a party?
 S2 party
 P3: he said it right?
 SS: yeah
 P3: well ...
 S: like a ... bar ... bar?
 P3: a bar?
 S: bar
 170 P3: ... do they say ... (it looks like) a bar ... or something like this?
 S: pub (?)
 P3: pub?
 S: disco
 P3: (a) disco? Do they say that?
 S1/S2: yes/no ##
 S2: like a disco ... like a disco

- S: (?) to come to dance at the house
P3: come yes to (?) the disco yeah ... (what happens?)
S: maybe a restaurant
180 P3: a restaurant? ... but what happens?
S: could be a (?)
P3: (?)
SS: ...
P3: yeah ... but in this in this ... remember when ... remember when ... well listen to the sound again (?)
CD: you've got thirty seconds to decide what has happened
P3: listen to the sound
CD: ready?
P3: now
CD: here we go ...
190 P3: OK that's the sound ... what does this sound like to you?
SS: a party
P3: sounds like a party?
SS: yes
P3: so it sounds sounds like a party but what why ... do they ... you know ...there's a sudden silence in the room ...
S: silence? Because (s)
P3:/S: (?) / a show
P3: the show ...
P3:/S: somebody laughs / (?)
200 P3: did you see somebody ... did you hear ... somebody laughing (P3: imita a risada do trecho)
S: # the woman to ... that was trying to discover
P3: ... no no ... it's the sound they're listening
S: ah ... yes
P3: the competition ...
S: it's a movie (risos)
P3: a movie? ... good one
S: theatre
P3: theatre play?
S: yes
210 P3: maybe ... anything else? ... no? ... what about the last one? What happened # the flamingos? Poor flamingos
S: humm ... er ... don't know
P3: no ideas?
S: maybe they're in hotel
P3: hotel for flamingos yes ... (?) people sometimes have these wonderful ideas§
S: they said ... a public loo?
P3: a public loo ... yes maybe shopping centre ... you said that?
S: yes
P3: maybe ... any other guesses? ... no? Where do you normally find ... flamingos?
220 SS: ... uh
P3: shopping centres?
SS: (risos)
S: at the ... zoo
S: (toilet)
P3: in the bathroom?
SS: ((risos))
S: at zoo
P3: in the zoo right? In the zoo
S: in the zoo
230 P3: so ... where could this loo possibly be ... ah guys?
S: Australia? ... I don't§
P3: Australia
S: ... I don't know how to ... (south pacific)
P3: (?)
SS: (risos)

- 240 P3: ## guys ... second part of the exercise ... you're going to listen to the whole thing again ... this time you're going to pay more attention to details ... take a look at letter "b" ... on page 105 ... # exercise right what you're going to do is listen again and complete the sentences ... now I'm going to play all the extracts OK? I'm going to play the whole thing again ... then you can identify the other ... you know ... information ... to find out what is the object ... and try to explain the sound and explain the photo ready? ... ready people?
- SS: ready
- P3: thank you ... I thought you were going to ignore me ... so ... uh ... we're a bit late for our break right? I want to interrupt this now ... and when you come back we're going to compare our answers right? And have the (...)
- S:/P3: (?) / and listen again to to the sentences right? So we can check what you ## twenty minutes ...
- P3: before we listen to it again ... I just want you to compare ... your answers ... (...) have you compared?
- SS: no
- 250 P3: tell me ... who could answer 100% of the ques of the gaps? Filled 100% of the gaps?
- S: a hundred?
- P3: yes ... I don't I don't want to know if it's correct ... just (if) you could fill all the (?) for the blanks
- SS: no ... nobody
- P3: 90% ... anybody? ... 80?
- S: no
- P3: 70?
- SS: (no) (risos)
- P3: 60 (risos) ... no ? 60% ...
- S: no
- P3: 50?
- 260 SS: (risos)
- P3: OK
- S: zero (risos)
- S: forty
- P3: 0% ? ... of course you weren't here ... well you couldn't ... answer
- S: right
- SS: (risos)
- P3: well ... I told you to to fill ... the gaps here right? # # #
- S: but these symbols ... (?)
- P3: (where)?
- 270 SS: (risos)
- P3: well as far as I know (?) ... but yes ... yeah ... you missed it ... sorry ... anybody ... else ... couldn't do much? What you (couldn't) answer Marcia? What did you (thought) you (think) ?
- S: ... ok
- P3: OK right? Yeah sometimes because I didn't play one by one ... so now you're going to listen to these sentences ... in isolation right? ## (?) and you're going to complete ... this here (?) right? Uh ... so yeah let's do it ... would you please repeat after you listen guys?
- CD: "tape script seven point four"
1. It tastes like coffee - with a bit of alcohol .
- 280 S1: it tastes like coffee but ...
- SS: with cream and a bit of alcohol
- S2: like coffee
- P3: OK then I want everybody to repeat that
- SS: it tastes like coffee - with cream and a bit of alcohol
- S: of 'alcoholic'? ... like?
- S: like coffee
- S: coffee ...
- P3: so this is the answer ... "it tastes like coffee ... with a bit of alcohol" right?
- S: alcol ... right
- P3: next?
- 290 CD: 2. It smells too strong for Irish coffee
- S: smells too strong?
- S2: for Irish coffee
- P3: it ...
- S: smells
- P3: smells ... too strong for ...

S1 Irish
 S2 Irish coffee
 SS: Irish / what's Irish / Irish?
 P3: from Ireland ... from Ireland
 300 S: Irish coffee?
 SS: what? / from Ireland / from Ireland
 P3: listen again and repeat guys # listen everybody
 CD: too strong for Irish coffee
 S: Irish coffee
 SS: smells too strong for Irish coffee
 P3: good? Next ...
 CD: 3. It feels really cold and hard
 SS: It feels really cold and **hot**
 P3: **hot?**
 310 SS: ...
 P3: āh? Cold and **hot** people?
 P3: (why) did you (write) it uh?
 S: cold and ... ?
 S2 hard
 P3: hard ... yeah?
 SS: hard
 P3: guys ... well ... very important ... sometimes we don't use our logic ... when we're ... trying to understand
 # (?) but I remember ## I used to try to ... to decide ... not to decide but to to sing the song yeah? sing
 320 along with the song ... and I would say ... illogical things like uh ... "you my baby ... blue skies " ...
 something like this you know ... like making impossible sentences? ... so try to ... go by the logic ... not
 only by the sound right? sometimes it's ... good ... so ... it's cold and ...
 SS: hard
 P3: hein?
 SS: hard
 S: hard
 SS: hard / hard / hard
 P3: hard ... yes ... hard ... look at this guys
 SS: hard / hard
 P3: hard ...
 330 S: no but ... feels
 P3: ah ... feels ... sorry
 SS: feels / feels ...
 P3: feels ...
 CD: 4. It feels like some kind of jewellery to me
 SS: it feels / like / some kind / some kind of bararará ... / jew / jews / jews ...
 P3: jews ... this sound ... this sound ... (?)
 SS: jews
 P3: jews? Doesn't ring a bell? Blim blim blim ... no?
 S: no
 340 P3: juice?
 SS: ? no / juicy / ...
 P3: so ... it feels ...?
 S: like
 P3: like ... the third word right?
 SS: right
 S: (jew you)
 S: can we hear one?
 P3: yeah ... let me let me repeat this one now
 S: jewel ... no?
 350 P3: aahhh ... getting there uh? ... take a look ... listen again
 CD: 4. It feels like some kind of jewellery to me
 S: jewelry
 SS: jewelry / jewelry
 P3: jewellery
 SS: jewellery

- P3: jewellery ... now ... how do you spell it?
 SS: jew ... le ...
 P3: jewellery ... and I always spell it wrong ... ok ... jewellery ... is it double L ? ... jewellery ... what's jewellery?
 360 SS: ...
 P3: is it double L ? ... what's jewellery guys? ... uh ? ... anybody no? No? No?
 SS: I don't / I don't know
 P3: you said jewel right? ... jewel
 S: jóia?
 P3: exactly ... so jewellery ... ?
 SS: ...
 S: joalheria?
 S: (right)?
 P3: the noun ... right? Yeah ... yeah double L double L
 370 SS: double L
 P3: double (?) (making that) right
 S: teacher ... what's that?
 P3: jewellery?
 S: yes
 P3: ...
 S: jewel é jóia?
 P3: yeah ... I don't have any ... (risos) jewellery ... I just buy this and this ... you know ... natural (?) ... uh ... jewellery # is ... are things that are made of uh ... precious stones and
 S: not jewel?
 380 P3: ... no the jewel ... (?) jewellery # but ... the term ... in general for ... (?) right? For example let's let's say this is this is a rubi (?) is a jewel right? The jewellery (?) term ... right?
 S: and and hard? Number 3 ...
 P3: hard?
 S: yes ... really cold
 S2: cold and hard
 S: and difficult
 P3: difficult? Is it?
 S: Cold and hard ... #
 P3: what does "hard" mean in this case? ... good question ... I I thought you knew it ...
 390 SS: oh ... yes
 P3: is it hard? Yeah ? yeah? Can I break it? Easily?
 SS: no
 P3: no ... it's hard right?
 S: number five ?
 P3: let's see
 CD: 5. It feels as if it's got two parts
 SS: ... / it feels ... ##
 P3: yeah ... you know what this is called guys? Linking words in English right? It (?) for example ... let's say ...
 400 P3: what's this people?
 SS: don't know / djekta / ...
 P3: what's this? Read it # ... ãh? ##
 S: djik ...
 SS: (risos)
 P3: djektaisu ... onde é que tá isso?
 S: ah ...
 P3: djektaisu?
 P3: people ... nobody in Brazil would say "onde ... é ... que ... está ..." right? Nobody ... so they say "djektaisu" ... djektá? Djektá? Right ? Imagine for someone who's not Brazilian to understand that # (?)
 410 ... so these linking sounds yes? Made a difference ... so the the words she said you know them ... I'm sure you know them right? So the most difficult # in a listening exercise is not a word that you don't know ... but these linking sounds they say in the sentences right? You're going to have (?) # right?
 S: right
 P3: let's let's listen again ... and try to (?) right? Again try to make an effort yeah?
 CD: 5. It feels as if it's got two parts

- S: two parts ...
P3: two parts ... yeah ... only this?
S: yes
P3: ãh guys?
420 CD: 5. It feels as if it's got two parts
P3: as if ... yes ... someone said it ... feels as if ... now guys ...it feels as if
S: feels as if
P3: feels ... as ... if
SS: feels _ as _ if
P3: it's got two ...
SS: parts ##
P3: it feels as ... # you ... feels as ... no no no guys guys no ... this is the sound ok?
SS: ah ... ok
P3: ok
430 P3: feels as # if ... but she doesn't say "feels/as/if/it's/got/two/parts"
S: ah ... entendi ...
P3: she says "feels_as_if_it's_got_two_parts"
S: ah ... tá
P3: (?)
S: OK
P3: feels_as_if
SS: feels_as_if
P3: it_feels_as
SS: it_feels_as
440 S: it's got two parts
P3: it's got two parts yeah
SS: feels_as_if / feels_as_if ...
P3: yeah ... so guys .. very important ... this thing of linking sounds and remember ... (the professions) ?
should have /ΣYδ<→ϑ/ ... could have /κYδ<→ϑ/
SS: uh huh
P3: next ...
CD: 6. It sounds like a party or a disco
SS: sound like a party / sounds like / or a disco
P3: it sound or sounds?
450 SS: sounds
P3: aahh...
P3: sounds like a party ... or a disco ...
S: feels ... number five right?
S: right
P3: feels ... feels as if ... (?) the the the sound right?
S: feels_as_if ... ok ...
CD: 7. It didn't sound to me as if they were really frightened
SS: ... / (them) / to /
P3: aahh ... (?) this sound right guys? ... again again again ... they were really frightened
460 CD: 8. It looks as if they're in a loo somewhere
SS: oh / seven / seven
P3: oh sorry ... sorry sorry sorry sorry ... sound to me as if they were really frightened
SS: ... sound to me / they / really frightened / frightened / ... yeah
P3: anybody? ... ## can you say it please?
S: sound to me ...
SS: as if / frightened / they were really / really frightened
P3: guys ...
S: no
P3: sound to me ... ?
470 SS: as / as if / as if
P3: as if they were really frightened
S: as if ... frightened
P3: good ...
CD: 8. It looks as if they're in a loo somewhere
SS: looks / they're in a / looks / somewhere

- P3: it looks ... ?
 SS: looks as if / as if they're in a loo somewhere / they're in a loo
 P3: it looks as if they're in a loo somewhere ... nine and ...? just the last one ... quickly ...
 CD: 9. There some stuff on the floor that looks like straw
 480 SS: there's some stuff on the floor that / the floor / that looks like / straw
 P3: that ... ?
 SS: looks like straw
 P3: looks like straw ...
 S: floor ... like ...
 P wonderful wonderful wonderful ...
 S: what does that mean ... straw ?
 P3: straw? Uh ... (?) to know this
 SS: ãh?
 P3: ... what?
 490 S: (?)
 P3: ãh?
 S: stuff?
 P3: no ... stuff is for example a thing ... yeah ... synonymous for thing ... informal English right?
 S: stuff?
 P3: stuff yes
 S: OK but (...)
 P3: I have so much stuff (?) that we don't use ...
 S: right
 P3: ... so many things you know§
 500 S:/P3: tralheira / (?)
 S: tralha
 P3: yes ... that's it ... I (?) right?
 S: can I say "don't take my stuff?"
 P3: yeah (you can't use) my stuff ... this is my stuff ... yeap? Informal English ok?
 S: OK
 P3: guys ... uh ... well ... (?) some new language now but we have our friend here (?) today ... and her name is Júnia and she's the researcher ... and she's researching on uh ... (?) uh ... she's researching on listening abilities right?
 Pe: yes
 510 P3: she's researching on listening abilities and trying to help ... you study at UnB right?
 Pe: UnB
 P3: and she's she's trying to help us ... uh ... teachers and students with uh ... more techniques ... more solutions for (these) listening problems right? ... what what she asked to give you was this questionnaire and the (?) for a (?) interview that you may want to volunteer right? This is not compulsory ... you can volunteer if you want ... so I I would like you to dedicate just ten minutes now ok?

Aula gravada em 19/06/2004

APÊNDICE L - TRANSCRIÇÃO DE AULAS

TURMA D AULA 1

P4: So ... uh ... open your books guys to page fifty-two ... we'll do this listening activity here right?

S : what page?

P4: fifty-two ...

P4: "sometimes when you listen, you only want to find out some specific information. Just concentrate on listening for that and don't worry about the rest"... sometimes students get desperate when they can't (?) everything that ... everything that they they are ... listening to right? So ... uh ...it's not really necessary for you to understand the whole message but you have to focus on specific information right? And today we'll listen to a recorded guide for tourists to Madame Tussaud's Museum ok? And it's talking about the ... uh ...Henry Henry the eighth right? And his wives ok? So you're gonna (firstly) just listen to the the CD and I'll ask you to uh ... fill in the information ok? I just want you to pay attention and after that I'm gonna ask you what you could understand from this uh CD ok? Ready? Right

10

CD: "Tape script three point nine"

Henry's first wife was Catherine of Aragon. She was the daughter of the king and queen of Spain, so it was really a political marriage. They got married in 1509 when she was 24 and he was only 18. Catherine was a very kind and religious woman, and she must have had a very sad and difficult life. King Henry desperately needed a son, a son who would keep his family in power for another generation. But although Catherine got pregnant many times, the babies never survived. Years passed and finally Catherine had a baby daughter called Mary. But Henry wanted a son, and by this time, Catherine was too old to have more children. Henry now fell madly in love with Anne Boleyn, one of Catherine's ladies-in-waiting, and he wanted a divorce from Catherine, but the Pope wouldn't give him one. This situation continued for years. Finally, Anne Boleyn became pregnant and Henry had to act. He broke off relations with the Catholic Church and declared his marriage to Catherine illegal, even though they had been married for 22 years. Now that they were divorced, Henry was free to marry again.

20

Henry's second wife was Anne Boleyn. She was a woman who men found very attractive, and Henry was no exception. He was soon passionately in love with her, as we know from the love letters he wrote her. Anne was a very clever woman, and an ambitious woman too. She made it clear to Henry that she wanted to be his queen, not just his lover. Anne had to wait for six years, but in the end she got what she wanted, and she and Henry married secretly in 1533. But their marriage only lasted three years. A few months after the wedding Anne gave birth to a daughter, Elizabeth, who would later become queen of England. But though Anna got pregnant again twice, both babies died, and relations between her and Henry began to deteriorate. Henry soon had a new lover, and Anne's days were numbered. She was arrested, accused of adultery, and imprisoned in the Tower of London. Anne was almost certainly innocent, but on May 19th, 1536, she was beheaded outside the Tower of London. Henry was free to marry again.

30

Jane Seymour was Henry's third wife. They were married just two weeks after Anne's execution, when Jane was 27 years old. She wasn't a beautiful woman, but she was the woman that Henry loved most, and during their short marriage he was a devoted husband. Jane soon became pregnant, and to Henry's great joy, on October 15th, 1537, she gave birth to a son, Prince Edward. After waiting for 27 years, Henry finally had the son he wanted. But Jane got ill after the birth, and just two weeks later she died. Although they had only been married for two years, Henry left instructions that when he died he was to be buried next to her.

40

Henry's fourth wife was Anne of Cleves. After Jane died, Henry stayed single for a year, but he needed to remarry, both for political reasons, and if possible to have another son. Anne of Cleves, who was a German princess, was considered suitable. Henry wanted to know what she looked like, but of course there were no photographs in those days. So he sent a very famous Dutch painter, Hans Holbein, to paint her portrait. When Henry saw Annes painting he immediately fell in love with her. But unfortunately Holbein had exaggerated Anne's beauty, and when Henry met her in person for the first time, just before their wedding, he didn't find her at all attractive, in fact he thought she looked like a horse. The king was furious, but it was too late to cancel the wedding, and it went ahead on January 6th 1540. But Henry and Anne never slept together, and Henry used this

50

as a reason for their divorce after less than six months of marriage. Anne was an intelligent woman and she didn't complain - she knew what had happened to Henry's previous wives. And, as usual, King Henry already had another lover, Katherine Howard, who was only 15 years old.

60 *Henry's sixth and last wife was Katherine Parr. Henry was now 52, a lonely old man, but still with a terrifying personality. When Henry met Katherine Parr she was in love with another man. But of course she could not say no to the king. Katherine was a mature intelligent woman of 31 who had already been married twice, and was probably an ideal person to deal with the old king. Katherine must have been more of a nurse than a wife as Henry was now in very bad health. The marriage lasted four years, and ended when Henry died on January 28th 1547, aged 55. Katherine was now free to marry the man she really loved.*

P4: OK guys? How how did you like it? Is it interesting?

S : sure

P4: yeah? So this is uh ... recorded guide is talking about what?

SS: the ... wife ... the wives .../ the king

P4: his wives right? ... how many wives did he have?

SS: six

70 P4: six right? So the first one was Catherine of Aragon ... the second one ...?

SS: Anne Boleyn

P4: Anne Boleyn ... OK ... the third one ...?

SS: Jane Seymour

P4: number four ... ?

SS: Anne of Cleves

P4: the fifth one was ... ?

SS: Katherine Howard

P4: the sixth one ... ?

SS: Katherine Parr

80 P4: And could you get the (?) specific information from each one of those?

SS: ...

P4: Was it difficult for you to understand?

SS (yes)

P4: yeah? So I'll play it once again ... I'll stop and you're gonna give me some information ok?... Let's go

90 *"Henry's first wife was Catherine of Aragon. She was the daughter of the king and queen of Spain, so it was really a political marriage. They got married in 1509 when she was 24 and he was only 18. Catherine was a very kind and religious woman, and she must have had a very sad and difficult life. King Henry desperately needed a son, a son who would keep his family in power for another generation. But although Catherine got pregnant many times, the babies never survived. Years passed and finally Catherine had a baby daughter called Mary. But Henry wanted a son, and by this time, Catherine was too old to have more children. Henry now fell madly in love with Anne Boleyn. This situation continued for years. Finally, Anne Boleyn became pregnant and Henry had to act. He broke off relations with the Catholic Church and declared his marriage to Catherine illegal, even though they had been married for 22 years. Now that they were divorced, Henry was free to marry again".*

P4: OK ... So what could you understand from this first part about Catherine of Aragon?

S : the daughter of the king of Spain

S : she was very kind ... she got pregnant many times

100 S2: got (pregnant) many times ... only her daughter Mary survived but ... er ... the king wanted a son

P4: a son right?

SS/P4: (?) / was a political marriage

S2: yes

S1: she got ...

P4: uh huh ...

S2: he divorce her divorced her

P4: and when he wanted to have a ... to have another baby ... she was too old yeah?

S1: yeah

P4: that's what the the ...

110 S2: impossible for her

P4: yeah it was impossible for her to have another uh chance right? OK guys

P4/S2: what/ children

P4: how long did their marriage last?

S : how long?

P4: uh ... I'm not really sure but I think it's ...

S2: twen twenty twenty-two years ... yeah?

P4:/SS: (?)

S3: I'm not sure but I think he said that she was twenty-four and he was eighteen

120 P4: eighteen ... yeah ... I think it looks (?) ... I think it was the the ... (?) well ... I'll play it once again ... so don't worry (?) ... this second part is just for you to give me general information ... I'll play it once again and then the the third (time) you're gonna see third (aisle?) you're gonna see a (bit) of information ok? So don't worry now

CD: *"one of Catherine's ladies-in-waiting, and he wanted a divorce from Catherine, but the Pope wouldn't give him one "*

P4: why did he want a divorce from Catherine? Because ... ?

S2: he wanted a son

130 P4: ... yeah ... and there was another woman in the (?) right? He fell in love with Anne Boleyn right?

CD: *" This situation continued for years. Finally, Anne Boleyn became pregnant and Henry had to act. He broke off relations with the Catholic Church and declared his marriage to Catherine illegal, even though they had been married for 22 years. Now that they were divorced, Henry was free to marry again. Henry's second wife was Anne Boleyn. She was a woman who men found very attractive, and Henry was no exception. He was soon passionately in love with her, as we know from the love letters he wrote her. Anne was a very clever woman, and an ambitious woman too. She made it clear to Henry that she wanted to be his queen, not just his lover. Anne had to wait for six years, but in the end she got what she wanted, and she and Henry married secretly in 1533. But their marriage only lasted three years. A few months after the wedding Anne gave birth to a daughter, Elizabeth, who would later become queen of England. But though Anna got pregnant again twice, both babies died, and relations between her and Henry began to deteriorate. Henry soon had a new lover, and Anne's days were numbered. She was arrested, accused of adultery, and imprisoned in the Tower of London. Anne was almost certainly innocent, but on May 19th, 1536, she was beheaded outside the Tower of London. Henry was free to marry again".*

140

P4: so ... ? Anne Boleyn ... ?

S2: yes

P4: so she was ...

S1:: beheaded

150 S1:/S2: ambitious/ (?)

S2: a very attractive woman

P4: a very attractive woman

S1: she wanted to be queen

P4: not just a simple lover

SS: yeah

P4: yeah?

S1: # clever

S2: and she had a ... they had a ... "filha"

S1: they have a daughter

160 S2: and the the marriage of the uh ... during three years ... and she she was beheaded ... they have had a daughter named Elizabeth ... was ... er ... after was the the queen of England and (that part) I'm not sure but two other sons ... uh ... died died

S1: yes ... she was arrested

P4: she was arrested ...

S1:/S2: why? ... she was arrested / (?) adultery

P4: because she was she was accused of a ... a ...

SS: What? ... What?

P4:/S2: (?) did you hear that? / adultery

S2: yeah adultery she was

P4: accused of that?

170 S2: yeah ... they they said

P4: yes

SS: um ...

P4: she was ... I don't (?) I can't remember but I'll play it (?) ok? Don't worry

SS: yes

S2:/P4: (?) / so what's the name of the third woman?

S2: Jane Seymour

P4: right

180 CD: *"Jane Seymour was Henry's third wife. They were married just two weeks after Anne's execution, when Jane was 27 years old. She wasn't a beautiful woman, but she was the woman that Henry loved most, and during their short marriage he was a devoted husband. Jane soon became pregnant, and to Henry's great joy, on October 15th, 1537, she gave birth to a son, Prince Edward. After waiting for 27 years, Henry finally had the son he wanted. But Jane got ill after the birth, and just two weeks later she died. Although they had only been married for two years, Henry left instructions that when he died he was to be buried next to her. Henry's fourth wife was*

P4: OK what did you get from the third? Jane Seymon?

S1:/S2: She was a beautiful woman/ (?)

190 P4: she was beautiful

S2: yes

P4: ... she was a beautiful woman?

S2: it's it's it's the woman that

SS: Henry what? / loved / loved the the most / and she wasn't

S1: she WASN'T beautiful

S2: she wasn't ... appropriate but ...

P4: uh huh

S2: wasn't but she had a (?) named Edward

SS: (?)

S2: she was ill and died

200 S1:/S2: two weeks later / she died two weeks later

P4: right

SS/S2: (?) / the the the ... during ... only two years

P4: lasted only two years?

SS: yes ... two years

P4: let's go on?

S2: but I don't know what happened to her

P4: right

210 CD: *"Henry's fourth wife was Anne of Cleves. After Jane died, Henry stayed single for a year, but he needed to remarry, both for political reasons, and if possible to have another son. Anne of Cleves, who was a German princess, was considered suitable. Henry wanted to know what she looked like, but of course there were no photographs in those days. So he sent a very famous Dutch painter, Hans Holbein, to paint her portrait. When Henry saw Annes painting he immediately fell in love with her. But unfortunately Holbein had exaggerated Anne's beauty, and when Henry met her in person for the first time, just before their wedding, he didn't find her at all attractive, in fact he thought she looked like a horse. The king was furious, but it was too late to cancel the wedding, and it went ahead on January 6th 1540. But Henry and Anne never slept together, and Henry used this as a reason for their divorce after less than six months of marriage. Anne was an intelligent woman and she didn't complain - she knew what had happened to Henry's previous wives. And, as usual, King Henry already had another lover, Katherine Howard, who was only 15 years old".*

220

P4: OK what about Anne of Cleves?

S1: she was a German princess

P4: all right she was a German princess ... what else?

S2: a very famous ... uh ... painter made a portrait of her and the ... King Henry King Henry was ... uh ... fall in love

P4: he fell in love with her

S2: when he saw her ... she didn't she wasn't beautiful

S1: the king ...

P4: wasn't beautiful ? Why ?

230 S2: because the the ... painter ... er ... # (?) (risos)

P4: OK

S2: and ... and Henry ... they divorced in six months

P4: right ... any information guys?
 S : she looked like a horse
 P4: she looked like a horse ... yeah? OK ... let's go on?

240 CD: *“Henry's sixth and last wife was Katherine Parr. Henry was now 52, a lonely old man, but still with a terrifying personality. When Henry met Katherine Parr she was in love with another man. But of course she could not say no to the king. Katherine was a mature intelligent woman of 31 who had already been married twice, and was probably an ideal person to deal with the old king. Katherine must have been more of a nurse than a wife as Henry was now in very bad health. The marriage lasted four years, and ended when Henry died on January 28th 1547, aged 55. Katherine was now free to marry the man she really loved”.*

P4: OK ... what about Katherine Parr? She was ...
 S1/S2: in love with another man / a very intelligent woman
 S2: she was in love with another man but ... she ...
 P4: she couldn't say no to the king to the king right?
 S1: she was a very intelligent woman
 P4: right
 250 S2: and ...
 P4: was she ... was she mature?
 SS: yes
 P4: yes quite mature ... yes?
 S1: yes for for for her age
 P4: and how old was she?
 SS: thirty-one ... thirty-one
 P4: all right ... OK ... now guys I'll play once
 S2: and she ... (?)
 P4: (?)
 260 P4: (?) yeah? Now I'll play it once again and now I want you to really pay attention to this ... to the information you (need to hear) OK? Description children how long the marriage lasted and what happened to her ... so (?) with the specific information you need right?
 SS: OK
 P4: OK? I'm going to play ... er once again and it's gonna be the last time right?
 (SS ouvem o texto inteiro sem pausas)
 P4: all right guys? (is it) enough now? Yes? So ... uh ... what can you tell me about Catherine of Aragon ... Vera ... can you tell us about her?
 S3/P4: she was / (?)
 270 S3: she was daughter of ... queen of Spain
 P4: OK ...
 S3: she was very kind ... she was pregnant many times
 P4: OK ... about uh ... description here Vera ... she was very kind ... religious yes?
 S3: religious yes
 P4: OK ... let's let's go uh ... let's uh ... OK ... keep on ... (say it)
 S3: about children ... she was pregnant many times
 P4: OK
 S3: but ... they never survived ...
 P4: all right ...
 S3: and ... then ... she ...
 280 P4: had a girl yes?
 S3: a girl ... right
 P4: do you know the name of the girl
 S3: ... no
 P4: (?) yeah? A girl called Mary ... and how long the marriage lasted ...
 S3: twenty-two years
 P4: twenty-two years ... and what happened to her?
 S3: she was # ... divorced
 P4: all right ... perfect ... uh ... guys ... I forgot to tell you ... you have to complete here ... ok? The last column ... with the words "died ... beheaded ...divorced or survived" ... do you know what beheaded is?
 290 SS: #
 S2: (faz mímica)
 S4: OK?

SS: ah ... tá
 P4: all right?
 S : degolada
 P4: yes ... what about the second one? Volunteers?
 S2: yes I'm
 P4: OK ... go (?)
 S2: Anne ... Anne Boleyn ... and ... # (?) description ... very attractive woman
 300 P4: attractive woman ... then ...
 S2: er ... uh ... she had a daughter Elizabeth
 P4: OK
 S2: er ... she was married ... er ... for three years
 P4: (?) the years yes?
 S2: yes ... and ... er ... she was beheaded
 P4: she was beheaded ... OK
 S2: ... er ... adultery /ədʊltəri/
 P4: right ... she was accused of adultery /ə'dʌltəri/
 S2: /ə'dʌltəri/
 310 P4: yes? Augusto ... er ... tell me ... do you ... did you get anything else? From ... er ... description? OK
 you said she was attractive
 S2: yeah
 S1/S2: ambitious
 P4: she was ambitious ... and ...
 S2: and she want to ... only ... er ... to be a lover but she want to be a ... a queen
 P4: OK ... and she was very clever
 S2: very clever
 P4: all right ... what about the third one? Any volunteer? # Márcio? Are you a volunteer?
 SS: (risos)
 320 S5: ummm ... Jane Seymour /saimor/
 P4: OK ... /'si:mor/
 S5: she wasn't wasn't very beautiful ...
 P4: all right ...
 S5: she was intelligent ... she had one son ...
 P4: (do) you know the name of the son?
 SS: Edward
 P4: Edward? Prince Edward?
 S5: uh ...
 P4: how long the marriage lasted ...
 330 S5: two years
 P4: right ... and what happened to her?
 S5: I think ... she died?
 P4: she died ... perfect ... excellent ... what about the fourth one? Any volunteers guys?
 S6: er ... she was a German princess
 P4: right
 S6: er ... the (marriage) they married (?)
 P4: OK
 S6: she ... don't have children ...
 P4: they didn't have children right?
 340 S6: the ... the marriage ... er ...
 P4: lasted ...
 S6: lasted six months
 P4: right
 S6: and ... she ... they ... they divorced
 P4: she got divorced
 S6/P4: she got divorced / perfect
 P4: what about the last one Katherine Parr? ... volunteers? (Carl)? No? Cláudio? Are you a volunteer?
 S7: she's ... er ... she's intelligent woman
 P4: OK
 350 S7: and ...
 P4: OK ... did she have children?

SS: no #
P4: right ... how long the marriage lasted ...

S7: four years

P4: four ...

SS/P4: four years / years

P4: and what happened to her? ... she ... ?

SS: survived

P4: OK? # isn't it incredible guys? # he has six wives ... #

360 (P4 anuncia uma revisão de pronúncia. Mostra cada cartão, que contém um símbolo fonético e uma figura que contém aquele som)

P4: OK ? Ready?

SS: yes

Aula gravada em 12/06/2004

APÊNDICE L - TRANSCRIÇÃO DE AULAS

TURMA E AULA 1

- P2: Did you ever ... did you listen to the song "American pie" ?
 SS (yes)
 P2: yeah ?
 S3: but I just remember the chorus /tʃɔ:rəs/
 P2: the (chat) ?
 S3: (?)
 P2: the lyrics ?
 S3: no the (?)
 P2: oh the chorus /kɔ:rəs/ ... you just remember the chorus ... do you know who wrote this song ?
 10 S3: what ?
 P2: (pausadamente) do you know who wrote the song? American Pie.
 S1: ... the death of a rock and roll (?) ... killed in 1959 in a plane crash
 P2: yeah ... when Buddy Holly died rock and roll died (?) ... what I want you to do ... OK look at ... look at the box at the top of the page ... "even native speakers"... yeah that's me ... "find it difficult to hear the lyrics of many pop and rock songs" ... and that's true ... when I listen to pop and rock songs usually I don't understand a word ... yeah
 P2: (?) and it's hard to understand every word ... to hear every word (?) yeah? "Many songs have lines which rhyme"... do you know what rhyme rhyme is ?
 S3: it's ... have the same sound
 20 P2: the same sound ... what's the word for rhyme in Portuguese?
 S3: rima
 P2: rima?
 S3: é
 P2: how do you spell
 S3: r-i-m-a
 P2: (ok) ... "these can help you predict and understand words which are difficult to hear" ... (what) I want you to do is look at the lyrics for American Pie and see if you can fill in the gaps yeah? Based on the idea that the words rhyme with other words ... so look at the first one ... " I knew that if I had my chance I could make those people ..."
 30 S3: die
 S1: die ... ok
 P2: no ... die? What does die rhyme with?
 S3: (?) die
 P2: what would the word be?
 S3: dance
 P2: dance ... very good ... ok see if you can do it ... the rest ... talk to each other while you're doing it ... help each other out
 P2: quick because you have the song ... Do you like Madonna?
 S1: I like more ... her music than her
 40 P2: you like her songs more than you like her yeah? ... did you get them all Renato?
 S2: I (just) didn't know one word
 P2: OK I want you to read the lyrics for me
 S2: me?
 P2: yeah you
 S2: read all the lyrics?
 P2: yeah
 S2: and can music save your mortal soul
 P2: everybody did you ... did you (have) that one?
 SS yes
 50 P2: yeah? How do you spell that?
 SS s-o-u-l
 P2: s-o-u-l ... what does it mean?

S1: (?)
 P2: in Portuguese?
 S1: alma
 P2: OK ... Renato ...
 S2: ... " man, I dig those rhythm 'n' ... I don't know this one.
 S3: blues
 S2: blues?
 60 P2: rhythm and blues?
 SS yeah
 P2: (did you have) rhythm and blues? Yeah?
 S2: no
 P2: have you heard that r 'n' b?
 S2: what?
 P2: (do you hear) about r 'n' b?
 S2: ah?
 P2: r 'n' b
 S2: (?)
 70 P2: rhythm and blues ... r 'n' b ... rhythm and blues ... (?)
 S2: "I was a lonely teenage broncin' buck [...]... died
 P2: OK ... can you read the second verse Daniel?
 S3: "I met a girl who sang the blues [...] music died"
 P2: very good OK ... Renato? Any vocabulary that you don't know?
 S2: (holy ghost)
 P2: holy? Holy ghost? (What's that in Portuguese)?
 S1: santo
 P2: sagrado?
 SS uh huh
 80 P2: what do you call the holy ghost in Portuguese?
 S1: espírito santo
 P2: espírito santo ... yeah ... sagrado
 SS uh huh
 P2: anything else?
 S1: broking buck? Bronking buck? ... I don't know
 P2: broncing buck? Further in the (glossary)
 S1: oh ... OK
 P2: no? Nothing else? ... OK ... well... homework ... page sixty-seven
 90

Aula gravada em 14/06/2004

APÊNDICE L - TRANSCRIÇÃO DE AULAS

TURMA E

AULA 2

- P2: OK ... right ... now Daniel ... can you read the instructions for exercise 1A?
- S3: "listen and read the summaries of five famous Shakespeare plays. Write the correct title for each summary. Number the photos 1 to 5
- P2: so ... Renato ... what do you have to do?
- S2: to write the title for each summary
- P2: (?) what are they? (they're) plays ... they're the title of each play ... here OK? And then ... you also have to match the photos to each play yes? So you have to put a number in the box on each of the photos ... (does it make sense?) ... do you understand? ... Ângela? Yeah? ... OK you gotta listen and read at the same time ok? ... wait a minute...
- 10 S3: ... (?) merchant of Venice /'mɜ:kənt/
- P2: /mɜ:tʃənt/ of Venice
- S1: ... I'm trying to listen ...
- P2: OK compare your answers ... Ângela can you work with Renato ? ... finished Daniel? ... Do you recognize the actor in photo "a"? The actor with a beard? The actor on the right
- SS: ...
- P2: Dustin Hoffman
- S : who?
- P2: Dustin Hoffman ... he's an old man
- P2: OK. Number 3 ... did everybody get number three?
- 20 SS: ... (?) I don't know
- P2: well they tell you that he will eventually become king of Scotland ... yeah? "Macbeth" is a Scottish name yeah? All those names that begin with "Mac" ... McDonalds yeah ? they're all Scottish names ... the only story here related to Scotland is ... ? ... Number three?
- SS: (Macbeth)
- P2: So it's Macbeth ... letter "e" yeah? That's Macbeth and his wife
- S1: Macbeth is the guy?
- P2: What do you mean?
- S1: is the name? Macbeth?
- P2: yeah ... (that's) his name ... Macbeth ... OK ... number four? Renato?
- 30 S2: Hamlet
- P2: this is the story of Hamlet ... Hamlet was the prince prince of Denmark yeah? Number four is Hamlet ... which is the photo that goes with number four?
- S1: "d"
- P2: yeah ... (?) Hamlet and the skull ... what does he say to the skull
- S3: to be or not to be
- P2: ... this skull is the skull of his best friend ... his name is (York)
- S1: this skull is his best friend?
- P2: uh huh
- S1: so it's the skull of his best friend
- 40 P2: yeah
- S1: OK
- P2: ... number five ? ...(?)
- S2: how do spell skull?
- SS: s-k-u-double l
- P2: so number six must be ...
- SS: King Lear
- P2: King Lear ... and the photo must be ...
- SS: "b"
- P2: letter "b"
- 50 S2: teacher ... sorry ... what's letter "b"?
- P2: number five
- S2: ... (teacher) what's maggots?
- P2: maggots?

- S2: m-a-double"g"-o-t
P2: where did you read that?
S2: no it's not here
P2: OK ... do you know flies flies?
S2: what?
P2: flies ... bzzzz ...
60 S2: yeah
P2: yeah? Before they become flies ... when they're just little white things... white "larvas" ... they're called maggots
S2: OK
S1: yuk ...
S2: so maggots are larvas ... (?) there's a song called "Skull of maggots"
P2: skull of maggots? ... that doesn't surprise me Renato
SS: (risos)
S2: what?
P2: I'm not surprised
70 S2: why?
P2: because that's sort of a ... what ... heavy metal ## ?
S2: yes
P2: yeah ... they always choose things like that for their song ...
P2: OK ... now I want you to read all those again ... I want you to highlight any vocabulary that you don't understand ... ok? I want you to do exercise "b" while you're reading ... yeah? In exercise "b" you have five different words that summarize the themes of the plays ... what are the words? ... Renato?
S2: ãh??
P2: in exercise "b" you have five different words that summarize the themes of each play ... what are the five words?
80 S2: ambition etc
P2: OK ... so I want you to read the stories again and match these words to each of the plays yeah? Which word best describes the theme of each play ... and also while you're reading ... I want you to highlight any vocabulary that you don't understand ... and after you finish reading I want you to discuss: that vocabulary to try to work out what the words mean
P2: OK ... let's move on to ... number two ... so and such ... look at those four sentences ... yeah? And decide (?) and decide who these charac who these sentences describe ... which character these sentences describe ...
S1: what's inspiring /inspi:riŋ/?
P2: hein?
90 S1: what's /inspi:riŋ/?
P2: do you know what inspiration is?
S1: oh ... ok
P2: that's what I've been trying to do with Renato all semester but without any success
S2: what?
P2: I've been trying to inspire you all semester Renato but with no success
S2: I have a headache... sorry

100

Aula gravada em 16/06/2004

APÊNDICE M - TRANSCRIÇÕES DE ENTREVISTAS COM ALUNOS

ENTREVISTA com A1

linha	
01	Pe : Há quanto tempo você estuda inglês em curso de língua ?... Mais ou menos. A1 : Acho que uns seis anos.
	Pe : Tá OK. E você já viajou para um país de língua inglesa ? A1 : Não.
05	Pe : Você, por acaso, tem amigos que tenham viajado e (que) gostaram da experiência ? A1 : Tenho.
	Pe: : E o que eles falaram em relação a...ao <i>listening comprehension</i> , eles entenderam tudo ? A1 : Não. No começo eles não...não entendiam, parece que tem uma fase que você...primeiro você não entende nada e depois você começa a entender e não fala
12	Pe/A1 : ..Isso/ E aí depois você passa a falar, tudo errado Pe: : (risos) (?) A1 : e entender. É.
	Pe : Tá. Você tem oportunidade de conversar com um falante nativo ?
16	A1 : Não. Pe : Ninguém. A1 : Ninguém. Pe : Nenhum amigo, da escola... A1 : Não.
	Pe : Tá. E você acha que o falante nativo tem...tem uma pronúncia muito rápida...ou é muito difícil de compreender as palavras...
22	A1 : Não, acho que eles falam, a gente aprende um inglês muito...é...arcaico, não sei, eles falam muita gíria, muitas palavras pela metade... Pe : então A1/Pe : que é muito diferente.../ muito diferente do que você aprende
26	A1 : é...do que a gente aprende. Pe : Tá. E o que você faz quando não entende, vamos supor, você tá assistindo um programa de TV, não tem legenda...ou então um filme...você, o que você faz ? A1 : prestar muito mais atenção (?) Pe : É, né?
31	A1 : É. Pe : Tá. Você...em sala de aula, por exemplo, você ouve o CD...e você não entende. Você passa pra aquela final, final do livro onde tem a transcrição ? A1 : Não, geralmente toca mais algumas vezes...e aí...é difícil a gente não entender mesmo (?) tocando depois assim, mais vezes, né, quando eu não entendo, realmente, aí eu não, eu espero mesmo Pe : Quantas vezes você acha que...
38	A1 : Às vezes uma vez, duas ve...às vezes uma vez é suficiente mas ... A1/Pe : acho que duas vezes, geralmente / acha que (?) mais de três vezes ? A1 : Acho que não. Pe/A1 : não faz diferença/ acho que se é...se da terceira vez você não entendeu, você

	não vai entender mais, não.
	Pe : Certo. Um, o que que você faz pra desenvolver essa ...esse <i>listening comprehension</i> ? Você ouve alguma coisa na televisão pra assistir programas
45	A1 : não
	Pe : sem legendas...
	A1 : não, assim, só realmente a aula de inglês.
	Pe : em sala de aula.
	A1 : é.
	Pe : E você acha que essa prática na sala de aula te prepara pra entender inglês fora da sala de aula ?
52	A1 : Não totalmente.
	Pe : por causa daquilo que você falou ?
	A1/Pe : é/(?) mais formal
	A1 : é, mais formalidade, é. Mesmo porque tem...acho que você tem que vivenciar, né?
	Pe : Claro.
58	A1 : Você acaba falando alguma palavra em português, né, não sei.
	Pe : Entendi. Você sabe que, aqui no Brasil, a língua inglesa...ela não é uma segunda língua, ela é uma língua estrangeira. A diferença é que, vamos supor, se você fosse para os Estados Unidos pra aprender inglês lá, você estaria aprendendo inglês como segunda língua.
63	A1 : Um hum.
	Pe : Porque a sua primeira língua é português e a segunda língua é inglês e você tá num país de língua inglesa. Já no Brasil, não... não ouve inglês fora da sala de aula praticamente e a comunidade não fala inglês. Você acha que isso traz alguma...faz alguma, traz alguma desvantagem pra você ?
68	A1 : Ah, acho que dificulta mas mesmo...porque a gente recebe muita cultura, ainda é mais fácil aprender inglês do que qualquer outra língua...porque pelo menos inglês a gente ainda escuta algumas coisas, agora se fosse outra língua a gente não ia escutar nada, aí é muito mais difícil
	Pe : Onde você ouve inglês ?
73	A1 : Ah, filme, música, muita música.
	Pe : Você ouve muita música ?
	A1 : escuto muita música...
	Pe : você entende ?
77	A1 : mais ou menos.
	Pe : você gostaria de entender ?
	A1 : Claro, muito. A gente não entende nem em português, às vezes.
80	Pe : É verdade. Tá. A última pergunta é o que que você acha que deve ser feito em sala de aula pra que você fique preparada pra entender inglês na vida real ?
	A1 : ai...
	Pe : por exemplo
84	A1/Pe : não sei / (?) você acha que na sala de aula o professor podia dar mais exemplos de diálogos informais...gíria
	A1 : eu não sei...não sei, não sei se seria...acho que aprender mesmo, você vai aprender só se você for morar fora mesmo.
	Pe : Na sala de aula
89	A1 : é...

	Pe : não haveria muita forma de desenvolver isso.
	015
	A1 : É, não haveria muita forma...porque ele não tem maneira de tá ensinando gíria, né...não tem como.
	Pe : Mas, é...você disse que o discurso informal...você disse que ele é arcaico, né?
95	A1 : É, não, arcaico mas, é...muito formal, né. Arcaico seria muito forte.
	Pe : Formal.
	A1 : Formal.
	Pe : Então você acha que não tem como o professor praticar
99	A1 : Ah, eu sou mais, ah, a gente acaba escutando algumas músicas que tem mas acho até meio esquisito porque a gente aprende português é o formal também.
	Pe : É verdade.
100	A1: A gente não aprende do jeito que a gente fala, é muito diferente, acho que em inglês acontece a mesma coisa.
	Pe : Tá bom, Valéria, muito obrigada !

ENTREVISTA com A2

linha	Entrevista
01	Pe : Entrevista com Ângela [teste do gravador]... Ângela você estuda o segundo grau ... o que que você faz ?
	A2 : Segundo ano do segundo grau ... ensino médio.
	Pe : Certo... e há quanto tempo você estuda inglês em curso de línguas ?
05	A2 : Acho que uns...caramba ... uns cinco anos.
	Pe : Cinco anos.
	A2 : Cinco anos... eu pulei de escola ... de escola em escola.
	Pe : Mas ... curso de línguas.
	A2 : Curso de línguas.
	Pe : Tá... e você já viajou pra algum país de língua inglesa ?
11	A2 : Nunca
	Pe : Você ... por acaso ... tem amigos ou conhece pessoas do país que já viajaram ?
	A2 : Sim.
	Pe : Que experiência eles tiveram quando eles ouviram o inglês lá ... na vida real ?
	A2 : hum ... conheço meu tio ... que passou seis meses nos Estados Unidos e falou que...bom ... o difícil não é tanto a pronúncia mas a rapidez com que eles falam.
	Pe : Certo... e ele tinha um conhecimento de inglês.
18	A2 : Tinha ... legal.
	Pe : E tinha muita dificuldade.
	A2 : Não muita mas ele falou que era difícil de entender assim...algumas palavras ... ele ficava meio perdido assim mas nada muito aterrorizante não.
	Pe : mas era a velocidade ... então.
23	A2 : É...e o sotaque ... muitas vezes.
	Pe : Sotaque diferente...
	A2 : É ... dependendo da região.
	Pe : Certo... você acha que...esse inglês falado fora ou nos filmes que você vê ... é muito diferente do inglês usado em sala de aula ?
28	A2 : Ah ... um pouco ... eu entendo muito mais em sala de aula do que se eu apertar a tecla SAP da televisão...e tá lá assistindo ... não entendo muita coisa ...não sei se é porque às vezes fala todo mundo de uma vez só...
	Pe : Mas "em sala de aula" você tá falando em relação ao professor...
32	A2 : É.
	Pe : Os colegas você não tem problema em entender.
	A2 : ... não.
	Pe : Professor brasileiro... você tem problema em entender ?
36	A2 : Não ... nenhum.
	Pe : E o professor ... nativo?
	A2 : Um pouco (risos).
	Pe : Pela velocidade ... pela pronúncia ...
40	A2 : Pelo sotaque ... de novo.
	Pe : Pelo sotaque.
	A2 : É.

	Pe : Sotaque ... você quer dizer ... assim ... da região que ele é
44	A2 : Da regi...(?) acho que
	Pe : Se é pronúncia britânica ou americana ...
	A2/Pe : É ... / a variedade.
	A2 : O meu ...bom ... o meu professor é xxxx [nacionalidade]...então o inglês é ... pô ...completamente diferente
	Pe : Diferente ... então é a...é a variedade da língua ... ou é britânica ou
50	A2 : É.
	Pe : americana ... australiana ...
	Pe/A2 : Tá / Exatamente.
	Pe : Entendi... me diga uma coisa ...você...o que que você faz quando você não entende o seu professor ... por exemplo ?
55	A2 : Ah ...eu peço pra repetir...é muito raro eu ficar ... assim ...deduzindo o que que ele vai falar ... se eu não entender eu peço pra ele repetir na hora...porque eu não vou ficar viajando e tal...
	Pe : (risos). E...o que ... o quanto você entende ... você acha ? O quanto ... assim ... tudo ... quase tudo ... alguma parte ... de programa de TV ou filmes ... sem legenda ?
60	A2 : Nossa...
	Pe : Boa parte ... pouco ... muito pouco...
	A2 : Razoável ... é
	Pe : Pro seu nível.
	A2 : É... não... pro meu nível acho que eu não entendo quase nada ... é...o nível que eu ... que eu tô tinha que entender muito mais.
	Pe : Você acha que deveria entender mais...
67	A2 : Com certeza.
	Pe : mas você acha que é mais difícil do que entender a leitura ... por exemplo ?
	A2 : Ah é ... das das três... assim ... escrita...escrita ... fala e ...escutar assim...a pior ... que eu sempre fui ... é escutar.
	Pe : Escutar.
	A2/Pe : (?) / não é só você não...
	Pe : Bom ...quando você não ouve o CD ... desculpe ... quando você ouve o CD na sala de aula e não você não entende alguma coisa ... você vai pro final do livro pra ver a transcrição ?
76	A2 : Não.
	Pe : Nunca ... Por que não ?
	A2 : Porque...acaba que quando a gente vê o que...o que ...o que a pessoa fala na escrita ... (fala) muito mais fácil ... você ... "pô, como é que eu não entendi isso antes?" ... mas eu prefiro treinar o ouvido mesmo ...é muito raro olhar atrás do livro ... é muito ... muito raro mesmo.
	Pe : Mas quando você lê ...você entende ?
83	A2 : Aí eu entendo.
	Pe : Mas por que que isso acontece ?
	A2 : Ah...não sei...não sei se é porque...não é nem porque eu não presto atenção ... porque eu tava prestando atenção ... quando ele bota o CD eu já fico...ligada ... assim ... já fico "beleza, o cara vai começar a falar e tal"... mas não sei ...
	Pe : Então você não reconhece algumas palavras
89	A2 : Não.
	A2/Pe : (?) / quando você lê você entende.

	A2 : às vezes eu falo (nesse <u>jogo</u> , por exemplo) ... aí ele emenda uma palavra na outra e eu "caramba ...essa palavra não existe, isso tá errado"...sabe?
	Pe : Aí você pensa "ah ...era isso?"
94	A2 : É ... exatamente ...eu ... "não, pô,então"...aí ... por exemplo...quando eu leio... eu "é ... não ... até que ele falou separado mesmo"... não sei ...é dificuldade mesmo.
	Pe : Sei...bom ... e ...que que você faz pra desenvolver o seu <i>listening comprehension</i> ?
	A2 : Ah...escuto música em inglês...o máximo possível...
	Pe : Que bom...programas de TV?
99	A2 : Programa de TV...ah ...é raro porque eu não vejo muita televisão...mas...
	Pe : Você acha que a música ajuda a desenvolver a
	A2 : Ajuda.
	Pe : a compreensão oral ?
103	A2 : Ajuda ... principalmente porque ... por exemplo... como é uma coisa que você gosta ...então...você tá sempre mais ligado e você fica querendo saber que que a ... que aquela música te passa.
	Pe : é a motivação.
107	A2 : exatamente... aí ... por exemplo... às vezes tem muitas... às ... uma coisa que dificulta muito entender são as gírias e você fica ... assim ... meio perdido e tal ...mas acaba que você fica querendo saber que que as gírias significam também...música é uma das melhores motivações (?)
	Pe : OK...você...você acha que a prática do <i>listening</i> na sala de aula...prepara você pra entender o inglês fora da sala de aula ?
113	A2 : ...acho que poderia ser um pouco melhor.
	Pe : "Sim"... mas poderia ser melhor...
	A2 : É.
	Pe : Por exemplo ...o que você pratica em sala de aula ... você acha que te prepara pra, ...vamos supor ... você vai viajar pro exterior...e você quer conversar com um falante nativo ... você acha que ...você está preparada ?
119	A2 : Ah legal.
	Pe : Prá manter uma conversa ... interagir...
	A2 : Dá pra manter uma conversa mas ... por exemplo ... no meu caso ... eu teria que usar o "repeat please" muitas vezes...muito não ... mas ... assim razoavelmente ... teria que usar o "I'm sorry".
	Pe : O que não acontece com a televisão...
125	A2 : É.
	Pe : (risos)...a não ser que você volte
	A2/Pe : É...rewind /(?)
	Pe : Tá... você sabe ... Ângela ... que no Brasil ... a língua inglesa ... ela é ensinada como língua estrangeira porque o nosso país não fala a língua inglesa.
130	A2 : Um hum.
	Pe : Se você fosse para os Estados Unidos ... você aprenderia inglês como segunda língua porque lá ... a língua inglesa é falada fora ... na comunidade você teria muito mais ... é ... contato com a língua ... Você acha que isso pesa muito para o aluno brasileiro ?
134	A2 : De ser aprendido como língua estrangeira ?
	Pe : É.
	A2 : Ah ... meu Deus ...não sei.

	Pe : Você acha que se você estivesse aprendendo inglês lá ... você teria mais ... é ... facilidade ?
139	A2 : ...Eu acho que não...porque...acaba que língua ...eu acho que é porque ... por exemplo ... aqui no Brasil ...a galera não leva muito a sério de ... por exemplo ... aprender a língua portuguesa ... tá aprendendo a língua portuguesa ... acho que a forma que a gente aprende aqui nas escolas ... se até um americano vier aprender português ... vai ser da mesma forma ... vai aprender os tempos verbais ... vai aprender os ... sei lá ... os substantivos ... o vocabulário e tal ... todo tipo de coisa ... a gente acha difícil porque é uma língua que a gente não conhece mas...na minha opinião acho que ...da mesma forma que é difícil pra gente ... é muito difícil pra eles pegar uma língua completamente diferente.
	Pe : É... não faz diferença ... né?
148	A2 : Não.
	Pe : A última pergunta ...Ângela ... é...o que que você acha ou como você acha que...o <i>listening</i> deveria ser praticado na sala de aula pra que você fique preparada pra entender o inglês na vida real ?
	A2 : caramba...
	Pe : Você falou de motivação.
154	A2 : É... foi.
	Pe : Pelo que eu entendi ... a motivação ... a música ... uma coisa que você gosta
	A2/Pe : É/ (?)...um dos meios pra...pra praticar.
157	A2 : É ... por exemplo ... normalmente ...eu detesto escutar uma música e não entendo... eu vou lá e pego a letra ... tal ... aí é que nem aquela coisa do CD e tal ... "você olha atrás?" ... não ...não costumo olhar... mas...
	Pe : Então essa é uma forma que você acha da pessoa não recorrer ao texto escrito...
161	A2 : Não, acho, acho que assim...em muito último caso mesmo...porque acaba que você não treina, se você sempre desistir quando você não entender, você vai ficar cada vez melhor no ...é... em ler e escrever, e no <i>listening</i> vai sempre deixar a desejar
165	Pe : Quantas vezes você acha que o professor deve tocar o CD pra você ouvir ?
	A2 : Ah, normalmente ele repete, sei lá, umas duas vezes. Aí tal. "e aí, galera, terminou de fazer o exercício e tal?", "É, professor, e tal, quase tudo". Normalmente, normalmente eu não, eu ainda não consigo fazer tudo o que o CD pede. Por exemplo, quando é música, pra completar e tal, todas as partes... pronto, esses dias a gente pegou, foi até um pouco mais fácil pra gente. Tinha a letra da música e a letra da mú, a música era bastante rimada. Então tinha uma ...uma estrofe assim, aí tinha lá o verso da música e embaixo (só pede) uma palavra e essa palavra rimava com a palavra de cima ou do verso de baixo. Então
	Pe : American Pie ?
174	A2 : Exatamente. Então ficava bem mais fácil a gente visualizar "a mulher falou, ôpa, tal".
	Pe : Ou seja, a atividade era...no seu nível.
	A2 : Exatamente.
	Pe : Então, pelo que eu entendi...há formas de se desenvolver a compreensão oral na sala de aula.
180	A2 : Há.
	Pe : Muito obrigada !
	A2 : De nada.

ENTREVISTA com A3

linha	Entrevista
01	Pe : É ... Antônio.
	A3/Pe : Isso / Antônio de quê ?
	A3 : Antônio XX
	Pe : Antônio, há quanto tempo você estuda inglês em curso de línguas ?
05	A3 : Há 5 anos.
	Pe : E você já viajou pra algum país de língua inglesa ?
	A3 : Já. Já estive na Inglaterra.
	Pe : E você tentou se comunicar com um falante nativo ?
	A3 : Tentei. Algumas vezes, poucas vezes.
	Pe : Como foi a experiência ?
11	A3 : Olha, não, não é fácil, né, porque...você às vezes não compreende bem, as pessoas também falam rápido, não é ? Eles, às vezes, não estão tendo disponibilidade na hora de... Ter uma conversa mais pausada e isso acaba interferindo no entendimento, que fica prejudicado.
	Pe : E o que que você fez quando você não entendeu ?
16	A3 : Eu tentei buscar apoio em outra pessoa, não é ? Solicitei mais informações...
	PE : Certo. Você achou que o inglês falado lá é muito diferente daquele usado em sala de aula ?
	A3 : Não, acho que, olha a Cultura tá, eu diria, com um padrão...né, de professores excelente, né, acho que eles são muito bem preparados, estão com um excelente nível de, de informação...eu acho o nível, o nível aqui da escola é
22	A3/PE : algo extraordinário / prepara, né ?
	PE : Você tem oportunidade de conversar com falantes nativos, aqui no Brasil ?
	A3 : ...falantes nativos...não entendi bem...
	PE : se você conversa com um inglês
	A3/PE : Ah! / ou americano no Brasil ?
27	A3 : Não, muito raramente.
	PE/A3 : Raramente / raramente.
	PE : E...quando você...encontra alguém, um americano ou britânico, você tem dificuldade de entender o que que ele tá falando ?
	A3 : Tenho. Tenho porque eu, eu , quer dizer, eu acho que o aprendizado de uma língua é algo complexo, difícil.
	PE : Hum.
34	A3 : demanda um conjunto de fatores, não é ? Demanda, às vezes, talvez a habilidade que você tem, memória, né, assim, mais ou menos memória, isso...contribui muito, é um fator, né, o tempo que você se dedica também no aprendizado também é outro fator muito importante, né, então acho que é, é um conjunto de fatores. Eu sempre tive dificuldade de aprendizado de uma Segunda língua, aliás, eu já tenho dificuldade até de manejar bem o português, não é ? Quer dizer, pra manejar outra língua é mais ainda difícil, né, eu tô fazendo um esforço, eu diria assim, né, nos últimos anos, até pra aprender um pouco mais, tô me dedicando um pouco mais mas eu sinto que...não tem sido fácil, né, e...eu compreendo as minhas limitações, eu tento, digamos assim, é...é vamos dizer assim, associar essas limitações com o processo de aprendizagem, né ?
	PE : Certo. Ou seja, você está ciente do esforço, da dedicação...
45	A3 : Exato.

	PE : Não é uma daquelas pessoas que acha que inglês se aprende
	PE/A3 : num semestre / de maneira alguma.
	A3 : Eu acho que uma língua é uma coisa que traduz uma cultura...é de uma riqueza imensa, é um patrimônio...
	PE : Sim.
51	A3 : Não é ? E a gente não pode se...digamos assim, achar que...é fácil o manejo de uma língua, não é não.
	PE : Como você disse, até na própria, na própria língua, na nossa língua é difícil, né ?
	A3 : É. É.
	PE : Bom, uh...em relação a programas de TV, você assiste a algum programa de TV em inglês, com ou sem legenda ?
57	A3 : Olha, eu tenho assistido muito pouco mas tô pretendendo agora, que tô achando que já tô, digamos, reunindo já mais algum...algum conhecimento, né, sobretudo de gramática, né, entendendo melhor a pronúncia, então...já estou me organizando no sentido de ver mais programas, né, de assistir, sobretudo, noticiário pelas emissoras que transmitem em língua inglesa, né, então eu creio que a partir de agora daria, né, com essa intenção, com esse objetivo, né, de integrar no meu dia a dia alguma atividade (?), né, envolvendo, digamos assim, é..é...ao aprendizado da língua, né ?
	PE : Certo.
65	A3 : Eu acho que reforça muito, ajuda muito, complementa, né, digamos, a sua...
	PE : aprendizagem
	A3 : o seu aprendizado.
	PE : Antônio, quando você ouve o CD na sala de aula, do livro, e você não entende, você recorre ao texto escrito no final do livro ?
70	A3 : Eu tenho. Eu tenho recorrido ao texto e tenho, digamos assim, ouvido outras vezes também, né, repito a ...audição do texto, né , que é pra entender...
	A3/PE : melhor / Você tem a fita ?
	A3 : tenho.
	PE/A3 : ah, muito bom / eu tenho
75	PE : mas, em sala de aula, vamos dar um exemplo, quando você ouve o CD e você não entende alguma coisa, depois quando você pega o tape script lá no final do livro, você lê (?), você entende ?
	A3 : ...olha, aí já facilita muito.
	PE : Sim.
80	A3 : muito. Quando eu dou uma olhada, quer dizer, eu faço, às vezes uma primeira, né, ouço primeiro, né, pra tentar ver se entendo algumas coisas, né, aí...digamos, procuro superar as dificuldades revendo o texto, né, aí numa Segunda vez que eu vou ouvir, eu já, quer dizer, eu...sanei uma série de, de dúvidas, né, acho que o texto é base, assim (A3 ri) nesse processo de aprendizagem, a gente vai crescendo
	PE/A3 : Certo / eu diria, nesse processo, não é ?
86	A3 : na medida em que você vai ouvindo, você vai, né, assimilando, digamos assim, a ...a ...a ...as pronúncias, né, você vai guardando, vai memorizando elas também e você vai
	PE : se acostumando com os sons
	A3 : você vai montando a sua, digamos assim, a ...(A3 ri) sua memória ...
	PE : É um processo mesmo
91	A3 : é um processo, é.
	PE : Tá certo. A última pergunta que eu tenho pra você é sobre...é uma sugestão
	A3 : sim...
	PE : que eu gostaria que você nos desse. Como que você acha que a prática da, da

	compreensão oral em sala de aula é...poderia ser melhorada no sentido de preparar o aluno melhor pra entender uma conversa informal ou algo assim ?
97	A3 : Olha, eu creio que o aluno tem que buscar realmente reforçar, né, a ...o seu aprendizado se dedicando mais em casa, né, relendo os textos, né, buscando ouvir mais, né, buscando outras fontes de aprendizado, quer dizer, acho que ele ao...ao diversificar essa busca, né, eu acho que ela...é...facilita o aprendizado
	PE : na sala de aula você acha
102	A3 : na sala eu acho que, se necessário, é uma Segunda ou uma terceira, digamos, é...repetição, né, parece-me que, na primeira, né, o número de, digamos assim, de...de... o número de palavras que você entende já é... é pequeno mas numa Segunda você consegue entender um pouco mais, eu acho que é repetindo, se necessário, né ?
	PE : Certo.
107	A3 : com textos mais longos, né, às vezes o professor também pode estar, deve, o professor deve estar atento, né, a algumas palavras que poderiam ser mais difíceis de entendimento ... e tentar... PE : Você acha que técnicas, é...estratégias de ensino, você acha que se o professor ensinasse essas técnicas principalmente, você acha que ajudaria os alunos a desenvolver essa habilidade ?
113	A3 : Eu creio que sim. Eu acho que lançar mão de recursos adicionais, né, isso ajuda, né, e acho que o aluno também deve buscar . Mas se o professor.. tendo conhecimento, acho que ele deve transmitir, ele deve fazer com que os alunos, né, também se empolguem mais, se interessem mais, eu acho que tudo é válido, né, nesse processo de aprendizagem.
	PE : Antônio, muito obrigada, a sua contribuição é muito importante !

ENTREVISTA com A4

Linha	Entrevista
01	PE : Carmem ... Carmem, há quanto tempo você estuda inglês em curso de línguas ?
	A5 : Ah...direto ?
	PE/A5 : É / quando eu comecei ?
04	PE/A5 : Quando você começou.../eu comecei, eu acho que eu tinha 11 anos, mais ou menos. Eu comecei no curso X, na Asa Sul, só...eu lembro que...o semestre todo foram só palavras, né, então eu fiquei vários anos só com palavras, com frases simples, só. Não teve muita conversação, muito diálogo. Diálogo foi só na prática quando eu precisei fazer. Na aula a gente se limita às lições...então a gente não consegue falar muita coisa nem ser muito
08	abrangente, eu acho que é só na prática mesmo, (?) alguma pessoa que tenha fluência diariamente, não diariamente mas frequentemente.
	PE : Tá. E...e...juntando esses anos, esses semestres de cursos de inglês, você tem uma idéia de quantos semestres você já fez ?
13	A5 : ...quantos semestres ...olha, acho que foram uns 3 , 4 anos.
	PE : Tá.
	A5 : às vezes tendo que voltar ao ponto inicial, mas, estudando, acho que foram uns 4 anos.
	PE : Numa média de 3 horas por semana .
18	A5 : É. Exatamente.
	PE : E...você já viajou pra algum país de língua inglesa ?
	A5 : Não. Não.
	PE : Você...tenta se comunicar com falantes nativos aqui, hoje ?
22	A5 : Eu tento porque eu trabalho com isso, eu trabalho na Embaixada Britânica, então eu preciso. Antes era no Conselho Britânico, então eu me forcei, fui forçada, entendeu, a estar nessa situação. Acho que, por isso, eu sou mais desinibida e, e eu arrisco mesmo errando, entendeu, mas se eu não tivesse esse contato, com certeza eu não...
	PE : Tá. Agora me diga uma coisa. Quando você começou a Ter contato com esses ingleses, no caso, né, é...você teve dificuldade de entender o que eles falavam ?
28	A5 : No começo eu tive até eu prestar, começar a prestar atenção no sotaque, palavras mais fechadas, que eu estava mais acostumada, (?)

	PE : Mas o que que você fazia quando você não entendia ?
	A5 : Eu ia pelo contexto da frase.
	PE : Você pedia pra repetir ou não ?
33	A5 : Pedia.
	PE/A5 : (?) / Pedia.
	A5 : Normalmente. Então se eu pudesse pegar o contexto da,da,da...do que ele tava querendo me dizer, eu continuava, e ele ia me corrigindo de acordo com a minha resposta. Quando eu não entendia nada eu perguntava.
	PE : Tá. E, hoje, com que frequência você fala com falante nativos ?
39	A5 : De Segunda a Sexta .
	PE/A5 : (?) / Segunda a Sábado.
	A5 : Segunda a Sexta no trabalho e Sábado, na sala.
	PE : Mas, interação...é...no seu trabalho.
	A5 : tenho, tenho interação.
	PE : Tá. É...que tipo de dificuldade você teve no começo, era a pronúncia, era a velocidade, que que era, ou era tudo junto ?
46	A5 : Era tudo junto.
	Pe : Vocabulário também ?
	A5 : Eu acho que a, a parte gramatical, que era o que, às vezes, me, me...ela me cortava, eu não conseguia completar uma frase porque eu não sabia como usar o verbo ou...
	PE : Mas isso na parte de fala. Mas e na parte de ouvir ?
51	A5 : Não, na parte de ouvir, a princípio, foi o acento, foi o, o,o ...fala ? Pronúncia ? Não, o acento...
	PE : era a pronúncia, o sotaque...
	A5 : O sotaque. Exatamente. O sotaque é muito diferente do que a gente vê na, na aula
	PE : nas aulas
56	A5 : É. Exatamente.
	PE : Tá. Você já respondeu a outra pergunta (PE ri). É...você assiste programas de televisão ou filmes sem legenda ?
	A5 : Não.
	PE : Você tenta entender
61	A5 : Eu tento entender e corrigir com a legenda. A legenda nem sempre tá certa mas é a idéia.

	PE/A5 : Então você / eu tento associar o (?) pouco contato, eu tento.
	PE : Fora de sala de aula.
	A5 : tento.
	PE : E...na sala de aula, quando você ouve o CD, você tem dificuldade de entender ?
67	A5 : ...se eu não tivesse tido esse contato com, com, ... com nativos, eu teria mais dificuldade.
	PE : Sim.
	A5 : Mas como eu já...já...já tô um pouco mais acostumada com a, é, a boquinha mais fechada, com...aí eu acabo entendendo.
	PE : Com o som. Que bom. Você, por acaso, alguma vez, tem que olhar o texto escrito no final do livro, onde tem o tape script ? Você recorre a esse texto ?
74	A5 : tenho.Com certeza.
	PE : Isso é por quê? Curiosidade...
	A5 : Não, porque... como eu te falei, eu não entendo, não consigo entender tudo, às vezes você não entende e tem que procurar pelo contexto, então eu vou lá pra checar as palavras que eu não entendi, o que que eu não peguei...
	PE : Tá. Você acha realmente que deve entender tudo ? 100 % ?
80	A5 : que eu deveria entender ? Aqui, na, na...
	PE : É.
	A5 : Como aula ? Agora não. Agora não. Mas, é...não sei, acho que agora não, durante as aulas não.
	PE : Tá. Então... a última pergunta, Carmem, é...uma sugestão que eu queria de você. Você acredita que na sala de aula é possível desenvolver o <i>listening comprehension</i> , talvez com técnicas, estratégias...você acha que é possível isso na sala de aula ?
87	A5 : Dessa forma que é feita hoje, eu acho que não. Eu acho que tinha que Ter um, um outro tipo de programa, não sei, uma sugestão seria um contato com nativos ou então, sei lá, é...vários professores juntos só conversando em inglês e aí você coloca alguns alunos ali pra tentar entender ou, às vezes, até não precisa estar diretamente conversando com a pessoa, só pelo fato de você tá ouvindo um grupo conversando, já é diferente. Na sala não é isso que acontece, é só a professora falando, entendeu ? Então você se baseia só naquilo ali.
92	Agora, se diariamente tem várias pessoas conversando ao seu lado, professores, por exemplo, e você tá prestando atenção na conversa, na, na troca de informações, um fala, outro responde, acho que agiliza até o raciocínio também...

	PE/A5 : Você acha que é possível/ (?)
97	A5/PE : acredito / desenvolver essa habilidade na escola.
	A5 : Com outras técnicas. Só professor e aluno eu acho que é muito mais difícil.
	PE : Muito obrigada.
	A5 : De nada.

ENTREVISTA com A5 e A6

linha	Entrevista
01	PE : Então você é o ...
	A5 : Carlos.
	PE : Carlos e a ?
	A6 : Wanda.
	PE : Wanda.
	PE : Há quanto tempo você estuda inglês em curso de língua, Carlos ?
07	A5 : Eu tenho estudado inglês mais ou menos por 5 anos já.
	PE : 5 anos.
	A5 : É.
	PE : E você ?
11	A6 : Mais ou menos isso mesmo, 5 anos.
	PE : mesmo tempo. Em cursos de línguas.
	A6 : De línguas.
	PE : Tá. Você já viajou pra um país de língua inglesa ?
	A5 : Não.
	PE : Nunca.
17	A5/A6 : Não.
	PE : Você tem dificuldade de entender um falante nativo ?
	A5 : Eu acho que sim. Assim, pelo contato que a gente teve só, acho que eu tive só pela, pela televisão mesmo, através de filmes
	A6 : professores da Cultura também, no caso.
	PE : Na sala de aula, Wanda, vamos ver aqui, por exemplo, na sala de aula você tem dificuldade de entender o CD ?
24	A6 : tenho...porque...ah, não sei, talvez porque falem...ligando muito as palavras a gente não
	A5/A6 : muito rápido / a gente quando tá aqui na sala a gente não aprende dessa maneira, a gente aprende primeiro as estruturas verbais, aí depois a praticar e tudo devagar, você pronuncia cada palavra...
	PE : Sim.
30	A6 : então realmente é difícil você entender o CD, uma música, um filme, (?), então,

	porque...é...
	PE/A6 : é tudo ligado / é tudo muito junto, muito ligado, a fluência, né, que tem também o sotaque, aí fica complicado.
	PE : E me diga uma coisa, você...no final do livro
	A6 : ã...
	PE : Não tem o tape script ?
37	A6 : tem.
	PE : Você...quando você não entende o CD você vai lá trás ver o que que você não entendeu ?
	A6 : geralmente ...
	A5 : É, eu...posso falar por mim que dificilmente a gente tem a curiosidade de ir lá
	PE/A5 : Certo / né, sempre deixa passar
43	A5/A6 : "não..." ou eu pergunto pra alguém / porque a aula é muito corrida também
	A6 : muito corrida, a gente só faz uma aula
	A5/A6 : não tem tempo / no Sábado, é bem corrido, então, só quando dá tempo
	PE : Você não fica com curiosidade, então, o que você entendeu ali ...
	A6 : Eu procuro pegar assim, o, o ...
48	A5 : mais o contexto, né.
	A6 : o contexto que é o principal que eu tenho que saber pra desenvolver a atividade.
	PE : Certo.
	A6 : Se eu entendi o principal, não vou pros detalhes.
	PE : Bom, você disse que eles falam tudo ligado. Além dessa tensão da pronúncia, da velocidade, também tem palavras que você não entende, você acha que atrapalha ?
54	A6 : As palavras que geralmente a gente não entende são é...expressões idiomáticas, né, (?) em músicas tem muito, né, nos textos também tem porque são conversas de cotidiano, então, tem palavras assim...
	PE : E o que você acha que atrapalha mais, palavras que você não entende ou o fato de ser tudo ligado ?
59	A6 : o fato de ser tudo ligado.
	A5 : É, geralmente tem, tem palavras que, assim, a gente conhece, se ele pronunciar mais devagar e mais pausadamente assim, dá pra gente entender facilmente, agora quando junta tudo numa frase...
	PE : você não reconhece as palavras

64	A5 : não reconheço, você pensa que, assim, “não, não tenho nem noção de que ...do que significa" mas
	PE : depois que você lê, "ah, era aquilo?"
	A5 : É. Não dá pra pegar.
	PE : Tá bom. O que que você faz quando você não entende...é...o CD do livro, por exemplo ?
70	A5 : ...é...
	PE : Você pede ajuda pra ela ...
	A5 : (A5 e A6 riem) a gente tenta se ajudar, um ao outro, aí, uma ou outra palavra a gente vai no, no dicionário ou então mesmo até atrás do livro, né?
	PE : Você pergunta alguma coisa pra ele, Wanda, "o que que você entendeu?" ...?
75	A6 : É, eu pergunto, é...geralmente a gente sempre entende o contexto.
	PE/A6 : É, né / então ...
	PE : O que que você acha mais difícil, entender o que ele tá falando lá ou fazer o exercício mesmo do livro, o que ele pede, de <i>listening</i> ?
79	A6 : entender geralmente o que a pessoa tá falando
	A5/A6 : é / porque ...
	PE : com o exercício não tem problema.
	A6 : Não, geralmente, não.
	PE : Que bom. E o que que você faz pra desenvolver o seu <i>listening comprehension</i> ?
84	A5/A6 : A gente é...eu / escuto música
	A5 : É, tento escutar músicas em inglês e...e filmes sempre também em inglês
	PE : com legenda ou sem legenda ?
	A5 : Com, começa com e termina sem, né, porque se o filme ficar interessante você põe a legenda pra não perder nada
89	A6/PE : (A6 cai na gargalhada) / então você tenta ouvir sem legenda
	A5 : É, tento ouvir sem legenda.
	PE : Que bom. Você também ?
	A5/A6 : pra forçar ... / quase nunca tento.
	A6 : porque...é muito complicado, começo assim já bem (?)
	PE : Você fica desanimada ?
95	A6 : Fico desanimada porque ..."não tô entendendo!"
	A5/A6 : É o que eu falei, você tenta, né, mas / e o filme começa a ficar interessante...

	A5 : depois você desanima e "não, põe a legenda"
	PE : aí coloca a legenda, né. E...fora isso, você não faz mais nada pra melhorar sua, seu <i>listening</i> , sua compreensão oral .
100	A6/A5 : Não / não, até mesmo em virtude do tempo que a gente tem, né...se tivesse mais tempo poderia até...
	PE : trabalhar mais.
	A5 : É.
	PE : E você acha, Carlos, que...é possível é...desenvolver o <i>listening comprehension</i> na sala de aula ?
106	A5 : Eu acho que sim.
	PE : Você acha que, que o professor poderia trabalhar com, com técnicas, ensinar o aluno a, a ouvir, a saber ouvir ?
	A5 : Sim porque...eu acho que, assim, a maioria das escolas, até a, essa que a gente estuda até que não muito, mas a maioria tá preocupada com gramática, tá preocupada que, assim, se o aluno tem uma nota boa num teste escrito do que fazer com que ele entenda, né...
113	PE/A5 : Sim / fluentemente assim...
	PE : até mesmo porque o <i>listening comprehension</i> não dá pra medir
	A5/PE : não dá pra medir / tão facilmente quanto um teste escrito, né
	A5 : Exatamente.
117	A6 : É, eu acho que depende do objetivo, né, do foco, se for...que a pessoa entenda...converse...aí tem que ser uma aula bem diferente, né, não tão focada no livro.
	PE : Certo. E, Wanda, você, você acha que isso é possível, por exemplo, é...o professor na sala de aula ensinar o aluno a entender ?
	A6 : Eu acho que é na medida em que você não está preocupado com a gramática.
	PE : Sim.
123	A6 : Se for em aulas totalmente, por exemplo, eu, eu quero pegar uma aula pra saber escrever, eu vou pra uma aula de gramática. Eu quero aprender a falar, compreender, eu vou pra outra aula, assim diferente, pra gente não estar tão focada no livro.
	PE : Tá.
	A6/PE : Tá mais preoc...é, desenvolvendo atividade de <i>listening</i> / entendi.
	PE : A última pergunta que vou fazer vocês, vou fazer pra vocês, é...como que você acha que <i>listening comprehension</i> pode ser melhorado na sala de aula ?

130	A5 : Eu acho que o ...assim, não tenho, não sei como mas deve Ter mais algumas técnicas assim, diferentes de...de até motivar mais é...o aluno a falar, não ficar sempre esperando a hora do exercício, pra fazer o exercício, pra, pra fixar o conteúdo, né.
	PE : Certo. Então você ... você não sabe como mas isso aí é...problema do professor, né ?
135	A5 : É. (A5 ri)
	PE : mas se você acredita que...que isso é possível...já é muito bom. Você também, Wanda ?
140	A6 : É. Eu, eu acho que...poderia ser...assim...melhorado se, se, se utilizasse mais fitas, mais músicas...e...tivesse mais preocupado com...porque muitas vezes o tempo é tão corrido, é tão curto, que o professor coloca, você vai ler lá um, um texto de um diálogo, alguma coisa, e o professor não tá tão preocupado se você tá falando certo, se você tá falando com a fluência correta, se você...tá falando direitinho ou não, tá mais preocupado em você terminar de ler logo porque tem outro colega que tá sentado do seu lado, que também tem que fazer parte dele, tem o ...
	PE : Sim.
146	A6 : Então...acho que tem que haver uma maior assim, maior atenção com o que você tá falando, pronunciando dentro da sala de aula...
	PE : focalizar mais essa área, né ?
	A6 : Um hum .
	PE : muito obrigada !

APÊNDICE N - TRANSCRIÇÕES DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES

ENTREVISTA com P1

- Pe: Ok... Vitória. Professora Vitória...Os meus objetivos... Vitória... são identificar principais problemas do aluno na compreensão do discurso informal.
- P1: Um hum.
- Pe: Verificar como que essa compreensão do discurso é ensinada ...e que recomendações você pode fazer... sugestões pra o futuro.
- P1: Um hum.
- Pe: A gente vai começar com os problemas. Primeiro... qual a faixa etária de seus alunos ?
- P1: Eu tenho alunos de...dez anos até...cinquenta anos.
- Pe: E os alunos do Upper-intermediate... dessa turma ?
- P1: Nessa turma que você tava observando eles têm...de 17 a 19 anos.
- Pe: Certo...É...quais são as principais queixas do aluno em relação à compreensão do inglês... por exemplo... do CD do livro ?
- P1: Um hum...Bom ... eles acham que eles falam muito rápido... é...que eles falam muito abafado (P1 ri)...e...às vezes eles reclamam da qualidade do som mesmo... né... porque às vezes é o técnico... é o aparelho que não...né... a gravação que não é bem feita
- Pe: Você concorda com isso?
- P1: Olha... eu tenha experiência com material que... realmente... a gravação é ruim...né... e esse mesmo material eles tentam colocar sotaques diferentes... né... que os alunos... normalmente... não estão acostumados também... então acaba sendo uma barreira.
- Pe: O que que você quer dizer com sotaques diferentes... variedades de
- P1:/Pe: variedade/ americana... britânica...
- P1: Isso... colocar uma pessoa do leste europeu falando inglês.
- Pe: Certo.
- P1: mas a grande queixa... realmente... é a velocidade.
- Pe: E em relação a filmes ou programas de TV... eles falam alguma coisa ?
- P1: Eles falam que tentaram assistir e que...Pegaram algumas coisas... né... porque aí nessa questão de programas de TV também... é linguagem muito real e que não acompanha muito o material que a gente usa... né... são livros que vêm de edições de 2000... por mais que seja atualizado... né... esses programas sempre vão ter muita gírias... né... piadas que a gente... não sendo nativo... não consegue pegar.
- Pe: Certo. Em relação à visita a país de língua inglesa... eles já relataram pra você que viajaram... como é que se sentiram ?
- P1: Com essa...com essas minhas turmas...a gente vai tá mais focando mais nessas turmas que você observou ?
- Pe: Sim.
- P1: Tá. Não. Eles nunca me falaram... quer dizer... eu tenho...até tem um que já teve experiência mas não em países de língua inglesa... né... ele foi pra Espanha... foi...não acredito que ele tenha utilizado muito inglês nessa viagem.
- Pe: E...qual dos dois você acha que o aluno entenderia mais facilmente... um filme sem legendas ou uma conversa com um falante nativo ?
- P1: Qual que ele entenderia mais facilmente?...Acho que uma conversa com um nativo.
- Pe: É ? E porque você acha isso ?
- P1: ...Bom... primeiro porque numa conversa a pessoa vai tá entendendo as suas reações... tem toda uma ...uma linguagem corporal... que você vai demonstrar que não entendeu... vai Pe:dir pra pessoa repetir...e no filme ali... é... você tem ali o controle remoto... você pode voltar e tudo o mais... mas ...eu acredito que seja mais fácil uma conversa com um nativo. Você vai pedir pra ele simplificar o que ele tá falando...
- Pe: Certo. E...e na sala de aula... qual dos dois o aluno entende mais facilmente... o Cd do livro ou atividades com o vídeo ?
- P1: ...ih...(P1: ri)...talvez atividade com vídeo porque você tem a imagem associada... né... a pessoa vai entender o contexto.
- Pe: OK. E...qual dos dois você acha que o aluno prefere ?
- P1: ...O vídeo... por ter a imagem associada.

- Pe: OK.
- Pe: Você acha que a prática da compreensão oral ajuda no desenvolvimento da produção oral ?
- P1: Sem dúvida.
- Pe: E vice-versa ?
- P1: Sim ! Sim.
- Pe: E você acha que a simples exposição à língua inglesa pode ajudar o aluno a desenvolver a habilidade de compreensão oral ? (?) exposição...ficar exposto ali ?
- P1: Conheço pessoas que são muito boas e que...assim... conheceram inglês dessa forma...
- Pe: Só pela exposição.
- P1: Só pela exposição.
- Pe: Você acha que a pronúncia incorreta pode interferir na compreensão oral ?
- P1: ...até mesmo de um...de um falante do português... se ele falar...uma palavra... talvez com uma outra pronúncia ou com outro ritmo... outra entonação... eu vou perder o que ele tá falando.
- Pe: Você acha que o aluno que pronuncia incorretamente determinada palavra ou expressão... ele teria problemas ou terá problemas de entender essa expressão quando ele ouve ?
- P1: Vai.
- P1:/Pe: Vai/Por quê ? Ele espera o quê ?
- P1: Bom... primeiro ele...provavelmente ele acha que ele tá pronunciando correto...a partir do momento que ele ouve de uma forma diferente do que ele falou... ele vai achar...ele vai notar que tem uma diferença. Ou ele não vai reconhecer ou então ele não vai saber qual que é o certo.
- Pe: Certo.
- P1: Entendeu? A parte pra produção fica mais...fica confuso.
- Pe: Então você acha que a prática da pronúncia deveria ser um meio de desenvolver a compreensão oral ?
- P1: Eu tento. É uma coisa que eu sempre busco em sala de aula
- Pe: Você acredita nisso.
- P1: Acredito. Assim... inclusive tem coisas que outros profissionais não acreditam de você ler um texto em voz alta e é uma coisa que eu faço em sala de aula. Eu posso fazer um apanhado geral... marcar as palavras mais complicadas ou que foram pronunciadas incorretamente... jogo no quadro pra todo mundo trabalhar em cima daquilo... e eles ficam surpresos porque às vezes eles acham que não tinham problema com determinada palavra... eles vão ver que têm.
- Pe: Certo. E você acha que essa...as atividades de compreensão oral do livro preparam o aluno pra entender o inglês falado fora da sala de aula ?
- P1: ...Acho que prepara um pouco...primeiro que é...é...o que ele vai ouvir tá voltado pra uma unidade do livro com um vocabulário que vai girar em torno do que... né... do que a unidade tá querendo... né... então... acredito que...
- Pe: Tá. Você acha que o professor deve falar mais pausadamente pra que o aluno compreenda ?
- P1: Olha... acho que depende do nível...mas...mas ainda assim eu não...eu não me vejo fazendo esse tipo de concessão... né... eu tento soar o mais natural possível independente de ser uma turma ...menos avançada. O que vai acontecer com a turma menos avançada é que... provavelmente... eu vou ter que repetir mais vezes... mas não que eu tenha que slow down ou então falar mais alto... né... que é uma coisa que às vezes a gente faz.
- Pe: Certo. ...Vitória... o inglês no Brasil... ele é ensinado como língua estrangeira.
- P1: Uh hum.
- Pe: ...no caso o aluno que fosse aprender inglês nos Estados Unidos o inglês seria uma segunda língua. Você acha que isso...é...traz desvantagens pra o aluno brasileiro ?
- Pe:/P1: o fato de aprender/ (?) língua estrangeira ?
- P1: ...um... não saberia te respon...porque na verdade é assim... ainda que os alunos estejam buscando como a língua estrangeira... eu acho que eles querem ter como uma segunda língua.
- Pe: Certo.
- P1: Né... não...não é nada que seja...não é uma imposição mas quando a gente busca a gente quer...quer ter como uma segunda língua... né ... pra viagens futuras... ainda que seja pra entretenimento... pra viagens...
- Pe: Tá OK. Na sala de aula... que oportunidades o aluno tem de interagir com um falante nativo ?
- P1: ...ah não...não tem... a não ser que ele tenha um professor nativo... não é um tipo que coisa assim... que a gente tem de "ah... vamos trazer...fulano que é falante nativo pra ter uma ...uma
- Pe:/P1: interagir/uma interação... é uma interação... não... não tem.
- Pe: Ou seja... não é recíproco.
- P1: Isso.

- Pe: OK. A última parte... Vitória... eu vou sair perguntando assim quais das seguintes abordagens você usa mais frequentemente e você vai responder quase sempre... frequentemente... às vezes... raramente ou nunca.
- P1: Uh hum.
- Pe: Em relação às atividades com o CD... você prepara os alunos para a atividade fazendo algum tipo de *brainstorming* ou *warm-up activity* ?
- P1: Frequentemente.
- Pe: Você pede aos alunos pra prever as palavras ou expressões que provavelmente aparecerão no texto ?
- P1: ... Antes de um *listening*?
- Pe: Sim.
- P1: ...raramente.
- Pe: Você escreve perguntas no quadro que ajudam os alunos a entenderem o texto ?
- P1: ...Às vezes.
- Pe: Você faz atividades em grupo... dando tarefas diferentes para os alunos ? ... Num *listening*.
- P1: Nunca.
- Pe: Você sabe o que é "*jigsaw listening*"?
- P1: ...acho que sei (P1 ri).
- Pe: Você faz "*jigsaw listening*" ?
- P1: Não... não faço.
- Pe: Você deixa os alunos tomarem nota enquanto ouvem o CD ?
- P1: Inclusive incentivo.
- Pe: Você toca uma parte do texto e pára quando necessário pra que eles possam tirar dúvidas ou repetirem algo ?
- P1: Quase sempre.
- Pe: Você toca o CD mais de três vezes ?
- P1: depende... depende... às vezes eu toco... toco mais de três vezes.
- Pe: Tá. Você faz algum tipo de *roleplaying* como uma atividade de *follow-up* ?
- P1: Sim.
- Pe: Você pede pra os alunos fecharem o livro quando o texto já vem escrito no livro ?
- Pe:/P1: Uma passagem/ Sempre... sempre. Sempre peço. A primeira vez é sempre com o livro fechado.
- Pe: Você usa atividade de compreensão oral como teste ... pra nota... existe isso aqui...na sala de aula ? Ou o *listening test* não é considerado teste?
- P1: Não é...assim... tem alguns níveis agora que tão começando a ter um *listening te*...assim... a ser cobrado como avaliação...que é uma coisa que eu sinto falta.
- Pe: Certo.
- P1: Acho que deveria ter.
- Pe: Tá. Você faz perguntas de compreensão oral antes de tocar o CD ?
- P1: ...às vezes.
- Pe: Durante ?
- P1: Faço.
- Pe: depois ?
- P1: Certamente. O depois acho que é o que eu priorizo mais.
- Pe: Você usa recursos visuais para facilitar a compreensão oral ?
- P1: Uso. Não sou... não muito boa... assim... mas eu... eu tento usar.
- Pe: Você usa material alternativo... por exemplo... programas de TV ou filmes ?
- P1: Sim.
- Pe: E quanto ao seu discurso... você...o que você faz pra que o aluno entenda o seu discurso ? ...Você já respondeu mais ou menos... você falou que fala naturalmente...
- P1: É. ...não é nada muito pensado não.
- Pe: OK. ...As recomendações... Vitória. Isso é muito importante. Você acha que é válido conversar com o aluno sobre essas dificuldades de se desenvolver a compreensão oral no Brasil porque eles não têm contato com a língua fora da sala de aula...
- P1: Uh hum.
- Pe: Você acha que é valido conversar com o aluno... conscientizá-lo dessas dificuldades ?
- P1: Acredito que sim. Acho que é de vital importância... assim... primeiro porque eles reconhecem que é uma das áreas que eles têm mais dificuldade... né... a gente sempre bate nessa tecla de que...é...três horas não é o bastante... que ele tem que buscar é...suprir aquilo de uma outra maneira seja vendo televisão... seja uma música... mas ele tem que tá trabalhando com...com esse campo sempre.
- Pe: Você então acredita que o aluno tem um papel ativo...

- P1: Ah... claro ! Claro... claro. Eu... assim... eu vejo que gostam muito de música... eles têm uma pronúncia melhor... eles têm um vocabulário melhor... então...
- Pe: E você acha que nós... professores... devemos ensinar o aluno a desenvolver a habilidade... estratégias de...ensino de compreensão oral ?
- P1: Sim...é... a gente tem que incentivar... né... e se existem alternativas... se o aluno pode ta desempenhando um papel ativo ali... então acho que cabe a gente influenciar e direcionar de certa forma.
- Pe: E isso tem que ser... isso deve ser de uma maneira explícita? ... "hoje nós vamos aprender tal técnica de *listening comprehension*"?
- P1: ...O negócio é que quando você (P1 ri)... às vezes quando você fala... eles...eles...eles acham que eles não precisam... que aquilo é besteira... "pô... que professora é essa que tá querendo me ensinar como ouvir melhor?"
- Pe:/P1: Certo/né ?
- Pe: Tá. Mas você acha que nós devemos ensinar ...
- P1: Sim... devemos.
- Pe: Você se acha preparada pra isso ?
- P1: ...Eu me acho preparada pra dar sugestões...e... e passa muito por mim quando aluna... assim... o que que era difícil pra mim... o que eu fazia com...é...enquanto aluna...
- Pe: Sua experiência.
- P1: A minha experiência... né... o que valeu pra mim.
- Pe: Você acha que o professor deveria ser orientado pra isso ?
- P1: Acho que sim... acho que qualquer coisa que acrescenta à prática de sala de aula... acho que a gente tem que tá sempre antenado.
- Pe: Obrigada !
- P1: de nada... Júnia !

ENTREVISTA com P2

- Pe: Ok... Tom. My objectives are : identify SS' main listening comprehension problems... find out how listening comprehension is taught and gather or collect some suggestions or recommendations for the future.
- P2: Terrific.
- Pe: Right?
- P2: Yeap.
- Pe: That's my dream...OK. Uh...that group... (?) two groups you have...
- P2: Yeah.
- Pe: How old are your students?
- P2: Uh... they're all about 15.
- Pe: Ok. And what do they complain about most in relation to their comprehension of English spoken on the CD... for example?
- P2: Uh...that it's fast... they complain that speakers speak too fast... that's... that's the most common complaint.
- Pe: Do they complain about films or TV programs that they don't understand ?
- P2: No... I don't think there are any complaints about films or TV programs.
- Pe: What about interacting with a native speaker?
- P2: Uh... occasionally I had students who complained that they don't understand me. Uh...
- Pe: Do they complain to you ?
- P2: yeah... no... yeah well... they complain that "teacher... I don't understand"... and that's it's probably because I tend not to modify my language too much for the students... I mean... I keep my language ...simple but I don't... I don't change my pace or my accent or ...
- Pe: You keep it as natural as possible.
- P2: as natural as possible... yeah.
- Pe: OK. Uh...which one do you think SS would understand more easily... a film without subtitles or a conversation with a non-native speaker...oh...sorry... with a native speaker ?
- P2: Which one would they find easier ?
- Pe: Yeah.
- P2: Uh...probably a conversation with a native speaker but that's principally because natives... a native speaker would... would tend to modify their language for the situation automatically...
- Pe: because he's a foreigner...
- P2: yeah... you... you perceive that you're talking to someone who doesn't speak English or isn't a native speaker of English and...uh... you modify your language...I don't... I don't...the..it's hard to assess... I mean... with... with films...and now that I'm watching things in Portuguese and my Portuguese is not that correct...I can understand a great deal simply (?) the actions and expressions and...
- Pe: the context...
- P2: the context...which you don't get so much of in conversation but ...I think... I think they would find it easier with a native speaker...
- Pe: in a conversation...
- P2: Yeap.
- Pe: And ...in the classroom... which one do you think your students would understand more easily... the CD or a video activity ?
- P2: ...uh...a video activity for exactly those reasons. When you... when you can only hear... when you've got... when you've got no visual input at all... I think... I think it does make it quite a... quite a (?) deal more difficult.
- Pe: OK. Do you think that listening comprehension practice helps to develop oral production ?
- P2: Uh...Yes... yes I do.
- Pe: and vice-versa ?
- P2: and ...vice-versa ? I'm not actually so sure that oral production helps with listening as much as listening helps with oral production.
- Pe: OK. Do you think that...simply being exposed to the language can help SS develop their listening comprehension skills ?
- P2: Uh...simply being exposed to...well... well... it depends... it depends on the age of the students... obviously with... with the young children...
- Pe/P2: with your upper-intermediate group? / it's going to be fine but

- P2: with the upper-intermediate group... yes... I think it would help to an extent but I know... from my own experience with Portuguese...uh... it's only to an extent... you have to be an active listener and...simple exposure it's not going to... you're not going to...there... there's a limit to... to how much you... you pick up... just
- Pe/P2: So you think / your exposure
- Pe: there's a need for ...um...some comprehensible input ?
- P2: Well... no... there's... there's a need for students to be trained or train themselves in active listening.
- Pe: OK.
- P2: Yeah ?
- Pe: Become active in the process ...
- P2: Yeah.
- Pe: Do you think that SS' mispronunciation can interfere with their listening comprehension?
- P2: ...um... yes. Because...I know that the times that SS have problems understanding what I say is simply the pronunciation...it's not... it's not the vocabulary... it's not the language itself... it's the pronunciation...they...they don't imagine those words to be pronounced that way... so pronunciation is...
- Pe: they expect something different...
- P2: Yeah.
- Pe: So you think that uh that pronunciation should uh pronunciation practice should be a tool for developing listening comprehension ?
- P2: Absolutely. Yeah.
- Pe: Do you think that the listening comprehension exercises from the textbook prepare SS to understand English spoken outside the classroom?
- P2: ...uh...from the textbook they use in...in this book ? Yes... yes... I do. I do. I'm...I'm...I'm impressed with the material in those... in those course books and the listenings they... they have... they have a variety of... of accents... a variety of people from different (?) but they don't... they don't go to extremes...they don't... you know... they're not going to... they're not going to get an Indian up in the street (?)...but they do... they do work with a...a variety which is... which is good and very useful.
- Pe: very useful...Ok. Uh... in Brazil... Tom... the English language is taught as a foreign language...
- P2: Uh hum.
- Pe: not as a second language. What consequences can this fact bring to our students ?
- P2: ...that...that...the difference between a foreign language and a second language in...in terms of teaching ...I've... I've never quite...understood...uh...
- Pe: only the fact that...uh...a student who's learning English in a country where English is not taught... not spoken outside the classroom (?)... for example
- P2: it's gonna be ...yeah...(?) well... it's... it's more difficult for the student but...English is (?) foreign languages... is...(?) because there's... there is in any society now... there's so much material there... there's so much in English... I mean... there's...films... there's television... there are songs and there's... you know... there's advertising... now you see so much advertising in Brazil that's... that's using English...
- I think... I think in those countries where English is somewhere between...a foreign language and a second language it's... I mean... yes... they're not going to be exposed to conversation in English (?)... exposed to conversation in English (?) in the classroom...but by... again... to be in contact with English (?) everyday... yeah... so... I mean... with English it's...it's uh... it's (?) in other foreign languages but... yeah... I mean... not... not being in an English-speaking environment is ..that it obviously makes it... makes it harder... makes it... makes it more difficult.
- Pe: OK. Uh...which of the following approaches do you use more frequently in class ? So... you'll have...your answers will be...almost always... often... sometimes... rarely... never...ok ?
- P2/Pe: Ok / that'll be fast.
- Pe: In relation to the activities from the CD... do you prepare SS for the activity by brainstorming or doing warm-up activities ?
- P2: Uh...brainstorming and doing warm-up activities...for listening...occasionally.
- Pe: Do you ask SS to predict the words and expressions likely to appear in the message ?
- P2: uh...sometimes. Yeap.
- Pe: Do you write questions on the board that might help SS understand the passage ?
- P2: Often. Often. Yeah.
- Pe: Do you give SS different roles in a listening task and work as a listening activity ?
- P2: Do I give them different roles in a listening task...
- Pe: like in a book activity... you say "look... you'll pay attention to this... you'll do that
- P2: No... no. No... I never do that.

- Pe: Never ?
- P2: Never.
- Pe: Do you do jigsaw listening activities?
- P2: Uh...rarely... rarely.
- Pe: Do you let SS to take notes while listening ?
- P2: ...almost always... yeah.
- Pe: Do you play a section on the CD passage and stop when necessary to allow requests or repetitions ?
- P2: Uh...(?) the second listening. I usually... I usually do not interrupt the first listening.
- Pe: OK. Do you limit the number of repetitions to 3 times... 4 times?
- P2: Uh... yes... usually. It's simply... simply because it... it gets boring. Some...sometimes it's necessary to...maybe do a (?)... but ... you know (?)
- Pe: Do you use role-play as a follow-up activity ?
- P2: Uh...sometimes yes... sometimes it's (? Perfect).
- Pe: Do you ask comprehension questions before playing the CD ?
- P2: Uh...often... yeah.
- Pe: while playing the CD ?
- P2: while playing the CD...during the pausing CD... you're asking me...uh...sometimes... yeah.
- Pe: What about after playing the CD?
- P2: oh... almost always.
- Pe: Do you use visuals to facilitate listening ?
- P2: ...sometimes... maybe... maybe... maybe rarely... yeah sometimes (?)
- Pe: do you use extra material like TV programmes or films for training listening comprehension?
- P2: ...uh...sometimes... not (?)... but sometimes.
- Pe: OK. Now...the recommendations for future actions. Do you think... Tom... that it's worth talking to SS about these difficulties in developing listening comprehension in Brazil ?
- P2: talking to SS about...well... in general ?
- Pe: Yes.
- P2/Pe : talking to SS about the problem in general/ (?) yeah.
- P2: Uh ... um...I do... I do talk sometimes to my older students about it... not...uh (?)... I'm not... I'm not sure why... I think it might be just because they're younger and they're not interested... rather than... rather than it's useful ... but again... that's useful.
- Pe: And do you think we should teach our students to use proper skills and strategies ?
- P2: Absolutely... yeah.
- Pe: Should we do it explicitly ?
- P2: Yeah. Yeah... I think so.
- Pe: Do you feel prepared for that ?
- P2: No.
- Pe: Do you think teachers should be trained for that ?
- P2: Yes... yes... I do.
- Pe: How ?
- P2: Uh...how ? I don't... well... I don't know... they they should be... they should be...the... the (?) students (just) simply don't know how to actively listen... yeah... and there must be strategies for...actively listening and ways to... ways to teach people to listen actively. I haven't really thought to how to ? sure that
- Pe/P2: (Pe ri) / they must be there and I think that would be...extremely useful... you know... I mean... we were just talking in a... in a meeting here about how SS feel they've made progress and it's... and it's... there are two... there are three things... they are that they've learned vocabulary... that they've been able to speak in English for a good time during the class and there's one more...can't remember...but...with listening in particular...uh... I notice that SS are brought to bear upon listening because...actively they don't... they don't comprehend and this is true even in ...more advanced classes... you know... they (?) in those classes as well... (?) of the... of the... in these Cambridge exams but the 5 different tests they have... I mean... with Brazilians... it seems to me that they're always (?)...
- Pe/P2: (PE ri)/that... that might be something to do with... with the culture here... I'm not sure...uh...and...but listening... listening is probably next and I'm... and in fact I'm surprised (?)...I'd thought that listening was...would be easier than the others but it's...it's not ... and... and yes... SS do get... you know... "oh!"... yeah
- Pe: frustrated.
- P2: frustrated because... yeah... "how am I gonna... how am I gonna survive with English if I can't understand what people are saying to me. Uh...so... yeah... and there have to be (?) strategies for

listening (?) is treated by some teachers and in courses in general... there isn't a great deal of focus on... on listening... it's just sort of... ? because because it's just about...uh...what's the word...it's not... it's not production... it's...reception... I don't know...

Pe: Uh huh.

P2: They... they don't... it it's ...(?) something to be delivered and nothing more than that...huh...and like reading... which is... which is the same sort of thing but with reading you have a text... you have something there that's concrete for the students to work with (...)?...I think... I think they could easily be...(?) aspects on listening and I think it would be huh...(?) to students in terms of (?) with the language and over all ? comprehension of listening... helping them with (?)

Pe: and not being so frustrated.

P2: yeah.

PE: Wow. Great !

ENTREVISTA com P3

- Pe: Entrevista com Marina ... Marina... qual é a faixa etária de seus alunos?
- P3: Ah eu tenho alunos entre...13...até os ...é... adultos... né... adultos.
- Pe/P3: (?) Sábado/ adolescente e adultos. É.
- Pe: A de Sábado... é... tem adolescentes ?
- P3: Tem adolescente também.
- Pe: Tá. E quando... quais são as principais queixas do aluno em relação à compreensão do inglês falado... por exemplo... no CD do livro ?
- P3: Algumas vezes eles reclamam da rapidez... né... é...e eu acho que tá muito mais associado ao... à questão da...da fluência do que propriamente da rapidez... né... então assim... os alunos às vezes não identificam essa diferença... eles não fazem essa diferença entre... entre rapidez no falar e fluência... né... então acho que
- Pe: Eles acham que tudo é rápido.
- P3: eles acham que tudo é rápido independente de...então quer dizer... até uma criança às vezes que fala devagar pra eles é...é rápido (?) da junção né... do som... ali numa frase... por exemplo.
- Pe: Tá. E em relação a filmes ou programas de TV... eles falam alguma coisa pra você ?
- P3: Eles têm muita dificuldade... muitos me falam... né... eu acho que a gente mesmo... quem não é nativo também tem muita dificuldade em entender... é...principalmente... telejornal.
- Pe: Uh hum.
- P3: Né... é o mais difícil... que eles é...eles acham porque é um ...sei lá...acho que é uma fala mais marcada... mais... né... menos ritmada e isso pode ser que... que atrapalhe na hora de... da compreensão.
- Pe: E...em conversa com um falante nativo ?
- P3: ... Não... não tenho muitos...dados em relação a falante nativo não.
- Pe: Eles não falam nada sobre isso.
- P3: É...uma vez eu dei aula numa escola que eles tinham um professor nativo e eu lembro que... mas assim... ele era texano... né ...(P3 ri) então assim... aquele sotaque que até os próprios professores tinham dificuldade de entender... então... quer dizer... a coisa do... do sotaque também influencia nessa hora e
- Pe: O que que eles falam de falante nativo... no geral... (os alunos)?
- P3: No geral...é... eu não... não tenho dados... como te falei... né... eu sei que é...é...eles têm uma dificuldade assim... de entender certos é...sotaques... por exemplo... né?
- Pe: Tá.
- P3: Mas é...com relação a nativo... não
- Pe/P3: (?)/ nunca ouvi nada... é.
- Pe: Eles... por acaso... já falaram pra você sobre algum...é país de língua inglesa que eles já visitaram... se eles se sentiram frustrados por não entenderem...
- P3: ...É... tem essa coisa mas...aí tá muito mais relacionado com a (?) ao léxico também... né... porque às vezes eles deixam de entender muitas coisas porque tem muito mais expressão idiomática... tem muito mais é...verbo frasal no infinitivo.
- Pe: Que que eles falam
- P3: (?)...então eles acham que não tão entendendo mais porque...tem um monte de informação nova que eles não conseguem assimilar assim... de pronto... mas não que eles não entendam o que eles tão fal...ai... você tá entendendo o que eu...eu...tô fazendo aqui a minha visão... né... eles dizem que não entendem... né ?
- Pe/P3: É/ Eles dizem que é muito... se sentem frustrados porque "Pôxa... não entendi nada... fiz tantos anos de inglês e tudo"...
- Pe: Exatamente.
- P3: "e achei que não... não tavam falando nada". Na verdade eles têm muito...é...muita bagagem mas é...é...a coisa do...do dia a dia... do inglês *day by day*
- Pe/P3: Informal / é totalmente diferente... né ?
- Pe: Tá. E o que que você acha que o aluno entenderia mais facilmente... um filme sem legenda ou uma conversa com um falante nativo ?
- P1: Uma conversa.
- Pe: Por quê ?

- P1: Porque numa conversa você tem todo o body language ... você tem é...você tem...é recursos pra... pra voltar... vamos dizer assim... a fala... né... você "Não... peraí... fala de outro jeito"... entendeu ? Num filme você tem muito menos recursos.
- Pe: E na sala de aula... qual dos dois você acha que ele entenderia mais facilmente... o CD do livro ou atividades com vídeo ?
- P3: Atividades com vídeo.
- Pe: Pelo mesmo motivo ?
- P3: pelo mesmo motivo... é muito mais...é muito mais...é...é fácil porque...tem... tem a coisa do...do movimento labial que ajuda... tem um contexto por trás e que fica mais... mais fácil de...né... de entender.
- Pe: Você acha que a prática da compreensão oral ajuda no desenvolvimento da produção oral e vice-versa?
- P3: A prática ... desculpa
- Pe: A prática da compreensão oral
- P3: Ân...
- Pe: Ajuda no desenvolvimento da produção oral ?
- P3: Claro.
- Pe/P3: E vice-versa?/Claro... claro... claro...é..inclusive é uma coi... um ponto que eu sempre toco com meus alunos: "gente... a...a pronúncia... a questão da pronúncia que a gente trabalha em sala de aula... não é nem tanto pra você falar como eles falam... é pra você entender o que eles falam". Entendeu ... então... quer dizer... você falando corretamente você entende o que eles querem dizer corretamente
- Pe/P3: Você já respondeu a outra pergunta mas tudo bem (Pe ri) / É .
- Pe: Você acha que a simples exposição à língua inglesa pode ajudar o aluno a desenvolver a habilidade de compreensão oral ?
- P3/Pe: ... / só pelo fato de ele estar exposto...
- P3: Claro. Claro. Acho que sim. É...é como uma criança... né... que... se você tá ali... exposto... você é...é impossível o ser humano não assimilar.
- Pe: Certo.
- P3: É impossível por mais que ele...talvez não queira...acho que uma hora ou outra ele vai falar alguma coisa.
- Pe: Tá. Agora você já respondeu essa pergunta : se você acha que a pronúncia incorreta do aluno pode interferir na compreensão oral. Você acredita disse que sim. Então você acha que a prática da pronúncia deveria ser um meio pra desenvolver a compreensão oral ?
- P3: Com certeza. É um... é um dos pontos que eu acho que toda... toda escola... todo curso de inglês devia trabalhar mesmo
- Pe: E você acha que as atividades de compreensão oral do livro preparam o aluno pra entender o inglês falado fora de sala de aula ?
- P3: ...Bom... aí é que a gente entra num inglês formal e o inglês ...é coloquial... né...porque...porque tem toda uma... uma variedade de... de...de sotaque... tem toda uma variedade de expressão idiomática... tem toda uma variedade de...é...de contexto... assim... de... de
- Pe/P3: E você acha que não prepara / nível social...
- P3: Tem...eu acho que... eu acho que...vamos dizer assim... ele prepara pra uma... pra uma... uma compreensão generalizada daquilo que tá sendo falado mas...talvez não atinja especificidades de uma...de um... de uma localidade... de uma mas eu acho que isso é...é normal... não vejo nenhum mal nisso não.
- Pe: Tá bom. E você acha que o professor deve falar mais pausadamente para que o aluno o compreenda ?
- P3: depende do...
- Pe/P3: seu nível de (?)/ não... depende do... depende da hora... eu acho... depende da hora... depende do que que você quer... que mensagem que você quer passar... né... porque...dependendo se for uma... uma situação assim mais informal... de mais... vamos dizer assim... vamos dizer... uma atividade de ...free discussion... por exemplo... você...você usando a sua fluência ali... você até... você até instiga o aluno a... né... aprimorar aquilo ali também... a se esforçar pra entender e é uma situação de menos tensão... né... do que por exemplo uma explicação sobre...é tempos gramaticais... né... então... quer dizer... nessa hora eu acho que você pode até falar mais pausadamente... pode... sabe... adaptar o seu inglês... vamos dizer assim... né... etc.
- Pe: Tá bom. Essa parte aqui... ela é mais...simples porque ela vai assim : são abordagens que você usa na sala de aula...
- P3: Um hum.

- Pe: E você só tem que falar se é quase sempre... freqüentemente... às vezes... raramente... nunca...
- P3: Tá.
- Pe: Você faz isso. Quando você está fazendo atividade de listening com o CD... você prepara os alunos para a atividade fazendo brainstorming ou warm-up activity ?
- P3: Sempre.
- Pe: Você pede aos alunos pra prever as palavras e expressões que provavelmente aparecerão no texto ?
- P3: às vezes... às vezes.
- Pe: Você escreve perguntas no quadro que ajudam os alunos a entenderem o texto ?
- P3: às vezes.
- Pe: Você faz atividades em grupo dando tarefas diferentes para os alunos ?
- P3: É... assim... diferente pra cada grupo ?
- Pe/P3: Não... pode ser pra cada aluno/ ah... sim
- Pe: Você vai fazer isso... você vai fazer aquilo...
- P3: Tarefas variadas... né... você quer dizer ...
- Pe: É.
- P3: um hum. É... quase sempre.
- Pe: Você deixa os alunos tomarem nota enquanto ouvem o CD ?
- P3: Sim. Sempre.
- Pe: Você faz *jigsaw listening* ?
- P3: ...*jigsaw listening* seria...pegar partes de...do listening e fill in the gaps... é isso?
- Pe: Você faz ?
- P3: Sim.
- Pe: Tá. Sempre ?
- P3: Quase sempre.
- Pe: Você toca uma parte do texto e pára quando necessário pra que eles possam tirar dúvidas ou repetir algo ?
- P3: às vezes.
- Pe: Você não toca o CD mais de três vezes ?
- Pe: Quase sempre.
- Pe: Você faz *roleplaying* como atividade de *follow-up* ?
- P3: hum...pro listening ?
- Pe: Sim.
- P3: Só se tiver alguma área que eu queira trabalhar.
- Pe: então...
- P3: Raramente.
- Pe: Raramente.
- Pe: Você pede para os alunos fecharem o livro quando o texto já vem escrito no livro ?
- P3: Quase sempre.
- Pe: Você usa a atividade de compreensão oral como teste... pra nota ?
- P3: ... Aqui a gente não...não tem... é... só tem uma... um nível que a gente usa listening como... né...
- Pe: Você faz perguntas de compreensão oral antes de tocar o CD ?
- P3: ...Quase sempre.
- Pe: Durante ?
- P3: um...aí depende do exercício...você... você quer saber se eu faço perguntas sobre o que eles ouviram...
- Pe: Não... pode ser uma pergunta...pode ser uma pergunta de compreensão antes de tocar o CD... só pra prepará-los.
- P3/Pe: ... Sim... uma pergunta de compreensão oral que aborda o tema/ é... assim... "vocês vão ouvir tal coisa" e pede pra eles prestarem atenção em tal coisa.
- P3: Sim... sim. Durante o listening... não.
- Pe: Durante... não.
- P3: Durante eles tão só ouvindo. Não.
- Pe: Você não pára
- P3/Pe: Não / pra fazer perguntas.
- Pe: E... depois ?
- P3: depois... sim.
- Pe/P3: Com que freqüência ? / Quase sempre.
- Pe: Quase sempre ?
- P3: Um hum.
- Pe: Você usa recursos visuais para facilitar a compreensão ?

- P3: raramente.
Pe: Usa material alternativo como programa de TV ou filme ?
P3: ... às vezes.
Pe: E quanto ao seu discurso... ah você já falou "falo pausadamente" ... tá. E... por último... você acha que é válido conversar com o aluno... Marina... sobre essas dificuldades de se aprender a...a...a língua inglesa... a desenvolver a compreensão oral no Brasil que é onde a língua inglesa não é ensinada como uma Segunda língua... e ele só tem oportunidade de ouvir a língua inglesa na sala de aula praticamente. Você acha que é importante... é válido conversar com eles sobre essas dificuldades ?
P3: de compreensão oral ?
Pe: Sim.
P3: ...É...eu acho que eles... eles se sentem mais...é...
Pe: menos frustrados ?
P3: É... menos frustrados... eles se sentem mais...é...é...acolhidos... não... não é essa a palavra mas... enfim eles têm uma... uma...uma sensação de que "Ah... não sou só eu" e...né?
Pe: Você acha que nós devemos ensinar o aluno a desenvolver... é...habilidades e estratégias de compreensão oral ?
P3: Sempre.
Pe: De maneira explícita ?
P3: Sempre.
Pe: Numa lição..."olha... isso aqui é uma técnica pra desenvolver assim"..."
P3/Pe: É... talvez / (?)
P3: Sim... é... sim... estratégias mas isso a gente até tem num dos nossos livros... é interessante e é bom usar... é bom... muito bom usar.
Pe: E você se acha preparada pra isso ?
P3: ...É... aí é que tá... né... tem... tem dicas... tem...vamos dizer assim...não... não são bem estratégias... não seria... por exemplo... uma aula como você se referiu... né... não seria uma aula sobre o...uma estratégia de ouvir... né... são dicas que eles trazem nos livros e...eu sigo as dicas... né... acho que elas são bem válidas.
Pe: Você acha que o professor deveria ser orientado pra isso ?
P3/Pe: ... / deveria ser treinado... não gosto dessa palavra mas treinado pra usar estratégias... pra ensinar os alunos a desenvolver essas estratégias ?
P3: Sim. Acho que é válido o professor saber isso... com certeza.
Pe: Obrigada !
P3: Nada !

ANEXO A - NORMAS DA INSTITUIÇÃO PARA A COLETA DE DADOS

**Guidelines for Observations by Student Teachers:**

Adapted from Murphy, J. M. 1991. An etiquette for the non-supervisory observation of L2 classrooms)

A. Introduction:

1. Teachers are busy professionals. Classroom observations are not always a welcome intrusion for the classroom teachers involved.
2. The observation of classroom teachers is serious business and should not be approached casually.
3. Learning how to observe in a manner acceptable to all parties takes time, careful reflection, personal tact, and creativity.
4. An observer is a guest in the teacher's and the students' classroom. A guest in the classroom is there thanks to the goodwill of the co-operating teacher.
5. A guest's purpose for visiting is not to judge, evaluate, or criticise the classroom teacher, or to offer suggestions, but simply to learn through observing.

B. Procedures:

1. Visitors should contact the co-operating teacher for a brief orientation to the class prior to the observation.
2. A visitor who is planning to observe a class should arrive at the school at least fifteen minutes before the class is due to start.
3. If something unexpected comes up and the visitor is not able observe a class at the agreed-upon time, the visitor needs to notify the classroom teacher as soon as possible. It is a visitor's responsibility to keep the classroom teacher informed.
4. Once having entered a classroom, the visitor should try to be as unobtrusive as possible, sitting were directed by the teacher.
5. It is up to the classroom teacher to inform students of the presence of the visitor and purpose of the observation.
6. If a student in the class asks the visitor a direct question (e.g. what are you doing here? Are you a teacher too?), the visitor should answer as briefly as possible. It is important to bear in mind that the visitor is not a regular member of the class. Visitors should not initiate or pursue conversations unnecessarily.
7. A visitor who is taking written notes or collecting information in some other way should do this as unobtrusively as possible. The visitor must make sure that the teacher and students are comfortable with any procedures for data collection.

C. Post-visitation:

1. It is imperative for the visitor to keep impressions of the class private and confidential.
2. The visitor should explain to the classroom teacher that the teacher's name will not be used in any discussions with other people. Any direct references to teachers, in either formal or informal settings, will be anonymous.
3. Any notes or information collected during a classroom visit should be made accessible to the teacher, if he or she requests them.

I agree to respect the above guidelines.

Date: _____ Signature: _____

ANEXO B - TRANSCRIÇÃO DOS DIÁLOGOS DO EXERCÍCIO VERBS OF
SENSATION (ver página 48)

Tape script 7.3

I = interviewer M = Mike G = Gina

- M: Right, let's have a sip ... mmm ... it tastes like coffee, with cream and a bit of alcohol. I think it's whiskey ... Irish coffee, I'd say. Or could be a liqueur... what do you think ?
- G: It smells too strong for Irish coffee. I think it's one of those coffee liqueurs but I'm not sure which one... let's have another sip.
- I: Don't drink too much, remember you've got three more rounds to go...ten seconds left.
- G: yeah, it's ... (bleep) I'm quite sure.
- I: Ok. On to round 2, "The mystery object". Remember listeners, Mike and Gina still can't see but they're going to put their hands into a bag where our mystery object is, and they've got to identify it by touch in just thirty seconds. Right. Go.
- M: It feels really cold and hard ... yeah it's made of metal, and it's quite heavy. It feels like some kind of jewellery to me, a bracelet or something. You try.
- G: It feels as if it's got two parts, somehow. There are two round things with a bit in the middle which feels like a chain.
- M: I know, let me have another feel, yeah, got it.
- I: Time's up. So, what do you say?
- M: We think it's (bleep)
- I: Ok. So now Mike and Gina, you can take off the blindfold and it's time for round 3, which is "The mystery sound". You'll hear it just once and then you've got thirty seconds to decide what has happened. Ready ? Here we go.
- G: it sounds like a party or a disco.
- M: a party, I'd say. The music wasn't that loud and you could hear people talking.
- G: OK. So then the music suddenly stops and there's that silence and a scream, but it didn't sound to me as if they were really frightened 'cause someone laughs.
- M: So, it's the police or a neighbour or something?
- G: No, I think what happened was (bleep).
- M: That's it. Brilliant! It's brilliant.
- I: Right. OK. So now to our last round and it's "The mystery photo". You're going to see a photo and you have one minute to decide exactly what you think has happened in the photo. Our competitors have got just one clue to help them and that's the date. The photo was taken August 1992 in Miami.
- M: Well, they're flamingos, aren't they?
- G: Yes, and it looks as if they're in a loo somewhere, a public toilet or maybe a hotel. What do you think?
- M: Yeah, but there's some stuff on the floor that looks like straw or something so they must be in there for a reason. I mean they're not lost or anything.
- G: So, where are they ? Must be from a zoo or a safari park maybe
- M: Right. And it's Miami in August ...ah, I think I know. I remember they had some bad weather there.
- I: Right. Time's up. Let's have your answer. What's happening in the photo ?
- M: We think ... (bleep)
- I: Right. So, that's it. And before I introduce our next couple, a round of applause for Mike and Gina.

ANEXO C - TRANSCRIÇÃO DO TEXTO DO EXERCÍCIO AS SEIS ESPOSAS
DO REI HENRIQUE VIII (ver página 79)

Tape script 3.9

'Henry's first wife was Catherine of Aragon. She was the daughter of the king and queen of Spain, so it was really a political marriage. They got married in 1509 when she was 24 and he was only 18. Catherine was a very kind and religious woman, and she must have had a very sad and difficult life. King Henry desperately needed a son, a son who would keep his family in power for another generation. But although Catherine got pregnant many times, the babies never survived. Years passed and finally Catherine had a baby daughter called Mary. But Henry wanted a son, and by this time, Catherine was too old to have more children. Henry now fell madly in love with Anne Boleyn, one of Catherine's ladies-in-waiting, and he wanted a divorce from Catherine, but the Pope wouldn't give him one. This situation continued for years. Finally, Anne Boleyn became pregnant and Henry had to act. He broke off relations with the Catholic Church and declared his marriage to Catherine illegal, even though they had been married for 22 years. Now that they were divorced, Henry was free to marry again.

Henry's second wife was Anne Boleyn. She was a woman who men found very attractive, and Henry was no exception. He was soon passionately in love with her, as we know from the love letters he wrote her. Anne was a very clever woman, and an ambitious woman too. She made it clear to Henry that she wanted to be his queen, not just his lover. Anne had to wait for six years, but in the end she got what she wanted, and she and Henry married secretly in 1533. But their marriage only lasted three years. A few months after the wedding Anne gave birth to a daughter, Elizabeth, who would later become queen of England. But though Anna got pregnant again twice, both babies died, and relations between her and Henry began to deteriorate. Henry soon had a new lover, and Anne's days were numbered. She was arrested, accused of adultery, and imprisoned in the Tower of London. Anne was almost certainly innocent, but on May 19th, 1536, she was beheaded outside the Tower of London. Henry was free to marry again.

Jane Seymour was Henry's third wife. They were married just two weeks after Anne's execution, when Jane was 27 years old. She wasn't a beautiful woman, but she was the woman that Henry loved most, and during their short marriage he was a devoted husband.

Jane soon became pregnant, and to Henry's great joy, on October 15th, 1537, she gave birth to a son, Prince Edward. After waiting for 27 years, Henry finally had the son he wanted. But Jane got ill after the birth, and just two weeks later she died. Although they had only been married for two years, Henry left instructions that when he died he was to be buried next to her.

Henry's fourth wife was Anne of Cleves. After Jane died, Henry stayed single for a year, but he needed to remarry, both for political reasons, and if possible to have another son. Anne of Cleves, who was a German princess, was considered suitable. Henry wanted to know what she looked like, but of course there were no photographs in those days. So he sent a very famous Dutch painter, Hans Holbein, to paint her portrait. When Henry saw Annes painting he immediately fell in love with her. But unfortunately Holbein had exaggerated Anne's beauty, and when Henry met her in person for the first time, just before their wedding, he didn't find her at all attractive, in fact he thought she looked like a horse. The king was furious, but it was too late to cancel the wedding, and it went ahead on January 6th 1540. But Henry and Anne never slept together, and Henry used this as a reason for their divorce after less than six months of marriage. Anne was an intelligent woman and she didn't complain - she knew what had happened to Henry's previous wives. And, as usual, King Henry already had another lover, Katherine Howard, who was only 15 years old.

Henry's sixth and last wife was Katherine Parr. Henry was now 52, a lonely old man, but still with a terrifying personality. When Henry met Katherine Parr she was in love with another man. But of course she could not say no to the king. Katherine was a mature intelligent woman of 31 who had already been married twice, and was probably an ideal person to deal with the old king. Katherine must have been more of a nurse than a wife as Henry was now in very bad health. The marriage lasted four years, and ended when Henry died on January 28th 1547, aged 55. Katherine was now free to marry the man she really loved'.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)