

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

**AS INFLUÊNCIAS DE UM ROTEIRO DE ENSINO  
NA PRÁTICA PEDAGÓGICA  
DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS**

MARLI DE SOUZA CARVALHO  
FLORIANÓPOLIS MARÇO/ 2006

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

MARLI DE SOUZA CARVALHO

**AS INFLUÊNCIAS DE UM ROTEIRO DE ENSINO  
NA PRÁTICA PEDAGÓGICA  
DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

PROFESSORA ORIENTADORA: Dra. ROSELY PEREZ XAVIER

FLORIANÓPOLIS  
MARÇO/ 2006

MARLI DE SOUZA CARVALHO

**AS INFLUÊNCIAS DE UM ROTEIRO DE ENSINO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA  
DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS**

BANCA EXAMINADORA:

---

DIANA CARVALHO DE CARVALHO  
COORDENADORA - UFSC

---

PROFA. DRA. ROSELY PEREZ XAVIER  
ORIENTADORA – UFSC

---

PROFA. DRA. MAGALI BARÇANTE  
EXAMINADORA - UNIMEP

---

DRA. MAILCE BORGES MOTA FORTKAMP  
EXAMINADORA - UFSC

---

TEREZINHA MARIA CARDOSO  
EXAMINADORA SUPLENTE - UFSC

FLORIANÓPOLIS  
MARÇO/ 2006

Ao meu esposo, Erivaldo,  
aos meus filhos, Bruno e Amanda  
e aos meus pais

## AGRADECIMENTOS

Eu gostaria de agradecer aqueles que contribuíram, de alguma forma, para o desenvolvimento e conclusão deste estudo.

Primeiramente, a minha orientadora, Doutora Rosely Perez Xavier, cujo conhecimento e críticas conduziram-me ao estudo mais aprofundado, a reflexões pessoais e profissionais e a acreditar em possíveis alternativas para o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira na escola pública; por compartilhar seus conhecimentos, direcionando-me a leituras, discussões e, conseqüentemente, a reflexões e por disponibilizar seu precioso tempo, instruindo-me e ouvindo-me neste período de estudo.

Aos discentes que ministraram aulas nas disciplinas do Mestrado, conduzindo-me no processo de desenvolvimento conceitual e pessoal.

Aos colegas de classe que comigo trocaram informações, apresentaram suas experiências, acrescentando novos conhecimentos.

Aos funcionários da Coordenadoria da Pós-Graduação em Educação que sempre me receberam e me orientaram muito bem.

Ao meu esposo e aos meus filhos, pelo carinho, atenção e estímulo dedicados ao longo destes dois anos de estudo. A essas três pessoas que, apesar de minha ausência, impaciência e angústia, estavam sempre ao meu lado.

As minhas irmãs Eva e Rita que, em diversos e inesperados momentos, se deslocaram de suas residências para atender minha família.

Ao meu sobrinho Arthur que sempre se disponibilizou a ajudar-me com seus conhecimentos técnicos.

E, finalmente, a todos aqueles que colaboraram nesse intenso percurso.

## RESUMO

O presente estudo tem por objetivo investigar as influências de um roteiro de ensino na prática pedagógica de uma professora de inglês, visando a conhecer as potencialidades desse material sobre as ações do professor. Trata-se de um estudo de caso, com uma participante aqui denominada Clarice, a qual implementou dois roteiros temáticos (Turismo e Lixo e Reciclagem) numa escola da rede pública de Florianópolis. Os dados foram coletados por meio de observações de aulas, realizadas antes e ao longo das implementações dos roteiros, um questionário sobre o perfil da professora, relatos da mesma sobre a experiência vivida e uma entrevista ao final das implementações, buscando entender as decisões metodológicas tomadas. Foram 18 horas-aula gravadas em vídeo. A análise dos dados mostrou que a experiência de Clarice com os roteiros temáticos permitiu-lhe desenvolver estratégias de resolução de problemas e criar novas situações lingüísticas. O uso de negociações próprias, diferentes das sugeridas nos roteiros, a inserção de perguntas para conduzir melhor a conversação e o entendimento dos alunos, o incentivo à repetição de palavras pela classe e à tradução linear para a compreensão dos enunciados são procedimentos que sugerem o convívio das “novas” ações com as “velhas” já consolidadas pela professora. Essas estratégias sugerem não somente formas de lidar com novas abordagens quando limitações, percepções, preocupações da professora se manifestam na prática inovadora, mas também sua autonomia para modificar os roteiros conforme suas necessidades. Este estudo considera que a formação continuada de professores pode contribuir na problematização de determinadas concepções/crenças sobre o uso de certos procedimentos na interação de sala de aula.

**Palavras-chave:** roteiro de ensino temático, ensino de língua inglesa, decisões metodológicas, estratégias de ensinar.

## ABSTRACT

This study aims at investigating the influences of a teaching guideline on an English teacher's practice in order to know its effects upon her actions. This case study has considered one participant – Clarice - who implemented two thematic teaching guidelines (Tourism and Garbage and Recycling) in a public school in Florianópolis. Data collection involved classes observation – prior to and throughout the teaching guidelines implementation, a questionnaire on the teacher's profile, the teacher's written reports about her experience, and an interview at the end of the implementations, aiming at recognizing the methodological decisions that contrasted with those proposed in the teaching guidelines. Eighteen classes were recorded in video. Data analysis demonstrated that Clarice's experience with the thematic guidelines allowed her to develop problem-solving strategies and to create new linguistic situations. The use of meaning-negotiations that were different from those suggested in the guidelines, the insertion of questions to guide the students' conversation and understanding, the incentive to word repetitions and to linear translation of the instructions of the activities are procedures that suggest the co-occurrence of "new" and "old" actions already consolidated by Clarice. These strategies suggest not only different ways to tackle new approaches when the teacher's limitations, perceptions and concerns are present in her practice, but also her autonomy to modify the guidelines previously established in accordance to her needs. This study considers that on-going teacher education courses may contribute to the problematization of some conceptions/beliefs about the use of certain teaching procedures in classroom interaction.

**Keywords:** thematic teaching guidelines, English teaching methodological decisions, teaching strategies.



## SUMÁRIO

CAPÍTULO I - O PANORAMA DA PESQUISA .....	10
1.1. O tema em questão.....	10
1.2. O objeto de estudo.....	13
1.3. Abordando os conhecimentos do professor .....	17
CAPÍTULO II - CONSTRUTO TEÓRICO.....	24
2.1 O livro didático no Brasil.....	24
2.2 O livro didático de língua estrangeira.....	26
2.3 A interação como geradora da aprendizagem.....	30
2.4 A aprendizagem implícita e explícita.....	36
2.5 A interação negociada.....	38
2.6 O uso da língua materna (LM) e da língua estrangeira (LE) em sala de aula.....	43
2.7 O papel das tarefas na aprendizagem de línguas.....	45
CAPÍTULO III - TRAJETÓRIA METODOLÓGICA E ANÁLISE PRELIMINAR DOS DADOS.....	48
3.1 Caracterização da pesquisa .....	48
3.2 A escolha da professora participante .....	49
3.3 Os procedimentos de coleta e um pouco de análise.....	51
CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS DADOS.....	63
4.1 A implementação dos roteiros temáticos .....	63
4.1.1 Modificações, adições e omissões .....	72
4.1.2 Dificuldades, Facilidades e Limitações .....	78
4.2 Conhecimentos e resultados da prática docente.....	83
CAPÍTULO V - CONCLUSÃO .....	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	92

APÊNDICES.....	98
APÊNDICE A.....	99
QUESTIONÁRIO.....	99
APÊNDICE B.....	105
ROTEIRO LIXO E RECICLAGEM.....	105
APÊNDICE C.....	122
GUIA DE RELATO.....	122
APÊNDICE D.....	123
ENTREVISTA.....	123
ANEXOS.....	124
ANEXO A.....	125
PLANEJAMENTO DE ENSINO TEMÁTICO DA PROFESSORA CLARICE.....	125
ANEXO B.....	136
ROTEIRO TURISMO.....	136
TOURISM.....	145
ANEXO C.....	152
TRANSCRIÇÕES DAS IMPLEMENTAÇÕES DOS ROTEIROS I E II.....	152
Primeira e Segunda Aulas do Roteiro I – Turismo – 08.09.2005 – 2 aulas.....	152
Terceira Aula do Roteiro I – Turismo – 12.09.2005 – 1 aula.....	162
Quarta Aula do Roteiro I – Turismo – 15.09.2005 – 2 aulas.....	168
Quinta Aula do Roteiro I – Turismo – 15.09.2005 – 1 aula.....	169
Sexta Aula do Roteiro I – Turismo – 19.09.2005 – 1 aula.....	174
TRANSCRIÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO ROTEIRO II.....	180
Primeira e segunda aulas do Roteiro II – 22.09.2005 – 2 aulas.....	180
Terceira Aula do Roteiro II – 22.09.2005.....	186

Terceira Aula do Roteiro II – 29.09.2005 – 2 aulas.....	189
Quarta Aula do Roteiro II – 29.09.2005 .....	194
Quinta Aula do Roteiro II – 03.10.2005 – 1 aula.....	197
Sexta Aula do Roteiro II – 10.10.2005 .....	201
Sétima Aula do Roteiro II – 17.10.2005 .....	203

## CAPÍTULO I - O PANORAMA DA PESQUISA

### 1.1. O tema em questão

O fazer docente é constituído com a ajuda de materiais diversos, como o livro didático, textos avulsos de revistas e jornais, enciclopédias, livros para-didáticos, dicionários, entre outros. São materiais que auxiliam o professor em seu planejamento de ensino, na construção dos conhecimentos e condução das aulas. Dentre esses materiais, o livro didático é o que geralmente determina o conteúdo instrucional, as estratégias de ensino, a forma de avaliação e os próprios objetivos de aprendizagem.

A literatura define livro didático sob diversas perspectivas e dimensões. O MEC, por exemplo, através da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (1969, p.47), apresenta alguns conceitos formulados por pesquisadores em educação:

1.1 — É o registro do pensamento racional organizado com o objetivo de ensinar (A. Hall-Quest).

1.2 — É um livro para qualquer ramo especial de estudo, podendo ser de dois tipos: básico ou suplementar (Paul W. Lange).

1.3 — Um livro destinado ao uso em classe, cuidadosamente preparado por especialistas no assunto, equipado com os usuais recursos educacionais (Paul V. Bacon).

1.4 — Um livro sobre um definido assunto de estudo, sistematicamente organizado, destinado ao uso em um específico nível de ensino e usado como uma fonte principal de estudo em um determinado curso (Carter V. Good).

1.5 — No sentido moderno, o livro-texto é conceituado como um instrumento de aprendizagem usualmente utilizado nas escolas como suporte de uma programação de ensino. Constitui um meio de suprir experiência indireta bem organizada e em grande quantidade.

Com base nas noções acima, o livro didático é visto como material básico, capaz de nortear o trabalho pedagógico, ou como material suplementar, próprio para complementar e

assessorar o professor na construção dos conhecimentos. Dada a sua natureza organizacional dos conteúdos e a sua dosagem na apresentação dos conhecimentos ao longo das séries escolares, o livro didático torna-se um material que beneficia não somente o professor, mas também o aluno, como “fonte principal de estudo”.

Numa dimensão maior, Britton (1975) define livro didático como um veículo de socialização de informações, idéias e valores, assumindo grande relevância no processo de aprendizagem, além de assumir o papel de mediador entre o indivíduo e a sociedade, entre o sujeito e o conhecimento, ou seja, permite ao aluno e professor o acesso às informações produzidas na e pela sociedade.

Inevitavelmente, o conhecimento didatizado carrega valores, intenções e propósitos, além dos princípios de ensinar e aprender subjacentes à organização e apresentação dos conteúdos e atividades.

Em contribuição com as noções anteriores, Soares (1996) compreende o livro didático como “um dos instrumentos escolares [usados] para assegurar a aquisição dos saberes e competências julgados indispensáveis à inserção das novas gerações na sociedade, [...] os livros didáticos convertem-se em fonte privilegiada para uma história do ensino e das disciplinas escolares”.(p.55-56)

Com base em todas essas visões, pode-se dizer que o livro didático organiza os conteúdos de ensino e aprendizagem para o ambiente escolar, dentro de uma série e ao longo delas, com base nos conhecimentos e nas competências necessárias para a inserção crítica e participativa dos indivíduos na sociedade. É ainda imbuído de valores e intenções, podendo influenciar o pensamento e as ações dos estudantes. É, portanto, um recurso capaz de estruturar, influenciar, orientar ou suplementar o processo de ensino e aprendizagem.

Embora considerado instrumento importante para o trabalho do professor, o livro didático precisa de olhares críticos, principalmente daqueles que o utilizam (i.e. professores e alunos). A criticidade pode perpassar questões como o *layout*, o conteúdo instrucional (i.e. sua adequação à clientela e a qualidade dos textos), sua forma de apresentação (organização e seqüência), a metodologia (tipos de exercícios), os objetivos de aprendizagem (habilidades a serem alcançadas) e a proposta teórico-metodológica de trabalho (cf. Urió e Xavier, a sair).

Além dessas questões, surgem outras, como a ideologia transmitida pelos textos e atividades. É o que Oliveira (1984) sugere ao dizer que “[...] o livro didático é visto como um meio a serviço de um processo geral de transmissão de modos de pensar e agir, modos esses que expressam objetivamente a visão de mundo de um grupo ou de uma classe”.(Oliveira et al, 1984, p. 28).

Num estudo sobre a ideologia subjacente aos textos didáticos, Nosella (1979) salienta que a classe dominante vale-se dos aparelhos ideológicos de Estado para garantir sua hegemonia na sociedade capitalista. E, por inculcar com afinco a ideologia influente, a Escola assume posição predominante no conjunto desses aparelhos, e, assim, essa instituição “comete necessariamente um ato de violência, mesmo que simbólica, a fim de que este ato de inculcação se realize”.(p.30)

Nos livros didáticos, em geral, os textos ou as situações apresentadas podem expressar a ideologia de uma sociedade igualitária ou, ainda, modelos ideais de família, omitindo, desta forma, as reais dificuldades políticas, econômicas e sociais. O homem pode ser visto como alguém forte, trabalhador e pai de família responsável; a mulher, por sua vez, uma pessoa sensível, dedicada à casa, aos filhos e ao marido, sem função social específica. Quando a exerce, tem um salário menor que o do homem. Os alunos, assim como os filhos, são tidos como bons, educados, estudiosos e passivos; o caboclo, o índio, o negro, o professor e a empregada, e assim por diante, são enquadrados numa tipologia criada com determinadas intenções (Nosella, 1979; Faria, 1984).

Assim sendo, as informações veiculadas no livro didático podem projetar uma realidade distante daquela vivenciada pelos alunos e por toda a comunidade escolar. Têm-se nesta circunstância dois contextos distintos: o mostrado no livro (o idealizado) e o vivenciado pela sociedade, cuja contradição separa os alunos do real, tornando a escola/ a sala de aula um lugar pouco significativo e atraente.

Nos livros didáticos de língua inglesa, em particular, Souza (1999) mostra a incoerência entre a intenção do professor e a sua ação pedagógica, isto é, a sua busca pelo desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz, a partir de livros didáticos, cuja ideologia permanece na aprendizagem fragmentada, linear e acumulativa, manifestada no uso de sentenças desconexas, diálogos estanques e numa relação hierárquica e interdependente entre os conteúdos das unidades de ensino que orienta e circunscreve a ação pedagógica do professor.

Para a autora, os livros didáticos de língua inglesa são geralmente cópias de outros livros de sucesso, com o objetivo de satisfazer os padrões comerciais. São, portanto, novas roupagens para a mesma essência, perpetuando os velhos paradigmas. Cria-se, nesse caso, uma espécie de “ilusão de autoria”, pois são os editores que determinam o quê e como o material didático deve ser apresentado no mercado.

Certamente o educador deve refletir sobre o conteúdo que ensina e, principalmente, encorajar os alunos a ter uma visão crítica daquilo que o livro apresenta e do que realmente

ocorre no cotidiano deles. Tudo depende da maneira como o professor utiliza o livro didático em sala de aula, da concepção de mundo que ele carrega, de sociedade, de política e de poder que o influencia no seu modo de explorar esse material. Sem dúvida, o professor exerce grande influência na formação da consciência dos jovens.

## **1.2. O objeto de estudo**

No mercado, o livro didático é disponibilizado sob duas formas: livro do professor e livro do aluno. Ambos trazem os conteúdos de ensino e aprendizagem de forma didatizada. O primeiro difere do segundo no que se refere à quantidade e natureza das informações. Em outras palavras, o livro do professor ou também chamado “manual do professor”, “livro do mestre” e “exemplar do professor” oferece, além do conteúdo instrucional, sugestões metodológicas para o trabalho com cada conteúdo ou atividade e o gabarito das tarefas propostas. Muitas vezes, ele ainda traz, ao seu final, uma sessão denominada “guia do professor”, “guia de apoio pedagógico” ou “manual de ensino”, que se caracteriza por trazer informações mais gerais, como a apresentação e estrutura da obra ou coleção, os objetivos de aprendizagem, atividades complementares, pressupostos teórico-metodológicos, sugestões para a avaliação, sugestões de leitura complementar (tanto para o professor quanto para o aluno) e a bibliografia da obra. A existência desse guia no livro do professor é bastante comum nos livros didáticos de Língua Inglesa. Observa-se, no entanto, uma certa confusão terminológica entre “guia/ manual de ensino” e “livro do professor”, como sinônimos.

Com base na análise de alguns livros didáticos, em particular de língua inglesa, percebe-se que o livro do professor é um termo bastante amplo que engloba o manual de ensino; este, por sua vez, é composto apenas por diretrizes ou orientações metodológicas como as mencionadas acima. Tal confusão conceitual pode ser explicada pela maneira como as informações metodológicas são geralmente apresentadas no livro do professor. Ou seja, os procedimentos metodológicos e o gabarito das atividades muitas vezes acompanham o conteúdo de ensino na mesma página, diferenciando-se pela sua cor de impressão. Ao fornecer os procedimentos metodológicos, o livro do professor acaba se tornando um manual de ensino, independentemente da presença ou não de diretrizes mais gerais encontradas em seção à parte.

Em uma reportagem sobre o livro do professor, escrita por Prado (2001), na Revista Nova Escola, Maria Tereza Fraga Rocco, professora titular da Faculdade de Educação da USP, Maura Dallan, consultora pedagógica da Fundação para o Desenvolvimento da Educação de São Paulo, e Guiomar Namó de Mello, diretora executiva da Fundação Vítor Civita, afirmam que esse instrumento pode tornar-se um agente capacitador, à medida que traz indicações de leituras complementares, atividades extras de ensino-aprendizagem e textos suplementares. Nas palavras das autoras:

“Um bom livro do professor, assim, teria de responder a necessidades reais, sem se limitar a dar as respostas dos exercícios; traria sempre ‘embutida’ uma capacitação para quem vai usá-lo; indicaria outros materiais com os quais cada aula, unidade ou atividade poderiam ser enriquecidas; sugeriria atividades para além das que estão no exemplar do aluno; além de ter a preocupação de perguntar, polidamente, se o professor sabe o conteúdo que está ensinando, indicando fontes adicionais (ou trazendo textos de complementação do conteúdo)”.(p.2)

Da mesma forma, os procedimentos metodológicos sugeridos no livro do professor podem também se tornar vivências pedagógicas do professor que deseja fazer mudanças em sua prática e refletir sobre ela. É nessa perspectiva que esta pesquisa se insere, isto é, pretende-se entender como essa experiência acontece na vida do professor, sendo mediada por um roteiro-guia. A intenção não é propor, ao final desta pesquisa, um “receituário de procedimentos” (Antunes, 2005) a serem seguidos pelo professor de inglês, mas sinalizar a possibilidade de tornar o livro do professor, através de suas sugestões de procedimentos metodológicos, um caminho para a reflexão do mestre sobre o impacto desses procedimentos na interação professor-aluno(s) e na aprendizagem de ambos.

Como proposta de investigação, roteiros de aula na forma de orientações metodológicas foram disponibilizados a uma professora de inglês, visando a conhecer as possíveis influências dessas orientações em sua prática de sala de aula. Os roteiros escolhidos para esta pesquisa consistem, particularmente, em um conjunto de procedimentos de ensino para o trabalho com temas na língua inglesa. Os roteiros acompanham o material didático, que traz uma série de tarefas<sup>1</sup> sobre o tema.

---

<sup>1</sup> Tarefa é definida como um trabalho de sala de aula que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo, enquanto o seu foco de atenção está voltado, principalmente, para o significado ao invés da forma. (Nunan, 1989) Neste estudo, os termos ‘tarefa’ e ‘atividade’ serão considerados sinônimos.



Tanto os roteiros quanto o material didático provêm do sítio [www.t4tenglish.ufsc.br](http://www.t4tenglish.ufsc.br), que é um acervo didático-pedagógico on-line, destinado a professores de inglês de escola fundamental e média e coordenado pela professora Dra. Rosely Perez Xavier (UFSC/CED/MEN). Esse acervo traz temas variados, desenvolvidos por atividades agrupadas pela sua habilidade lingüística prioritária (compreensão oral, compreensão escrita, expressão oral, expressão escrita).

O sítio sugere que cada tema seja inicialmente trabalhado por meio de uma aula dialogada, denominada “Aula Introdutória”, que consiste em um conjunto de perguntas orais em inglês que devem ser endereçadas à classe para que um esquema explicativo no quadro de giz possa ser construído com as respostas mais relevantes dos alunos. Com base nesse esquema, também oferecido no sítio como modelo, são propostas uma ou mais atividades associadas. Nas palavras da coordenadora, a aula introdutória objetiva “encorajar os alunos a (1) compreender o que está sendo dito / perguntado na língua estrangeira através da linguagem calibrada e negociada do professor, (2) verbalizar o seu conhecimento prévio sobre o assunto e (3) familiarizar-se com novos conhecimentos lingüísticos e de conteúdo”.

Além da Aula Introdutória e das atividades a ela associadas, o sítio ainda oferece tarefas relacionadas ao tema, cabendo ao professor escolher as que deseja utilizar em aula.

Para esta pesquisa foram utilizados dois roteiros temáticos, cada um contendo os procedimentos para uma conversa inicial sobre o tema (Aula Introdutória) e os procedimentos de implementação para um conjunto de atividades (Vide Capítulo III para a descrição dos roteiros escolhidos). Os roteiros foram seguidos pela professora participante com o objetivo de investigar a influência de determinados princípios teórico-metodológicos em sua prática.

A escolha dos roteiros encontrados no sítio [www.t4tenglish.ufsc.br](http://www.t4tenglish.ufsc.br) explica-se por três razões. A primeira está relacionada aos princípios de aprendizagem de segunda língua/ língua estrangeira<sup>2</sup> subjacentes aos procedimentos metodológicos sugeridos. Tais princípios envolvem a aprendizagem como um processo holístico, não graduado ou seqüenciado lingüisticamente, mesmo porque “nem tudo o que é ensinado resulta em aprendizado e nem todo aprendizado decorre do ensino do professor” (Xavier, p.25). Além disso, existem diferentes resultados de aprendizagem de língua, a partir da exposição dos alunos ao mesmo

---

<sup>2</sup> “Segunda língua é aquela que não é a nativa de um país, mas que é amplamente usada como um meio de comunicação”. A língua estrangeira, por sua vez é “aquela que é ensinada como disciplina escolar, mas que não é usada como meio de instrução nas escolas nem como língua de comunicação dentro do país”. (Richards, Platt e Platt, 1992, p.143)

insumo<sup>3</sup>, considerando que “cada aluno aprende ou apreende aquilo que lhe interessa ou aquilo que sua capacidade cognitiva lhe permite” (ibid, p.26).

Com base nessa perspectiva processual de aprendizagem, a proposta metodológica dos roteiros contempla o uso da língua estrangeira como meio de comunicação em sala de aula, o insumo modificado e ajustes conversacionais<sup>4</sup> para facilitar a compreensão oral dos alunos na língua estrangeira (Long, 1983; Pica, 1991, 1994; Kumaravadivelu, 1994) e o foco na forma (Schmidt, 1995, 2001; Ellis, 2003) para a compreensão do significado das informações/enunciações. Esses e outros princípios serão melhor discutidos no Capítulo III. Consideram-se, ainda, os princípios mais gerais da aprendizagem, como a construção do conhecimento sob a perspectiva sócio-histórico-cultural, marcada pelos trabalhos de Vigotsky (1989, 1991).

A segunda razão para a escolha desses roteiros reside na experiência que tive como professora estagiária, no segundo semestre de 2001, quando cursava a disciplina Estágio Supervisionado de Inglês na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Em uma escola pública, assumi algumas aulas na 8ª série do ensino fundamental, sob o tema Reciclagem. Seguindo uma abordagem temática baseada em tarefas<sup>5</sup>, como é a proposta desta pesquisa, minha primeira aula consistiu em debater esse assunto com os alunos, encaminhando a eles perguntas orais em inglês.

As respostas eram convertidas para essa língua e um esquema no quadro era construído. Quando os alunos sinalizavam alguma falta de compreensão, eu iniciava o processo de negociação do significado para que a minha comunicação com eles pudesse ser mantida em inglês. A meu ver, este tipo de aula pareceu ser possível e viável para aqueles alunos que, até então, estavam acostumados a traduzir textos e a resolver exercícios gramaticais nas aulas de inglês.

Diante dessa experiência, surgiu meu interesse em investigar como o professor de inglês, atrelado a uma abordagem estruturalista de ensinar, traduziria uma prática

---

<sup>3</sup> “insumo é a designação de toda e qualquer amostra de linguagem na L-alvo (ou L-materna em situações onde se elabora conhecimento sobre aspectos relevantes da nova língua e do seu aprender) que funciona como potencial detonadora de competência lingüístico-comunicativa ou interlíngua nos aprendizes e professores (residualmente).” (Almeida Filho, 1994, p. 44-45)

<sup>4</sup> De acordo com Long (1983), insumo modificado é quando o falante faz alterações lingüísticas em sua fala para se fazer compreender na língua-alvo. Ajustes conversacionais ou interacionais são adaptações que ocorrem na dinâmica de turnos durante a produção da linguagem. Estes ajustes podem ocorrer por meio de solicitação de compreensão, clarificação ou confirmação.

<sup>5</sup> “A abordagem temática baseada em tarefas consiste em uma concepção de ensino e aprendizagem voltada para assuntos de possível interesse dos alunos, explorados por tarefas ou atividades com foco no conteúdo das informações, e por uma interação conduzida na língua-alvo.” (www.t4tenglish.ufsc.br)

metodológica diferente da sua. Que dificuldades, entraves e limitações ele enfrentaria diante da materialização de um conjunto de procedimentos metodológicos ditos comunicativos? Quais seriam as suas percepções sobre as suas ações?

A terceira razão para a escolha dos roteiros temáticos do sítio [www.t4tenglish.ufsc.br](http://www.t4tenglish.ufsc.br) está nos procedimentos metodológicos, os quais diferem daqueles tradicionalmente utilizados na prática pedagógica de muitos professores de inglês. Em outras palavras, a realidade tem nos mostrado que as formas de ensinar inglês no ensino fundamental e médio privilegiam o conhecimento gramatical da língua estrangeira, a memorização, a dedução, o significado proposicional de sentenças/ vocábulos descontextualizados, projetando a língua como um sistema de itens lingüísticos isolados, ao invés de um sistema coeso para a comunicação. São, portanto, visões que se distanciam da proposta de aprendizagem dos roteiros temáticos propostos para a presente pesquisa. É a partir deles, portanto, que procuro compreender como determinadas orientações metodológicas, diferentes do que normalmente encontramos em sala de aula, se manifestam no fazer de um professor de inglês do ensino fundamental. Em particular, proponho investigar o potencial das orientações metodológicas contidas nesses roteiros para provocar mudanças circunstanciais nas ações do professor.

Para nortear o trabalho encaminho as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1- Como um professor de inglês, acostumado à sua abordagem de ensinar, conduz certos procedimentos metodológicos a partir de roteiros de aulas temáticas?
- 1a- Que decisões metodológicas são tomadas que divergem daquelas oferecidas nos roteiros e por que elas acontecem?
- 2- Que dificuldades, facilidades e limitações o professor enfrenta na condução de certos procedimentos de ensino?
- 3- Que resultados de ensino e de desenvolvimento profissional e conceitual são gerados a partir desta experiência?
- 4- Até que ponto um roteiro de aula pode ser um agente efetivo de mudança na prática de sala de aula?

### **1.3. Abordando os conhecimentos do professor**

As decisões metodológicas do professor baseiam-se em seus conhecimentos sobre ensinar e aprender, advindos de experiências como aluno em suas diversas fases de

escolaridade, como professor em ação, como participante de encontros e conversas informais com profissionais da área e como consumidor das mídias eletrônicas e de materiais impressos, como livros, artigos e vídeos.

Para Pennycook (1989), o conhecimento é construído socialmente, representa modos particulares de entender e explicar o mundo, reflete o interesse de certos indivíduos ou grupos e acontece em relações de poder. Essa visão, de certa forma, desafia o positivismo e as ortodoxias progressivas da Lingüística e da Lingüística aplicada, que concebem a noção de método como algo superior ao ser e ao momento histórico-social.

A noção de método, na perspectiva positivista ou progressista, envolve ações prescritivas, que emergem de modelos teóricos já consolidados. Nesse sentido, os métodos são aplicações de princípios teóricos com base normativa e que legitima um conjunto de procedimentos e técnicas de ensino a serem utilizados na prática. Assim sendo, o professor fica subjugado ao método, ao invés de desenvolver o seu senso de plausibilidade<sup>6</sup>(Prabhu, 1987) ou sua reflexão sobre suas decisões metodológicas. Nas palavras de Pennycook (1989), “não deveríamos entender a nossa prática pelo discurso universal (método). Precisamos reconhecer as complexidades do ensino de línguas e os seus contextos e esforçar-se para validar outras formas locais de conhecimento sobre a língua e o ensino”.(P.2)

Em oposição à visão positivista de método, encontramos a perspectiva historicista (Pennycook, 1989), que valoriza fatores como o contexto histórico-social em que o indivíduo se encontra, o seu nível de conhecimento, as relações sociais nas quais ele está inserido e até mesmo as influências oriundas de suas particularidades.

Nessa perspectiva, o método caracteriza-se como um conjunto de procedimentos ou ações descritivas e dinâmicas em face ao contexto social e histórico em que o professor se encontra. mistura

Em substituição à noção de método, Kumaravadivelu (1994) propõe a visão de pós-método, em que o professor tem legitimidade para entender sua própria prática. Tal proposta caracteriza-se pela autonomia do professor e o reconhecimento do seu potencial, cabendo a ele refletir sistematicamente sobre o seu fazer docente e decidir-se pelas melhores soluções. Esta condição conduz o professor ao papel de elaborador de suas próprias teorias, ao invés de consumir modelos teóricos prontos. Ao fazer uso de suas próprias concepções e percepções, o professor tem condições de teorizar sua prática, ao explicar a maneira como faz o seu ensino,

---

<sup>6</sup> Senso de plausibilidade é o entendimento subjetivo do professor sobre o seu ensino, isto é, sobre como ele conduz os alunos à aprendizagem.

ao refletir sobre o porquê de fazer desta ou daquela maneira e ao associar e entender os resultados de aprendizagem que obtém a partir do seu ensino.

A palavra “método”, neste caso, não faz mais sentido para o desenvolvimento profissional do professor, mas a reflexão sistemática sobre o seu fazer.

Partilhando das idéias de Kumaravadivelu, Menegazzo e Xavier (2004) salientam que a busca do professor pela compreensão de suas ações/ decisões é um grande passo para a sua emancipação. Por meio de autoquestionamentos e revisão de ações no ensino, o professor exerce sua reflexão, podendo ou não provocar mudanças no seu modo de agir e decidir. Nas palavras de Menegazzo e Xavier (2004),

“Em suma, a visão pós-método possibilita ao professor sair da letargia e o convida a produzir conhecimentos a partir de sua prática, mediante constante análise e avaliação do seu processo de ensinar e do processo de aprender que ele gera. Ao tomar conhecimento do que ocorre em sala de aula e ao refletir criticamente sobre sua prática, o professor busca melhorar a qualidade de seu ensino e da aprendizagem de seus alunos”.(p.122)

A reflexão como passo inicial para transformações na prática docente é fundamental, dado o papel que o professor desempenha na construção de conhecimentos e na formação de cidadãos. Por essa razão, os programas de formação continuada de professores, em suas diversas modalidades, visam a explorar a construção dos saberes e conhecimentos desses profissionais.

Sabemos que há cursos que prescrevem e outros que encorajam a reflexão na ação e sobre a ação docente. É através desses programas ou cursos isolados que o professor pode renovar e reinterpretar seus conhecimentos, discutindo experiências vividas e planejando outras.

Da mesma forma, as pesquisas na área de formação de professores, na qual o presente estudo se insere, também podem contribuir para a reflexão do professor. A contribuição deste estudo, em particular, é trazer um entendimento mais profundo sobre o processo decisório do professor de inglês para conhecer o papel do livro do professor como agente de mudança.

A formação de professores é “um processo que implica uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem a sua concepção, organização e operacionalização”. (FLORES 2004, p.127) Trata-se, portanto, da construção do conhecimento sobre ensinar, aprender e ser professor. Certamente, refletir sobre o ensino e pressupor melhorias na aprendizagem e possíveis mudanças no pensar e agir do professor são

elementos que estão intimamente relacionados e que vão fazer a diferença no tipo de sociedade que queremos promover. Da mesma forma, refletir sobre ser professor e resgatar seu papel social e político ao tomar decisões sobre o que, como e por que ensinar tornam-se questões importantes no processo de formação deste profissional.

Um dos grandes objetivos dos cursos de formação continuada de professores, independentemente do seu tipo ou modalidade, é promover não somente reflexão sobre a prática docente, mas provocar mudanças em algum aspecto, nível ou grau de alcance.

Em sua pesquisa em um curso de formação continuada para professores de inglês do ensino fundamental, Ribeiro (2003) percebeu que a maioria dos professores participantes, ao responderem sobre o profissional que gostariam de ser, mostrou a necessidade de fazer mudanças em sua metodologia de ensinar visando a atrair o interesse, a atenção e as necessidades dos alunos. Embora não tenha sido constatada ou registrada nenhuma modificação na ação docente desses professores, a autora observou um certo amadurecimento teórico ao utilizarem termos e conceitos apresentados e trabalhados no curso.

Visando entender os processos de mudança no trabalho docente, Veiga Simão et al (2005) mostram que as noções de mudança, aprendizagem e desenvolvimento profissional estão inter-relacionadas. O produto de uma mudança decorre de um processo de aprendizagem que, por sua vez, pode trazer um aprimoramento e desenvolvimento profissional. Para as autoras:

“i) a mudança é um processo complexo que pressupõe a interação entre factores pessoais e contextuais; ii) a mudança é um processo interactivo e multidimensional que inclui mudanças ao nível das crenças e das práticas e a articulação entre ambas; iii) a mudança está intrinsecamente ligada à aprendizagem e ao desenvolvimento.” (p.175)”.

Ao discutir esta temática, Veiga Simão et al (ibid) apontam a mudança como um “processo recíproco entre comportamento e crenças” (p.174), defendido por Fullan. No entanto, é possível hipotetizar que a mudança pode afetar o pensamento, mas não necessariamente a ação por fatores contextuais. Da mesma forma, a ação pode sofrer mudanças sem a transformação do pensamento.

Com base em três estudos empíricos realizados em Portugal, Veiga Simão et al (ibid) propõem um modelo teórico que pretende compreender e analisar a mudança do professor, que está ligada a fatores contextuais e pessoais que, por sua vez, estão agregados à

aprendizagem e ao desenvolvimento profissional. Esse modelo traz dimensões relativas aos processos de mudanças, as quais envolvem, por exemplo, fatores pessoais (aprendizagem, motivação, história de vida) e contextuais (cultura, clima, estrutura); áreas de mudança (atitudes e valores, ação, saberes, competências); conteúdos das mudanças (conteúdos pessoais e pedagógicos); tipos de mudança (quanto à sua efemeridade - duradouras ou não, sistematicidade – sistemáticas ou pontuais, extensão – alargadas ou circunscritas, radicalidade – mudanças mais ou menos substitutivas e molaridade – aglomeradas ou não. (Veiga Simão et al, 2005, p. 184).

Pode-se dizer que experienciar mudanças favorece a reflexão do professor sobre suas condições pessoais e contextuais. Significa, ainda, agregar conhecimento profissional.

“Formar um professor não é só capacitá-lo técnica e cientificamente para o exercício da profissão. É também criar condições para que ele se prepare para os papéis e as ações que irá desempenhar. Para tanto, serão necessárias aprendizagens sobre os diversos campos de conhecimento que possam auxiliá-lo nessa tarefa e o desenvolvimento de uma atitude auto-reflexiva sobre o seu próprio processo de aprender a ensinar e a sua prática educacional”.(Oliveira, 2004, p.57)

Segundo Abrahão (2004), ao ingressar em um programa de formação inicial ou continuada “o professor traz consigo valores, crenças, pressupostos, experiências e conhecimentos que, sem dúvida nenhuma, merecem ser considerados” (p.132). São esses saberes que fundamentam o seu processo reflexivo.

Telles (2002) refere-se ao “conhecimento pessoal prático” como os “significados que os professores constroem sobre o mundo e como tais significados afetam suas maneiras de estruturar a experiência de sala de aula e interagir com seus alunos, pais, colegas e funcionários da escola”. (p.20)

Sob um outro olhar complementar, Almeida Filho (1993) aponta para o conhecimento consciente e inconsciente do professor de língua estrangeira sobre a linguagem, ensino e aprendizagem que orienta suas decisões e ações pedagógicas. É o que ele chama de abordagem.

“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 alunos e de professor de uma outra língua”.(p. 13)

Esse conhecimento é reformulado no decorrer de sua formação e experiência profissional e manifestado em suas ações e tomadas de decisão, como no planejamento, na escolha e/ ou construção de materiais didáticos e em sua forma de avaliar.

Richards e Rodgers (1986) afirmam que, pelo menos, três diferentes visões de língua e de aprendizagem de línguas informam o fazer do professor: a visão estrutural/ tradicional, a visão funcional e a visão interacional. Nem sempre, entretanto, o professor é consciente da influência dessas visões em seu ensino.

A visão estrutural/ tradicional considera a língua como um sistema de elementos estruturalmente inter-relacionados para a decodificação. O domínio dos elementos desse sistema, que geralmente são definidos em termos de unidades lingüísticas (i.e. fonemas, itens lexicais, regras ou operações gramaticais), constitui-se no alvo da aprendizagem.

A visão funcional, por sua vez, define a língua como um sistema para a comunicação, que possibilita a expressão do significado funcional e social da linguagem e enfatiza sua dimensão semântica e comunicativa. Esta visão traz uma especificação e organização do conteúdo de ensino de línguas por categorias de significado (i.e. noções e funções comunicativas) ao invés de um conjunto de elementos estruturais/gramaticais. Aprender língua, portanto, é saber usar o conhecimento gramatical em contextos de uso comunicativo, com o objetivo de desenvolver aspectos como gramaticalidade (*grammaticality*), viabilidade (*feasibility*), adequação (*appropriateness*) e aceitabilidade (*acceptability*), que são componentes da competência comunicativa propostos por Hymes (1972).

Na visão interacional, a língua também é vista como um sistema para a comunicação que possibilita não somente a compreensão e a produção de significados, mas também a sua negociação. Trata-se aqui da dimensão estratégica da linguagem, que dinamiza as relações interpessoais e o desempenho das transações sociais entre os indivíduos. Aprender língua nessa perspectiva significa saber/ ser capaz de usar o conhecimento gramatical, sociolingüístico, discursivo e estratégico, que são componentes da competência comunicativa propostos por Canale e Swain (1980) e Canale (1983).

A visão interacional da linguagem e de aprendizagem de línguas aproxima-se da concepção Vigotskyana de que o desenvolvimento do indivíduo se dá pela interação entre ele e o seu meio sócio-cultural através da linguagem. Dessa forma, o conhecimento e a aprendizagem são socialmente compartilhados e construídos. Em outras palavras, o processo



de desenvolvimento intelectual do ser humano, bem como sua aprendizagem de língua materna e de língua estrangeira ocorre na interação com outros sujeitos.

Com base nas concepções de língua e aprendizagem retratadas acima, a abordagem de ensinar do professor de língua estrangeira pode ser caracterizada como estruturalista (Visão Estrutural/ Tradicional) ou comunicativista (Visão Funcional e Visão Interacional). Certamente, tanto uma quanto a outra resultam em formas diferentes de ensinar. A abordagem estruturalista, por exemplo, pode manifestar-se na prática pedagógica pela teoria da aprendizagem comportamentalista (*behaviorism*), ou seja, pela repetição e imitação de padrões lingüísticos para a sua automatização e domínio, pela manipulação de regras gramaticais e pela decodificação de textos.

Nas palavras de Mizukami (1986), a qual trata do ensino em geral, “a abordagem tradicional é caracterizada pela concepção de educação como um produto, já que os modelos a serem alcançados estão pré-estabelecidos, daí a ausência de ênfase no processo”.(p.11)

Ao mencionar a educação como um produto, Mizukami parece sugerir uma visão de ensino e aprendizagem centrada no conhecimento pré-determinado pelo professor. No caso da língua estrangeira, esse produto seria uma lista de vocabulário, regras gramaticais, funções comunicativas especificadas previamente como alvo do ensino e aprendizagem. Até mesmo alguns fazeres comunicativos de língua estrangeira poderiam ser incluídos aqui, quando especificam o conteúdo lingüístico-comunicativo a ser aprendido. É o caso do ensino voltado para a aprendizagem de funções comunicativas, isto é, como cumprimentar, agradecer, oferecer, recusar/ aceitar, perguntar as horas e outras.

Outras práticas pedagógicas comunicativas, por outro lado, propõem oportunidades de comunicação na língua-alvo pelo uso de materiais e procedimentos que, introduzidos pelo professor, estimulam o aluno a interagir e pensar nessa língua. Trata-se, por exemplo, do ensino de conteúdos<sup>7</sup> e do ensino por tarefas<sup>8</sup> que visam a promover aprendizagem como processo e não como produto lingüístico previamente determinado.

---

<sup>7</sup> Ensino de conteúdos refere-se ao “ensino simultâneo do conteúdo acadêmico e das habilidades de segunda língua”. (Brinton, Snow e Wesche, 1989, p.2)

<sup>8</sup> Ensino por tarefas é um ensino que utiliza a ‘tarefa’ como uma “unidade pedagógica” (Long e Crookes, 1992), visando a produção, a compreensão ou a interação dos alunos na língua-alvo, considerando o propósito comunicativo da linguagem.

Nesta pesquisa, o ensino e a aprendizagem de inglês como processo são contemplados nos roteiros temáticos como proposta a ser investigada. Esta questão será melhor discutida no Capítulo II, Seção 2.3.

## **CAPÍTULO II - CONSTRUTO TEÓRICO**

Este capítulo apresenta breves discussões referentes ao livro didático no Brasil, principalmente, sobre o de língua estrangeira. Discute, ainda, os princípios teórico-metodológicos que subjazem a proposta dos roteiros temáticos para esta pesquisa.

### **2.1 O livro didático no Brasil**

Segundo Freitag et al (1987), poucos estudos clarificam o surgimento do livro didático e a sua história no Brasil. Nem mesmo o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), os pesquisadores e assessores do MEC (Ministério da Educação) e o INL (Instituto Nacional do Livro) chegaram a sistematizar essa história, o que significa dizer que os próprios organismos oficiais instituídos para garantir uma política coerente do livro no Brasil não apresentam muitos dados a respeito do assunto.

Como explica Soares (1996), no século XIX e início do século XX, o livro utilizado nas escolas brasileiras era originário da Europa, sobretudo da França e de Portugal. Conseqüentemente, nessa época, os alunos econômica e socialmente privilegiados tinham como referência sócio-cultural a Europa, particularmente a França, por isso dominavam a língua francesa. Somente após 1930, por meio de medidas nacionais, da expansão do ensino e da criação das Faculdades de Filosofia, houve condições favoráveis para o surgimento de autores e edições de livros didáticos nacionais. É o caso de Lourenço Filho, autor da Cartilha do povo, Olavo Bilac, autor de livros de literatura, Aroldo de Azevedo, autor de livros didáticos de Geografia, bem como Carlos de Laet e Fausto Barreto, autores da Antologia Nacional.

Na década de 80, a política governamental do livro didático voltou-se para a criança carente. O atendimento ao público menos privilegiado financeiramente foi e ainda parece ser a função maior do livro didático em nosso país. Freitag et al (1989) afirmam que a

importância atribuída pelo governo ao livro didático e o controle exercido sobre ele pelos estados, municípios e governo federal sinalizam uma forma de compensar as desigualdades sociais e econômicas do país.

Inicialmente, a escolha do livro didático era feita pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), um órgão do MEC que centralizava essa e outras decisões administrativas. Tal centralização era alvo de críticas, pois um órgão centralizado torna-se mais vulnerável à corrupção e ao uso indevido do livro didático para campanhas partidárias (Freitag et al 1989, p.31). Paralelamente a essa política, existiam os interesses do mercado livreiro em se beneficiar com a venda de milhões de livros didáticos para o governo, que, por sua vez, os distribuía para as escolas de todo o país.

Com o decreto 91.542, de 19/08/1985, entretanto, buscou-se

“a descentralização administrativa do Programa Nacional de Livro Didático, sugerindo que a escolha do livro seja feita pelo professor que o utiliza em sala de aula. Em nível estadual, essa política já estava sendo posta em prática há alguns anos, como se pode depreender das legislações estaduais sobre o assunto (cf. Oliveira, A, 1961)” (apud Freitag et al., 1989, p.18)

Conseqüentemente, com a descentralização da política do livro didático são os próprios professores ou coordenadores de área que determinam o material que querem adotar para os seus alunos, com base no Guia de livros didáticos enviado às escolas pelo MEC. Esse guia serve, portanto, como um instrumento de apoio aos professores no momento da escolha deste material.

O MEC, através do PNLD, vem elaborando e distribuindo esses guias desde 1997. As editoras inscrevem os seus livros para serem avaliados por comissões de especialistas. O guia é composto dos princípios, critérios, das resenhas das obras aprovadas e das fichas de avaliação que nortearam a avaliação dos livros (in <http://portal.mec.gov.br/seb>) nas seguintes áreas do conhecimento: Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Dicionários da Língua Portuguesa.

Nota-se que a língua estrangeira, em particular a língua inglesa, não é contemplada nessa avaliação, podendo ser interpretada como área pouco valorizada em relação às outras áreas do conhecimento.

## 2.2 O livro didático de língua estrangeira

Alguns lingüistas aplicados brasileiros e estrangeiros têm discutido o livro didático de língua estrangeira (inglês) sob diversas vertentes: sua avaliação (Bohn, 1988; Garinger, 2001; Ansery e Babaii, 2002; Xavier e Urio, a sair), seleção (Almeida Filho, 1994; Garinger, 2002; Xavier e Urio, a sair), conteúdo e abordagem (Coracini, 1999; Souza, 1999; Xavier, 2002; Dely e Mota, 2004), ideologia (Grigoletto, 2003), produção (Clarke, 1989; Almeida Filho, 1994; Leffa, 2003), relação aluno e livro didático (Assis e Assis, 2003; Xavier e Souza, a sair), entre outras. Poucos estudos, entretanto, analisam o potencial do livro didático como agente de mudanças no agir e fazer do professor de língua estrangeira (inglês), como propõe este estudo.

Ao discutir a avaliação e seleção de materiais de ensino, Bohn (1988) afirma que esta tarefa deve se basear nos objetivos de ensino e nas necessidades de aprendizagem dos alunos, considerando que ambos devem ser convergentes.

“Antes de discutir, pois, o valor de qualquer material de ensino deve haver uma cuidadosa descrição dos alunos e os objetivos educacionais e de ensino devem ser muito bem estabelecidos, tanto naquilo que o aluno deve ser capaz de fazer na língua estrangeira como naquilo que o aluno precisa em termos vocabulares, de estrutura, e de funções para desenvolver as habilidades propostas nos objetivos”. (p. 296)

Ainda como fatores importantes para a avaliação e seleção de materiais de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, Bohn (1988) aponta a proximidade dos textos e conteúdos à realidade dos alunos, a compreensibilidade e a autenticidade dos textos, que são conceitos importantes no processo de aprendizagem, além da forma de organização da obra (cíclica ou linear).

Em seu estudo, Xavier e Urio (a sair) discutem os critérios de seleção e avaliação do livro didático na perspectiva de trinta professoras de inglês, bem como o nível de influência deste material no fazer dessas professoras. Os resultados mostram que os principais elementos que as professoras geralmente analisam são os textos, a organização do conteúdo, os tipos de exercícios e a apresentação da gramática, questões que estão relacionadas à criação de condições para a motivação dos alunos e o entendimento do conteúdo lingüístico.

As autoras salientam ainda que, dada a presença ou ausência de pressões do contexto de ensino e de fatores externos a ele, o livro didático pode exercer maior ou menor influência sobre a prática do professor.

Garinger (2002), por outro lado, salienta que as decisões relacionadas à seleção do livro didático afetam professores, alunos e, de modo geral, a dinâmica de sala de aula. Essa escolha é uma das grandes decisões que os educadores enfrentam.

É importante ressaltar que não existe um livro didático perfeito, cabendo ao professor complementá-lo de modo a atingir os objetivos inicialmente propostos.

Sob a vertente do conteúdo e da abordagem do livro didático, Coracini (1999) analisa os exercícios de três livros de francês mais usados nos anos 80 no ensino fundamental de escola pública. Seu objetivo foi problematizar as atividades ou os chamados exercícios pelo seu papel intermediário entre os objetivos pedagógicos e a aprendizagem efetiva e por permitirem entrever a visão de linguagem e de ensino-aprendizagem subjacente.

Os resultados de seu estudo mostraram que há uma forte tendência no uso de exercícios repetitivos e estruturais, o que sinaliza a visão de que ensinar língua estrangeira é sinônimo de ensinar formas lingüísticas. Raros são os exercícios que propiciam a constituição de conceitos e os que dão ao aluno a liberdade de resposta. Seriam esses, portanto, os que solicitam a reflexão do aluno, mais precisamente a apropriação da língua para expressar sua opinião.

Xavier (2002), por outro lado, analisa duas coleções didáticas de língua inglesa, que propõem o trabalho com temas transversais e que são destinadas ao ensino fundamental. Os resultados de seu estudo mostram que essas coleções “não visam promover um ensino temático de língua (ensino de processo), mas um ensino voltado para o produto, ou seja, para determinados itens/ aspectos lingüísticos, funcionais ou textuais da língua-alvo” (p. 29) As coleções trazem, no entanto, momentos para a reflexão sobre o tema, que são proporcionados através de projetos colaborativos e de posicionamentos e opiniões dos alunos sem, entretanto, o comprometimento pedagógico com formas de agir e transformar.

A autora critica ainda a forma como a competência comunicativa é desenvolvida nas coleções, “o que torna o aluno do ensino fundamental despreparado para atuar num mundo globalizado e tecnologizado”. (p. 31)

Em seu estudo, Dely e Mota (2004) investigaram como um livro didático específico de inglês apresenta as tarefas orais e como elas são implementadas pelo professor. As autoras concluíram que as tarefas orais estão atreladas às habilidades de escrita, leitura e compreensão oral e não, necessariamente, vistas como um meio de os alunos improvisarem a sua fala para

melhorar aspectos de fluência, precisão e complexidade gramaticais. Além disso, a sua implementação mostrou a influência das crenças e visões do professor sobre o tipo de interação que promove em sala de aula.

O livro didático de língua estrangeira também tem sido estudado na sua dimensão ideológica através da análise do discurso. Grigolletto (2003), por exemplo, discute essa questão partindo do pressuposto que a produção discursiva do livro didático apresenta-se entrecruzada a outros discursos advindos de lugares alheios à escola.

Neste estudo, foram analisados cinco livros didáticos de língua inglesa. Os resultados indicaram a presença do discurso colonial, o qual busca negar as particularidades entre colono e colonizador para gerar a idéia de aproximação entre ambos; do discurso ecológico retratado através da “indissociabilidade entre homem e natureza”, não importando fatores como cultura e nacionalidade; do discurso do domínio da moral representado por assuntos “politicamente corretos” e pela constituição do “bom cidadão”; e, finalmente, do discurso do domínio sociológico, o qual refere-se a “caracterização sociológica do americano, inglês, brasileiro e, eventualmente, outros povos”. (p.353)

Grigolletto (2003) salienta que o discurso do livro didático de língua inglesa enobrece a figura do colonizador (mais inteligente, mais hábil, merecedor do controle sobre as outras sociedades) e sucumbe a figura do colono (brasileiros e outros povos), apaziguando seus ânimos e pregando homogeneização e uniformização imaginárias entre os povos. Nesse sentido, a visão do colonizado, segundo a autora, exprime o seguinte pensamento “ao negar as diferenças e reforçar a igualdade entre os povos e culturas, o discurso do livro didático, na verdade, afirma a superioridade do outro. O estrangeiro – cidadão do primeiro mundo, mais desenvolvido, etc. – é superior a nós e devemos, portanto, imitá-lo”. (p. 358)

A autora concluiu que o livro didático concretiza pensamentos ao invés de viabilizar um processo de significação a ser questionado. Além disso, esse material poderia apresentar as diversas identidades em constante formação, que constituem as diferentes sociedades. Do mesmo modo, os discursos do livro didático pregam a igualdade, a neutralidade e a harmonia entre os indivíduos, de forma que se constituam como bons aprendizes e cidadãos.

Quanto à produção de materiais para o ensino de línguas estrangeiras, alguns estudos centram-se na perspectiva comunicativa de língua. Clarke (1989), por exemplo, argumenta que a autenticidade de materiais é vista cada vez mais como uma prioridade, que o uso da linguagem do mundo real é tido como modelo e meta a ser alcançada e que os aprendizes precisam estar expostos a essa linguagem. Daí a importância da proximidade de materiais autênticos (produzidos ou adaptados) ao contexto do mundo real, de modo a refletirem a

integralidade textual e o valor comunicativo original (o sentido geral do texto) e não se atendo a minúcias textuais. Igualmente, as atividades precisam ser adaptadas ao novo material, pois não seria interessante utilizá-lo com atividades em um formato antigo, ou seja, um formato focalizado nas formas e funções da linguagem.

Clarke (1989) também enfatiza que a autenticidade de materiais ditos comunicativos vai além dos mesmos. Em outras palavras, a autenticidade pode estar relacionada ao uso que o aprendiz faz desses materiais ou ao que lhe é solicitado a partir deles. Além disso, ele conclui que a produção em massa para públicos distintos compromete a legitimidade do material comunicativo.

Almeida Filho (1994), por sua vez, discute a produção de materiais na “tendência comunicativa progressista”, salientando que os anos 90 trouxeram tendências com focos “no sentido; no aprendiz, seus interesses, necessidades e fantasias; no professor consciente que explica com plausibilidade o que faz; na autenticidade, nos conteúdos reais e na verossimilhança; na competência comunicativa e na fluência; nas funções comunicativas em recortes comunicativos de ação (tarefas, atividades completas); na consciência crítica da linguagem; na consciência da cultura-alvo com compreensão e tolerância (além do exame da própria cultura); no desenvolvimento pessoal do aluno e do professor e numa visão ampla do conceito de comunicação”.(p. 47)

O autor ressalta que a produção ou seleção de materiais didáticos não deve ficar na intuição, lembrando que professores brasileiros podem produzi-los após estudos e reflexões, visto que esses recursos serão fontes potenciais de insumo e apoio na construção de experiências.

O aprendizado autônomo também é considerado componente essencial na confecção de materiais didáticos (Nicolaidis e Fernandes, 2003). Essas autoras apresentam duas situações distintas: uma envolvendo a adoção de materiais pré-produzidos ou elaborados para um público específico e a outra envolvendo materiais didáticos variados e disponibilizados em locais de auto-acesso, atendendo, assim, a alunos de diferentes contextos.

Para elas, autonomia significa trabalhar independentemente/ tomar iniciativa de aprender, ou seja, estudar sem o controle do professor, podendo ser promovida através (i) do auto-acesso de materiais para estudo independente, (ii) da elaboração de materiais pelo próprio aluno e (iii) da preparação desses recursos pelo professor para contextos especiais.

Uma outra vertente nos estudos sobre o livro didático de língua estrangeira é a relação que o aluno estabelece com esse material.

Assis e Assis (2003), por exemplo, investigaram as percepções de nove alunos de um curso de idiomas sobre o uso do livro didático de inglês em sala de aula e o seu grau de aceitação dos materiais suplementares. Os resultados da pesquisa mostraram que tanto as atividades quanto os materiais extras foram considerados relevantes e, portanto, de fácil aceitação pelos alunos, sinalizando a confiança que os alunos têm na opção feita pelo professor.

Esse dado nos remete à responsabilidade do professor em tomar decisões acertadas e significativas para a aprendizagem dos alunos. Da mesma forma, nos leva a defender a necessidade de o professor complementar o livro didático, como mesmo salienta Almeida Filho (1994): “a multiplicidade de fontes de insumo é não só desejável como precisa ser garantida tanto no livro didático como fora dele”. (p. 45)

Na pesquisa de Xavier e Souza (a sair), por sua vez, um total de 260 alunos do ensino fundamental, médio e de escolas de idiomas foram investigados para conhecer o seu posicionamento com relação ao livro didático/ a apostila de inglês, isto é, os elementos que consideram importantes neste material, suas vantagens e desvantagens e a sua influência na aprendizagem dos alunos. As autoras concluem que “são as músicas, as atividades orais, as traduções (em particular das letras de música), os exercícios, o vocabulário e a gramática os elementos imprescindíveis em um bom livro didático” (p. 23), segundo os alunos pesquisados, sugerindo fortes indícios da influência da metodologia das professoras nas crenças dos alunos sobre o que é necessário aprender em uma língua estrangeira.

A cultura de aprender dos alunos parece, portanto, ser sustentada na metodologia do professor que, por sua vez, é influenciada pelo livro didático. Pensando nesta influência, o livro didático ou manual de ensino poderia assumir um papel de agente transformador do professor, estudos sobre o assunto, entretanto, precisariam ser realizados. Esta pesquisa é um esforço nesta direção, com o propósito de contribuir para o entendimento de como o livro didático (i.e. certas orientações metodológicas) pode influenciar o professor em seu processo decisório.

### **2.3 A interação como geradora da aprendizagem**

No processo de aprendizagem de segunda língua (L2 doravante) ou língua estrangeira (LE doravante), a interação acontece por meio da comunicação entre professor-aluno(s),



aluno(s)-aluno(s) e aluno(s)-livro didático ou textos, tendo a linguagem oral, escrita e visual como provedoras dessa relação. Em outras palavras, a interação refere-se aos momentos de engajamento conversacional e/ou textual, de entendimento e produção de enunciados entre os interlocutores (neste caso, professor e alunos) e entre eles e o insumo dos materiais de ensino.

Sabendo-se que a interação envolve a troca de informações e idéias entre os sujeitos, pode-se dizer que o seu papel na aprendizagem de L2/ LE é criar condições para o desenvolvimento da compreensão e produção oral e escrita do aprendiz. É na interação, portanto, que compreendemos e produzimos significados de fala, criando condições para a aprendizagem e o desenvolvimento de conhecimentos gramatical, sociolingüístico, discursivo e estratégico e da habilidade de usá-los.

O conhecimento gramatical ou lingüístico refere-se aos traços e regras da língua, ou seja, ao vocabulário, à sintaxe, morfologia, fonologia e semântica. O conhecimento sociolingüístico trata da habilidade em usar o conhecimento lingüístico em situações comunicativas como, por exemplo, saber usar falas apropriadas em diferentes contextos. O conhecimento discursivo compreende o conhecimento de combinar formas e significados para a construção de textos coerentes e coesos. E o conhecimento estratégico envolve o conhecimento de estratégias de comunicação verbal e não-verbal para compensar limitações em uma ou demais áreas da competência comunicativa. (Canale e Swain, 1980; Canale, 1983).

Para Allwright (1984), “a interação, por definição e na prática, é uma ‘co-produção’ [...] Deste ponto de vista, as aulas são eventos socialmente construídos, [...]”<sup>9</sup> (p.7), independentemente das forças de poder existentes entre os participantes.

Na mesma perspectiva, Vygotsky (1989, 1991) defende a idéia de que o sujeito é fruto das relações sociais. Ao relacionar-se com os indivíduos, através do uso da linguagem, o homem constitui-se e desenvolve-se como sujeito. Trata-se da visão sócio-interacionista da aprendizagem defendida pelo autor.

A aprendizagem promovida na relação com o outro possibilita o desencadeamento dos processos internos de desenvolvimento do sujeito, valendo-se da interação entre ele e o seu meio sócio-cultural. Assim sendo, sujeito e objeto (espaço social) constituem-se pelo conhecimento, pois é mediante a interação entre ambos que o conhecimento se constrói. Daí a importância do indivíduo socialmente mais experiente na construção e no desenvolvimento do conhecimento dos indivíduos menos experientes.

---

<sup>9</sup> “[...] interaction, by definition and practice, is a ‘co-production’. [...] From this point of view classroom lessons are socially constructed events [...]”

No caso desta pesquisa, o indivíduo mais experiente é o professor que passou e vem passando por um processo de formação em diferentes níveis, como o histórico, o político, o social, o lingüístico e o educacional, podendo assim ajudar o aluno a construir seus conhecimentos. Na interação aluno-aluno, por outro lado, um deles pode demonstrar maior experiência e compartilhar seus conhecimentos com o colega.

“ professores que exerçam efetivamente o papel de mediadores entre alunos e conhecimento, facilitando a aproximação dos primeiros ao segundo são absolutamente necessários. De igual forma, é absolutamente imprescindível que a organização escolar se transforme para acolher as interações educativas que nela se passam. Assim, se a construção do conhecimento se dá na interação social – entre professores e alunos e entre os próprios alunos – faz-se urgente refletir sobre a estrutura e o modo de funcionamento da escola, buscando fazer dela um espaço onde o saber socialmente construído seja, de fato, socialmente distribuído.” (Davis e Espósito, 1989, p. 50)

Se considerarmos a interação um aspecto inerente à pedagogia (Allright, 1984), cabe a nós, então, questionarmos os elementos que tornam a interação mais ou menos significativa para os aprendizes de L2 / LE. Que tipo de interação conduz a uma aprendizagem significativa de línguas?

A interação significativa está geralmente atrelada ao conteúdo sobre o qual comunicamos em sala de aula e o seu valor para a vida dos estudantes. Também está relacionada ao propósito da aprendizagem, esteja ele voltado para determinados aspectos lingüísticos da LE ou para o uso comunicativo desta língua.

Allwright (1984) defende a concepção de que professores e alunos são os gerenciadores da aprendizagem, considerando sua participação conjunta no processo interativo de sala de aula. Dessa forma, o gerenciamento da interação constitui-se no próprio gerenciamento da aprendizagem, que depende de uma articulação colaborativa entre professor e alunos. Para isso, o autor aponta cinco aspectos importantes: (1) o gerenciamento de turno, que se refere a cada contribuição individual; (2) o gerenciamento de tópico, que consiste no conteúdo de cada contribuição; (3) o gerenciamento de tarefa, que está ligado às demandas que os participantes impõem uns aos outros, como por exemplo, o professor no papel de mediador pode encaminhar a pergunta de um aluno para a classe, de modo que a solução do problema possa ser obtida pelos próprios colegas; (4) o gerenciamento de tom, que diz respeito à criação de um ambiente sócio-emocional propício para uma interação bem sucedida

e harmoniosa (ex: tom de respeito, olhar de aprovação/ não aprovação) e (5) o gerenciamento de código, que trata das decisões lingüísticas (ex: que registro usar.).

Pensando na qualidade da interação em sala de aula, Kumaravadivelu (1994) propõe um referencial estratégico de ação para o professor com base em elementos teórico-metodológicos sobre os quais o professor deveria refletir. Esse referencial consiste em macro e microestratégias. As primeiras referem-se aos princípios gerais do ensino, ou seja, diretrizes construídas a partir do conhecimento teórico, empírico e pedagógico relacionado ao ensino-aprendizagem de uma L2/LE.

Uma macroestratégia pode envolver várias ações práticas de sala de aula ou também denominadas de microestratégias. Enquanto que as macroestratégias correspondem às metas a serem alcançadas e por isso manifestam-se no nível abstrato, as microestratégias referem-se às ações específicas em sala de aula, manifestando-se no nível concreto.

Kumaravadivelu (1994) propõe 10 macroestratégias como forma de aprimorar o ensino e a aprendizagem de L2/LE: (1) maximizar as oportunidades de aprendizagem, (2) facilitar a interação negociada, (3) minimizar os desencontros perceptuais, (4) ativar a heurística intuitiva dos alunos, (5) incentivar consciência lingüística, (6) contextualizar o insumo lingüístico, (7) integrar as habilidades lingüísticas, (8) promover a autonomia do estudante, (9) aumentar a consciência cultural dos alunos e (10) assegurar relevância social.

A primeira macroestratégia nos remete à idéia de que o ensino é um processo de criação e utilização de oportunidades de aprendizagem conduzido pelo professor.

Como criador de oportunidades de aprendizagem, o professor precisa perceber as necessidades e dificuldades dos alunos para redirecionar suas aulas. Da mesma forma, para utilizar as oportunidades de aprendizagem criadas pelos alunos, o professor precisa considerar as vozes que se manifestam nas aulas, trazendo os problemas ou questionamentos dos alunos para a atenção de toda a classe.

A segunda macroestratégia é traduzida na prática através do envolvimento dos alunos em perguntas de confirmação (ex: *Is this right?, Did you say...?*), compreensão (*Do you know what I mean?, I don't know.*) e clarificação (*Can you repeat that please?, Sorry?*), em solicitações, reparos na fala e tomadas de turno, facilitando assim a interação negociada e, conseqüentemente, a compreensão de fala e a manutenção da interação. Significa incentivar o aprendiz a iniciar uma conversa, não somente reagir e responder a ela. A interação negociada pode ser facilitada, segundo Kumaravadivelu (1994), através de atividades em grupo.

A terceira macroestratégia refere-se à intenção do professor e à maneira como o aluno a interpreta. O autor aponta, pelo menos, dez fontes potenciais de desencontros perceptuais,

envolvendo o domínio cognitivo, comunicativo, lingüístico, pedagógico, estratégico, cultural, avaliativo, procedimental, instrucional e atitudinal. Kumaravadivelu (1994) afirma que nós professores precisamos ter uma noção dos desencontros que são gerados a partir das nossas ações, para podermos auxiliar e intervir quando os alunos apresentam problemas ou dificuldades.

A quarta macroestratégia visa a desenvolver no aluno seu método intuitivo de resolver problemas, permitindo a ele descobrir por si mesmo regras ou aspectos gramaticais da língua em estudo. Para Kumaravadivelu (1994), “As informações gramaticais não precisam ser transmitidas diretamente através de regras, mas indiretamente através de exemplos. Os aprendizes precisam ser encorajados a encontrar o padrão que governa a regra em exemplos fornecidos”<sup>10</sup> (p.36). A estrutura lingüística seria então apreendida indutivamente a partir do seu uso em situações variadas.

Fomentar a consciência lingüística é a quinta macroestratégia e significa direcionar a atenção dos alunos para certas propriedades formais da L2/ LE de maneira deliberada e explícita. Segundo Kumaravadivelu (1994), o conceito de consciência lingüística não se refere à gramática como um corpo de estruturas a serem dominadas. Não é, portanto, uma volta ao gramaticentrismo, mas uma sensibilização a certos aspectos da L2/ LE que, muitas vezes, não são perceptíveis no insumo. O autor aponta que, enquanto o ensino tradicional de gramática é linear, hierárquico e orientado pelo professor com estratégias baseadas na memorização de regras e na sua articulação, o ensino baseado na consciência lingüística é cíclico, holístico e orientado pelo aluno, assim como as estratégias fundamentadas na compreensão, nos princípios gerais e na experiência operacional.

A sexta macroestratégia, que envolve a contextualização do insumo lingüístico, impõe ao professor criar situações de uso da língua “para os alunos se beneficiarem dos efeitos interativos dos vários componentes lingüísticos” (p.38). A preocupação, aqui, está em explorar o significado funcional da língua e não o seu significado proposicional.

A sétima macroestratégia consiste na integração das habilidades lingüísticas (i.e. compreensão oral, compreensão escrita, expressão oral e escrita.), considerando que os aprendizes fazem uso dessas habilidades em diferentes combinações e em seu dia-a-dia.

A oitava macroestratégia objetiva promover a autonomia dos alunos, propondo o ensino de estratégias de aprendizagem que possam ajudá-los a desenvolver e melhorar a sua capacidade de aprender a L2/LE (ex: anotar a tradução de vocábulos não familiares, repetir

---

<sup>10</sup> “A good deal of grammatical information can be conveyed not directly through rules but indirectly through examples. Learners should be encouraged to find the rule-governing pattern in the examples provided.”

silenciosamente a pronúncia de palavras/ frases, inferir). Ao considerar o aprendizado autônomo, Kumaravadivelu (1994) defende a importância do “aprender a aprender, fornecendo aos alunos meios necessários para conduzir o seu próprio aprendizado, conscientizando-os das estratégias de aprendizagem que eles aparentam ter intuitivamente e tornando o seu uso explícito e sistemático”<sup>11</sup>. (P. 40)

A nona macroestratégia está relacionada à consciência cultural do aprendiz. Refere-se à necessidade de os alunos entenderem os aspectos culturais da comunidade da L2/ LE para, então, compreenderem a perspectiva do falante nativo.

Finalmente, a décima macroestratégia tem como objetivo assegurar a relevância social do programa de ensino que o professor propõe aos alunos. Em outras palavras, o conteúdo de ensino, as habilidades que pretende enfatizar, as atividades e os materiais instrucionais devem ser determinados a partir do contexto social dos alunos.

Ao compararmos as 10 macroestratégias propostas por Kumaravadivelu e os cinco aspectos de gerenciamento da interação sinalizados por Allwright (1984), é possível observar uma certa convergência entre as propostas dos autores.

O gerenciamento de turno, que se refere à contribuição individual do aluno, parece ter relação com a primeira e segunda macroestratégias, pois condições para a aprendizagem são criadas quando os alunos têm oportunidades para expor suas idéias, conhecimentos e dúvidas, questionar, confirmar e participar de uma interação negociada. Além disso, a oitava macroestratégia também pode ter relação com este gerenciamento, dada a autonomia do aprendiz para tomar iniciativas.

O gerenciamento de tópico, que compreende o conteúdo de cada contribuição do aluno, parece ter relação com a sexta macroestratégia que, por sua vez, procura contextualizar o insumo lingüístico. Nesse sentido, ambos, gerenciamento e macroestratégia, se referem ao conteúdo da comunicação.

O gerenciamento de tarefa, que está ligado às demandas que os participantes impõem uns aos outros, pode estar associado à terceira macroestratégia, pois os desencontros perceptuais podem acontecer a partir das exigências do professor e das reais possibilidades de realização dos alunos.

---

<sup>11</sup> “... learn how to learn, equipping them with the means necessary to self-direct their own learning, raising the consciousness of good language learners about the learning strategies they seem to possess intuitively, and making the strategies explicit and systematic...”.

O gerenciamento de código, que trata das decisões lingüísticas no uso da linguagem, pode estar sintonizado com a quinta macroestratégia, já que a consciência lingüística envolve professor e alunos em escolhas de linguagem adequada para determinados contextos.

Nos roteiros temáticos propostos para esta pesquisa, algumas macroestratégias são traduzidas na prática em forma de procedimentos de ensino sugeridos ao professor. Nesses procedimentos, considera-se a LE como meio de instrução e comunicação em sala de aula, de modo a maximizar as oportunidades de aprendizagem (Macroestratégia 1). Da mesma forma, propõe-se o uso de insumo modificado (i.e. fala mais calibrada) para facilitar a interação negociada entre professor e alunos na LE (Macroestratégia 2). As perguntas sugeridas nos roteiros também visam a ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tópico, contribuindo assim para minimizar desencontros perceptuais.

Para promover interação negociada, segunda macroestratégia proposta por Kumaravadivelu (1994), os roteiros temáticos sinalizam estratégias lingüísticas (verbais e não-verbais), procurando facilitar a compreensão dos alunos sobre a fala da professora na língua inglesa. Como estratégias lingüísticas verbais, são sugeridas explicações, exemplos, uso de sinônimos cognatos, definições e outras. Como estratégias lingüísticas não-verbais, é proposto o uso de gestos e figuras.

O material didático que acompanha os roteiros temáticos (Apêndices III e IV) ainda propõe situar e contextualizar o tópico, a partir de uma conversa inicial e de tarefas de aprendizagem (vide Seção 3.7 para a discussão sobre tarefas), além de integrar as habilidades lingüísticas e de tratar de assuntos pertinentes à realidade social dos alunos, atendendo, desse modo, as Macroestratégias 6, 7 e 10.

A proposta dos roteiros, quando convida o professor a gerenciar as aulas na língua inglesa e a estabelecer interação negociada nessa língua, nos remete a dois tipos de aprendizagem: a implícita e a explícita, que serão discutidas na próxima seção.

## **2.4 A aprendizagem implícita e explícita**

Por aprendizagem implícita ou incidental, refiro-me ao processo de aprender itens ou aspectos lingüísticos, sociolingüísticos e discursivos sem o propósito consciente do aluno sobre essa operação (*learning without awareness*). Nas situações de aprendizagem incidental,

o aprendiz não tem controle consciente do que é aprendido. O produto dessa aprendizagem é, portanto, o conhecimento implícito (Schmidt, 1994, 2001; Hulstijn, 2001; Dekeyser, 2003).

A aprendizagem implícita ocorre em contextos naturais ou informais de aquisição de língua ou em contextos de sala de aula cuja aprendizagem deriva do foco espontâneo dos alunos sobre as formas gramaticais em situações de uso/ interação comunicativa na LE/ L2.

Nos roteiros temáticos propostos neste estudo, a aprendizagem implícita é desenvolvida a partir da compreensão e produção de enunciados verbais (oral e escrito) na LE em atividades com foco no significado comunicativo das informações. Pressupõe-se, portanto, que o conhecimento da língua vai ser aprendido implicitamente e de forma diferenciada para cada aluno, considerando seu interesse, motivação e atenção sobre o insumo lingüístico.

A aprendizagem explícita ou intencional, por sua vez, refere-se ao processo de aprender itens ou aspectos lingüísticos, sociolingüísticos e discursivos tendo consciência sobre essa operação (*learning with awareness*). O produto desta aprendizagem é, portanto, o conhecimento explícito (Schmidt, 1994, 2001; Hulstijn, 2001; Dekeyser, 2003).

A aprendizagem explícita ocorre em contextos formais de ensino, em que a atenção dos alunos é propositalmente direcionada para algum aspecto específico da língua-alvo, a fim de torná-los conscientes da presença desse aspecto no insumo, de sua funcionalidade e/ ou de sua mecânica. Isso pode ser feito por meio de explicações gramaticais do professor para a classe e, também, por tarefas gramaticais, como aquela proposta por Fotos e Ellis (1991)<sup>12</sup>.

Nos roteiros temáticos propostos para esta pesquisa, a aprendizagem explícita é desenvolvida quando perguntas de compreensão, por exemplo, são sugeridas ao professor para serem encaminhadas à classe (ex.: *What's the meaning of tourism in Portuguese?/ What's the meaning of this phrase in Portuguese?*), focando a atenção dos alunos para a relação entre forma e significado correspondente.

Para Schmidt (2001), os dois tipos de aprendizagem, implícita e explícita, existem e provavelmente interagem entre si.

Seja implícita ou explícita, a aprendizagem requer a atenção do aprendiz, que pode estar voltada para o significado das informações ou para a sua forma gramatical. A atenção voltada para o significado pode ou não estar direcionada a determinadas estruturas lingüísticas, dependendo da metodologia do professor e das percepções dos alunos.

---

<sup>12</sup> Fotos e Ellis (1991) propõem tarefas que envolvem a resolução de problemas gramaticais. A interação entre os alunos é feita na língua-alvo. O objetivo é fazê-los analisar certos dados para chegarem à representação explícita de uma estrutura específica (Vide Xavier, 2001 para outras formas pedagógicas de trabalhar a gramática).

Schmidt (2001) trata a atenção, neste caso, como ‘orientação’, isto é, a metodologia orientada para o conhecimento implícito pode conduzir a atenção dos alunos para formas específicas da L2/ LE através, por exemplo, de tarefas focadas<sup>13</sup> (Ellis, 2003) e/ ou por modificações feitas na fala do professor durante a interação negociada. O insumo é modificado de modo a trazer propriedades lingüísticas que possam chamar a atenção ou percepção dos alunos, como a repetição ou freqüência de uso de uma determinada estrutura e o uso de palavras cognatas.

A atenção voltada para a forma, por outro lado, remete o aluno diretamente ao alvo da aprendizagem.

Para Schmidt (2001), a atenção é um mecanismo que pode nos ajudar a compreender o desenvolvimento da interlíngua do aluno, a variação no uso da linguagem, a fluência na língua-alvo, as diferenças individuais na aprendizagem e o papel da instrução. Tal mecanismo pode ser ativado durante a compreensão da linguagem, quando processamos o insumo de L2/ LE a partir de fatores cognitivos, como a saliência perceptual, a freqüência, a continuidade de elementos, etc., e durante a produção da linguagem, quando percebemos algum desencontro ou a falta de conhecimento lingüístico-comunicativo ao nos expressarmos na L2/ LE. Porém, quando isso acontece, a interação negociada pode beneficiar a comunicação e a aprendizagem.

## **2.5 A interação negociada**

A interação negociada ou modificada (Long, 1983) consiste em ajustes conversacionais ou modificações na estrutura da conversação, como forma de assegurar a compreensão entre os interlocutores e manter a continuidade da conversa. Isso acontece não somente com os nativos de uma língua, mas também com aqueles que estão aprendendo uma L2/LE em contextos de comunicação.

Segundo Long (1983), mentor da hipótese da interação modificada, as modificações na interação acontecem por meio de “estratégias” e “táticas” utilizadas pelos interlocutores. As estratégias são artifícios utilizados para evitar problemas conversacionais. É o caso de

---

<sup>13</sup> As tarefas focadas visam a “induzir os aprendizes a processar traços lingüísticos pela compreensão ou produção de fala.” (Ellis, 2003, p. 16)



interlocutores que (1) renunciam ao controle do tópico quando passam a palavra para os demais (2) evitam falar de temas não familiares, (3) tratam o assunto sem muita profundidade, (4) tornam novos tópicos salientes, adaptando-os ou utilizando estruturas que inovam ou se aproximam dos tópicos anteriores e (5) checam a compreensão dos falantes menos experientes (ex: *Right?, Ok?, Do you understand?*)

Os recursos táticos, por sua vez, são utilizados para reparar o discurso quando algum problema de compreensão acontece. É comum, por exemplo, fazer perguntas de clarificação, confirmação, compreensão e tolerar ambigüidade.

Outros artificios, como a repetição de sua fala ou da fala do interlocutor, são considerados estratégias ou táticas dependendo do contexto comunicativo.

Quando um sinal de não compreensão é emitido pelo interlocutor através de um pedido de clarificação (ex: *What?, Repeat please?*), repetição (ex: *Can you repeat, please?, Say again?*) ou por alguma expressão facial, por exemplo, a reação imediata do falante é negociar ou modificar sua fala, apresentando ajustes lingüísticos capazes de torná-la mais compreensível através de meios lingüísticos (paráfrases, explicações, exemplificações) e/ou meios não lingüísticos (gestos, entonação, desenhos).

Para Pica (1994), a negociação de significados caracteriza-se pela “modificação e reestruturação da interação que ocorre quando os aprendizes e seus interlocutores antecipam, percebem ou experimentam dificuldades na compreensibilidade da mensagem”.(p. 494) Com o objetivo de manter a conversação, o interlocutor trabalha lingüisticamente para promover a compreensibilidade, seja por intermédio da repetição literal da mensagem, da substituição de palavras e de ajustes sintáticos. Todo esse esforço é produzido na tentativa de fazer-se compreender na L2/LE. Assim posto, a modificação e reestruturação da interação se caracterizam pelo uso da língua estrangeira, descartando, portanto, a tradução como forma de negociação. Embora a tradução possa modificar a interação, na medida em que os alunos não mais precisam processar a LE, não é possível, por outro lado, reestruturá-la, **pois a interação termina quando a fala é traduzida, não havendo necessidade** de os estudantes terem acesso à linguagem calibrada na LE, considerada necessária para a aprendizagem.

A compreensibilidade é vista por alguns estudiosos (Krashen, 1982 ; Long, 1983; Swain, 1985; Pica, 1991, 1994) como um fator de acesso necessário às formas da L2/LE. Portanto, a aprendizagem de aspectos lingüísticos só é possível com a compreensão do significado das enunciações. Contrário a tal posição, Ellis (2003) aponta alguns estudos, como o de Ellis (1995) e Loschky (1994), que questionam essa relação linear entre compreensão e aquisição de formas lingüísticas. Nas palavras de Ellis (2003),

“Claramente, a relação entre compreensão e aquisição é complexa. Compreender uma mensagem não garante aquisição dos significados de novas palavras, como Krashen (1985) tem reconhecido. Da mesma forma, não parece necessário compreender toda a mensagem para adquirir uma nova palavra trazida em sua estrutura. A força da relação pode depender de como a aquisição é mensurada”.(p.57)<sup>14</sup>

Na perspectiva não-linear entre compreensibilidade e aprendizagem de L2/ LE, nem todas as formas que adquirimos são resultado de um processo de compreensão de uma enunciação ou da própria forma enunciada na mensagem. No entanto, alguma conexão entre forma e significado fazemos quando queremos compreender um enunciado, podendo tal conexão servir ou não de material lingüístico para a aquisição, pois são os próprios aprendizes que “constroem sua interlíngua, variando de indivíduo para indivíduo, podendo ser as estruturas da língua-alvo adquiridas de maneira diferente (ou então não adquiridas por alguns), em diferentes graus de totalidade e precisão, conforme as estratégias de cada aluno, seu foco de atenção e personalidade”. (Xavier, 1999, p.26)

Para Pica (1994), a negociação de significados contribui para condições favoráveis de aprendizagem, como a compreensão das informações e a produção compreensível dos alunos, quando solicitados a reestruturar ou clarificar sua fala em momentos de não compreensão. Nessas situações (i.e. de compreensão e produção de significados na L2/LE), o aprendiz pode direcionar sua atenção para a forma lingüística durante o processamento da linguagem. Ao produzir sua fala, por exemplo, ele mobiliza seus conhecimentos lingüísticos e testa suas hipóteses (Swain, 1985). Em outras palavras, o aprendiz busca conhecimentos lingüísticos já internalizados ou, ainda, conhecimentos desconhecidos que necessita para uma ação comunicativa (Swain, 2000). Neste caso, é possível inferir que, ao mobilizar recursos para a fala ou para a compreensão, a variável 'atenção' ou 'percepção' está em jogo.

Em sua pesquisa, Pica (1991) argumenta que a interação negociada traz condições, processos e resultados de aprendizagem de L2, como a segmentação estrutural do insumo, o acesso à forma lexical e ao seu significado e a produção modificada.

Skehan (1998) considera que a produção de fala decorrente da interação negociada coloca uma certa pressão comunicativa no falante, que acaba alocando maiores recursos

---

<sup>14</sup> *Clearly, the relationship between comprehension and acquisition is complex. Comprehending a message does not guarantee acquisition of new word meanings, as Krashen (1985) has recognized. Also, it would seem that it is not necessary to comprehend a complete message in order to acquire a new word embedded in it. The strength of the relationship may depend on how acquisition is measured.*

atencionais para o significado do que para a forma gramatical, contribuindo pouco para o desenvolvimento de sua interlíngua. Da mesma forma, a compreensão gerada a partir da negociação de significados também pode ser promovida com o uso de estratégias que independem da forma lingüística. Isso significa dizer que podemos compreender uma mensagem a partir de palavras já conhecidas e de gestos produzidos, sem alocação de recursos atencionais para as formas gramaticais. É o que Swain (1985) também parece sugerir: “é possível compreender o insumo – entender a mensagem – sem a sua análise sintática”<sup>15</sup> (p. 249).

As críticas de Skehan (1998) baseiam-se na pouca eficácia da interação negociada como geradora de mudanças na interlíngua dos alunos, uma vez que a produção compreensível (Swain, 1985) e a linguagem modificada para a compreensão podem acontecer com a ajuda de estratégias comunicativas de produção e compreensão, respectivamente. Isso significa dizer que o uso de estratégias não deixa rastro lingüístico, pois os recursos cognitivos são em parte destinados à construção dos significados, ficando poucos recursos atencionais disponíveis para a forma. Essa questão nos remete aos conflitos entre recursos atencionais para o significado e para a forma e entre processamento sintático e semântico, apontados em estudos sobre aquisição/ aprendizagem de L2/ LE (VanPatten, 1990; Skehan, 1998).

Nas palavras de Skehan (1998), “o foco na forma, através da negociação de significados, parece ser desencorajador”<sup>16</sup> (p.40), devido ao processamento semântico consumir mais recursos atencionais.

Por outro lado, não podemos ignorar a contribuição da negociação de significados para o desenvolvimento de processos estratégicos de fala e de compreensão, aspectos importantes para a manutenção de falantes em contextos interacionais de L2/LE.

Para Pica (1994), o impacto da negociação de significados na aprendizagem de línguas, em particular nos resultados de aprendizagem, pode ser visto da seguinte maneira:

“De modo geral, podemos seguramente dizer que a negociação oferece oportunidades aos aprendizes para atender à forma de L2 e às relações entre forma e significado. Se os aprendizes realmente fazem isso não pode ser observado ou

---

<sup>15</sup> “it is possible to comprehend input – to get the message – without a syntactic analysis of that input”

<sup>16</sup> “a focus on form, through negotiation of meaning, appears to be discouraging”

mesmo inferido na maior parte do tempo. Isto não pode significar problema com o construto da negociação, mas com os instrumentos de pesquisa.”<sup>17</sup> (p.520)

Se, para Skehan (1998), o uso da L2 em interações modificadas não conduz o aluno, de maneira confiável, a uma mudança em sua interlíngua, então o que exatamente geraria essa mudança?

Confiante no processo cognitivo como fator gerador da aquisição de L2/LE, ao invés do processo interacional, o autor defende a atenção à forma como fator necessário para a aquisição de línguas. Pensando assim, poderíamos deduzir que a melhor resposta metodológica para o ensino de línguas seria a gramática explícita, como já fazem os muitos professores de inglês. Embora Skehan não proponha qualquer indicação ou proposição pedagógica, ele afirma que precisaríamos desenvolver práticas que remetessem a atenção dos alunos para a forma lingüística de maneira natural e dentro de um contexto de comunicação significativa.

É o que Swain (2000) também defende ao propor uma interação voltada para a construção conjunta ou colaborativa de fala (oral e escrita), que envolva o foco na forma. Trata-se da criação de tarefas que possam viabilizar o “diálogo colaborativo”, definido como o “diálogo no qual falantes são engajados na solução de problemas e na construção de conhecimentos”<sup>18</sup> (Swain, 2000, p.102). Por construção de conhecimentos, a autora se refere ao conhecimento lingüístico.

Partindo desta perspectiva pedagógica, a autora afirma que tarefas que engajam os estudantes no diálogo colaborativo podem ser úteis para processos estratégicos de aprendizagem, bem como para a aquisição de aspectos gramaticais da língua.

Swain (2000) parece defender a visão de aprendizagem construída na interação interpessoal, não negociada necessariamente, quando aprendizes tentam solucionar problemas lingüísticos por meio do conhecimento de indivíduos mais experientes na língua (colega ou professor) ou ainda com a ajuda do dicionário ou do livro de gramática. É a percepção do que se desconhece (ou do que é esquecido), juntamente com o conhecimento lingüístico descoberto (resgatado) em contexto de uso comunicativo da linguagem, que a aprendizagem de língua acontece. Nesta linha de raciocínio, a interação interpessoal ou o "diálogo colaborativo" não é o único padrão interacional que promove essa percepção na construção de

---

<sup>17</sup> “Overall, we can safely say that negotiation provides learners with *opportunities* to attend to L2 form and to relationships of form and meaning. Whether they indeed do cannot be observed, or even inferred, most of the time. This may not reflect a fault of negotiation, but rather the current state of research instruments.”

<sup>18</sup> Collaborative dialogue is dialogue in which speakers are engaged in problem solving and knowledge building.

fala. A produção individualizada de um texto escrito/ oral também pode gerar esta mesma percepção. O dicionário, a gramática e/ou o professor também podem fornecer o feedback lingüístico.

Numa perspectiva interacionista de aprendizagem, a percepção de um item desconhecido, seguido de sua descoberta em um contexto de colaboração, parece promover a aprendizagem de formas lingüísticas (Swain, 2000; Bassi e Dutra, 2004). Com base nesta hipótese, poderíamos também considerar que, num processo de compreensão de informações na língua-alvo, a percepção de um item não saliente também contribui favoravelmente para a sua aprendizagem.

## **2.6 O uso da língua materna (LM) e da língua estrangeira (LE) em sala de aula**

Muita controvérsia existe sobre o uso da LE em sala de aula, ou seja, se o professor deveria ou não utilizar tal língua como meio de instrução/ comunicação com os alunos ou, ainda, em que momentos isso seria possível ou não.

Em seu estudo com 72 professores de língua inglesa de escolas estaduais da Grande Florianópolis, Moreira (2001) concluiu que a maioria desses profissionais é desfavorável ao uso da língua materna (i.e. português) para ensinar língua inglesa, mas, devido à pouca habilidade no uso da língua estrangeira e à infra-estrutura precária do ambiente de ensino, optam pelo uso da língua materna como meio de instrução.

Em uma outra pesquisa, desta vez realizada com 19 professores de inglês e alunos da Universidade de Porto Rico, Schweers (1999) mostrou que a maioria dos docentes é favorável ao uso da língua materna (i.e. espanhol) nas aulas de língua inglesa, como forma de facilitar o entendimento de certos conceitos, de satisfazer os objetivos pré-estabelecidos, de proporcionar maior identificação do professor com os alunos e de valorizar a língua materna, devido às implicações político-sócio-culturais do ensino de inglês, que é basicamente imposto aos alunos naquele país.

Quanto aos alunos, a grande maioria defendeu o uso do espanhol nas aulas de inglês para facilitar a compreensão do que é explicado/ estudado em aula. Esses resultados sugerem que tanto professores como alunos acreditam que a compreensão só é possível na LM e que os alunos não estão preparados para compreender informações, idéias, enunciados na LE. Essa crença implica, portanto, os seguintes questionamentos: Quando os alunos estariam, então,

preparados para entender na LE? O que cabe ao professor e aos alunos para que isso aconteça?

Se considerarmos as macroestratégias propostas por Kumaravadivelu (1994) (Vide Seção 3.3), caberia ao professor promover experiências de ensino na LE, calibrando sua linguagem e promovendo interação negociada. Seria uma forma de potencializar a aprendizagem em sala de aula. É o que também defendem Turnbull e Arnett (2002): “Já que os professores são freqüentemente a fonte primária de insumo na língua-alvo, torna-se plausível argumentar o seu uso maximizado em sala de aula como prática favorável”<sup>19</sup> (p.205). Aos alunos, por sua vez, caberia engajarem-se nesse processo interativo.

Isso não significa, entretanto, que a LM deveria ser banida da sala de aula; pelo contrário, o seu uso pode ajudar os alunos em seu processo de compreensão quando solicitados, por exemplo, a explicar na LM o que foi lido, dito ou explicado na LE e a dizer o significado de alguma palavra/ frase no português. Do mesmo modo o professor, que pode optar pelo uso da LM ao reclamar de algo/ alguém ou, ainda, ao informar aos alunos sobre algum trabalho extra a ser feito.

Harbord (1992) exemplifica outras situações em que a LM poderia ser usada, como na discussão da metodologia de um curso, na explicação de um item gramatical e das instruções de uma tarefa, na solicitação de informações feita pelos alunos aos professores, na checagem de compreensão de uma estrutura ou de um texto, no auxílio individual ao aluno, pois muitos professores acreditam ser complicado fazer tudo isso na L2/ LE.

Turnbull e Arnett (2002) apontam alguns estudos relacionados aos benefícios da LM nas aulas de LE, ou seja, em que momentos ela assumiria papel mais viável. Em um dos estudos apontados (i.e. o de Swain e Lapkin, 2000), a LM permitiu que os alunos realizassem tarefas colaborativas com maior sucesso. Embora resultados como este possam parecer um tanto previsíveis, alguns autores defendem o uso da LM em momentos de indisciplina dos alunos e da implementação de provas (Cook, 2001 apud Turnbull e Arnett, 2002). Para Cook, seriam momentos em que se torna difícil ou dispendioso para os alunos processarem a LE/L2. Na mesma perspectiva, Harbord (1992) aborda as vantagens de usar a LM para potencializar o tempo de aula e, também, para alimentar o bom relacionamento entre professor e alunos, como por exemplo: “em conversas antes do início da aula para reduzir a ansiedade dos alunos” e “em piadas contadas na L1” (Harbord, 1992, p.354).

---

<sup>19</sup> “since teachers are often the students’ primary source of linguistic input in the TL, it is therefore reasonable to argue that maximizing the TL in the classroom is a favorable practice.”

Para muitos professores, essas situações poderiam ser muito bem conduzidas na LE, considerando a sua fala calibrada e as estratégias de compreensão dos alunos. Neste caso, a preocupação do professor com “o tempo de aula” e “a matéria a ser dada” teria que ser minimizada, e a concepção de ensino voltada para o processo ao invés do produto pré-determinado.

Desenvolver as estratégias de compreensão oral e escrita dos alunos pode exigir o uso mais intenso da LE em sala de aula. Por outro lado, vale lembrar que o uso da LM em aulas de LE não assegura, necessariamente, a compreensão dos alunos, sua motivação ou o bom relacionamento entre professor e alunos.

A literatura na área de ensino de línguas estrangeiras não parece trazer um consenso sobre quanto e quando a LM e a LE deveriam ser usadas nas aulas de LE. O que existe é uma certa preocupação por parte de pesquisadores e educadores em manter o uso da língua-alvo em maior porcentagem do que o uso da LM em sala de aula, a fim de criar maiores oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento na LE.

Para concluir, a decisão sobre quanto e quando usar a LE em sala de aula varia de professor para professor, de acordo com a sua abordagem e metodologia de ensinar, seus objetivos de aprendizagem, sua competência estratégica em se fazer compreender na LE (conhecimentos e habilidades), sua autoconfiança e suas crenças nas potencialidades de aprendizagem dos alunos. Esses são fatores que, inter-relacionados, influenciam na decisão do professor.

## **2.7 O papel das tarefas na aprendizagem de línguas**

Neste estudo, o papel da tarefa é importante para compreendermos a proposta de ensino subjacente ao material que acompanha os roteiros temáticos. Esse material é baseado em tarefas, que visam a trabalhar o tema pré-determinado.

Tarefa “é uma unidade pedagógica que pode ser usada como base para planejar cursos de língua (Long e Crooks, 1992). Tem sido empregada para tornar o ensino de L2/ LE mais comunicativo”. (Ellis, 2003)

Conforme Ellis (2003), essa unidade pedagógica ou plano de trabalho envolve um foco primário no significado, pois procura engajar os aprendizes no uso pragmático da linguagem e assim desenvolver sua proficiência na L2/LE. Além disso, considera os

processos de uso da linguagem que acontecem no mundo real (ex: fazer perguntas e responder), independentemente se a tarefa proposta for pedagógica ou do mundo real; envolve qualquer uma das quatro habilidades lingüísticas; ativa ainda processos cognitivos como selecionar, classificar, ordenar e avaliar informações a fim de obter resposta comunicativa, numa dada situação.

Com base nessas características, fica claro que a tarefa se opõe aos chamados ‘exercícios’, muito embora seja possível observar práticas em que ambos convivem pacificamente. De um lado, o exercício prioriza a precisão gramatical, o foco na forma, o significado proposicional ou semântico e a aprendizagem intencional. De outro, temos a tarefa que enfatiza a fluência ou o uso comunicativo da linguagem, o foco no significado pragmático e a aprendizagem incidental. Com visões antagônicas, a tarefa e o exercício vêm de tradições teóricas e metodológicas opostas.

Para que o significado e a forma possam conviver harmoniosamente em um programa de ensino, a partir de uma visão implícita ou incidental de aprendizagem, (Ellis, 2003) propõe o uso de tarefas focadas juntamente com as não-focadas.

Ambas visam promover aprendizagem implícita, sendo que a primeira direciona a atenção dos alunos para algum aspecto lingüístico específico que deve ser produzido ou compreendido na realização da tarefa sem a sua especificação para os alunos, enquanto o segundo tipo de tarefa gera nos aprendizes uma predisposição para selecionar qualquer forma lingüística para o uso da linguagem ou para a sua compreensão. As tarefas focadas objetivam “induzir os aprendizes a processar traços lingüísticos pela compreensão ou produção de fala”.(Ellis, 2003, p.16)

É através das tarefas, focadas ou não, que amostras autênticas de língua são apresentadas, as capacidades de processamento cognitivo são desenvolvidas e as oportunidades de compreensão e produção são oferecidas (Long and Crookes , 1991 apud Skehan, 1998).

Para Skehan (1998), o uso de tarefas possibilita aos alunos desenvolver sua capacidade de processar informações na língua-alvo e sintonizar sua atenção, e, para isso, é necessário considerar certos traços no insumo que possam liberar recursos atencionais para a forma (ex: a familiaridade do tópico e da tarefa, a organização das informações em um texto, menor complexidade lingüística e redundância). Em outras palavras, tarefas que exigem maior dificuldade cognitiva, segundo o autor, consomem maiores recursos atencionais e menor



atenção para a forma gramatical. Por essa razão, "uma meta ao pesquisar tarefas é estabelecer as características que influenciam na sua dificuldade"<sup>20</sup> p.97.

Para concluir esta seção, a escolha de um material de ensino por tarefas para a presente pesquisa deve-se, portanto, à intenção da pesquisadora em introduzir na prática pedagógica da professora participante uma abordagem voltada para o significado das informações, para o propósito comunicativo e para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Esse material de ensino é descrito no próximo capítulo, que também traz a trajetória metodológica da pesquisa.

---

<sup>20</sup> "one goal in researching tasks is to establish task characteristics which influence difficulty."

## **CAPÍTULO III - TRAJETÓRIA METODOLÓGICA E ANÁLISE PRELIMINAR DOS DADOS**

Este capítulo apresenta o perfil da professora participante da pesquisa, bem como a descrição dos instrumentos de coleta de dados. Oferece, ainda, a análise do questionário respondido pela professora.

### **3.1 Caracterização da pesquisa**

Esta pesquisa, de natureza interventiva e exploratória, contou com a participação de uma professora habilitada em Letras - Português e Inglês, que atua no ensino fundamental de uma escola pública de Florianópolis. Ela será tratada neste estudo pelo cognome Clarice.

Trata-se, portanto, de um estudo de caso, isto é, de uma investigação sobre como esta professora conduz certos procedimentos de ensino que, a princípio, diferem de suas ações regulares em sala de aula.

O estudo de caso retrata um evento específico como de um fato, de um episódio, de um indivíduo ou de uma determinada sala de aula.

De natureza qualitativa, os estudos de caso visam particularizar um fenômeno, algo ou alguém no contexto em que atua, com o objetivo de descrevê-lo(a) e interpretá-lo(a), sem necessariamente generalizar os resultados. A princípio, servem para entender um caso específico, em sua idiosincrasia e complexidade (Stake, 1988, apud Nunan, 1992). Lüdke e André (1986) salientam alguns traços freqüentemente associados aos estudos de caso, dos quais destaco os seguintes: visam à descoberta, enfatizam a “interpretação em contexto” e utilizam fontes variadas de informação para explorar os detalhes e os significados da experiência individualizada no contexto.

Nesta pesquisa, as fontes de informação para o estudo de caso foram: a observação de aulas nas turmas da Professora Clarice, um questionário sobre o seu perfil (Apêndice A), um planejamento de ensino temático por ela elaborado (Anexo A), seus relatos sobre a experiência de implementar os roteiros desta pesquisa (Apêndice C), as aulas filmadas (transcrição no Anexo C) e a entrevista com ela realizada sobre os procedimentos de ensino utilizados (Apêndice D). Esses dados são discutidos na Seção 4.3.

Uma outra característica do estudo de caso é a sua experiência vicária e a possibilidade de generalizações naturalísticas (Lüdke e André, 1986), o que significa dizer que o conhecimento experiencial de um sujeito pode servir de subsídio para entendermos nossas próprias experiências.

Na literatura, a questão mais controversa sobre o estudo de caso é a sua validade externa, isto é, a sua representatividade em contextos mais amplos, uma vez que o pesquisador parte de um caso específico. No entanto, dada a natureza multifacetada do indivíduo e as diversas variáveis pelas quais ele é geralmente influenciado, parece-me difícil generalizar qualquer fenômeno social. Ao padronizarmos as ações sociais, corremos o risco de obscurecer a particularidade de cada indivíduo ou ainda a variabilidade intersubjetiva. Por outro lado, um único sujeito pode revelar as ações de vários outros sujeitos, podendo confirmar, ilustrar ou refutar uma dada afirmação ou hipótese.

### **3.2 A escolha da professora participante**

Para esta pesquisa, foi preciso buscar um professor marcado por uma abordagem de ensinar mais estruturalista e centralizadora, distante, portanto, dos princípios teórico-metodológicos subjacentes aos roteiros de aulas propostas. Além disso, teria que ser licenciado em Língua Inglesa, supondo que teria uma competência comunicativa em nível intermediário, no mínimo. Finalmente, precisaria estar interessado em participar do estudo. Estes três critérios nortearam, portanto, a escolha do professor.

Durante minha graduação em Letras, Português e Inglês, na UFSC, tive a oportunidade de realizar meu estágio de inglês em uma das turmas da professora Clarice, em 2001. Nesta época, ao ter observado suas aulas (6), percebi que sua abordagem de ensinar tinha traços estruturalistas, como ilustram os fragmentos a seguir, retirados de meu Relatório de Estágio, que foi elaborado por mim e outras duas colegas.

“Os alunos copiaram um texto, do quadro, e mesmo demonstrando compreensão do título, a professora o traduziu para eles. Ela também mencionou que esse título remetia-se a sigla SOS (*save our souls*) e aproveitou o momento para enfatizar os pronomes possessivos, fazendo-os lembrar a gramática.” (P. 5)

“A professora traduziu muitas palavras que poderiam ser negociadas, como por exemplo, “*hope*” e “*damage*”, escrevendo a tradução sobre a palavra em inglês no quadro. O texto, na verdade, servia para enfatizar ou lembrar tópicos gramaticais.” (p.6)

“Num exercício, os alunos tinham que completar frases com substantivos extraídos de um quadro. O objetivo era fixar o uso do substantivo e suas qualidades, pois tinha sido revisado na aula anterior.”

(Lenfer, Gentil Jorge e Souza, 2001, p. 6 e 7)

Pensando na professora Clarice como participante desta pesquisa, resolvi procurá-la e convidá-la a participar do estudo. Sua atitude foi de imediata receptividade e cooperação, não somente neste momento da pesquisa, mas também ao longo de todo o trabalho de coleta.

Visando saber se sua abordagem havia se modificado desde a época de meu estágio, propus a observar suas aulas novamente, desta vez 10 horas-aula em meados de maio e junho/2005, em duas turmas de 6ª série (63 e 64), escolhidas pela própria professora por serem as mais interessadas em aprender a língua inglesa e as mais gerenciáveis em termos disciplinares. Essas turmas foram posteriormente escolhidas para fazerem parte do contexto da pesquisa.

Como resultado dessa observação, foi possível elaborar dez relatos descritivos, que tornaram possível uma visualização do cotidiano das aulas de inglês das turmas 63 e 64 e da abordagem de ensinar da professora.

As observações ocorreram de 24/05 a 17/06/2005, sendo três horas-aula na Turma 64 e sete horas-aula na Turma 63.

Durante a observação das aulas, foi possível fazer anotações sobre a metodologia da professora, que é baseada na tradução como técnica fundamental para a compreensão de textos e no ensino prioritário da gramática, utilizando-se de sentenças descontextualizadas para a fixação de aspectos lingüísticos da língua-alvo. Na maioria das vezes, a professora Clarice fornecia as respostas aos alunos, ao invés de insistir que os mesmos se esforçassem para produzir os resultados na língua em estudo. As instruções das atividades, bem como as correções das mesmas, eram conduzidas na língua materna. A língua inglesa era usada quando a professora lia as sentenças das atividades ou o texto para ser traduzido, e pelos alunos quando queriam saber o significado de algum vocábulo ou sentença no texto, no quadro-negro ou quando necessitavam escrever uma palavra em inglês (ex: Professora, o que é *lawn mower*?; Como se escreve *air pollution*?). Como esperado, os alunos não eram incentivados a

fazer uso da língua inglesa em sala de aula e, tampouco, buscar os significados de palavras no dicionário.

Minhas anotações de aula mostraram que a metodologia da professora traz os mesmos princípios que os demonstrados na época de meu estágio. Em outras palavras, o foco das aulas permanece no ensino tradicional da gramática, com frases soltas para os alunos copiarem e completarem com os itens lingüísticos corretos e traduzirem-nas para a língua portuguesa. O ensino da compreensão em leitura limita-se à tradução de determinadas partes do texto, à identificação de palavras “transparentes” (cognatas) e à localização de itens gramaticais. A interação professor-aluno é conduzida em português.

Com relação à sua competência comunicativa, Clarice é licenciada em Letras Português e Inglês desde 1988, o que nos leva a crer que ela tem um certo domínio no uso da língua inglesa.

Ao ter observado suas aulas, ocorreu-me a seguinte pergunta: Por que a professora continua insistindo na mesma abordagem de ensinar?

Vários fatores interligados poderiam explicar este fazer tão costumeiro, como por exemplo, o seu saber fazer, o qual cria no professor uma sensação de segurança e bem estar. Essa sensação, por sua vez, gera um certo conformismo, cristalizando assim sua concepção de ensinar como sinônimo de “dar conteúdos”. Isto explica sua ansiedade em fornecer as respostas sem ao menos esperar que os alunos busquem ou reflitam sobre elas. Neste sentido, a professora pouco consegue explorar o potencial dos alunos, passando a acreditar que os mesmos não são capazes de, por exemplo, compreender uma aula em inglês ou de produzir significados nesta língua.

### **3.3 Os procedimentos de coleta e um pouco de análise**

Além de conhecer a prática cotidiana de ensino da professora Clarice, um questionário foi elaborado para delinear o seu perfil acadêmico e profissional e suas concepções de ensinar e aprender língua estrangeira (inglês) (Vide Apêndice A). O objetivo foi comparar o dizer da professora e o fazer observado, além de coletar informações pertinentes à sua trajetória e situação funcional.

Com base no questionário, Clarice é uma professora que gosta de dar aulas de inglês pelo contato efetivo com os alunos e por “poder passar seu conhecimento para eles e [...] fazer

alguma diferença”. Sua fala retrata uma visão de ensino voltada para a transmissão de conteúdos, a qual nos remete à concepção tradicional de ensinar abordada em Mizukami (1986). No ensino tradicionalista, o professor é visto como detentor do saber e, portanto, o transmissor, e o aluno o receptor. A professora acredita, portanto, que repassar informações é suficiente para conduzir o aluno à aprendizagem.

Quanto à sua experiência profissional e à sua proficiência na língua inglesa, Clarice registrou que atua no magistério há dezoito anos nos níveis fundamental e médio e que fala e escreve razoavelmente bem. Classificou sua compreensão oral e em leitura como boas.

Como a professora não adota livro didático específico, suas atividades de ensino são organizadas com base em livros didáticos diversos, textos da Internet e de revistas e em modelos de atividades que traz dos encontros de professores de Língua Inglesa. Costuma ainda seguir sugestões de atividades extras e as orientações metodológicas que os livros didáticos trazem. Isso significa dizer que, apesar de não adotar um livro didático, Clarice considera este recurso ao planejar suas aulas já que, como professora, recebe o livro do professor doado pelas editoras.

Para ela, é imprescindível que um manual de ensino especifique o nível de conhecimento que o aluno deve ter para acompanhar o conteúdo apresentado no material. Além disso, considera importante a indicação de fontes de leitura.

Como informações dispensáveis em um manual, Clarice exemplifica “os testes prontos” por trazerem perguntas e respostas em inglês que dificultam a compreensão dos alunos e a resolução das questões.

O posicionamento de Clarice demonstra sua preocupação com o nível de dificuldade lingüística das atividades apresentadas no livro/ manual do professor. Ler e responder perguntas em inglês, por exemplo, é uma atividade difícil para os seus alunos e que parece destoar das atividades regularmente utilizadas por ela em aula. Para ela o conhecimento de língua deve ser graduado e seqüenciado, retardando novamente sua visão estruturalista de linguagem.

As habilidades lingüísticas priorizadas em seu ensino são “a compreensão oral e a escrita e a expressão escrita”, pois Clarice as considera “as mais fáceis de serem trabalhadas e as que os alunos produzem melhor”. Entretanto, não foi possível observar o que a professora afirma, pois praticamente não houve atividades de compreensão oral desenvolvidas em aula, exceto quando ela lia os textos em voz alta para a classe. Assim como a expressão escrita que parece ser entendida como cópia de atividades ou exercícios do quadro.

Quanto aos objetivos de aprendizagem, Clarice considera importante fomentar “a interação entre professor-aluno e aluno-aluno no uso da língua inglesa” e desenvolver a compreensão dos “pontos principais apresentados e a fixação dos mesmos”.

Embora não esteja claro, Clarice parece almejar uma interação na LE em sala de aula, o que não foi possível observar em sua prática pedagógica cotidiana. Por outro lado, seu objetivo em querer fazer os alunos dominar a gramática (i.e. vocabulário e regras) reafirma sua visão tradicional de ensino.

Quando questionada sobre o uso da língua inglesa em sala de aula, Clarice disse usá-la em 50% das aulas, em momentos como “na apresentação de temas, nas questões de provas e exercícios, em despedidas e chamadas, nas leituras e interpretações de textos”. Sua resposta indica o uso da língua inglesa na modalidade oral (i.e. “na apresentação de temas”, “em despedidas e chamadas”, nas leituras [...] de textos”) e escrita (i.e. “nas questões de provas e exercícios”, “nas interpretações de textos”). Considerando apenas a modalidade oral, as ações de Clarice em sala de aula não corroboram com as suas afirmações, exceto na leitura oral de textos e sentenças por ela realizada. Mesmo na chamada de alunos, nem ela e nem os alunos usavam a língua inglesa, pois a mesma era feita em silêncio pela professora.

Na visão de Clarice, o professor de inglês deveria usar a LE como meio de instrução e comunicação no ensino fundamental e médio, já que “a sala de aula é o único espaço que o aluno tem para estar em contato com esse idioma”. Mesmo acreditando nisso e estabelecendo seus objetivos nesta direção, Clarice parece basear-se em ideais, pois realizá-los ainda é, para ela, um desafio.

Ao ser questionada sobre as mudanças em sua prática docente ao longo de sua carreira, Clarice relatou que, no início, trabalhava pouco com compreensão textual, mas que, atualmente, acredita que o texto permite uma série de opções para o trabalho com a língua inglesa, possibilitando aos alunos aprender/ aprimorar “novos conhecimentos”, inclusive aqueles de outras disciplinas do currículo escolar.

Contraditoriamente, o trabalho que Clarice desenvolve com o texto não demonstra qualquer perspectiva transformadora em seu ensino. Seu objetivo continua sendo a exploração da gramática. Ao trabalhar o texto “*Too many cars, too much noise*”, por exemplo, ela propõe a seguinte atividade: “Retire do texto quatro substantivos que formam o plural apenas acrescentando S; dois substantivos que formam o plural acrescentando-se ES; um substantivo plural terminado em VES; e o plural irregular de PERSON”.

As mudanças metodológicas que Clarice disse ter acontecido ao longo de sua prática pedagógica devem-se, segundo ela, à sua experiência como docente, aos cursos de formação

continuada, à observação de aulas de colegas, às conversas informais com companheiros da área e às palestras e seminários freqüentados. Em sua opinião, todas essas experiências podem influenciar nas mudanças de agir e pensar do professor. No seu caso, não me parece que essas experiências tenham influenciado, de fato, em sua abordagem de ensinar.

Visando conhecer suas necessidades de mudança, Clarice foi solicitada a relatar sobre o que ela mudaria em suas aulas. Em suas palavras, “Passaria a usar mais a Língua Estrangeira em sala de aula; desenvolveria temas interessantes e nos níveis adequados para cada turma e procuraria ser mais confiante na hora de transmitir meus conhecimentos”.

As palavras de Clarice mostram sua reflexão sobre a prática que exerce e, provavelmente, o início de um processo de reestruturação profissional. Nesse sentido, observa-se uma pré-disposição a mudanças, apesar de não demonstrar autoconfiança suficiente.

Os dados do questionário mostraram desencontros e contradições entre o dizer da professora e o seu fazer em sala de aula. Clarice parece acreditar que realmente desenvolve compreensão oral em sala de aula, que se comunica com os alunos na língua inglesa em 50% das aulas e que proporciona “conhecimentos novos” através da leitura de textos, que é costumeiramente trabalhada na forma de tradução. Por outro lado, ela parece ter consciência de que precisa ter uma maior autoconfiança no uso da língua inglesa em sala de aula e na forma como deveria desenvolver temas. São limitações que ela sugere ter em sua prática de ensino.

Nos intervalos entre as aulas, Clarice costumava conversar comigo e, numa espécie de auto-análise, comentava o que poderia ter sido diferente no seu desempenho, como o fato de buscar novas estratégias para facilitar a compreensão da classe e descobrir meios para uma maior participação. Justificava, ainda, o seu fazer e as suas decisões mediante a pouca participação dos alunos nas aulas e a sua lentidão ao processar a língua. Em face a isso, ela mesma tomava a iniciativa de traduzir as instruções das atividades para que os alunos não demorassem tanto para compreendê-las e realizá-las. Sua preocupação, portanto, estava em cumprir o plano/ conteúdo previamente estabelecido. Qualquer demora decorrente do raciocínio dos alunos seria um atraso às aulas. Pode-se dizer que a preocupação maior de Clarice estava em “dar a matéria”, em “passar o conteúdo” e não, necessariamente, construir conhecimento com os alunos.

Antes de propor à professora a implementação dos roteiros temáticos, foi solicitado a ela que elaborasse um conjunto de atividades relacionadas a um dos seguintes temas: “Turismo” ou “Lixo e Reciclagem”, e que as implementasse em uma turma de sua preferência



(FASE I). Sua escolha foi pelo tema Turismo e as atividades desenvolvidas na 63 (com 31 alunos), turma em que já havia observado aulas.

O objetivo deste planejamento temático foi analisar a forma como Clarice desenvolveria um determinado tema em sala de aula, utilizando a sua própria abordagem de ensinar. Foram 5 horas-aula gravadas em vídeo.

Considerando que a filmagem de aulas costuma trazer um certo constrangimento a professores e alunos, duas aulas foram filmadas antes do início da implementação das atividades de ensino temático, de modo a familiarizá-los com a câmera de vídeo em sala de aula.

Os temas acima propostos foram previamente determinados com base no que oferece o sítio pedagógico [www.t4english.ufsc.br](http://www.t4english.ufsc.br), já mencionado no Capítulo II. Dentre os vários temas oferecidos nesse sítio, “Turismo” e “Reciclagem de Lixo” foram os escolhidos dada a familiaridade desses assuntos para os alunos, o nível de simplicidade das perguntas e do vocabulário para iniciantes da língua inglesa e o seu potencial para a criação de atividades significativas. Foram considerados, portanto, critérios como: carga lingüística, familiaridade do tópico (Skehan, 1992, 1996, 1998) e relevância social.

É importante salientar que esses mesmos temas foram disponibilizados à professora na FASE II, quando a mesma foi solicitada a implementá-los como roteiros temáticos, em uma outra turma do ensino fundamental.

Clarice elaborou 6 atividades de aprendizagem e, numa tabela, dispôs em colunas os objetivos, os vocabulários, as estruturas e funções essenciais a cada uma delas, bem como as habilidades que pretendia priorizar (Vide Anexo A). Tratava-se, portanto, de sua proposta de ensino que foi parcialmente implementada em 5 horas-aula. O material havia sido confeccionado por ela e outras colegas num curso de capacitação com o intuito de preparar aulas mais interessantes e engajadoras, que se distanciassem um pouco daquela idéia de aula gramatical; portanto, menos rotineiras.

A Atividade 1, o *spidergram*, consistiu na construção conjunta (professor e alunos) de um esquema tendo a palavra Florianópolis como núcleo. Para isso, a professora fazia perguntas à classe (ex: *What are the tourist sights of Florianópolis?*, *What else?*) e, em seguida, colocava as respostas dos alunos no quadro, em inglês e ao redor da palavra Florianópolis, complementando o esquema quando achava necessário. O objetivo era fazer um levantamento dos pontos turísticos de Florianópolis, visando introduzir palavras/expressões em inglês relacionadas ao “tema” (ex: *beaches*, *Figueira tree*, *Hercílio Luz bridge*).

Na Atividade 2 cabia aos alunos ler um texto sobre Florianópolis e responder a três perguntas de compreensão e duas de cultura local, que foram formuladas em inglês para serem respondidas em português. O objetivo foi localizar e entender certas informações específicas a partir de perguntas localizadoras.

A Atividade 3 foi um caça-palavras (nomeado pela professora como *crossword puzzle*) para os alunos encontrarem os nomes de pontos turísticos famosos da capital (ex. Cruz e Souza *Palace*, Figueira *Tree*, XV de Novembro *Square*). Seu objetivo era prover aos alunos vocabulário sobre o tópico estudado.

A Atividade 4 envolveu um mapa de Florianópolis para a classe completar com o nome de praias famosas. O objetivo foi situar geograficamente as praias mais frequentadas pelos turistas, além de fazer os alunos lembrarem os nomes das mesmas. Aparentemente, não apresentou qualquer objetivo comunicativo de língua.

A Atividade 5 solicitava a confecção de um folder, que deveria ter um desenho de um ponto turístico da cidade de Florianópolis e um pequeno texto apresentando o local. Seu objetivo era engajar os alunos no processamento sintático da LE. Ela foi iniciada com a criação dos desenhos, mas a sua finalização, bem como a elaboração dos textos, etapa difícil segundo vários alunos, foram adiadas por decisão da professora que previa um tempo mais alargado para o término desta atividade, achando melhor suspendê-la para não atrasar as implementações dos roteiros temáticos.

A Atividade 6 consistiu em assistir a um vídeo em inglês, mostrando os principais pontos turísticos da Ilha. Assim como a Atividade 5, esta atividade não foi realizada porque a professora não dispunha da fita de vídeo.

As atividades propostas por Clarice e suas colegas mostraram sua tentativa em “desgramaticalizar-se”. Entretanto, percebe-se uma falta de definição sobre o que as professoras pretendem desenvolver com o conjunto dessas atividades. Esta falta de objetivos claros de aprendizagem de língua se reflete na desconectividade entre as tarefas, o que compromete o rumo do ensino-aprendizagem. Em outras palavras, observa-se uma justaposição de tarefas sem critério pedagógico explícito ou conexão entre elas. As Atividades 4 e 6, por exemplo, não visam atender qualquer objetivo de língua ou propósito comunicativo.

Quando a proposta é “comunicar-se”, como na Atividade 5, a professora não consegue finalizá-la diante da dificuldade demonstrada pelos alunos. O fracasso de Clarice em

conduzir esta atividade pode ser explicada pela proposta mal-articulada entre as tarefas, não havendo ações pedagógicas que pudessem gerar *scaffolding*<sup>21</sup>.

As aulas gravadas em vídeo mostraram as tentativas da professora em gerenciar as atividades e conduzir as aulas na língua inglesa por decisão própria. Entretanto, ela recorria ao português quando algum aluno não entendia ou quando a classe silenciava-se diante de suas perguntas. Quando se esquecia da câmera filmadora, ela agia com maior naturalidade, usando o português em suas explicações e no assessoramento aos alunos. Porém, ao reparar que estava sendo filmada, ficava sem jeito e tentava retomar o inglês, como se estivesse sendo pressionada ou cobrada a tomar tal atitude. Além disso, ficou claro a ansiedade da professora com relação ao tempo que, segundo ela, passava muito rápido, impedindo que desse conta do assunto planejado.

Assim que a implementação da FASE I foi concluída, dois roteiros temáticos foram propostos para serem implementados em uma outra série escolhida por Clarice, a 64 (FASE II). O primeiro roteiro foi sobre o tema Turismo e o segundo abordou o assunto reciclagem de lixo (Vide Anexo B e Apêndice B). Cada roteiro foi fornecido à professora em momentos distintos. O roteiro sobre Turismo (R1) foi entregue uma semana antes de sua aplicação, para que a professora pudesse ter tempo suficiente para se preparar com a nova abordagem. A idéia foi proporcionar território livre, sem curso ou seminário preparatório, para a professora amadurecer e entender os roteiros conforme seus próprios conhecimentos implícitos, estando ciente de que a pesquisadora estaria disponível para eventuais dúvidas.

Uma semana antes de finalizar as tarefas do R1, o segundo roteiro temático (R2), referente ao assunto “Lixo e Reciclagem”, foi disponibilizado à professora para que ela tivesse novamente uma semana de preparo para a implementação do novo tema. Este prazo possibilitou à ela estudar os procedimentos de aplicação das tarefas fornecidas e tirar possíveis dúvidas com a pesquisadora antes da implementação.

Cada roteiro temático consistiu em um conjunto de procedimentos para a discussão inicial sobre o tema e para o gerenciamento das tarefas. O tema seria inicialmente explorado por meio de perguntas orais, endereçadas à classe em inglês, para promover compreensão oral na língua estrangeira e ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto. Feito isso, uma série de tarefas seria proposta. Os roteiros também apresentaram instruções sobre como negociar alguns significados na língua inglesa e assim facilitar a compreensão oral dos alunos, além de sugestões de fala para o gerenciamento das tarefas na língua-alvo. Por exemplo, ao

---

<sup>21</sup> Apoio, suporte, andaime.

solicitar dos alunos a compreensão dos enunciados (ex: *What are you supposed to do in this activity?/ Please, I want explanation, not translation.*), ao iniciar a aula introdutória (*Today we are going to talk about...*) e ao iniciar a correção (ex: *Let's correct the activity!*).

Foram 5 tarefas propostas para o R1 (Vide Anexo B) e 6 tarefas para o R2 (Vide Apêndice B). Elas visaram desenvolver a competência comunicativa dos alunos na língua inglesa por meio do significado das enunciações em contextos de uso comunicativo dessa língua. Priorizaram, portanto, o significado ao invés da forma gramatical, considerando que itens lingüísticos podem ser aprendidos através da compreensão e expressão (oral ou escrita) na língua-alvo.

Para viabilizar esses contextos, o R1 contemplou 5 tarefas escolhidas do *site* [www.t4tenglish.ufsc.br](http://www.t4tenglish.ufsc.br) e seqüenciadas com base na continuidade de tarefa, que requer a utilização de conhecimentos lingüísticos apresentados em tarefa anterior para subsidiar os alunos na realização da tarefa atual.

A primeira tarefa apresenta um esquema das informações discutidas na conversa preliminar entre professor e alunos sobre o tema Turismo, seguido de um conjunto de perguntas de compreensão em inglês. O aluno é solicitado a localizar neste esquema os blocos de informação que contêm as respostas às perguntas colocadas.

A segunda tarefa traz um cartão postal acompanhado de uma série de perguntas de compreensão. O objetivo é entender informações específicas do texto.

Na terceira tarefa, os alunos são solicitados a organizar as informações dadas em um cartão postal, visando dar coerência e coesão textual.

Na quarta tarefa, dois turistas relatam oralmente os lugares que visitaram em Florianópolis, cabendo aos alunos inferir e assinalar os lugares visitados.

Finalmente, na quinta tarefa, os alunos devem interagir em pares para formalizar uma reserva de hotel e identificar o quarto que corresponde aos dados fornecidos no cartão do colega. Cada dupla recebe dois cartões. Um aluno fica com o cartão das perguntas e o outro com um texto onde as respostas podem ser localizadas. Em seguida, trocam as informações para a identificação correta da figura que retrata e descreve o quarto de hotel.

As tarefas do R1 priorizaram as seguintes habilidades: compreensão escrita (atividades 1 e 2), expressão escrita (atividade 3), compreensão oral (atividade 4) e expressão oral (atividade 5).

O R2, por sua vez, traz 6 tarefas cuja escolha e seqüência seguiram os mesmos critérios utilizados para o R1. A primeira tarefa apresenta um esquema das informações discutidas na conversa preliminar entre professor e alunos sobre o tema Lixo e Reciclagem,

seguido de um conjunto de perguntas em português que solicitam do aluno a retirada de informações deste esquema.

A segunda tarefa traz uma tabela e uma lista de itens que devem ser classificados em ‘reciclados’ e ‘não reciclados’.

A terceira tarefa elenca algumas perguntas em inglês que devem ser respondidas na mesma língua. Seu objetivo é associar os itens que podem ser jogados nas lixeiras seletivas.

A quarta tarefa traz 4 breves diálogos para serem completados com os itens previamente fornecidos. O objetivo é selecionar aqueles que podem ser jogados nas diferentes lixeiras seletivas e determinar a função comunicativa dos diálogos.

A quinta tarefa traz um texto para os alunos responderem, em português, às perguntas de compreensão que também estão formuladas nessa língua. O objetivo é compreender informações específicas.

Finalmente, na sexta tarefa, os alunos devem entender o dia da semana em que a coleta de lixo seletiva é realizada nos bairros de Florianópolis e assinalar a resposta em uma tabela fornecida.

As tarefas do R2 priorizaram as seguintes habilidades: compreensão escrita (atividades 1, 2, 4 e 5), expressão escrita (atividade 3) e compreensão oral (atividade 6).

É importante salientar que além da habilidade prioritária, as tarefas, através de seus procedimentos de implementação, encorajaram a integração entre as habilidades lingüísticas. Por exemplo, a pré-leitura em atividades de compreensão textual é sugerida para ser conduzida através de perguntas orais, encaminhadas à classe em inglês. Deste modo, a compreensão oral também é desenvolvida, além da compreensão em leitura.

Como já mencionado, a implementação do R1 e R2 (FASE II) foi realizada na 64, cujas aulas de inglês eram assim distribuídas na semana: terça-feira (1 aula) e quinta-feira (2 aulas). Às quintas-feiras, as aulas eram alocadas na primeira e terceira aulas, sendo a segunda aula de Educação Física, o que implicava um certo agito na sala quando os alunos retornavam para a aula de inglês. Segundo a professora, isso implicava mais tempo para acalmá-los e fazê-los participar da aula.

Cabe ressaltar que a implementação dos roteiros aconteceu de forma descontínua, ou seja, a seqüência normal dos dias de aula foi interrompida devido a imprevistos, como a ausência da professora para participar em curso de capacitação, conselho de classe e reunião de professores em dias não computados no calendário escolar. Os roteiros foram administrados em um mês e meio.

Todas as aulas de implementação dos roteiros, bem como as cinco aulas implementadas por Clarice na FASE I, foram gravadas em vídeo. Foram 6 horas-aula sobre o tema “Turismo” e sete horas-aula sobre o tema “Lixo e Reciclagem”, considerando 3 aulas por semana de 45 minutos cada. No total, foram 13 horas e 30 minutos gravadas, sendo 3 horas e 45 minutos na Fase I e 9 horas e 45 minutos na Fase II (4 horas e 30 minutos para o R1 e 5 horas e 15 minutos para o R2).

A filmagem das aulas na FASE II objetivou descrever a maneira como a professora conduz os temas, desta vez utilizando determinados procedimentos metodológicos a ela fornecidos. Esses dados possibilitaram responder à primeira pergunta de pesquisa (i.e. Como um professor de inglês, acostumado à sua abordagem de ensinar, conduziria certos procedimentos metodológicos a partir de um determinado roteiro de aula temática?).

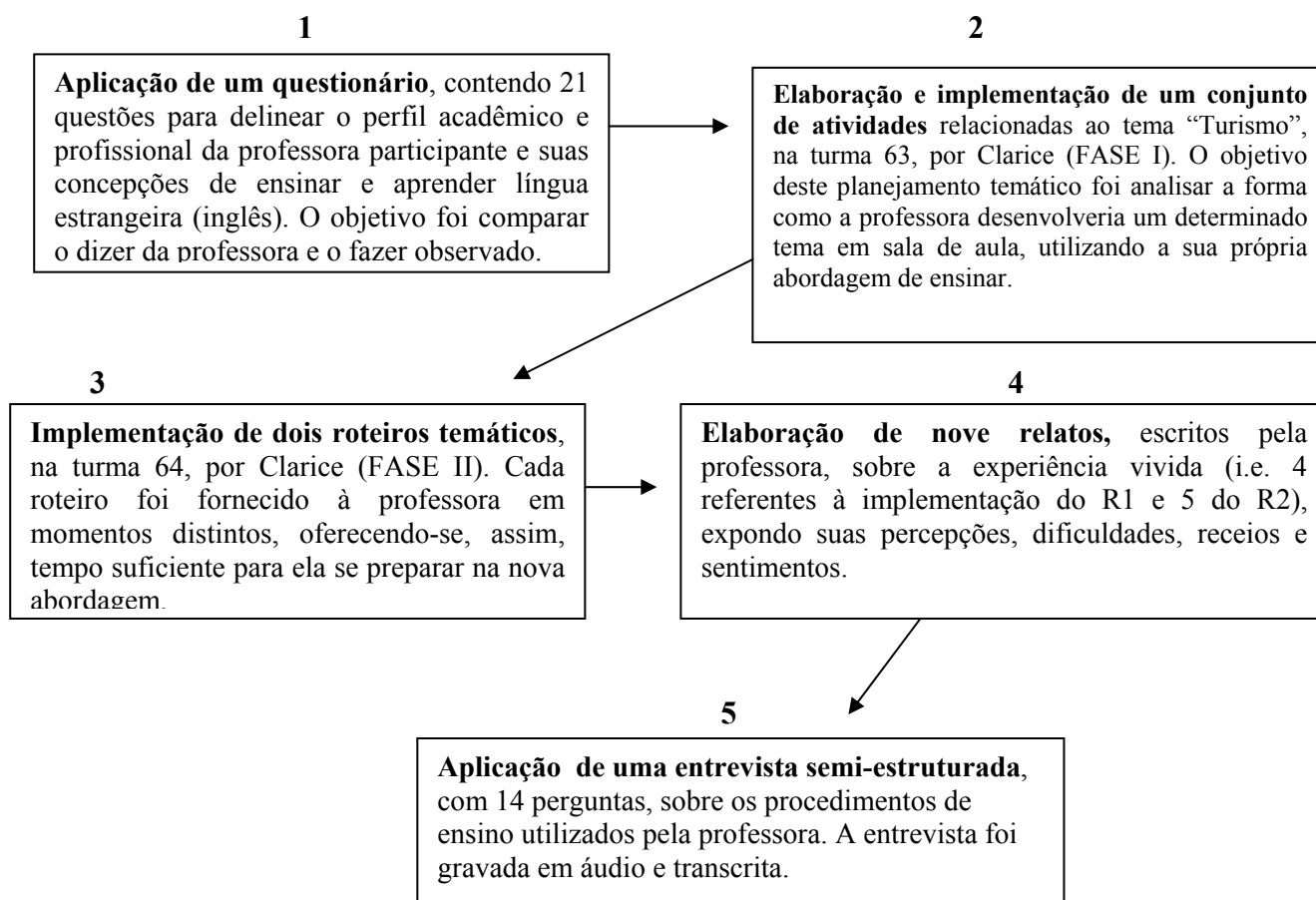
Após cada aula ministrada, Clarice foi solicitada a relatar, por escrito, sua experiência vivida, contando suas percepções, dificuldades, receios e sentimentos, o que possibilitou responder à segunda pergunta de pesquisa (i.e. Que dificuldades, facilidades e limitações o professor enfrenta na condução de um determinado roteiro de aula temática?). Foram, no total, nove relatos da vivência da professora (i.e. quatro referentes à implementação do R1 e 5 do R2). Cada aula-faixa correspondeu a um único relato.

Com base nos dados coletados nos dois momentos (FASES I e II), foi possível ainda analisar prováveis traços de influência do fazer costumeiro da professora no fazer experimental.

Professora e pesquisadora juntas também assistiram alguns trechos das aulas implementadas na FASE II com o objetivo de a professora esclarecer ou discutir certas decisões metodológicas divergentes ou convergentes aos procedimentos propostos. A discussão procedeu na forma de entrevista semi-estruturada (Vide Apêndice D) com perguntas feitas sobre as ações, o fazer e o pensar da professora. A entrevista foi gravada em áudio cujos dados permitiram conhecer as razões pelas quais certos procedimentos foram alterados, expandidos, adaptados, ignorados ou seguidos.

Segundo Tardif (2002), uma das principais estratégias de pesquisa consiste em observar atores e/ ou falar com eles, fazendo-lhes perguntas sobre suas razões de agir ou discorrer, ou seja, sobre os saberes nos quais se baseiam para agir ou falar.

Para melhor visualizar o percurso da coleta de dados, trago a seguir um esquema explicativo:



Esquema 1 – Resumo do percurso metodológico da pesquisa.

Os dados da entrevista possibilitaram responder às seguintes perguntas de pesquisa: 1a. Que decisões metodológicas são tomadas que divergem daquelas oferecidas no roteiro de ensino? E por que elas acontecem?, 2. Que dificuldades, facilidades e limitações o professor enfrenta na condução de um determinado roteiro de aula temática?, 3. Que resultados de ensino e de desenvolvimento profissional e conceitual são gerados a partir dessa experiência? e 4. Até que ponto um roteiro de aula pode ser um agente efetivo de mudança na prática de sala de aula?.

Para a análise dos dados, foram consideradas (1) as atividades propostas pela professora na FASE I, (2) a transcrição de dezoito horas-aula gravadas em vídeo, fruto das cinco aulas planejadas e ministradas pela professora na Fase I e de treze aulas dos roteiros temáticos implementados na Fase II (i.e. 6 aulas sobre o tema Turismo e 7 aulas sobre o tema Lixo e Reciclagem), (3) a transcrição da entrevista realizada com a professora e (4) os seus relatos escritos sobre a experiência vivida.

Os dados foram submetidos a um tratamento qualitativo e analisados sob um olhar interpretativista sobre as ações e o discurso da professora, a serem discutidos no Capítulo V.

Os principais pontos analisados foram as ações recomendadas e as vivenciadas, os esclarecimentos da professora quanto a certas decisões metodológicas (convergentes ou divergentes àquelas propostas nos roteiros de ensino), suas percepções quanto à experiência vivida e o seu posicionamento pessoal quanto à possível influência dos procedimentos vivenciados em sua futura prática de ensino. Essa análise será feita no Capítulo IV a seguir.



## CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo trata da análise e interpretação dos dados coletados, visando a responder às questões de pesquisa propostas no início deste estudo, a saber: Como um professor de inglês, acostumado à sua abordagem de ensinar, conduz certos procedimentos metodológicos a partir de roteiros de aulas temáticas? E que decisões são tomadas que divergem daquelas oferecidas nesses roteiros? Por que elas acontecem?, discutidas na Seção 5.1; Que dificuldades, facilidades e limitações o professor enfrenta na condução de certos procedimentos de ensino?, que é abordada na Seção 5.2; Que resultados de ensino e de desenvolvimento profissional e conceitual são gerados a partir dessa experiência? E até que ponto um roteiro de aula pode ser um agente efetivo de mudança na prática de sala de aula?, ambas analisadas na Seção 5.3.

Os dados analisados referem-se às aulas implementadas por Clarice com o uso dos Roteiros 1 e 2, à entrevista conduzida com ela após as aulas dadas e aos seus relatos escritos sobre a experiência vivida.

### 4.1 A implementação dos roteiros temáticos

Ao implementar os Roteiros 1 e 2, Clarice tentou ser fiel aos procedimentos metodológicos, principalmente quando era solicitada a encaminhar perguntas orais em inglês para a classe. Porém, devido à sua ansiedade de se fazer compreender e, assim, avançar no conteúdo, muitas vezes sua fala era traduzida para o português.

(1)

**Clarice:** Go to the cinema, very good. Cinema. Ok. Ok. Ok class. Is (+) is (+) Fernanda e não, não, não, Daniela. Is tourism a good activity? An important activity in Florianópolis? Is tourism important to Florianópolis? É importante o turismo?  
(Aulas 1e 2 do R1)

(2)

**Clarice:** What else? Positive side. What's the meaning of positive side? Positive. Quê que é positivo como turismo em Florianópolis... As coisas positivas. Situação de dinheiro né?  
(Aulas 1e 2 do R1)

Sua ansiedade era também manifestada quando respondia antecipadamente aos questionamentos que fazia à classe, uma atitude herdada de sua prática costumeira.

(3)

**Clarice:** Cidades turísticas. Give me some examples of tourist cities in Brazil. Give me some examples. Florianópolis is a tourist city, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais. Ok, ó, tourist cities in Brazil. Florianópolis.

(Aulas 1 e 2 do R1)

Clarice demonstrou ter consciência de sua pressa, decorrente da ansiedade que tinha em se fazer compreender na LE. Em suas próprias palavras:

“Uma falha minha: [...] Tentar fazer as perguntas ou explicações com mais calma, sem olhar o tempo”.

(Relato da experiência vivida, aulas 1 e 2 do R 1)

Embora Clarice se empenhasse em usar o inglês quando perguntas, comentários e outras informações eram propostos nos roteiros, o gerenciamento da interação não era por muito tempo sustentado nesta língua, recorrendo ao português quando as respostas dos alunos não vinham de imediato e quando a interação fugia de seu controle.

O português era usado, por exemplo, para questionar os alunos, repreendê-los, alertá-los, exemplificar e, algumas vezes, usado em situações corriqueiras em que o inglês seria facilmente compreendido no seu contexto de enunciação (ex: “Só um pouquinho. Trouxeram os dicionários que eu pedi na terça?”; “Utilizem lápis que é melhor, né?”). Esta atitude não pareceu estar relacionada à falta de competência lingüístico-comunicativa da professora, mas à sua pouca conscientização sobre o valor da interação na LE para a aprendizagem dos alunos. Muito embora ela acredite na importância de usar a língua-alvo na sala de aula, sinalizado nos dados do questionário e em seus relatos, a professora não parecia aproveitar os momentos de interação espontânea (i.e. não guiada pelos roteiros) para o uso do inglês. Isso sugere que, para Clarice, usar a língua inglesa em sala de aula restringe-se à interação sobre o conteúdo de ensino e não, necessariamente, nas relações interpessoais que transcendem esse conteúdo.

Acostumada a traduzir quando as dificuldades de compreensão apareciam, Clarice tentava fazer o mesmo no gerenciamento das tarefas. Nos roteiros, é recomendado que os enunciados, por exemplo, sejam explicados na língua inglesa ou lidos pela professora, e então que a classe seja encorajada a verbalizar sua compreensão na língua materna, utilizando suas próprias palavras. Ao final, pede-se ao professor que confirme o entendimento dos alunos e forneça a tradução do enunciado para que eles possam associar forma e significado. No

entanto, a tendência de Clarice era fornecer imediatamente o significado dos enunciados ou, então, guiar os alunos para a tradução linear. As instruções em inglês eram, portanto, lidas oralmente pela professora palavra por palavra para instigar a tradução.

(4)

**Clarice:** Então vamos lá. Activity two. Mateus. Activity two. Gabriel. Read the postcard. Read the postcard and answer in Portuguese the questions below. Read. Read. Read.

**Fábio:** Ler.

**Clarice:** Ler.

**Daniela:** O cartão postal.

**Clarice:** Leia o cartão postal e (+)

**Fernanda:** E responda às questões em português. Abaixo.

**Clarice:** Responda as questões abaixo em português. Very good.

(Aulas 1 e 2 do R1)

(5)

**Clarice:** Ok, part B. Part B

**Fábio:** Parte B.

**Clarice:** part B. Based on the information. Gabriel.

**Clarice:** Baseado na (+)

**Clarice:** Very good Leandro. Baseado na informação, part B, Part A.

**Fábio:** Decida.

**Clarice:** Decide the appropriate room for the person.

**Fábio:** O quarto apropriado.

**Clarice:** For the person. Para a pessoa. De acordo com a informação da parte A, decida qual é o quarto apropriado para a Andréia, né? O quê que vocês acham? One, two, or three?

(Aula 6 do R1)

A atitude de Clarice em encorajar os alunos a traduzir os enunciados das tarefas, ao invés de explicá-los na língua inglesa, como recomenda os roteiros, fortalece sua visão sobre a compreensão escrita ou oral na LE como sinônimo de tradução. Para ela, a tradução garante a compreensão. Não é, portanto, um processo de construção de sentido, mas o oferecimento gratuito do significado quando ela pressente ou presencia alguma dificuldade por parte dos alunos.

O uso do português, segundo Clarice, garante não somente a compreensão, mas também o engajamento dos alunos, o andamento da aula e a disciplina da classe. É o que ela explica a seguir:

(6)

**Clarice:** Acho que a principal mesmo seria a minha, minha atuação porque eu não consigo fazer tudo em inglês, eu fico agoniada. Se não entende eu já lasco o português, né? Isso eu acho que era a maior preocupação, tentar falar tudo em inglês e depois também era [sic] as atividades que a gente gosta que os alunos façam e participem e coisa, e... A gente vê que a turma, às vezes,... Não anda aí dá uma preocupação na hora e aí um fala uma coisa e outro já vem com outros assuntos, outras duas já ficam conversando atrás. Aí essa é a maior preocupação: trazê-los né?

**Pesquisadora:** para participar?

**Clarice:** pra participar, envolvê-los no assunto.

A preocupação de Clarice em se fazer compreender na LE parece pertinente em face à sua ansiedade, resultado de sua pressa em “passar o conteúdo” e da sua pouca competência estratégica na língua inglesa. São fatores que acentuam sua necessidade de recorrer ao português para se comunicar com os alunos. É o que ela sugere a seguir:

(7)

**Pesquisadora:** Por que você decidiu falar em português em alguns momentos da aula, né, como a gente viu aqui em algumas partes, a aula vinha em inglês e de repente você já passava pro português.

**Clarice:** É, ali acho que realmente era a dificuldade que eles estavam tendo na hora, aí eu também não conseguia negociar tudo em inglês, aí minha pressa realmente fazia com que eu vinha com o português, né? Realmente não tava bem certo. Na hora, assim, eu já sabia que deveria fazer aquilo, né? Mas era porque realmente eu, às vezes, sentia que não ia funcionar, não ia pra frente, aí eu traduzia.

Ao traduzir suas falas para o português, Clarice sabia que não era a opção mais apropriada, mas que servia de solução para o momento. Por estar habituada a dar aulas em português, suas falas em inglês eram também traduzidas na Fase I do projeto, quando implementou suas próprias atividades sobre o tema turismo. Na Fase II, o uso deste procedimento diminuiu, porém a tradução de suas falas continuava freqüente nas aulas.

Apesar do esforço de Clarice em conduzir as aulas na língua inglesa e dos momentos bem sucedidos quando isso acontecia, o uso da tradução era comum, pois, segundo ela, os alunos poderiam compreender mais facilmente as tarefas e as perguntas orais e ela, por sua vez, conseguiria “dar conta do conteúdo”. Na sua opinião, se as aulas fossem conduzidas totalmente em inglês, os alunos não participariam e “não aprenderiam a matéria”.

Cabe salientar que o uso do português pelo professor pode ser muito útil no entendimento de assuntos ou questões complexas ou ainda na confirmação da fala dos alunos. Entretanto, é preciso ter cautela sobre as correlações de causa e efeito que Clarice sugere, ou seja, que o uso do português em sala de aula resulta em maior aprendizagem de inglês e em maior participação/ engajamento dos alunos. Se assim pensarmos, o simples uso da língua portuguesa em disciplinas como Matemática, Geografia e Ciências já garantiriam parte do aprendizado dos alunos nessas áreas do conhecimento, o que não é verdade.

A compreensão depende não somente do conhecimento sistêmico da língua (i.e. sintático, semântico, fonológico), mas também do conhecimento contextual (i.e. situação, participantes) e do conhecimento esquemático (i.e. conhecimento de mundo - factual e

sociocultural e o conhecimento procedimental – como o conhecimento é usado no discurso). (Skehan, 1998)

O uso maior da língua inglesa durante a implementação dos roteiros em comparação à FASE I deste estudo pode ser explicado pela preocupação de Clarice em agir conforme os procedimentos propostos para a pesquisa e pela sua preocupação com a câmera filmadora, pois, quando a percebia, ela trocava de código lingüístico voltando rapidamente a usar a língua inglesa. Esta atitude pode sugerir que o manual de ensino, por si só, pode ter pouco impacto em certas mudanças metodológicas, em particular no uso freqüente da LE em sala de aula.

Nas aulas, as tentativas de Clarice em negociar sua fala mostraram ser débeis e fragilizadas, pois o raciocínio dos alunos era conduzido para direções opostas ou distantes do significado da palavra/ expressão que se desejava negociar. O fragmento a seguir, por exemplo, mostra a intenção de Clarice em negociar a pergunta *Who are the tourists that visit Florianópolis?*. Ao ter parte da pergunta traduzida por um aluno (i.e. “É... turistas que visitam Fpolis”), Clarice decide solicitar à classe o significado do pronome interrogativo ‘*who*’ (quem) (i.e. “*What’s the meaning of who?*”). Para ajudar os alunos a relembrar seu significado, a professora utiliza a estrutura *Who are you?*, previamente ensinada. Porém, querendo oferecer mais pistas aos alunos, ela adiciona a palavra cognata ‘*nationality*’, pois tratava de um assunto que havia sido ensinado quando a pergunta *Who are you?* fora apresentada aos alunos. Ao fazer isso, Clarice perde a direção da negociação do significado de ‘*who*’, conduzindo os alunos para a resposta da pergunta e não para o entendimento do pronome.

(8)

**Clarice:** What about who? What’s the meaning of who? Lembram daquela perguntinha: who are you? Who are you? Nationality, nationality. What’s the meaning of nationality?

**Diogo:** É nacional.

**Clarice:** Nacional?

**Fernanda:** Não, é... nação.

**Clarice:** Nação?

**Daniela:** nacionalidade?

**Clarice:** Nacionalidade. Who are the tourists? They are (+) They are (+) nacionalidade. Who are the tourists? They are (+)

**Olívia:** Nacionalidade dos turistas.

**Clarice:** Isso. Então nationality. What about the nationality? Who are the tourists? Brasileiros? Tá. São Paulo. They are (+)

**Alunos:** Paraná, Argentino.

**Clarice:** Nationality. The tourists are from São Paulo... Eles são o quê?

**Marquinhos:** Paulistas.

**Clarice:** Ah tá. Paulistas. Que mais?

(Aulas 1 e 2 do R1)

Apesar dos roteiros trazerem as formas de negociação de algumas palavras/expressões, observou-se que Clarice optava por seguir suas próprias estratégias, que quase sempre acabavam na tradução do que era negociado. Ao invés de persistir na negociação e no tempo de processamento dos alunos, Clarice não se controlava e acabava fornecendo o significado de sua fala, privando os alunos da construção do sentido e da reflexão.

(9)

**Clarice:** [...] Backyard (+) out of the home. Out. Outside the home. Out of the home. Backyard. In the backyard tem ah (+) trees, flowers. In the backyard.

**Gabriel:** A garagem.

**Clarice:** Flowers, jardins. Backyard. Jardim. Pay attention. The backyard is not inside the home. It is out of the home, out. Na rua.

(Aulas 1 e 2 do R 2)

Cabe salientar que negociar significados implica considerar que o ‘tempo do professor’ não é o ‘tempo do aluno’. Ambos processam as informações de maneira e ritmo diferentes, dadas as suas experiências com o conhecimento em questão. Cabe ao professor, portanto, compreender este desencontro e considerar que a sua pressa e ansiedade são inimigas da compreensão dos alunos.

Percebeu-se ainda que Clarice tinha dificuldades em conduzir naturalmente a interação na LE, mesmo porque não era um procedimento normal em seu cotidiano de sala de aula. Às vezes, fazia perguntas inapropriadas e incoerentes na condução da conversação. Quando questionados, por exemplo, sobre o tipo de texto apresentado na tarefa, os alunos forneceram a resposta correta (i.e. “Um cartão postal”), mas ao invés de confirmá-la, Clarice colocou em dúvida a resposta dada (i.e. “Um cartão postal?”), problematizando, em seguida, o tipo de texto (i.e. “*What about the text?*”)

(10)

**Clarice:** [...] What kind, What type of text is this?

**Daiana:** Um cartão postal.

**Clarice:** Um cartão postal? What about the text Fábio? What about the text? text?

**Alunos:** Texto.

**Clarice:** What type of text is this?

**Alunos:** Texto, texto.

**Clarice:** What type? Fernanda?

**Gabriel:** Tipo do texto.

**Clarice:** Tipo do texto. Que tipo de texto é esse aqui?

**Alunos:** escrito.

**Clarice:** Escrita em um cartão postal. Que mais? Texto propriamente escrito, pra mandar, pra mandar (+)

(Aulas 1 e 2 do R1)

O uso da pergunta “*What about the text?*” não faz sentido neste contexto, distanciando os alunos do foco e da seqüência lógica da conversa, além de sugerir a limitação discursiva da professora.

Da mesma forma, Clarice fazia perguntas que não retratavam a sua intenção. Um exemplo foi quando solicitou o significado de ‘*recycling*’ (i.e. “*What’s the meaning of recycling? Recycling means...*”), mas querendo saber a sua definição, como havia sido proposto no roteiro (i.e. “*What is recycling?*”). Não obtendo sucesso na resposta que desejava, Clarice recorre ao português para suscitar o entendimento dos alunos sobre reciclagem.

(11)

**Clarice:** Ok. What’s the meaning... recycling? Recycling means?

**Marquinhos:** Reciclagem.

**Clarice:** Reciclagem. What do you understand... O quê que vocês pensam que seria recycling? Ó gente, ela agora tá falando, vamos ter que ouvir... Repete. Ó Ela falou uma resposta bem legal. Ó Gabriel!

**Daniela:** Ó orelha seca! (( conversas))

**Clarice:** Vamos ouvir a Chaiane porque a resposta que ela deu vocês não ouviram. Juntar os lixos. Fazer coisas novas. Fazer coisas novas com lixos usados. Então juntar o lixo, o lixo, mas não é qualquer lixo, né?

**Jeferson:** Só reciclável.

(Aulas 1 e 2 do R 2)

Com base nos fragmentos 10 e 11, é possível concluir que o uso do português por Clarice não era apenas uma estratégia usada para assegurar a compreensão dos alunos, mas também para lidar com as suas limitações lingüístico-comunicativas.

As aulas também mostraram que certas tomadas de decisão ou a falta delas podem afetar a compreensão dos alunos na LE sem a devida consciência do professor. É o caso da fragmentação do significado da fala que se deseja negociar. Em outras palavras, ao invés de negociar toda a idéia de uma enunciação, Clarice decidia isolar a palavra que, na sua opinião, iria trazer problemas de entendimento aos alunos e solicitar o seu significado para a classe. A atenção dos alunos era então atraída para um determinado vocábulo ao invés de ser projetada para o significado do conteúdo da enunciação.

Os exemplos a seguir ilustram essa fragmentação. No primeiro, ela isola a palavra ‘*travel*’ em ‘*When do tourists generally travel?*’ para solicitar o seu significado em português, enquanto que no segundo fragmento, o verbo ‘*answers*’ é focalizado quando a professora lê o enunciado de uma das atividades. Esta fragmentação acaba dificultando a compreensão dos alunos e a possibilidade de manter a comunicação na LE.

(12)

**Clarice:** Calma, calma. When do tourists generally travel? What's the meaning of travel? Travel.

**Jeferson:** é período, período do tempo que os turistas ficam...

**Clarice:** Período do tempo?

**Suelen:** Período do tempo que os turistas vêm para Florianópolis. Pode ser?

(Aulas 1 e 2 do R 1)

(13)

**Clarice:** Identify in the text Tourism the information that answers the questions below. Answers, answer (+)

**Alunos:** Resposta.

**Clarice:** Resposta, vamos lá. Identifique no texto turismo as informações que (+), as informações que, que (+)

(Aulas 1 e 2 do R 1)

A atitude de Clarice em isolar palavras do contexto para a sua negociação, ao invés de negociar a idéia que se queria transmitir, sinaliza sua visão de linguagem fragmentada e descontextualizada.

A falta de confirmação e de feedback às contribuições dos alunos também acentuou os problemas de compreensão e comprometeu a participação e motivação dos alunos, que eram preocupações apontadas por Clarice. Em suas aulas, a professora confirmava pouco quando os alunos solicitavam compreensão de sua fala. Nos fragmentos (14) e (15) abaixo, os questionamentos dos alunos são ignorados, persistindo a linha de raciocínio de fala da professora.

(14)

**Clarice:** Why is it important? Why?

**Fabio:** Qual é a importância.

**Jeferson:** Qual é a importância do turismo em Florianópolis?

**Clarice:** Why is it important? Mateus Because of the (+)

**Mateus:** Money.

**Clarice:** Money. ok? Positive side of the tourism, in Florianópolis. Mateus said money. What else?

(Aulas 1 e 2 do R1)

(15)

**Clarice:** Calma, calma. What picture, is this? Mateus, what picture is this? What picture?

**Mateus:** Pra saber quê que é isso?

**Clarice:** Cartão postal. From what?

**Olívia:** Da ponte Hercílio Luz.

**Clarice:** Da ponte Hercílio Luz que pertence à (+)

**Alunos:** Florianópolis.

(Aulas 1 e 2 do R1)

Da mesma forma, pouco retorno positivo ou negativo era dado às respostas dos alunos. Nos fragmentos (16) e (17) a seguir, Clarice deixa de fornecer feedback sobre a palavra 'shopping' e de solucionar as dúvidas dos alunos que não sabiam o que fazer na tarefa. Tais



exemplos ilustram os riscos que Clarice corria em manter os alunos sintonizados em sua conversa na LE. Sua falta de feedback gerava dúvidas nos alunos com relação às suas contribuições e, por conseguinte, a falta de perspectiva em participar e entender o que a professora dizia.

(16)

**Clarice:** Beaches. Shoppings.

**Fernanda:** Ah, shopping já é em inglês, né professora?

**Clarice:** The tourists go to the shopping. What else?

(Aulas 1 e 2 do R1)

(17)

**Clarice:** Ok, number six is (+)

**Carlos:** É pra responder na folha?

**Clarice:** number, only number six.

**Daiana:** É pra responder?

**Carlos:** ô professora, a primeira é a número seis?

**Clarice:** What are the disadvantages...

**Mateus:** ô professora, não to entendendo nada.

(Aulas 1 e 2 do R1)

A preocupação de Clarice em manter a classe participativa e atenta às suas aulas, como revelado na entrevista e em seus relatos, pareceu ser fator preponderante para certas atitudes que tomava. Usar o português, acelerar o ritmo da aula e antecipar as respostas dos alunos pareciam criar, em Clarice, uma sensação de que a aula estava fluindo e avançando. No entanto, ela mostrou ter consciência de que era preciso investir nas respostas dos alunos ao invés de fornecer os significados prontos.

(18)

Quanto à minha atuação, penso que eu deveria puxar um pouco mais para que os alunos consigam descobrir o significado de vocábulos novos, dando-lhes mais pistas ou fazendo gestos.

(Relato da experiência vivida, Aula 6 do R 1)

A pressa de Clarice mostrou ser inimiga da reflexão. Ao perguntar aos alunos se certos itens poderiam ou não ser reciclados, a professora ignorava as respostas erradas, como ilustra o Fragmento (19) abaixo. Da mesma forma, a falta de *feedback* de Clarice às respostas dos alunos (cf. Fragmento 20), quando questionados sobre a mesma questão (i.e. *You recycle \_\_\_?*), acentuava o seu distanciamento com a classe, sugerindo a sua pressa em finalizar o conteúdo. A professora ignorava as respostas dos alunos que respondiam “sim” e outros “não” à sua pergunta.

(19)  
**Clarice:** Pencil?  
**Alunos:** No.  
**Clarice:** Caixa de papelão?

(Aulas 1 e 2 do R2)

(20)  
**Clarice:** Dry leaves?  
**Alunos:** Yes. No.  
**Clarice:** What's the meaning of dry leaves?  
**Alunos:** No. Sim.  
**Ruan:** Folha.  
**Clarice:** É folhas secas.  
**Alunos:** Yes. No.  
**Clarice:** Tu recicla folhas secas?  
**Alunos:** Sim. Não.  
**Clarice:** Can? Cans?  
**Alunos:** Yes. No.  
**Clarice:** Used Bottles?  
**Alunos:** Yes. No.

(Aulas 1 e 2 do R 2)

Devido à sua ansiedade de se fazer compreender na língua estrangeira e suas limitações lingüístico-comunicativas, Clarice distanciou-se de alguns procedimentos sugeridos nos roteiros, conduzindo as implementações a partir do seu modo costumeiro de ensinar. Esse distanciamento demonstra sua autonomia para modificar, acrescentar e omitir informações. São questões que discuto a seguir.

#### 4.1.1 Modificações, adições e omissões

Ao implementar os roteiros temáticos, Clarice modificou alguns procedimentos metodológicos como, por exemplo, fundiu perguntas durante a discussão dos temas, propôs perguntas substitutivas àquelas sugeridas nos roteiros para abordar o tema e as tarefas, inverteu algumas ações propostas e usou o português para falas sugeridas em inglês.

Ao discutir o tema Turismo, utilizando as perguntas do R1, Clarice resolveu sintetizar certos questionamentos. Ao invés de solicitar os meses em que os turistas geralmente visitam Florianópolis (i.e. *When do the tourists generally visit Florianópolis? In October, March, when?*) e então perguntar se tratava de verão ou inverno (i.e. *Is that in summer time or winter time?*), conduziu os alunos diretamente a responder a estação do ano na qual os turistas vêm à Florianópolis (i.e. *In what periods of time? Winter, spring (+) periods of time. [...] Períodos de tempo. Summer, spring, autumn (+)*), abreviando assim a conversação. Esta estratégia sugere a forma direta de tratar o assunto e a agilidade que Clarice queria dar às aulas. Embora esta

mudança refletisse nas informações do esquema apresentado no quadro de giz, sua decisão não pareceu trazer prejuízos na condução do tópico.

(21)

**Clarice:** In what periods of time? Winter, spring (+) periods of time? ((escreve periods no quadro)) Periods of time, what's the meaning?

**Marquinhos:** Não é pra copiar professora?

**Clarice:** Períodos de tempo. Summer, spring, autumn (+)

**Fernanda:** Ah isso daí é primavera, verão né? Outono.

**Clarice:** In what periods of time do the tourists come to Florianópolis? The tourists come to Florianópolis on (+)

**Gabriel:** Somente no verão.

**Clarice:** Winter? On Spring? O Mateus falou que periods of time é períodos do tempo. Alguém lá, a Fernanda, falou em (+)

**Fernanda:** Verão.

**Clarice:** The tourists come to Florianópolis on summer. Yes or no?

**Alunos:** No verão.

**Clarice:** Não é no verão que eles mais procuram Florianópolis? [...]

(Aulas 1 e 2 do R 1)

Uma outra modificação foi o uso de perguntas e ações substitutivas àquelas propostas nos roteiros. Para a conversa inicial sobre o tema lixo e reciclagem (*Garbage and Recycling*), por exemplo, o R2 sugeria primeiramente a compreensão do significado do tema (i.e. *What's the meaning of this phrase in Portuguese?*) e, se fosse necessário, a negociação da palavra 'garbage'. Clarice, no entanto, decidiu não encaminhar esta pergunta para a classe, mas fornecer parte do seu significado (i.e. Reciclagem de (+)?), esperando que a classe completasse seu pensamento. Imersa, porém, na cultura da tradução, uma aluna retificou o significado dado (i.e. Lixo e reciclagem), tendo o apoio de Clarice para esta mudança.

(22)

**Clarice:** Reciclagem de (+)?

**Alunos:** Lixo.

**Clarice:** Lixo.

**Olívia:** Lixo e reciclagem.

**Clarice:** Opa. Ó, a Olívia consertou aqui ó. Não é "reciclagem de", é reciclagem e. Lixo e Reciclagem. Lixo e reciclagem. OK?

(Aulas 1 e 2 do R 2)

A decisão da professora em modificar este procedimento sugere sua autonomia em propor ações pedagógicas mais fáceis de serem gerenciadas. Neste caso, o processo de negociação foi substituído pela tradução parcial para facilitar a associação semântica que a palavra 'reciclagem' suscita no conhecimento de mundo dos alunos (i.e. reciclagem de lixo).

Da mesma forma, Clarice substituiu a pergunta '*What is the importance of recycling?*' por '*Is the recycling important?*' [sic] e '*Recycling helps (+)*', tentando guiar os alunos a

responder sobre os benefícios da reciclagem. Sua decisão em utilizar duas perguntas, uma com resposta guiada (*yes/no*) e a outra semi-iniciada, ao invés da sugerida no roteiro, que requer resposta aberta e diversificada, sugere sua estratégia de simplificação lingüística para lidar com a comunicação na LE e assegurar a compreensão.

(23)

**Clarice:** Is the recycling important?

**Alunos:** Yes.

**Clarice:** Recycling. Recycling helps (+) Recycling helps (+)

**Suelen:** Ajuda.

**Clarice:** Recycling helps. A reciclagem ajuda. O quê?

**Daniela:** Helps.

**Clarice:** Ou a reciclagem ajuda o quê? À natureza, às pessoas, ao meio ambiente...  
O que mais? Reciclando papel, o quê que a gente ajuda a preservar?

**Gabriel:** A natureza.

**Clarice:** As árvores, a natureza.

(Aulas 1 e 2 do R 2)

O uso de perguntas mais ou menos guiadas foi a opção que Clarice encontrou para avançar na conversação com os alunos e conseguir o mesmo resultado esperado nos roteiros sugeridos. No Fragmento (24), por exemplo, ao invés de perguntar a localização das lixeiras na casa dos alunos (i.e. *Where are they located?*), o que implicaria respostas como “*in the bathroom*”, “*in the kitchen*” etc, Clarice optou por perguntar se em cada cômodo da casa dos alunos existe ou não uma lixeira (i.e. *Do you have a garbage can in the bathroom?/ Kitchen?* etc), indo cômodo por cômodo de uma casa.

(24)

**Clarice:** [...] What's the meaning? Garbage can is (+)?

**Gabriel:** Lixo.

**Clarice:** Lixeiro, né? In my house I have two garbage cans. And in your house? Do you have any? Garbage cans? Do you have a garbage can in the bathroom? Bathroom. Bathroom. Or kitchen...

**Mateus:** Batrôm é...

**Olívia:** banheiro.

**Clarice:** Very good Olívia, banheiro. Cozinha. Is there a garbage can in your kitchen? A garbage can?

**Alunos:** Yes.

(Aulas 1 e 2 do R 2)

Os dados sugerem que as perguntas substitutivas foram usadas para facilitar a condução da conversação na língua inglesa e a compreensão dos alunos.

Além dessas perguntas, Clarice ainda inverteu certos procedimentos de ensino. Algumas inversões não pareceram desestabilizar a condução da aula, mas em outros momentos provocaram uma certa dispersão dos alunos. Para conduzir a tarefa oral proposta

no R1, por exemplo, recomendava-se que, primeiramente, a professora explicasse as instruções antes de organizar os alunos em pares. Ao inverter este procedimento, Clarice apresentou problemas em manter toda a classe sintonizada em sua explicação por estarem em uma configuração propícia para conversas. Este dado sugere que certos procedimentos de ensino são negligenciados por não serem percebidos como importantes ou, ainda, como geradores de conteúdo lingüístico.

Como já sinalizado na Seção 5.1, Clarice também usou o português em falas sugeridas em inglês, modificando assim o que sugeriam os procedimentos dos roteiros. Esta pareceu ser uma forma de agilizar e dar fluidez à conversação para que o conteúdo avançasse.

(25)

**Clarice:** Ou a reciclagem ajuda o quê? À natureza, às pessoas, ao meio ambiente... O que mais? Reciclando papel, o quê que a gente ajuda a preservar?

**Gabriel:** A natureza.

**Clarice:** As árvores, a natureza. Então ó pessoal, vocês lembrem então no sábado, da equipe, sábado então teve a gincana de papel reciclável. Papel. Essa idéia de reciclar. Essa idéia de reciclagem é pra vocês levarem pra casa pra toda a família participar, da reciclagem de material.

(Aulas 1 e 2 do R 2)

Em geral, as modificações feitas por Clarice retrataram sua preocupação com a participação dos alunos em aula, como revelado em seus relatos. Pensando neles, isto é, em atrair a sua atenção e o seu envolvimento, a professora agilizava o ritmo das aulas, simplificando os procedimentos sugeridos e facilitando a compreensão da classe com o uso do português ou com a tradução do que era falado em inglês.

Além das modificações, os dados ainda mostraram o uso de certos procedimentos não sugeridos nos roteiros, isto é, as adições metodológicas, como a leitura e a tradução conjunta de informações fornecidas em inglês, a realização da primeira questão de algumas atividades para ilustrar como elas deveriam ser realizadas e o acréscimo de novas perguntas.

As adições metodológicas retrataram as influências das concepções de aprender que Clarice carrega. É o caso, por exemplo, do uso da tradução como estratégia de garantia de compreensão das informações expressas em inglês. Em seu relato de aula, Clarice ainda manifestou que “por falta de tempo” não havia sido possível incorporar outros procedimentos, mostrando sua necessidade de ter trazido à abordagem temática suas ações rotineiras de ensinar, dentre elas a tradução e a leitura oral de texto, a prática oral de perguntas e respostas e a repetição de palavras.

(26)

“No roteiro poderia ser feita uma leitura em voz alta do texto, pelo professor e por alguns alunos. Ou, quem sabe, uma tradução em grupo de todo o texto para finalizar a aula.”

(Relato da experiência vivida, aula 7 do R2)

(27)

“Se houvesse tempo poderia convidar alguma dupla para ler e responder as perguntas na frente da classe.”

(Relato da experiência vivida, aula 6 do R1)

(28)

“Outra coisa que poderia ser feita, era a leitura do texto do cd, em voz alta, para que os alunos respondessem a atividade [...] Seria bom também passar o cd mais umas vezes, parar e repetir o que foi dito para que os alunos reconhecessem o dia da semana que havia aparecido”.

(Relato da experiência vivida, aula 7 do R 2)

São procedimentos que visam, portanto, a prática, a fixação, a memorização e a decodificação de textos, sinalizando uma visão tradicional de ensino e aprendizagem de LE.

Ao inserir seus procedimentos rotineiros na proposta de implementação dos roteiros temáticos, Clarice demonstrou estar bastante apegada à sua “velha” prática.

Uma outra iniciativa de Clarice foi solucionar a primeira questão de algumas atividades e de realizar algumas tarefas juntamente com a classe sem designar um tempo para a reflexão individual, visando assim minimizar a dificuldade cognitiva das tarefas e assegurar o engajamento da classe. Para Clarice, o nível de dificuldade das atividades pode comprometer a participação dos alunos, o que significa dizer que quanto mais fácil a tarefa, maior a participação de todos.

(29)

“Antes da aula eu estava confiante, pois a correção do exercício anterior que seria feita nessa aula, a maioria dos alunos poderia participar pois eles haviam feito na aula anterior. Como a atividade foi fácil houve participação dos alunos e tudo correu como esperado.”

(Relato da experiência vivida, aula 3 do R1).

(30)

“[...] , precisei fazer a atividade como um estudo dirigido por que vi que os alunos iriam sentir dificuldade e acabariam por se dispersarem ao invés de pensar e resolver as atividades. Deu certo, pois todos participaram.”

(Relato da experiência vivida, aulas 3 e 4 do R2).

Ao pensar na dificuldade da tarefa como algo comprometedor para a participação dos alunos, ao invés de motivador e desafiador para toda a classe, Clarice acabava privando-os da reflexão mais aprofundada ou elaborada sobre o insumo lingüístico. Esta visão também parece explicar situações em que Clarice respondia às suas próprias perguntas e traduzia a sua fala, sem estabelecer um tempo para a classe poder refletir sobre a informação veiculada na LE.

Embora os roteiros temáticos apresentassem uma série de perguntas orais ou questionamentos a serem feitos aos alunos, foi possível observar perguntas adicionais que Clarice fazia durante as aulas. Concentravam-se no conteúdo das informações (como no Fragmento 31) e no significado de palavras/ expressões (como no Fragmento 32).

No Fragmento (31), Clarice questiona Leandro e, então, Fábio sobre o tipo de problema causado pelo grande número de turistas nas ruas (i.e. *What's the problem?*). Entretanto, ao invés de confirmar a resposta dos alunos (i.e. Roubar, ladrão), que é coerente com o problema colocado, ela continua sua linha de raciocínio, adicionando a seguinte informação ‘roads, roads, estradas’, esperando que os alunos respondessem ‘engarrafamento’ para assim introduzir a expressão ‘*traffic jam*’, sugerida no Roteiro 1. Ao propor a pergunta ‘*What's the problem with many tourists in the streets*’, Clarice intenciona obter a resposta ‘*traffic jam*’, que não é coerente com a pergunta feita, sinalizando novamente problemas de ordem discursiva, sociolingüística e de condução do assunto.

(31)

**Clarice:** negative side of tourism.

**Alunos:** Negativo.

**Luana:** é (+)

**Alunos:** Poluição.

**Clarice:** Polution. What else? Many tourists in the streets.

**Jeferson:** Ar poluído.

**Clarice:** Ar poluído. Polution. Many/ ô Leandro. Ô Leandro. Many tourists in the street. What's the problem? Many tourists in the streets. Fábio. Many tourists in the streets? Fábio, please. Roads, roads.

**Alunos:** Roubar, ladrão.

**Clarice:** Estradas, many tourists in the streets. What's the problem?

**Alunos:** Acidente.

**Clarice:** Acidentes, o quê mais?

**Leandro:** Engarrafamento.

**Clarice:** Engarrafamento. Traffic jam is, traffic jam is many cars (+) alguém já falou aqui.

**Olívia:** Engarrafamento?

**Clarice:** Engarrafamento. Traffic jam is engarrafamento. [...]

(Aulas 1 e 2 do R1)

Já no Fragmento 32, a professora encaminha várias perguntas não presentes no roteiro para obter o significado de “*go on a cruise*” (i.e. *How? By the air, by plane?/ How? By walking? andando?/ What's the meaning of cruise? Barco?*), sinalizando as suas várias estratégias para conseguir isso, como o uso de alternativas (*How? By the air, by plane?*), de tradução (*How? By walking? Andando?*) e, finalmente, da solicitação de compreensão (*What's the meaning of cruise? Barco?*). (cf. Long, 1983; Xavier, 2001)

(32)

**Leandro:** Turistas visitam a ilha de Anhatumirim.

**Clarice:** How? Go on a cruise. The tourists visit the Anhatumirim island. How? By the air, by plane? No, they go on a cruise. Anhatumirim island.

**Alunos:** Mercado Público.

**Suelen:** O turista vem de lá?

**Clarice:** Anhatumirim island, ele já falou, só quero que repita.

**Fernanda:** Eles visitam a ilha de Anhatumirim.

**Clarice:** How? By walking? andando?

**Gabriel:** De barco.

**Clarice:** Ah, de barco. They go on a cruise. They go on a cruise (+) what's the meaning of cruise? Barco?

**Alunos:** Navio. Iate. Carroça. Canoa. Cruzeiro.

**Clarice:** olha Suelen, congratulations. They go on a cruise, eles fazem um tipo de (+)

**Alunos:** Cruzeiro.

(Aulas 1 e 2 do R1)

Nas palavras de Clarice na entrevista, os acréscimos metodológicos foram feitos para os alunos “conseguirem participar, entender, realizar as atividades”.

Os dados ainda mostraram omissões de procedimentos metodológicos, como algumas perguntas orais sugeridas na pré-leitura de textos e na conversa inicial sobre o tema, e algumas conclusões sobre o assunto em discussão. Um dos motivos dessas supressões foi o seu esquecimento, segundo Clarice. Diante de sua pressa em trabalhar o conteúdo, algumas perguntas ou comentários foram ignorados, o que significa dizer que eram informações não tão importantes para Clarice naquele momento. O que mais interessava a ela era a participação da classe e não necessariamente seguir uma determinada seqüência metodológica imposta pelos roteiros.

(33)

“[...] E realmente passou ali na hora da pressa e eu esqueci de perguntar. Ainda tinha a complementação: they are good for the soil, for the plants... E tinha a perguntinha também aqui: what does your mother do with the rest of fruits and vegetables. Aqui essas perguntinhas aqui eu realmente deveria ter feito, passou e eu nem vi isso. É aí então, na hora que ele responde que era casca de batata, eu só fiz a pergunta se era reciclável ou não, né? [...]”

É importante considerar a autonomia de Clarice ao tomar suas próprias decisões/ações, o que nos remete ao papel do manual como um apoio e não uma ‘camisa de força’.

#### 4.1.2 Dificuldades, Facilidades e Limitações



Para Clarice, a dificuldade maior na implementação dos roteiros foi fazer os alunos compreender a sua fala em inglês, pois, segundo ela, eles “não estavam acostumados e sentiam dificuldade”. Ela ainda salientou o baixo nível da turma, pois era composta por alunos repetentes e que não estavam preparados para este tipo de aula. Em suas palavras: “achei isso o mais difícil... Tentar, né? Fazê-los entender o que a gente tava conversando... as atividades...”. Na sua opinião, os resultados seriam melhores se o nível da turma fosse mais elevado.

É interessante notar que a percepção de Clarice sobre o pouco rendimento dos alunos nas aulas temáticas desconsidera o seu desempenho e papel como professora. O problema recai, portanto, no aluno e não exatamente em sua maneira de ensinar ou em suas decisões metodológicas. Ela reconheceu, entretanto, que precisa “comunicar-se mais em inglês com os alunos” para familiarizá-los com a LE.

Os momentos difíceis, em sua opinião, também foram aqueles em que ela percebia que “a atividade não iria fluir normalmente, com todos participando e respondendo”. Seguiu então “uma outra direção” para assegurar o envolvimento e a motivação dos alunos. Investia, portanto, em mudanças nos procedimentos propostos que seriam necessárias diante do que poderia causar problemas ou dificuldades para os alunos. Nas palavras da **Clarice**: “As mudanças podem acontecer no transcorrer da aula, quando o professor sentir necessidade de mudar alguma coisa para que a aula aconteça.” (Relato das aulas 3 e 4 do R2)

A percepção da professora sobre os momentos difíceis pareceu envolver questões como a dispersão dos alunos e a incompreensão da classe, sendo a segunda interpretada como causa da primeira. Esses momentos desestabilizavam, portanto, a fluidez na condução da aula e desafiavam Clarice a encontrar soluções para os seus problemas.

Alguns procedimentos propostos, por outro lado, foram mais fáceis de serem conduzidos por Clarice por serem comuns à sua prática cotidiana. Dentre eles, a professora salientou “as correções do quadro, que a gente sempre faz, chama um ou outro pra fazer e também assim para dar uma resposta oral, né? Isso aí era bem comum que a gente fazia e aí que todo mundo mesmo participava, um ou outro sempre querendo fazer. Seriam as correções”. Eram momentos, portanto, em que Clarice não tinha problemas com a participação dos alunos, pois todos se engajavam de alguma forma. Sentia-se, neste caso, mais segura, pois detinha o controle da situação e das respostas das tarefas. Diferente, portanto, das situações em que dependia dos alunos para a construção da aula. Para ela, “as conversas paralelas sobre outros assuntos, algumas respostas “bobas” que alguns alunos falam sem pensar e as respostas ditas ao mesmo tempo” são sinais de desordem, visto que desafiam o seu

controle sobre a classe, deixando-a vulnerável e pronta a pedir socorro à sua velha abordagem.

Momentos tranquilos, por sua vez, eram aqueles quando havia silêncio e compreensão das informações pela maioria dos alunos.

Diante disso, é possível afirmar que o fácil e o difícil na implementação dos roteiros estão relacionados à percepção da professora sobre o nível de controle exercido por ela sobre a tarefa e, como consequência, sobre o sucesso dos alunos. Quanto maior o seu controle, mais fácil torna-se conduzir a aula; ao contrário, quando seu controle é ameaçado diante do que a professora presume causar dificuldades para os alunos na compreensão ou produção de significados. Daí a necessidade de se criar mecanismos de facilitação de tarefa, visando eliminar qualquer tipo de fracasso para o aluno.

Para um professor familiarizado com o ensino centrado em algum produto pré-determinado (itens lingüísticos, vocabulário, funções) trabalhar com tarefas desafia a sua concepção de ensinar e aprender, pois, na tarefa, o eixo norteador não é o aspecto gramatical, mas a compreensão e produção de significados, o que vai exigir dos alunos a manipulação simultânea de diversas formas gramaticais.

Diante disso, observa-se a necessidade de o professor cercear a tarefa (traduzindo vocábulos/ expressões que considera problemáticos, fazendo a tarefa juntamente com os alunos), de modo a ganhar controle sobre as respostas da classe e obter a sensação de ‘missão cumprida’ (objetivo alcançado)

Acostumado a respostas previsíveis e fechadas, o professor, ao conduzir as tarefas, pode sentir-se um tanto inseguro, dado o tipo de atividades propostas que, de certa forma, diferem daquelas programadas e alinhadas ao seu paradigma de ensino.

Na tarefa, o importante não é fornecer a resposta correta, o que parece ser importante para o professor cuja concepção de educação é voltada para o produto. Ellis (2003) explica que “o verdadeiro propósito da tarefa não é fazer com que os alunos cheguem à resposta correta, mas que usem a língua-alvo de modo a promover a sua aprendizagem” (p.8), seja através da compreensão ou produção de significados. Trata-se, portanto, de uma visão de aprendizagem voltada para o processo.

Isso não significa, entretanto, que a obtenção da resposta correta não tenha o seu valor no processo de aprender. É como Ellis (ibid) sugere, é preciso diferenciar ‘resposta’ de ‘objetivo’ em uma tarefa, pois alcançar a resposta correta não significa, necessariamente, ter aprendido determinado potencial de língua.

A visão da professora Clarice sobre o que é fácil e difícil na implementação dos roteiros aponta para dois paradigmas conflitantes atuando no seu fazer. De um lado, o aspecto lingüístico sobre o conteúdo que ensina e seu apego à gramática e tradução como elementos centralizadores de sua prática diária. De outro, o conteúdo temático e as tarefas, que passam a prevalecer nos roteiros propostos, trazendo-lhe incerteza ou insegurança devido à falta de um eixo norteador. A tradução, estratégia muito utilizada por Clarice, torna-se sua forma de sobrevivência nesse novo paradigma. É uma das formas que encontrou para lidar com as dificuldades por ela percebidas nesse processo.

A partir desse panorama, percebe-se que há uma nova visão de controle a ser construída pelo professor para que ele conduza suas aulas no ensino baseado por tarefas. Os roteiros, portanto, trazem sua ruptura com o eixo gramatical e impõem no professor a necessidade de estratégias de controle sobre o ‘novo’ conteúdo (temas e tarefas).

No geral, as maiores limitações de Clarice ao implementar os roteiros consistiram (1) no uso da língua inglesa para comunicar-se com os alunos, daí o seu apego ao português, (2) na condução da interação negociada, o que explica o uso da tradução como alternativa metodológica mais rápida e (3) na geração de oportunidades de aprendizagem a partir das contribuições dos alunos, devido ao papel centralizador assumido por Clarice nas aulas.

Ao ser questionada sobre o roteiro mais difícil de ser implementado, Clarice revelou ter tido problemas com o tema Lixo e Reciclagem, devido à complexidade lingüística nas atividades propostas. É possível que esta complexidade lingüística esteja relacionada à quantidade maior de vocábulos novos apresentados no R2, pois na discussão do tema com os alunos faltava à Clarice conhecimento lexical suficiente para converter as respostas da classe para o inglês.

Para lidar com esta limitação, Clarice tentava associar os vocábulos falados a alguma categoria de palavra já registrada no quadro, que pudessem estabelecer alguma relação. Foi o que fez no fragmento a seguir, relacionando “guardanapo” com “paper”, “caixinha de suco e de leite longa vida” com “package” e “caixinha de sorvete” com “plastic bag”.

(34)

**Fernanda:** Ô professora, guardanapo.

**Clarice:** Guardanapo, entra no papel também. Guardanapo.

**Fábio:** Tubinho de leite professora.

**Gabriel:** Caixa de suco.

**Diogo:** Professora, caixa de suco.

**Clarice:** Isso aqui ó caixa de suco. Esse package que tá aqui ó, seria essas caixinhas de suco, do leite longa vida...

**Michele:** Professora, tem aquelas caixinhas de sorvete.

**Clarice:** Isso aí tá aqui no plástico não é? Ta aqui ó, plastic bag. Plastic bags. Plastic bags.

**Jeferson:** Sacola.  
**Clarice:** Sacola (+) ?  
**Chaiane:** Plástica.

(Aulas 1 e 2 do R 2)

O uso do português foi maior durante a discussão do tema Lixo e Reciclagem do que na discussão do tema Turismo. Isto pode ser explicado pelo tipo de perguntas sugeridas no R2, que exigiam um grande número de respostas possíveis, aumentando a imprevisibilidade na interação (ex.: *What items do you throw in the kitchen garbage can?/ What items do you throw in the bathroom garbage can?*)

Diante da abrangência de respostas, Clarice algumas vezes economizava o uso de *feedback* negativo, aceitando quase tudo o que era falado pelos alunos, até mesmo respostas incoerentes. É o que mostra o fragmento abaixo ao perguntar os itens que os alunos jogavam nas lixeiras de seus quartos (ex.: “roupas usadas”). Sua preocupação em introduzir a expressão “*used clothes*” pareceu ser maior do que em avaliar a resposta dada, cegando assim sua reflexão crítica e a dos alunos também.

(35)

**Clarice:** [...] And in the bedroom? What items do you throw in the garbage can? Papel (+)

**Jeferson:** Ponta de lápis.

**Clarice:** Ponta de lápis. What else, in your bedroom? Que mais que tem aqui?

**Diogo:** Papel.

**Carlos:** Tênis quando ta velho. É relíquia.

**Clarice:** Isso, então seria roupas usadas né? Used clothes. Muito bem.

(Aulas 1 e 2 do R 2)

Uma outra limitação foi a pouca insistência de Clarice para que os alunos respondessem/ falassem em inglês. Pareceu ser um procedimento assistemático como pode ser visto no fragmento abaixo:

(36)

**Leandro:** quarta-feira.

**Clarice:** How can I say quarta-feira in English?

**Fabio:** Weds...

**Fernanda:** Wednesday

**Clarice:** Saco dos limões, Carvoeira, Pantanal, on Wednesday, Wednesday. Ok.

**Daniela:** Barra da Lagoa.

**Clarice:** Barra da Lagoa. Barra da Lagoa.

**Suelen:** quinta-feira

**Clarice:** (+) one day. Barra da Lagoa, Thursday.

**Mateus:** Quinta-feira

**Clarice:** Thursday. Barra da Lagoa, Thursday. Jurerê, only one day.

**Jeferson:** Segunda.

**Ruan:** Ah professora (+)

**Clarice:** Jurerê, sexta-feira, Friday, Jurerê on Friday and (+)

**Carlos:** Sábado.

**Clarice:** On Wednesday. Jurerê, here, here, Jurerê. On Wednesdays and Fridays. Capoeiras (+)

(Aula 7 do R 2)

Esta assistemática pode ser um sinal de convívio entre ações metodológicas emergentes e as já estabilizadas num processo de mudança gradual. A saliência de uma ou outra vai depender da força que cada uma exerce nas concepções da professora sobre ensinar e aprender.

#### 4.2 Conhecimentos e resultados da prática docente

A experiência de implementar os roteiros propostos fez com que Clarice lançasse olhares reflexivos sobre a sua prática, suas possibilidades e limitações como professora de Inglês.

Embora acredite na tradução como estratégia para garantir a compreensão oral e escrita dos alunos, Clarice percebeu que esta estratégia pode ser adiada, beneficiando os alunos em suas capacidades cognitivas. Ciente da importância de usar mais a língua inglesa na comunicação com os alunos, percebeu ainda a necessidade de investir mais na negociação de significados ao invés de traduzir a sua fala de imediato.

(37)

**Pesquisadora:** O que você aprendeu com essa experiência de implementar algo diferente do usual? Aulas diferentes daquelas que você já fazia, o que que você aprendeu? Se teve algum aprendizado...

**Clarice:** Não, teve aprendizado sim. A primeira coisa seria realmente tentar falar com eles em inglês, negociar o mais que eu puder em inglês, não traduzir de primeira, né, deixar eles pensarem um pouquinho. Ali, é também assim, a turma às vezes também não ajuda, né, mas tentar fazer eles participar de qualquer jeito.

[...]

**Clarice:** Mas foi bom a gente aprendeu por essa parte aí realmente... Usar mais a língua estrangeira para se comunicar, na hora, correção, tudo. Não deixar... não fazer tudo fácil, deixar eles também pensarem, participar.

**Pesquisadora:** Então essa experiência lembrou pra você que trouxe assim, revigorou na memória que quanto mais o uso do inglês...

**Clarice:** É, pra eles se acostumarem também, não receberem tudo de graça.

Observou-se que a posição de Clarice não era descartar o uso da tradução na comunicação com os alunos, mas adiá-la apenas (“não traduzir de primeira”), para que eles pudessem refletir ao processar a língua-alvo.

Clarice reconheceu ainda que o uso da língua inglesa torna as aulas mais difíceis para os alunos, muito embora esta dificuldade seja benéfica para a sua aprendizagem (i.e. “faz os alunos pensarem”). Diante dessa dificuldade, porém, Clarice recorria à tradução e ao português na comunicação. Foi uma forma que encontrou para evitar problemas de gerenciamento e entendimento na língua inglesa. A tradução passou a ser, portanto, uma estratégia de resolução de (futuros) problemas.

Para Clarice, a participação dos alunos é o medidor de suas ações. Assim sendo, as dispersões, as conversas paralelas e as respostas que não se encaixavam nas esperadas ou, ainda, a não resposta dos alunos seriam, neste caso, indicadores de incompreensão na sua perspectiva de entendimento do processo. O uso do português é, então, visto como uma forma de resgatar a compreensão dos alunos e, portanto, a sua participação em aula.

Esta visão sobre o processo precisaria de maior amadurecimento de Clarice, visto que outros fatores podem comprometer a atenção e o engajamento dos alunos nas aulas, como a configuração da classe, o tipo de agrupamento, a falta de feedback e de confirmações por parte do professor às contribuições dos alunos e a falta de objetividade nas perguntas e comentários do professor. Todos esses fatores são possíveis de serem gerenciados e merecem reflexão aprofundada para a compreensão da falta de sintonia entre professor e alunos.

Quanto às respostas equivocadas ou a ausência delas no processo de comunicação também parecem afetar a estabilidade pedagógica de Clarice, o que a faz interpretar esses momentos como falta de compreensão na língua inglesa, daí sua necessidade de usar a tradução. É preciso, no entanto, reexaminarmos este fenômeno, pois respostas errôneas para as perguntas do professor não significam necessariamente incompreensão do que fora questionado. A pressa em responder e a falta de atenção dos alunos podem explicar esses desencontros. Da mesma forma, o silêncio dos alunos pode não ser um sinal de incompreensão, mas de processamento das informações, o que reforça a idéia de que o tempo de processamento de fala do professor não é o mesmo que o tempo de processamento das informações compreendidas pelos alunos. É necessário dar tempo a eles para refletirem e formularem suas respostas, e considerar o erro como parte integrante e fundamental do processo de aprender. É ele que reconduz o professor a tomar outras decisões que possam ativar a reflexão crítica dos alunos.

Consciente de que precisa se comunicar mais na língua inglesa para promover o desenvolvimento lingüístico e cognitivo dos alunos, Clarice esclareceu que precisaria melhorar seu próprio conhecimento lingüístico e estratégico na LE. Em outras palavras,

conduzir aulas temáticas na língua inglesa, da maneira como os roteiros sugerem, requer competência lingüístico-comunicativa bem desenvolvida do professor.

(38)

Quanto à apresentação do “Tema”, o professor precisa estar bem preparado para não precisar olhar para o papel e conseguir transferir para o Inglês outras respostas que os alunos venham a dar que não estavam no roteiro. Penso que neste caso a minha atuação precisa melhorar.

(Relato da experiência vivida. Aulas 1 e 2 do R 2)

A meu ver, nada adiantaria tal competência se Clarice continuasse a agir sob forte influência de sua abordagem de ensinar, marcada pela pressa em transmitir ou acabar o conteúdo, pelo seu papel centralizador e pelo pouco incentivo ao uso da língua inglesa pelos alunos.

Os dados mostraram que a abordagem de ensinar proposta nos roteiros pode influenciar a prática do professor, mas não tem força suficiente para substituir ou eliminar certos traços da abordagem tradicional. Clarice precisaria conceber a linguagem como um meio de construir conhecimentos sob o olhar de descoberta do outro (i.e. do aluno) e não como um *container* de significados proposicionais. Observou-se isso durante suas aulas e, também, quando fora questionada sobre o impacto dos roteiros sobre a sua prática. Um dos impactos foi lidar com os vocábulos que os alunos não conseguiam entender nos enunciados das tarefas.

(39)

**Pesquisadora:** Que impacto esses roteiros tiveram sobre você?

**Clarice:** [...] às vezes também assim na hora do que fazer, o que que é pra fazer na atividade. As vezes, um ou outro vocabulário eles não conseguiam, né. Aí também a negociação foi um impacto realmente que tem que, né, melhorar.

Na visão de Clarice, o entendimento dos enunciados das tarefas envolvia a sua tradução e não a sua explicação por parte dos alunos, como era proposto nos roteiros. Portanto, para ela, era importante que os alunos soubessem o significado de cada palavra, caso contrário a negociação seria ativada. Sob essa perspectiva, a negociação não era vista dentro de um contexto holístico, mas fragmentado.

Clarice ainda demonstrou pouco discernimento sobre o papel dos alunos na construção do sentido dos enunciados das tarefas (i.e. “Tentá-los traduzir do jeito deles o que eles entenderam pra fazer”). Por essa razão, certos procedimentos propostos nos roteiros não causaram efeito em sua prática de ensino.

O uso de temas e atividades e de procedimentos diferenciados foram exemplos de resultados de ensino gerados a partir da experiência vivenciada por Clarice. Em outras palavras, o uso da língua inglesa em sala de aula, os procedimentos utilizados para a negociação de certos significados e o uso de perguntas e questionamentos endereçados aos alunos trouxeram uma nova dinâmica às aulas da professora, que lhe exigiu maior conhecimento lingüístico (ex: lexical, fonológico e semântico), estratégico e discursivo da língua inglesa. Além disso, Clarice demonstrou ter autoconfiança ao implementar procedimentos muito diferentes daqueles que tradicionalmente utilizava em sala de aula, mostrando ser capaz de conduzi-los à sua maneira. Mostrou ainda ter consciência sobre os desafios para o desenvolvimento e aprimoramento profissional (i.e. melhorar sua competência lingüístico-comunicativa e pedagógica). Sobre esta última questão, a professora refere-se a traduzir menos, comunicar-se mais na língua inglesa e negociar mais. Refere-se ainda à atenção, participação e motivação dos alunos (ex: “É preciso pensar em algo que os faça ficar atentos sem desviar a atenção para outras coisas”).

Em termos mais gerais, pode-se dizer que apesar de a abordagem do professor e o contexto de sala de aula influenciarem sobremaneira em sua prática, a experiência desse profissional com “novos” procedimentos de ensinar pode, sim, ter um impacto positivo sobre suas ações futuras. É o que Clarice acredita ao afirmar que os roteiros temáticos podem influenciar o professor de inglês “no uso da língua estrangeira” e no trabalho com “temas e atividades diferentes”.

Quanto ao uso da língua inglesa como meio de instrução e comunicação com os alunos, os roteiros influenciaram Clarice como proposta de pesquisa. Porém, não acredito que este uso se intensifique ou se mantenha na mesma dosagem e por muito tempo nas ações futuras dessa professora, considerando seus hábitos de ensinar e suas limitações lingüístico-comunicativas, o que não significa necessariamente que alguns resíduos da nova experiência não possam se instalar e afetar o fazer costumeiro da professora. Para saber isto, seria necessário uma outra pesquisa que pudesse complementar este trabalho.

Quanto aos “temas e às atividades”, Clarice os vê como elementos promissores, que podem ser incorporados no ensino de um professor de inglês, pois, segundo ela, diversificariam a sua prática (“Também não fazer só com... só gramática, só gramática como o pessoal tá muito acostumado né? Mas trazer temas diferentes, atividades diferentes, né?”), criariam maiores oportunidades de aprendizagem (“[...] principalmente esse *listening* aí, *listening* e *speaking* que eles quase não fazem na sala de aula. [...] [os alunos] não estão acostumados a ouvir. Eu acho que isso aí realmente influencia e ajuda, ajuda bastante, esses



roteiros diferentes”) e motivariam mais os alunos (“Atividades diferentes, interessantes, porque senão, realmente... não dá pra fazer um trabalho bom não”).

Nesse sentido, os roteiros poderiam ser agentes de mudança se fornecessem temas e atividades, como num livro didático. Os procedimentos de ação, por outro lado, parecem ter pouco potencial para mudar a prática do professor, muito embora a fala de Clarice sinalize o contrário.

Falar em mudança significa, para Clarice, incorporar “novos” conteúdos às velhas práticas, pois não é possível anular ou aposentar totalmente os conhecimentos que já adquirimos na experiência profissional. É o que ela sugere ao considerar os temas e as atividades propostos juntamente com o ensino da gramática. As mudanças, portanto, residem no nível do conteúdo, permanecendo a mesma abordagem de língua, ensino e aprendizagem de línguas.

A partir desta análise, é possível concluir que provocar mudanças na abordagem de ensinar é uma tarefa bastante demorada e trabalhosa e que depende do professor estar aberto a isso. Um primeiro passo para a transformação seria a conscientização do que e do por que se pretende modificar a prática pedagógica. No caso de Clarice, esta conscientização parece ter sido promovida durante a pesquisa. A reflexão de suas ações se fez igualmente necessária para que ela pudesse ter clareza de suas dificuldades e limitações.

Um outro passo, porém, está na desconstrução de certas concepções e ações, visando ampliar o entendimento do professor sobre a relação causa e efeito nas decisões pedagógicas que toma.

Os dados sugerem que os roteiros de aula propostos nesta pesquisa não são capazes de gerar mudanças profundas na abordagem do professor, como em suas concepções e ações já sedimentadas, mas podem instigar o uso de procedimentos que possam ser gerenciáveis com a ajuda da “velha” abordagem como, por exemplo, comunicar-se com os alunos na língua-alvo, tendo a tradução como estratégia de compreensão. Embora não seja desejável, este procedimento poderia ser visto como um caminho para a sua experimentação, avaliação e autenticação ou não para o trabalho pedagógico. Por outro lado, os roteiros de aula poderiam servir de instrumento para a reflexão-ação-reflexão do professor, com a mediação de um profissional experiente na relação entre teoria e prática pedagógica.

## CAPÍTULO V - CONCLUSÃO

Neste capítulo, faço um resumo das conclusões e aponto algumas implicações para a formação continuada de professores.

Ao conduzir uma proposta de ensino diferente da sua, Clarice deparou-se com ações metodológicas incomuns à sua prática costumeira, como o uso da língua inglesa como meio de comunicação e instrução, o uso de negociação de significados, o uso de perguntas em inglês para suscitar o conhecimento prévio e as opiniões dos alunos e as respostas às tarefas.

Para lidar com essas “novas” ações, Clarice precisou usar estratégias que pudessem resolver problemas que ocorriam no momento de sua interação com os alunos. Uma das estratégias foi a tradução de sua fala e o uso do português para facilitar a compreensão dos alunos, agilizar a condução da aula e atender às suas limitações lingüístico-comunicativas. Uma outra estratégia foi a simplificação lingüística, usada para facilitar o entendimento de sua fala e conduzir melhor as respostas esperadas. Para isso, propunha perguntas cujas respostas eram mais guiadas (ex.: *Do you have a garbage can in the bathroom? / In the kitchen? etc*, ao invés de *Where are the garbage cans located in your house?*) e semi-iniciadas (ex.: *Recycling means (+)*). Era uma forma de assegurar a participação dos alunos.

Além da simplificação lingüística, observou-se a simplificação metodológica, manifestada quando Clarice fundia perguntas, omitia algumas questões propostas nos roteiros e privava os alunos de tempo para a reflexão, optando, algumas vezes, por fazer as tarefas juntamente com a classe. Estas estratégias também serviram para amenizar as dificuldades dos alunos, pois, para Clarice, a participação deles era mais importante do que seguir os procedimentos a risca. Uma última estratégia foi o uso de perguntas adicionais para se chegar ao objetivo da conversação.

Essas estratégias sugerem formas de lidar com a nova abordagem quando as limitações, percepções e preocupações da professora se manifestavam na nova prática. Neste caso, os procedimentos sugeridos nos roteiros sofriam alterações, dando autonomia ao professor para criar, reinterpretar e adicionar novos procedimentos quando necessário.

O nível de participação da classe foi o medidor das ações de Clarice, portanto o principal responsável pelas mudanças nos procedimentos sugeridos. Por temer o ‘fracasso’ dos alunos, as ações metodológicas eram voltadas para a flexibilização ou minimização do problema (pressentido ou em ação), o que explica o uso da tradução, a realização conjunta de algumas tarefas ou da primeira questão da atividade como procedimento-modelo a ser

seguido, o oferecimento da resposta sem encorajar os alunos a refletirem sobre ela, a simplificação lingüística de sua fala e a simplificação metodológica.

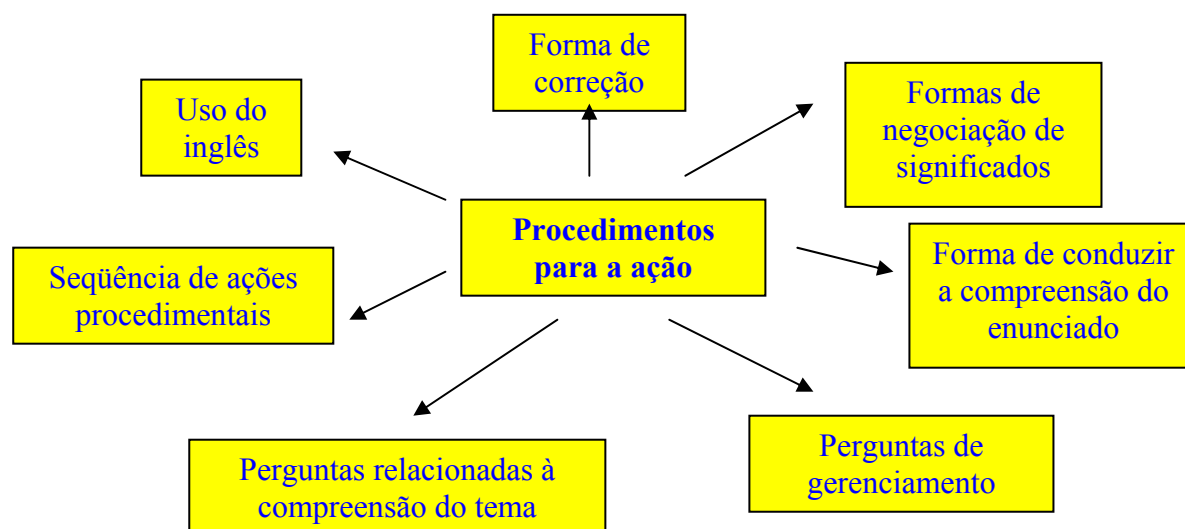
As maiores dificuldades de Clarice na implementação dos roteiros temáticos residiram (1) na negociação dos significados, recorrendo ao português quando pressentia que os alunos não estavam entendendo; (2) no conhecimento lingüístico da língua quando precisava converter as respostas dos alunos para o inglês e (3) no gerenciamento da turma, quando percebia a dispersão dos alunos e não sabia como resgatar a sua atenção. Essas dificuldades encontram-se na dimensão lingüístico-comunicativa e na relação professor-alunos.

Certos modos característicos de ser e agir da professora contribuíram para que certas ações propostas nos roteiros não fossem bem sucedidas. Sua pressa, por exemplo, em fazer os alunos compreenderem a sua fala e as tarefas propostas impediu que os alunos desenvolvessem suas capacidades cognitivas na língua inglesa, expressassem nesta língua em momentos possíveis e refletissem sobre o insumo lingüístico. Além disso, a pressa de Clarice acabou sendo sua própria inimiga, privando-lhe da reflexão sobre o próprio fazer. É importante considerar que o tempo do aluno deve ser respeitado, pois não é o mesmo que o tempo do professor.

A experiência de Clarice com os roteiros temáticos permitiu-lhe desenvolver estratégias de resolução de problemas e de criação de novas situações lingüísticas, alinhadas ou não com os princípios teórico-metodológicos propostos. O uso de negociações próprias, diferentes das sugeridas nos roteiros (algumas bem ou mal sucedidas), a inserção de perguntas para conduzir melhor a conversação e o entendimento dos alunos, o incentivo à repetição de palavras pela classe e à tradução linear para a compreensão dos enunciados são procedimentos que sugerem o convívio das ‘novas’ ações com as ‘velhas’ já consolidadas pela professora. O roteiro deu-lhe, portanto, autonomia e espaço para usar a abordagem costumeira.

Na opinião de Clarice, os roteiros propostos podem provocar mudanças na prática docente, porque trazem possibilidades para que a rotina das aulas possa ser modificada, impulsionando o professor a usar a língua inglesa com mais frequência e a diversificar o conteúdo e as atividades. Cabe salientar que este parece ser um passo para a busca de transformações que reflitam na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Os procedimentos de ensino encaminhados à Clarice consistiram em ações metodológicas que podem ser retratadas no esquema a seguir:



Dentre esses procedimentos, observou-se que aqueles relacionados diretamente à aprendizagem do conteúdo temático (i.e. o uso do inglês, as perguntas relacionadas à compreensão do tema e a negociação dos significados) são valorizados nos roteiros, instigando o seu uso (independentemente se modificados ou não pelo professor). Por outro lado, a forma de correção, a seqüência das ações procedimentais, a forma de conduzir a compreensão dos enunciados e as perguntas de gerenciamento foram procedimentos muitas vezes negligenciados, possivelmente por não serem percebidos como importantes na geração de aprendizagem de língua, apresentando pouco valor para causar mudanças na prática do professor. Neste caso, procedimentos já consolidados da prática rotineira substituem os propostos.

Assim posto, os roteiros propostos podem ser agentes de mudança na medida em que fazem o professor refletir sobre suas ações, que devem ser diferenciadas das rotineiras, sobre novas possibilidades de ensino, sobre possíveis estratégias de resolução de problemas metodológicos, sobre suas limitações e, ainda, sobre o que é preciso fazer para o seu próprio amadurecimento teórico e lingüístico.

Percebeu-se ainda um dualismo do dizer e do fazer da professora, entre o seu desejo de usar mais a língua inglesa em sala de aula, de negociar mais e de desenvolver seu conhecimento lingüístico e suas ações práticas, que são marcadas por decisões provenientes de fatores contextuais e de crenças ou concepções pessoais sobre aprender LE. Com relação aos fatores contextuais, como a participação dos alunos em aula, sua dispersão, suas respostas desencontradas e a própria ansiedade de Clarice em cumprir o programa, acabam por impedir que o seu ideal venha a se concretizar, pois, nesses casos, apóia-se em procedimentos e atitudes já consolidados da ‘velha’ abordagem (o real). Da mesma forma, suas crenças e

concepções afastam-na, muitas vezes, da maneira como conduzir certos procedimentos propostos. Relações causais alimentadas por Clarice, como: “tarefas difíceis levam a não participação dos alunos, portanto é preciso facilitar”, “respostas desencontradas é sinal de incompreensão, portanto é preciso traduzir”, “a tradução permite a compreensão, portanto é necessário usar o português”, “aprender a LE envolve graduar o conhecimento lingüístico, portanto é necessário respeitar uma seqüência gramatical interna”, “facilitar o trabalho dos alunos é assegurar sua participação, portanto é preciso centralizar a realização das tarefas na figura do professor” e etc, impedem que mudanças profundas (em nível de abordagem) aconteçam no seu fazer pedagógico.

Embora consciente da necessidade de desacelerar o ritmo de sua aula, investindo por exemplo no tempo do aluno para refletir sobre suas respostas, Clarice precisaria desenvolver sua própria segurança de ser e fazer na ação pedagógica e isso não se consegue com um simples roteiro de procedimentos. Para isso, a formação continuada de professores poderia ajudar, problematizando certas crenças/ concepções com a ajuda de situações concretas e visuais para que o professor perceba e discuta as relações entre as escolhas pedagógicas e as suas conseqüências no contexto, tendo como critérios de análise a tomada de decisão por si própria e as suas implicações na aprendizagem dos alunos e na do professor, bem como na interação professor-alunos. Seria uma forma de discutir procedimentos com pouco e muito valor na interação de sala de aula, segundo as percepções dos professores.

Nesse sentido, há muito que se fazer para o desenvolvimento conceitual e profissional do professor, cabendo aqui lançar algumas perguntas para estudos futuros, como por exemplo: 1) Que propostas de ensino os cursos de formação inicial de professores de inglês desenvolvem com os acadêmicos, conduzindo-os ao auto-desenvolvimento profissional? e 2) Como os cursos de formação continuada promovem a desconstrução da visão de gramática como eixo norteador do ensino de línguas estrangeiras?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação. Abrahão, M. H. V. (Org.), **Prática de ensino de línguas estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes Editores, Arte Língua, 2004.

ALLWRIGHT, D. **The importance of interaction in classroom language learning**. *Applied Linguistics* 5(2), 1984: 156-171.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 1 ed. Campinas: Pontes, 1993.

\_\_\_\_\_. Escolha e Produção de Material Didático para um Ensino Comunicativo de Línguas. **Contexturas**, vol.2, 1994: 43-52.

ANSERY, H; BABAI, E. Universal Characteristics of EFL/ESL Textbooks: A Step Towards Systematic Textbook Evaluation. **The Internet TESL Journal**, 3(2), 2002:1-9.

ANTUNES, C. **A linguagem do afeto**: Como ensinar virtudes e transmitir valores. Campinas, SP: Papirus, 2005.

ASSIS, S. N. L. de.; ASSIS, R. E. de. In: **Anais do V Seminário de Línguas**: A formação do professor de Línguas estrangeiras. Goiânia: Editora Vieira, 2003.

BASSI, C. E.; DUTRA, D. P. A interação e o processo de negociação em L2. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 1, n. 1. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2001.

BOHN, H.I. Avaliação de Materiais. H. BOHN e P. VANDRESEN (orgs.). **Tópicos de Lingüística Aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras, Florianópolis: EDUFSC, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC/COLTED – Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático. **O Livro Didático**: sua utilização em classe. Rio de Janeiro, 1969.

BRINTON, D. M.; SNOW, M. A.; WESCHE, M. B. **Content-Based Second Language Instruction**. New York: Newbury House Publishers, 1989.

BRITTON, G.E. Danger: state adapted texts may be hazardous to our future. **The Reading Teacher**, 1975, 29, 52-58.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. Richards, J.; Schmidt, R.W. (eds.). **Language and communication**. London: Longman, 1983.

\_\_\_\_\_.; SWAIN, M. The theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied linguistics**, Oxford: Oxford University Press, v.1, n.1, 1980.

CLARKE, D.F. Communicative Theory and its influence on materials production. **Language Teaching**, v.22, n.2, 73-86. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

CORACINI, M. J. (org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. São Paulo: Pontes, 1999.

DAVIS, C.; SILVA, M. A. Setúbal S.; ESPÓSITO, Y. Papel e valores das interações sociais em sala de aula. **Caderno de Pesquisa** (71):49-54. São Paulo: 1989.

DEKEYSER, R. Implicit and Explicit Learning. Doughty, C. J. e Long, M. H. **The Handbook of Second Language Acquisition**, 2003.

D'ELY, R.C.S.F. e MOTA, M.B. A teoria, o livro didático e o professor: uma análise da implementação de tarefas orais em LE. **Linguagem & Ensino**, v.7, n.2, p.65-98, 2004.

DUTRA, D. P. e MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. M. H. V. Abraão (Org.), **Prática de ensino de línguas estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes Editores, Arte Língua, 2004.

ELLIS, R. **Task-based Language Learning and Teaching**. Oxford: University Press, 2003.

FARIA, A. L. G. de. **Ideologia no livro didático**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

FLORES, M. A. Dilemas e desafios na formação de professores. MORAES, M.C; PACHECO, J.A. e EVANGELISTA, M. O. **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora. 2004. pp. 127-159.

FOTOS, S.; ELLIS, R. Communicating about grammar: a task-based approach. **Tesol Quarterly** 25(4), 1991:605-626.

FREITAG, B; MOTTA, V. R.; COSTA, W. F. da. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. INEP. Brasília: Reduc, 1987.

\_\_\_\_\_. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

GARINGER, D. Textbook Evaluation. **TEFL Web Journal**, 2001. Disponível em: <http://www.telfweb-j.org/vlnl/garinger.html>. Acesso em: 22/10/2004.

\_\_\_\_\_. Textbook Selection for the ESL Classroom. **CAL – Center For Applied Linguistics**. 2002. Disponível em: <http://www.cal.org/resources/digest/0210garinger.html>. Acesso em: 27/03/2005.

GRIGOLETTO, M. O Discurso do livro didático de língua inglesa: Representações e construção de identidades. Coracini, M.J. (Org.). **Identidade e Discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

HARBORD, J. The use of the mother tongue in the classroom. **ELT Journal**, v.. 46, n. 4, 1992, p.350-355.

HULSTIJN, J.H. Intentional and incidental second language vocabulary learning: a reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. Peter Robinson (ed.). **Cognition and Second Language Instruction**. Cambridge: CUP, 2001.

HYMES, D. On communicative competence. Pride, J. B. e Holmes, J. (eds.). **Sociolinguistics**. London: Penguin, 1972, p.269-293.

KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. **Tesol Quarterly**, v. 28, n.1, 1994, p.27-48.

LEFFA, V.J. (Org.). **Produção de Materiais de Ensino: Teoria e Prática**. Pelotas: EDUCAT, 2003.

LENFER, K. M.; GENTIL JORGE, N.; SOUZA, M. de. **Relatório de Estágio**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

LONG, M. H. Native speaker/ non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. **Applied Linguistics** 4(2), 1983, p.126-141.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MENEGAZZO, R.E.; XAVIER, R.P. Do método à autonomia do fazer crítico. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v.43, n.1, p.115-126, 2004.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, M.A.R. **The use of the mother tongue in the foreign language classroom of the Great Florianópolis (SC) region: a study of state school teachers' perceptions**. 2001. 72f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.



NOSELLA, M. de L. C. D. **As belas mentiras**: a ideologia subjacente aos textos didáticos. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

NICOLAIDES, C. e FERNANDES, V. Autonomia – Critérios para escolha do material didático e suas implicações. p.39 - 64. LEFFA, V.J. (Org.). **Produção de Materiais de Ensino**: Teoria e Prática. Pelotas: EDUCAT, 2003.

NUNAN, D. **Designing Tasks for the Communicative Classroom**. New York: Cambridge University Press, 1989.

\_\_\_\_\_. **Research Methods in Language Learning**: Case study. Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, J.B. A.; GUIMARÃES, S. D. P.; BOMÉNY, H. M. B. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus editorial, 1984.

OLIVEIRA, V. L. M. A identidade do professor de inglês. **APLIENGE, Ensino & Pesquisa**. n.1. Minas Gerais: Fapemig, 1997.

PENNYCOOK, A. The concept of Method, Interested Knowledge, and the politics of Language Teaching. **Tesol Quarterly**, v. 23, n 4, December, 1989.

PICA, T. Research on Negotiation: What Does It Reveal About Second-Language Learning Conditions, Processes, and Outcomes? **Language Learning**, 44:3, University of Pennsylvania: September 1994, p. 493-527.

\_\_\_\_\_. Classroom Interaction, Negotiation, and Comprehension: Redefining Relationships. **SYSTEM**, v. 19, n. 4, p.437-452. University of Pennsylvania: 1991.

PRABHU, N. S. **Second Language Pedagogy**. Oxford University Press, 1987.

PRADO, Ricardo. Livro Didático: Use bem e desperte a vontade de aprender. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Abril, edição n. 140, março/ 2001.

RIBEIRO, F. M. Investigando as representações que o professor de inglês da rede pública faz de si mesmo. Celani, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança**: Retrato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

RICHARDS, J. C.; PLATT, J. at al. **Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics**. Singapura: Longman, 1992.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. **Approaches and Methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SCHMIDT, R. Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. Schmidt, R. (ed.). **Attention and awareness in foreign language learning** (Technical Report # 9), Hawaii: University of Hawaii, Second Language Teaching Curriculum Center, 1994.

SCHMIDT, R. Attention. Robinson, P. (ed.). **Cognition and Second Language Instruction**. Cambridge: CUP, 2001.

SCHWEERS, C. W. Jr. Using L1 in the L2 Classroom. **English Teaching Forum**, v. 37, n. 2, 1999.

VEIGA SIMÃO, A. M.; CAETANO, A. P.; FLORES, M.A. Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n.90, p.173-188, 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

SKEHAN, P. **A cognitive Approach to language Learning**. Oxford University Press, 1998.

SOARES. M. B. **Presença Pedagógica**: Um olhar sobre o Livro Didático. v.2, nº 12, 1996.

SOUZA, D. M. de. Autoridade, Autoria e Livro Didático. Coracini, M. J. (Org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas: Pontes, p.27-43, 1999.

\_\_\_\_\_. Livro didático: Arma Pedagógica? Coracini, M. J. (Org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas: Pontes, p.93-103, 1999.

SWAIN, M. Communicative Competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. Gass, S. M. e Madden, C. G. (Orgs.). **Input in Second Language Acquisition**. Cambridge: Newbury House Publishers, 1985.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Lantolf, J. P. Oxford: Oxford University Press, 2000.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. Gimenez, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002.

TURNBULL, M.; ARNET, K. Teachers' use of the target and first languages in second and foreign language classrooms. **Annual Review of Applied Linguistics**, 22, p.204-218, 2002.

VANPATTEN, B. Attending to form and content in the input: An experiment in consciousness. **Studies in Second Language Acquisition**. 12, 287-301, 1990.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

[www.t4tenglish.ufsc.br](http://www.t4tenglish.ufsc.br). Acesso em: 19 / 03/ 2005.

XAVIER, R.P.; SOUZA, D.T de. O que os alunos pensam sobre o livro didático de inglês? A sair.

XAVIER, R.P.; URIO, E.D.W. O professor de Inglês e o livro didático: Que relação é essa? **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. (a sair)

XAVIER, R.P.; SCARAMUCCI, M. V. R. **A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (inglês) baseado em tarefas em contextos de 5a. série do ensino fundamental**. Campinas, 1999. 2 v. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo,1999.

XAVIER, R.P. Um olhar sobre os temas transversais em livros didáticos de língua inglesa. In: **Anais do VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada**, 2002, p.1-35.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### QUESTIONÁRIO

Prezada Professora,

Este questionário visa a coletar informações sobre o seu perfil, sua formação profissional e suas concepções sobre ensinar e aprender inglês. Os dados serão analisados para o meu trabalho de dissertação de mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal de Santa Catarina. Sua identidade será preservada em sigilo, pois o que interessa a este trabalho é a compreensão do fazer docente. Conto, portanto, com a sua colaboração.

Obrigada!  
Marli de Souza Carvalho

1. Sexo: Feminino (  )    Masculino (  )

2. Idade: \_\_\_\_\_

3. Número de anos como professora de inglês atuante no magistério: \_\_\_\_\_

4. Gosta de dar aulas de inglês?

Sim (  )    Não (  )    Mais ou menos (  )

Por quê?

---



---



---

5. Qual é a sua formação acadêmica? Especifique o ano de conclusão.

(  ) Licenciatura em Letras – Português e Inglês. Ano: \_\_\_\_\_

(  ) Licenciatura em \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

(  ) Bacharelado em \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

(  ) Especialização em \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

(  ) Mestrado em \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

(  ) Doutorado em \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

(  ) Não tenho formação universitária.

6. Complete o quadro a seguir com base na sua situação funcional atual.

Nome da Instituição(ões) em que trabalha	Natureza da Instituição	Regime de Trabalho	Jornada de Trabalho	Cargo que Ocupa	Séries em que Ensina
1.	<input type="checkbox"/> Estadual <input type="checkbox"/> Municipal <input type="checkbox"/> Particular <input type="checkbox"/> Escola de idiomas	<input type="checkbox"/> Efetivo <input type="checkbox"/> ACT <input type="checkbox"/> Outro: (especifique)	<input type="checkbox"/> 20 <input type="checkbox"/> 40 <input type="checkbox"/> Outra: (especifique)	<input type="checkbox"/> Professor <input type="checkbox"/> Outro: (especifique)	
2.	<input type="checkbox"/> Estadual <input type="checkbox"/> Municipal <input type="checkbox"/> Particular <input type="checkbox"/> Escola de idiomas	<input type="checkbox"/> Efetivo <input type="checkbox"/> ACT <input type="checkbox"/> Outro: (especifique)	<input type="checkbox"/> 20 <input type="checkbox"/> 40 <input type="checkbox"/> Outra: (especifique)	<input type="checkbox"/> Professor <input type="checkbox"/> Outro: (especifique)	
3.	<input type="checkbox"/> Estadual <input type="checkbox"/> Municipal <input type="checkbox"/> Particular <input type="checkbox"/> Escola de idiomas	<input type="checkbox"/> Efetivo <input type="checkbox"/> ACT <input type="checkbox"/> Outro: (especifique)	<input type="checkbox"/> 20 <input type="checkbox"/> 40 <input type="checkbox"/> Outra: (especifique)	<input type="checkbox"/> Professor <input type="checkbox"/> Outro: (especifique)	

7. Como você classifica sua proficiência na língua inglesa?

Lê?	<input type="checkbox"/> pouco	<input type="checkbox"/> razoavelmente	<input type="checkbox"/> bem
Fala?	<input type="checkbox"/> pouco	<input type="checkbox"/> razoavelmente	<input type="checkbox"/> bem
Escreve?	<input type="checkbox"/> pouco	<input type="checkbox"/> razoavelmente	<input type="checkbox"/> bem
Compreende?	<input type="checkbox"/> pouco	<input type="checkbox"/> razoavelmente	<input type="checkbox"/> bem

8. Que habilidades lingüísticas você prioriza em seu ensino?

<input type="checkbox"/> expressão oral ( <i>speaking</i> )	<input type="checkbox"/> expressão escrita ( <i>writing</i> )
<input type="checkbox"/> compreensão oral ( <i>listening</i> )	<input type="checkbox"/> compreensão escrita ( <i>reading</i> )

Por quê?

---



---



---

9. Você segue algum livro didático?

Sim ( ) Não ( )

Se afirmativo, qual é o nome completo do livro didático que você adota?

---



---

Se negativo, como você organiza suas atividades de ensino?

---



---

10. Você costuma seguir as orientações metodológicas sugeridas no livro do professor?

Sim ( ) Não ( )

11. Que orientação(ões) você costuma seguir no livro do professor?

- ( ) Não costumo seguir as orientações no livro do professor.  
 ( ) Costumo seguir as orientações metodológicas (como abordar o assunto, os exercícios, a correção).  
 ( ) Costumo seguir as orientações de como avaliar os alunos.  
 ( ) Costumo seguir as sugestões de atividades extras.  
 ( ) Costumo consultar o gabarito dos exercícios e atividades.  
 ( ) Costumo ler as informações teórico-metodológicas.  
 ( ) Costumo ler a bibliografia para leitura complementar.  
 ( ) Outro. Especifique:

---

12. Que informação você considera necessária e desnecessária em um manual de ensino?

NECESSÁRIA

---



---



---



---

DESNECESSÁRIA

---



---

---

---

13. Você acha que o professor de inglês deveria usar a língua inglesa como meio de instrução e interação no ensino fundamental e médio?

Sim ( )      Não ( )

Por quê?

---

---

---

---

14. Em média, quanto de língua inglesa você usa para se comunicar com os alunos em sala de aula?

- ( ) 0%
- ( ) 25%
- ( ) 50%
- ( ) 75%
- ( ) 90%
- ( ) 100%

15. Em que momentos exatamente você usa a língua inglesa em sala de aula?

---

---

---

---

16. O que você espera que os seus alunos aprendam a partir de suas aulas?

---

---

---

---

17. O que você faz para desenvolver o(s) aspecto(s) que você menciona na pergunta acima?



---

---

---

---

18. Considerando o início de sua vida profissional até o presente momento, você considera que houve mudanças em sua atuação como professora?

Sim ( )                      Não ( )

Que mudanças foram essas? Explique o que você fazia e que agora faz diferente.

---

---

---

---

---

---

---

19. Na sua opinião, o que ou quem influenciou você nessas mudanças?

- ( ) Minha própria experiência como professora.
- ( ) Os cursos de formação continuada que fiz.
- ( ) As reuniões de professores na escola.
- ( ) A observação de aulas dos colegas.
- ( ) As conversas informais com colegas de área.
- ( ) As palestras e seminários que frequentei.
- ( ) As orientações do coordenador pedagógico ou do Diretor da Escola.
- ( ) As orientações metodológicas do livro do professor.
- ( ) Outros:

---

20. Na sua opinião, quais são as chances dos elementos abaixo influenciarem nas mudanças de agir e pensar do professor? Utilize a seta ↑ quando você achar que as chances de influência forem grandes e a seta ↓ quando as chances forem menores.

- A própria experiência do cotidiano de ensinar. \_\_\_\_\_
- Cursos de formação continuada. \_\_\_\_\_
- Reuniões de professores na escola. \_\_\_\_\_

- Observação de aulas dos colegas. \_\_\_\_\_
- Conversas informais com colegas na área. \_\_\_\_\_
- Palestras e seminários. \_\_\_\_\_
- Orientações do coordenador pedagógico ou do Diretor da Escola. \_\_\_\_\_
- Orientações metodológicas do livro do professor. \_\_\_\_\_
- Outros. (Especifique): \_\_\_\_\_

21. Se você tivesse que mudar sua forma de conduzir as aulas, o que você mudaria?

---

---

---

---

---

---

---

---

**APÊNDICE B**  
**ROTEIRO LIXO E RECICLAGEM**

**Roteiro de aulas (II)**  
**[www.t4tenenglish.ufsc.br](http://www.t4tenenglish.ufsc.br)**

**OBSERVAÇÃO:** Neste roteiro, o símbolo // introduz uma outra opção lingüística, similar a anterior em termos de sentido, para possibilitar chances maiores de o professor se fazer compreender na língua-alvo, caso não consiga ao utilizar a primeira opção fornecida.

**Por exemplo:** What is recycling? // Can you give me a definition of recycling?

## Garbage and Recycling

### Aula Introdutória

**Objetivo de aprendizagem:** Compreender perguntas orais e explicações em inglês através de linguagem negociada

**Habilidades lingüísticas envolvidas:** compreensão e produção oral, compreensão escrita.

**Recursos:** Quadro de giz

**Procedimentos:**

- Introduza o tópico da aula (ex.: *Today we are going to talk about Garbage and Recycling*). Escreva "Garbage and Recycling" no quadro e verifique a compreensão da classe (ex.: *What's the meaning of this phrase in Portuguese?*). Confirme a resposta certa (ex.: *Yes, that's right! Lixo e reciclagem*). Se necessário, negocie o significado da palavra *garbage* mostrando o lixo na lixeira da classe. Encaminhe, então, as seguintes perguntas para a classe, de modo a resgatar seu conhecimento prévio sobre o assunto. Converta as respostas dos alunos para o inglês ou incentive-os a responder nessa língua, caso eles estiverem equipados para isso (ex.: *In English, please*). Escreva as respostas no quadro em forma de esquema. Ofereça ocasionalmente informações adicionais (Vide esquema apresentado no material dos estudantes).

#### 1. Where do you throw the garbage?

Faça gestos para o verbo *throw* de modo a facilitar a compreensão da classe. Conclua ao final (ex.: *Ok, na lixeira, in the garbage can*).

2. a) How many garbage cans do you have in your house? One, two, three,... how many?  
b) Where are they in your house?

Insista que as respostas sejam dadas em inglês, caso os alunos já saibam os números cardinais e os cômodos de uma casa em inglês. Inicie, então, a construção do esquema com o subtítulo **Garbage cans at home**: e liste os diferentes lugares citados (ex. *in the kitchen, in the bathroom, in the bedroom, in the backyard* - Vide esquema).

3. a) What items do you throw in the kitchen garbage can?
- b) What items do you throw in the bathroom garbage can?
- c) What items do you throw in the bedroom garbage can?
- d) What items do you throw in the backyard garbage can?

Escreva os itens abaixo de cada lugar citado na resposta da questão anterior.

#### 4. What items of this list can be recycled?

Avalie as respostas dadas (ex.: *No, dry leaves cannot be recycled. Ok, used paper can be recycled. What else?*).

#### 5. What is recycling?

Escreva a palavra "Recycling" no esquema para que os alunos possam visualizá-la. À medida que os alunos dizem o que sabem sobre reciclagem, construa a definição no quadro (veja esquema).

#### 6. What materials can be recycled?

Escreva o subtítulo **Recyclable materials**: no esquema. Enfatize que a reciclagem é a transformação de materiais usados, como papéis, metais, vidros e plásticos em novos materiais (ex.: *So, recycling is the transformation of used materials, as for example used paper, used metals, used glass and used plastic into new materials*).

#### 7. What metals can be recycled?

Confirme as respostas corretas e anote-as no quadro ao lado de "metals": *aluminium, steel, iron*.

#### 8. What is the importance of recycling?

Escreva o subtítulo **Importance of recycling**: no esquema

- Conclua a aula dizendo que o lixo orgânico deve ser separado do lixo inorgânico, e esse também pode ser separado conforme os materiais. Diga, ainda, que é importante que os alunos falem para suas famílias e amigos da necessidade do lixo ser reciclado, porque a reciclagem poupa árvores, energia, etc (ex.: *Just to conclude. The inorganic garbage can be separated from the organic garbage. The inorganic garbage can also be separated into four different garbage cans: plastic, metals, paper and glass. Convince your family and friends to separate their garbage because the separation of the garbage facilitates recycling. This is important because recycling saves trees, saves energy, and reduces pollution*). Conforme for citando as vantagens da reciclagem, vá apontando para as informações no esquema.
- Durante a construção do esquema negocie as palavras desconhecidas por meio de gestos (ex.: *throw, fast, broken*), figuras ou desenhos (ex.: *bedroom, backyard*) ou outra forma que possa ajudar os alunos na compreensão.
- Ao término das perguntas, verifique a compreensão do que foi discutido (ex.: *Did you understand? Yes, no or more or less? Any question?*).

## Atividade 1

**Objetivo de aprendizagem:** Compreender informações de um esquema para responder perguntas

**Habilidades lingüísticas envolvidas:** compreensão escrita e oral

**Recursos:** dicionários

### Procedimentos:

- Leia o enunciado e verifique a compreensão da classe (ex.: *What are you supposed to do in this activity?*). Confirme a explicação correta, utilizando as próprias informações dos alunos ou questionando-as quando for o caso. Ao final, refaça o enunciado em português para que os alunos possam associar forma e significado.
- Estabeleça um tempo para a realização da atividade (ex. *You have \_\_\_ minutes to answer the activity, ok?*). Disponibilize alguns dicionários. Circule pela sala para verificar se todos estão fazendo a tarefa e para orientar os que têm dúvidas.
- Inicie a correção (ex.: *Have you finished? So, let's correct the activity*). Leia a primeira questão e nomeie um aluno para respondê-la. Solicite a avaliação da classe (ex.: *Do you agree? Ou Is it correct?*). Anote as respostas no quadro. Eventualmente, solicite outros exemplos dos alunos (ex.: *Another possible answer?*). Ao corrigir a primeira questão, confira com a classe o significado das respostas em português (ex.: *What's the meaning of ... in Portuguese?*).

### Gabarito:

1. Resposta aberta.
2. Reciclagem é a transformação de materiais velhos em novos. OU Reciclagem é a separação do lixo e o processamento de novos produtos.
3. Papel, metais, vidro e plástico.
4. Possíveis respostas: Latas usadas (*used cans*), embalagens (*packagings*), garrafas plásticas vazias (*empty plastic bottles*), tampinhas de garrafa (*bottle tops*), etc.
5. A reciclagem é importante porque poupa árvores, energia e diminui a poluição.

## Atividade 2

**Objetivo de aprendizagem:** Identificar itens que podem ser reciclados e não reciclados.

**Habilidades lingüísticas envolvidas:** compreensão escrita, expressão escrita e oral, compreensão oral

### Procedimentos:

- Inicie a aula perguntando aos alunos sobre o conteúdo discutido na aula anterior (ex.: *What topic did we discuss last class? What exactly did we discuss about recycling?*). Insista para que algumas respostas sejam fornecidas em inglês (ex.: *In English, please.*). Confirme as respostas, traduzindo-as em seguida para o inglês.

- Diga para os alunos que eles irão classificar itens em recicláveis e não recicláveis (ex.: *Now, you are going to classify some itens into recyclable and not recyclable*).
- Leia o enunciado da atividade e verifique o que a classe compreendeu (ex.: *What are you supposed to do in this activity? Please, do not translate, I want an explanation of the activity*) Confirme a explicação em português. Então, forneça o significado do enunciado nessa língua para que os alunos percebam a relação entre forma e significado.
- Estabeleça um tempo para a realização da atividade (ex.: *You have \_\_\_\_ minutes to do the activity, ok?* ). Circule entre os alunos para observar se eles estão realizando a tarefa, para solucionar dúvidas e avaliar o seu desempenho.
- Inicie a correção (ex.: *Can we correct?*). Divida o quadro em duas colunas: uma para *Recyclable* e outra para *Not Recyclable*. Leia o primeiro item e pergunte aos alunos se é reciclável (ex.: *Shampoo tube. Is it recyclable? Yes or No?*). Insista que a resposta seja dada em inglês (ex.: *In English, please.*). Anote o item na coluna correspondente e verifique o seu significado com a classe (ex.: *What's the meaning of \_\_\_\_ in Portuguese?*). Utilize a mesma forma de correção com os demais itens.
- Ao final da correção, pergunte à classe se podemos reusar itens como *rests of fruit, vegetables e potato peelings* e como isso seria feito (ex.: *Can we reuse rests of fruits and vegetables? How?*). Discuta com os alunos e confirme as respostas corretas. Ao final, conclua (ex.: *We can use rests of fruit and vegetables as compost – escreva a palavra no quadro juntamente com a sua tradução – They are good for the soil, for the plants*). Pergunte, em inglês, o que eles fazem com os restos de frutas em suas casas (ex.: *What does your mother do with the rest of fruits and vegetables?*). Finalize a atividade perguntando aos alunos se eles têm alguma pergunta (ex.: *Do you have any question?*).

#### Gabarito:

RECYCLABLE	NOT RECYCLABLE
used paper shampoo tube plastic bags used cans bottle tops glue tube broken objects dead batteries	used dental floss used toilet paper used cotton sticks rests of fruits vegetables dry leaves potato peelings

### Atividade 3

**Objetivo de aprendizagem:** Relacionar os itens que podem ser jogados em lixeiras seletivas.

**Habilidades lingüísticas envolvidas:** expressão escrita, compreensão escrita e oral, expressão oral

**Recursos:** cartões com as cores verde, azul, vermelho e amarelo para serem afixadas no quadro.

**Procedimentos:**

- Introduza o assunto da tarefa (ex.: *Now we are going to talk about special garbage cans*). Escreva a informação no quadro em forma de título e verifique a compreensão dos alunos (ex.: *What's the meaning of this phrase in Portuguese?*). Faça então as seguintes perguntas para a classe:

## 1. Is it important to have garbage cans in a city? (Yes or no?)

Se necessário, negocie o significado da palavra *city*, dando exemplos de nomes de cidades conhecidas.

## 2. Does Fpolis have garbage cans in the streets?

Se necessário, negocie o significado da palavra *street* através de exemplos de ruas conhecidas: Lauro Linhares, Felipe Schmidt, entre outros.

## 3. What types of garbage cans are there in Fpolis?

Se necessário, escreva a palavra *types of garbage cans* no quadro para que os alunos possam eventualmente associar a grafia da palavra *types* com o português e associá-la ao seu significado.

## 4. Are there special garbage cans for recyclable garbage? (Yes or no?)

Can you give me some examples of special garbage cans for recyclable garbage?

Aguarde pelas respostas dos alunos e, então, conclua (ex.: *Ok, there are 4 types of garbage cans for recyclable garbage. And they have different colors.*).

## 5. What are the colors of these special garbage cans?

Insista que as respostas sejam fornecidas em inglês, caso os alunos já conheçam as cores nessa língua (ex.: *In English, please*), caso contrário, converta-as você mesma para o inglês. Enquanto as cores vão sendo ditas, afixe, no quadro, cartões com a cor correspondente. Ao lado de cada cartão, escreva o nome da cor em inglês (i.e. *red, green, blue, yellow*).

## 6. In what garbage can you put plastic? Red, yellow, green or blue?

Insista que a resposta seja fornecida em inglês. Confirme a resposta correta (ex.: *Correct! You put plastic in the red garbage can*). Escreva *plastic* ao lado do cartão vermelho.

## 7. What material do you throw in the blue garbage can?

Insista que a resposta seja fornecida em inglês. Confirme a resposta correta (ex.: *Correct! You throw paper in the blue garbage can*). Escreva a palavra *paper* ao lado do cartão azul.

## 8. What material do you throw in the yellow garbage can?

Insista que a resposta seja fornecida em inglês. Confirme a resposta correta (ex.: *Yes! You throw metals in the yellow garbage can*). Escreva a palavra *metals* ao lado do cartão amarelo.

## 9. And what material do you throw in the green garbage can?

Insista que a resposta seja fornecida em inglês. Confirme a resposta correta (ex.: *Yes! You throw glass in the green garbage can*). Escreva a palavra *glass* ao lado do cartão verde.

- Leia então o enunciado da atividade e verifique a compreensão da classe (ex.: *What are you supposed to do in this activity?*) Confirme a explicação dada em português. Feito isso, forneça o significado do enunciado nessa língua para que os alunos possam estabelecer relação entre forma e significado.
- Leia a primeira questão e verifique o que a classe compreendeu (ex.: *What's the meaning of this question in Portuguese?*). Confirme o significado correto. Repita o mesmo procedimento com as demais questões.
- Estabeleça um tempo para a realização da atividade (ex.: *You have \_\_\_\_ minutes to answer the questions, ok?*). Circule pela sala para solucionar as dúvidas.
- Inicie a correção (ex.: *Can we correct?*). Leia a primeira questão e nomeie um aluno para respondê-la. Anote a resposta no quadro e solicite a avaliação da classe (ex.: *Is it correct or incorrect?*). Confirme a resposta correta. Pergunte à classe se há outra possibilidade de resposta (ex.: *Any other possibility?*). Anote no quadro as outras possibilidades. Siga o mesmo procedimento para a correção das demais questões. Ao final, verifique se a turma tem alguma pergunta (ex.: *Any question?*).

### Gabarito:

1. Possíveis respostas: The objective is to separate the garbage; The objective is to recycle; The objective is to reuse the garbage.
2. Resposta aberta.
3. Resposta aberta.
4. Resposta aberta.
5. Resposta aberta.

## Atividade 4

**Objetivo de aprendizagem:** Selecionar os itens que podem ser jogados em determinadas lixeiras para poder manifestar um pedido.

**Habilidades lingüísticas envolvidas:** compreensão e expressão escrita, expressão e compreensão oral

### Procedimentos:

- Explique, em inglês, o enunciado da atividade e verifique o que a classe compreendeu (ex.: *Did you understand? So, can you explain the activity to me?*). Confirme a explicação dada em português, utilizando as próprias informações dos alunos ou questionando-as quando for o caso. Ao final, forneça o significado do enunciado nessa língua para que os alunos percebam a relação entre forma e significado.



- Estabeleça um tempo para a realização da atividade (ex.: *You have \_\_\_ minutes to complete the dialogues, ok?*). Circule entre os alunos para observar se eles estão realizando a tarefa, para solucionar dúvidas e avaliar o seu desempenho.
- Inicie a correção (ex.: *Can we correct?*). Nomeie um aluno para fornecer a resposta do primeiro diálogo (ex.: *Can you read dialogue 1, please?*). Anote a resposta no quadro e solicite a avaliação da classe (ex.: *Is it correct or incorrect?*). Confirme a resposta correta. Siga o mesmo procedimento para a correção dos demais diálogos. Ao final, leia a informação que segue a atividade e a encaminhe para a classe. Avalie as respostas dadas e anote a correta no quadro. Aproveite para solicitar o significado de cada um dos pedidos manifestados nos diálogos (ex.: *Class, what's the meaning of the request made in dialogue 1?*). Confirme a resposta certa.

### Gabarito:

**Diálogo 1.** shampoo tube and the plastic bags

**Diálogo 2.** oil cans and the Guarana cans

**Diálogo 3.** empty glass bottles and the empty perfume bottle

**Diálogo 4.** used newspapers and the cartons of milk

The sentences above manifest: **a request.**

### Atividade 5

**Objetivos de aprendizagem:** Ler um artigo de jornal para compreender informações específicas.

**Habilidades lingüísticas envolvidas:** compreensão escrita e oral

#### Procedimentos:

- Inicie uma pré-leitura do texto, fazendo as seguintes perguntas para a classe:

#### 1. Observe the text for a moment. What is the topic of the text?

Escreva a palavra *topic of the text* no quadro caso os alunos não compreendam a pergunta. Confirme a resposta certa (ex.: OK. O assunto do texto é reciclagem. *The topic of the text is recycling.*) Escreva RECYCLING no quadro.

#### 2. Recycling in what country?

Se necessário, use alternativas para facilitar a compreensão (ex.: *In the United States? In England? In what country?*) Confirme a resposta certa (i.e. OK. *The text is about recycling in Brazil.*)

#### 3. In what city in Brazil?

Confirme a resposta certa (i.e. OK. *In Rio de Janeiro.*)

#### 4. What's the meaning of the title of the text in Portuguese?

Aceite os significados aproximados e conclua fornecendo a tradução (ex.: OK. Reciclagem/ reciclar é um bom negócio. // Reciclagem/ reciclar é uma boa atividade comercial.)

## 5. In your opinion, is recycling good business? // Is recycling a good commercial activity? Why?

Aceite as respostas pessoais dos alunos e, se necessário, questione as informações que achar necessário discutir.

- Leia o enunciado da atividade e verifique a compreensão da classe (ex. *What are you supposed to do in this activity? Please I don't want translation, but an explanation of the activity*). Confirme a explicação em português, refazendo a frase do aluno. Então, forneça a tradução do enunciado para que os alunos possam perceber a relação entre forma e significado.
- Estabeleça um tempo para a realização da tarefa (ex. *You have \_\_\_ minutes to answer the questions, OK?*). Circule entre os alunos para observar se eles estão realizando a tarefa, para solucionar dúvidas e avaliar o seu desempenho.
- Inicie a correção (ex.: *Can we correct?*). Divida o quadro em colunas e nomeie alguns alunos para responder as perguntas. Pergunte à turma se as respostas estão corretas (ex.: *Is number 1 correct or incorrect?*). Ao final da correção, pergunte aos alunos se eles têm alguma dúvida (ex. *Do you have any question?*).

### Gabarito:

- 1) O Brasil reciclou nove milhões de latas de alumínio.
- 2) O Brasil alcançou o segundo lugar. O volume foi de 85% da produção total de latas de alumínio (100%).
- 3) A Suécia. Porque reciclou 5% a mais de latas de alumínio em relação ao Brasil.
- 4) Garrafas plásticas de bebida, vidro e papelão.
- 5) 240 mil. 500 mil.

## Atividade 6

**Objetivos de aprendizagem:** Identificar os dias da semana em que a coleta de lixo seletiva passa em cada bairro de Fpolis.

**Habilidades lingüísticas envolvidas:** compreensão oral e escrita, expressão oral

**Recursos:** toca-fitas, texto gravado em áudio

### Procedimentos:

- Introduza o tópico da atividade (ex.: *Now, we are going to talk about Selective Garbage Collection*). Escreva no quadro *Selective Garbage Collection* e encaminhe as seguintes perguntas para a classe:

### 1. What's the meaning of Selective Garbage Collection in Portuguese?

Confirme a resposta correta (ex.: *Ok. Coleta Seletiva de Lixo*).

### 2. How is the selective garbage collected in Florianópolis?

Se necessário faça perguntas paralelas:

## 2a. Is there any truck that collects the selective garbage in Fpolis?

Se os alunos não conseguirem entender o significado de *truck*, escreva a palavra no quadro e negocie por meio de desenho ou figura ou, ainda, através da palavra *vehicle*. Escreva-a ao lado de *truck* para facilitar a associação lexical. Verifique então a compreensão da classe (ex.: *What's the meaning of "truck" in Portuguese? Ok, caminhão. So, is there any truck that collects the selective garbage in Fpolis? Yes or no?*).

## 3. Is there any special day when the truck collects the selective garbage?

On what days of the week does the truck collect the selective garbage?

Escreva *days of the week* abaixo da informação *selective garbage collection*, já registrada no quadro, e incentive os alunos a responder em inglês, caso eles já conheçam os dias da semana nessa língua (ex.: *In English, please.*). Caso contrário, converta-as você mesma para o inglês e, ao lado, o seu significado em português. Organize os dias da semana em sua seqüência correta. Para os dias não mencionados, pergunte: *Does the truck collect the garbage on Thursdays?* Escreva no quadro a palavra *Thursday*, obedecendo sua seqüência na lista já registrada e verifique a compreensão da classe (ex.: *What is the meaning of Thursday in Portuguese? Ok, quinta feira. So, does the truck collect garbage on Thursdays? Yes or No?*) Confirme a resposta correta e utilize o mesmo procedimento para os outros dias da semana não mencionados.

- Explique, em inglês, o enunciado da atividade. Verifique a compreensão da classe. (ex.: *Did you understand? Yes, no or more or less? So, can you explain the activity to me?*) Confirme a explicação correta, utilizando as próprias informações dos alunos ou questionando-as quando for o caso. Ao final, forneça o significado do enunciado em português para que os alunos possam perceber a relação entre forma e significado.
- Informe aos alunos que eles também deverão completar a informação abaixo da tabela. (ex.: *You will also have to complete this gap here with a telephone number, ok?*).
- Coloque a fita para tocar duas vezes. Dê um tempo para os alunos completarem a tabela.

### Transcrição

Florianópolis started using the selective garbage collection in 1986. The selective collection is made by the "Companhia de Melhoramentos da Capital", Comcap. Here's the schedule for each suburb:

- At Santa Mônica and Córrego Grande, the truck collects it on Mondays and Fridays.

- At Trindade, the truck passes on Tuesdays.

- Saco dos Limões, Carvoeira, and Pantanal, the truck collects the garbage on Wednesdays.
- At Barra da Lagoa, the truck passes on Thursdays.
- At Jurerê, the truck collects the garbage on Wednesdays and Fridays.
- At Capoeiras, the truck collects it on Saturdays, and at Estreito the truck collects it on Fridays and Saturdays.

For more information on the selective garbage collection, you can contact Comcap at 1529

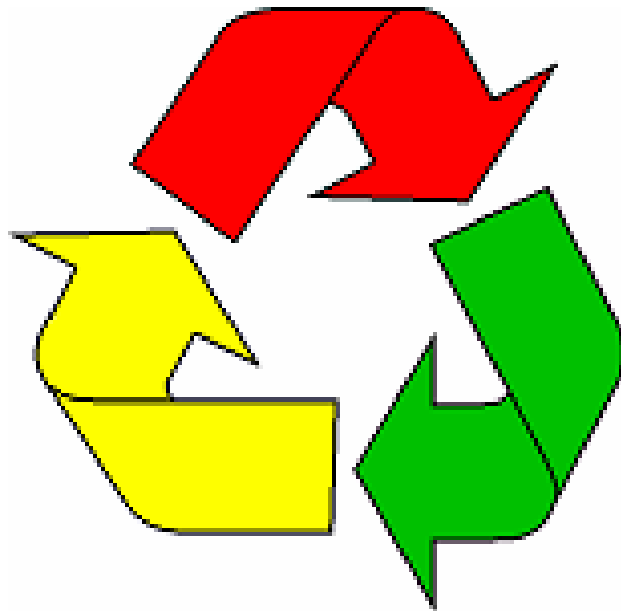
- Reproduza no quadro a tabela da atividade e inicie a correção (ex.: *Can we correct?*). Encaminhe a seguinte pergunta para a classe: *On what day or days of the week does the truck collect the selective garbage at Santa Mônica?* Pergunte se todos concordam com a resposta dada (ex.: *Do you all agree?*). Assinale a resposta certa na tabela. Aproveite para perguntar as respostas correspondentes em inglês (ex.: *How do you say 2<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> feira in English?*). Utilize o mesmo procedimento para a correção dos demais itens. Ao final, pergunte o número do telefone mencionado na fita (ex.: *And what's the telephone number for the people who want more information about selective garbage collection?*). Insista que a resposta seja dada em inglês (ex.: *In English, please.*). Escreva a resposta no quadro e solicite a avaliação da classe. (ex.: *Do you all agree?*). Para finalizar, pergunte aos alunos se eles têm alguma pergunta ou dúvida (ex.: *Do you have any question?*).

**Gabarito:**

	<b>2a</b>	<b>3a</b>	<b>4a</b>	<b>5a</b>	<b>6a</b>	<b>Sábado</b>
Santa Mônica	X				X	
Córrego Grande	X				X	
Trindade		X				
Saco dos Limões			X			
Carvoeira			X			
Pantanal			X			
Barra da Lagoa				X		
Jurerê			X		X	
Capoeiras						X
Estreito					X	X

For more information, telephone 1529.

# GARBAGE AND RECYCLING



**Trabalharam na elaboração desta unidade:**

Beatriz de Lima Goulart  
Marli de Souza Carvalho  
Rosely Perez Xavier

## GARBAGE AND RECYCLING

### GARBAGE CANS AT HOME:

In the kitchen	In the bathroom	In the bedroom	In the backyard
rests of food	toilet paper	used paper	packagings
used cans	shampoo tube	broken objects	dry leaves
packagings	toothpaste tube	crisp packet	empty plastic bottles
broken objects	used toothbrush	glue tube	bottle tops
empty plastic bottles	used cotton sticks	used cans	rests of fruits
plastic bags	used dental floss		

- RECYCLING:**
- separation of garbage and processing of new products
  - transformation of old material into new material.

- RECYCLABLE MATERIALS:**
- paper
  - metals (aluminium, steel, iron)
  - glass
  - plastic

- IMPORTANCE OF RECYCLING:**
- It saves trees.
  - It saves energy.
  - It reduces pollution.

**Activity 1.** Answer in Portuguese the questions below according to the information in the outline *Garbage and Recycling*.

1. Cite os locais onde ficam as lixeiras em sua casa (**in English**).
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
2. Dê uma definição de reciclagem, utilizando a informação do esquema.
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
3. Cite os materiais que podem ser reciclados.
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
4. Cite quatro itens da tabela que podem ser reciclados.
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
5. Com base no esquema, cite as razões pelas quais a reciclagem é importante.

**Activity 2.** Classify the items below into **recyclable** or **not recyclable**.

- |                  |                     |                      |
|------------------|---------------------|----------------------|
| - shampoo tube   | - used dental floss | - bottle tops        |
| - dead batteries | - used toilet paper | - glue tube          |
| - rest of fruits | - broken objects    | - used cotton sticks |
| - plastic bags   | - dry leaves        | - used paper         |
| - used cans      | - vegetables        | - potato peelings    |

RECYCLABLE	NOT RECYCLABLE

### Activity 3.

Observe the garbage cans below and answer the questions in English.



red garbage  
can



yellow garbage  
can



green garbage  
can



blue garbage  
can

1. What's the objective of these garbage cans?
2. What items are put in the red garbage cans? Give three examples.
3. What items are put in the yellow garbage cans? Give three examples.
4. What items are put in the green garbage cans? Give three examples.
5. What items are put in the blue garbage cans? Give three examples.

**Activity 4.** Complete the dialogues. Use the words below. More than one word is possible for each dialogue.



used newspapers	empty glass bottles
oil cans	cartons of milk
shampoo tube	empty perfume bottle
Guarana cans	plastic bags

**Dialogue 1**

- Put the \_\_\_\_\_ in the red garbage can, please.  
- OK.

**Dialogue 2**

- Put the \_\_\_\_\_ in the yellow garbage can, please.  
- Sure.

**Dialogue 3**

- Throw the \_\_\_\_\_ in the green garbage can, please.  
- OK.

**Dialogue 4**

- Throw the \_\_\_\_\_ in the blue garbage can, please.  
- No problem.

The sentences above manifest:    ( ) an offer  
  ( ) personal information  
  ( ) a request (um pedido)  
  ( ) a recommendation

**Activity 5.** Read the text and answer the questions in Portuguese.

### Brazil: Recycling is Good Business

RIO DE JANEIRO - Brazil recycled nine million aluminum cans in 2001, 85 percent of the country's total production, thus achieving second place to Sweden, which recycled 90 percent of its cans, according to Brazil's CEMPRE (CEMPRE - Compromisso Empresarial para Reciclagem), a private sector recycling program.

In 2000, the proportion of metal containers recycled was 73 percent. In addition, the recovery of plastic beverage containers rose from 15 to 33 percent in the last three years, and a similar growth in recycling was recorded for glass and cardboard waste.

Recycling employs 500,000 people in collection of these materials, and 240,000 in dealing in scrap metal, said André Vilhena, CEMPRE director.

Adapted from <http://www.tierramerica.org/english/2002/0804/iecobreves.shtml>

- 1) O que aconteceu em 2001?
  
- 2) Nesta época, que posição no ranking mundial o Brasil alcançou pelo volume de reciclagem feita? De quanto foi este volume?
  
- 3) Que país ficou a frente do Brasil? Por que?
  
- 4) Que outros materiais, além do alumínio, tiveram um aumento no índice de reciclagem?
  
- 5) Quantas pessoas, no Rio de Janeiro, são empregadas na coleta de restos de metal? E quantas pessoas são empregadas na coleta de outros materiais?

**Activity 6.** Listen to a person talking about selective garbage collection in Florianópolis. Check the days of the week that the selective collection is made in the suburbs below. Listen to the tape twice.

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira	Sábado
Santa Mônica						
Córrego Grande						
Trindade						
Saco dos Limões						
Carvoeira						
Pantanal						
Barra da Lagoa						
Jurerê						
Capoeiras						
Estreito						

For more information, telephone \_\_\_\_\_.

**APÊNDICE C**  
**GUIA DE RELATO**

Aula(s): \_\_\_\_\_

Relate a experiência de ensino que você acabou de vivenciar. Comente, em particular, os seguintes aspectos:

- ◆ Seus sentimentos, receios e expectativas antes e durante a implementação dessa (s) aula (s).
- ◆ Os momentos mais difíceis e os mais tranquilos.
- ◆ Os momentos que lhe trouxeram surpresa, satisfação e insatisfação.
- ◆ As mudanças que você faria no roteiro de aula.
- ◆ As mudanças que você faria em sua atuação.

## APÊNDICE D

### ENTREVISTA

Possíveis questões para a entrevista:

- 1) Qual dos roteiros foi mais difícil implementar o 1 ou o 2? Por que?
- 2) Que dificuldades você sentiu ao implementar os roteiros dessas duas aulas?
- 3) Dos procedimentos indicados no roteiro das aulas, quais deles divergem dos procedimentos que você geralmente usa em sala de aula? Ou seja, Quais deles foram procedimentos “novos” para você?
- 4) Esses procedimentos foram difíceis de serem implementados?
- 5) Quais dos procedimentos indicados nos roteiros de aula são mais familiares para você?
- 6) Quais foram as suas maiores preocupações durante as aulas?
- 7) Por que você decidiu agir assim e divergir dos roteiros de aula? O que influenciou você nesse momento? (para alguns fragmentos da aula)
- 8) Por que você resolveu acrescentar essas informações durante a aula?
- 9) Por que você decidiu falar em português/ traduzir sua fala neste momento?
- 10) Por que você decidiu não fazer esta pergunta?
- 11) O que você aprendeu com esta experiência de implementar algo diferente do usual?
- 12) Que impacto estes roteiros tiveram sobre você?
- 13) Você acha possível que estes roteiros venham lhe influenciar, de alguma forma, em suas ações futuras em sala de aula?
- 14) De modo geral, você acha que roteiros de aula como estes podem influenciar um professor de inglês? Em que exatamente?

**ANEXOS**

**ANEXO A**  
**PLANEJAMENTO DE ENSINO TEMÁTICO DA PROFESSORA CLARICE**

























**ANEXO B**  
**ROTEIRO TURISMO**

**Roteiro de aulas (I)**  
**[www.t4tenGLISH.ufsc.br](http://www.t4tenGLISH.ufsc.br)**

**OBSERVAÇÃO:** Neste roteiro, o símbolo // introduz uma outra opção lingüística, similar a anterior em termos de sentido, para possibilitar chances maiores de o professor se fazer compreender na língua-alvo, caso não consiga ao utilizar a primeira opção fornecida.

**Por exemplo:** What is recycling? // Can you give me a definition of recycling?

## **Tourism**

### **Aula Introdutória**

**Objetivo de aprendizagem:** Compreender perguntas orais e explicações em inglês através de linguagem negociada

**Habilidades lingüísticas envolvidas:** compreensão e produção oral, compreensão escrita.

**Recursos:** quadro de giz

**Procedimentos:**

- Introduza o assunto da aula (ex.: *Today, we're going to talk about tourism*). Escreva a palavra *Tourism* no quadro e verifique a compreensão da classe (ex. *What's the meaning of 'tourism' in Portuguese?*). Faça, então, as seguintes perguntas para a classe de modo a construir um esquema no quadro com as respostas dadas. Converta-as para o inglês e ofereça ocasionalmente informações adicionais (vide esquema).

1. Give me some examples of Brazilian tourist cities.

Inicie a construção do esquema, escrevendo no quadro: **Tourist cities in Brazil:**.

2. When do the tourists generally visit Fpolis? In October, in March, when?

Escreva no quadro o segundo subtítulo: **Period of time:**.

3. Is that in summer time or winter time?

Se necessário, negocie as palavras *summer* e *winter* através de exemplos (ex.: *In Brazil, December, January and February are summer time. July is winter time. What's the meaning of summer in Portuguese? And winter? So, is this period summer or winter time?* – aponte para as respostas dadas ao segundo subtítulo).

Acrescente finalmente "*summer time*" ao lado das respostas (vide esquema).

4. Where do the tourists come from? //

From what cities do the tourists generally come?

Se necessário, use alternativas (ex.: *Do they come from Cuiabá, Manaus, from where?*) Escreva no quadro o terceiro subtítulo: **Tourists come from....** .

5. What do the tourists generally do in Fpolis? //  
What type of activities do the tourists do in Fpolis?

Anote no quadro o quarto subtítulo: **Activities the tourists do:** (vide esquema).

Se necessário, faça perguntas paralelas. Por exemplo, se a resposta for “Eles vão à praia” (*They go to the beach*), pergunte: *What beaches do they go to?* Se a resposta for “Eles visitam lugares turísticos” (*They visit tourist places*), pergunte: *What places do they visit?*

6. Is tourism an important activity in Florianópolis?  
7. Why is it important? // What are the advantages of tourism?

Escreva no quadro o quinto subtítulo: **Positive side of tourism:** (vide esquema).

8. What are the disadvantages of tourism?

Escreva no quadro o último subtítulo: **Negative side of tourism:** (vide esquema).

- Durante a elaboração do esquema, negocie o significado das palavras desconhecidas através de exemplos (*dirty = Cascão from Turma da Mônica is dirty*), gestos (*crowded, walk*), definição (*job = is a regular work that you do for money*), sinônimo (*traffic jam = traffic congestion*), informação lexical (*disco = is the abbreviation of dicotheque*), contextualização (*go on a cruise = when tourists visit Fpolis they generally go on a cruise to Anhatomirim and Campeche islands*). A cada palavra ou frase negociada, verifique se os alunos compreenderam o significado, usando perguntas como: *What's the meaning of \_\_\_ in Portuguese?*

- Ao término das perguntas, verifique se a classe compreendeu o que foi discutido (ex.: *Did you understand? Yes?, no? or more or less? Any question?*).

## Atividade 1

Objetivo de aprendizagem: Associar perguntas a blocos de informação

**Habilidades lingüísticas envolvidas:** compreensão escrita, expressão oral e compreensão oral

**Recursos:** dicionários

### Procedimentos:

- Leia o enunciado e peça à classe que explique o que é para ser feito na tarefa (ex.: *What are you supposed to do in this activity?*). Insista que os alunos utilizem suas próprias palavras (ex.: *Please, I want explanation, not translation*). Confirme a explicação correta, utilizando as informações dos alunos ou questionando-as quando for o caso. Ao final, refaça o enunciado em português para que os alunos possam associar forma e significado.

- Leia as perguntas e saliente que a informação corresponde ao número que aparece no esquema (ex.: *Class, the numbers are in the text, right?*).
- Estabeleça um tempo para a realização da tarefa (ex.: *You have \_\_ minutes to do the activity, ok?*). Disponibilize dicionários, se necessário. Circule pela classe para solucionar possíveis dúvidas.
- Inicie a correção (ex.: *Shall we correct?*). Leia a primeira pergunta e nomeie um aluno para respondê-la (ex.: *What information answers this question?*). Insista que a resposta seja dada em inglês (ex.: *Say the number in English please*). Solicite a avaliação da classe (ex.: *Do you agree?*). Registre a resposta correta no quadro. Aproveite para perguntar o significado da pergunta (ex.: *What's the meaning of this question in Portuguese?*). Siga o mesmo procedimento para a correção das demais perguntas.

**Gabarito:** 6, 4, 5, 1, 2, 3

## Atividade 2

Objetivo de aprendizagem: Compreender informações específicas em um cartão postal

**Habilidades lingüísticas envolvidas:** compreensão escrita e oral, expressão oral

**Recursos:** mapa do Brasil, dicionários

### Procedimentos:

- Inicie um trabalho de pré-leitura com a foto do cartão postal, endereçando as seguintes perguntas para a classe:

#### 1. What picture is this?

Confirme as possíveis respostas (ex.: *Ok, é a ponte Hercílio Luz, and what's the name of the city? OU Ok, é uma foto de Fpolis. It's a picture of Florianópolis.*).

#### 2. Where is Florianópolis on the map?

Para facilitar a compreensão, negocie a palavra “*where*” através de encenação. Se necessário, dê alternativas: *Is it in the north, northeast, south, southeast, or middle west of Brazil?* Escreva os nomes das regiões no quadro para que os alunos se familiarizem com as palavras. Então mostre as regiões no mapa do Brasil para uma melhor visualização, facilitando assim o entendimento. Insista que a resposta seja fornecida em inglês (ex.: *How do you say 'no sul do Brasil' in English?*). Construa a resposta no quadro.

#### 3. What kind of city is Fpolis?

Se necessário, negocie o significado da pergunta, substituindo “*kind of*” por “*type of*”. Escreva no quadro as expressões “*kind of city = type of city*” para que os alunos possam associar “*type*” com “*tipo*” e ativar o seu conhecimento lingüístico. Confirme as possíveis respostas e, então, conclua (ex.: *Fpolis is a tourist city.*).

#### 4. What kind of text is this?

Confirme a resposta correta (ex.: *Ok, é um cartão postal. It's a postcard*). Escreva a palavra "postcard" no quadro.

### 5. What's the purpose of a postcard? // What's the objective of a postcard? // What's the function of a postcard?

Escreva "purpose" abaixo da palavra "postcard". Confirme as respostas dos alunos. Registre algumas no quadro, já convertidas para o inglês e, então conclua fazendo-se compreender na língua-alvo (ex.: Purpose: *To inform a friend that you are visiting a different city/ a tourist city*).

- Leia o enunciado e verifique a compreensão da classe (ex.: *What are you supposed to do in this activity?*). Confirme a explicação correta e, então, leia o enunciado em português para que os alunos possam perceber a relação entre forma e significado.
- Estabeleça um tempo para a realização da atividade (ex.: *You have \_\_ minutes to answer the questions, ok?*). Disponibilize alguns dicionários. Circule pela classe para solucionar possíveis dúvidas.
- Inicie a correção (ex.: *Shall we correct?*). Leia a primeira pergunta e aguarde um voluntário para responder. Avalie a resposta dada ou solicite a avaliação da classe (ex.: *Do you agree?*). Questione as respostas quando necessário (ex.: *Are you sure?*). Registre a resposta correta no quadro. Utilize o mesmo procedimento para a correção das demais perguntas.

#### Gabarito:

1. Sarah.
2. Anna e Max.
3. Nos Estados Unidos.
4. Sobre Florianópolis.
5. Visitando-o. OU Passeando.
6. Ela conheceu o sul da ilha (ou as praias do sul da ilha) e o Mercado Público.
7. Um presente. Anna e Max.
8. Na próxima semana.
9. tour; summer; visit; passenger; attractions; beach; tourist guide; historical place; airport; city guide; museum; hotel.
10. a) Caros/ Queridos  
b) Com carinho  
c) Adorável, muito legal
11. Ele deve comprar um envelope e escrever os endereços nele (do destinatário e do remetente).

### Atividade 3

Objetivo de aprendizagem: Organizar informações em um cartão postal

**Habilidades lingüísticas envolvidas:** expressão e compreensão escrita, compreensão e expressão oral

**Recursos:** dicionários

**Procedimentos:**

- Leia o enunciado e verifique a compreensão da classe. (ex.: *What are you supposed to do in this activity?*). Confirme a explicação correta, utilizando as informações dos alunos ou questionando-as quando for o caso. Ao final, refaça o enunciado em português na forma como está expresso.
- Estabeleça um tempo para a realização da atividade (ex. *Class, you have \_\_\_ minutes to write the card, ok?*). Disponibilize o uso de dicionários (ex.: *You can use the dictionary to help you, ok?*). Circule pela classe para solucionar possíveis dúvidas.
- Inicie a correção (ex.: *Shall we correct?*). Solicite a seqüência do texto (ex.: *What information goes first in the postcard? What information goes next?*). Se necessário, use gestos para facilitar a compreensão de *next* e *first*. Vá construindo, no quadro, o texto do cartão postal conforme as respostas dos alunos.
- Feita a correção, convide a classe a entender o texto do cartão postal (ex.: *Let's understand// comprehend the text in the postcard*). Inicie a construção do significado a partir das palavras já conhecidas pelos alunos, perguntando à classe os vocábulos que lhes são familiares (ex.: *What words here are familiar to you? Ok, so, what's the meaning of \_\_\_\_\_ in Portuguese?*). Anote o significado acima das palavras correspondentes em inglês e convide a classe a adivinhar o restante das informações. Ajude-os, se preciso em português, a chegar a compreensão correta, questionando e fazendo-os refletir e associar as informações anteriores e posteriores às palavras já traduzidas, em harmonia com o contexto.
- Ao final, pergunte se os alunos têm alguma pergunta ou dúvida (ex.: *Any question?*).

**Gabarito:**

October 10,2002

Dear John,

Here I am in Brazil. It's a wonderful country. I went to Rio and now I am in Fortaleza. It's a large and beautiful city. I'm back home next week.

Take care  
Martha

## Atividade 4

Objetivo de aprendizagem: Inferir os lugares visitados por turistas

**Habilidades lingüísticas envolvidas:** compreensão e expressão oral

**Recursos:** toca-fitas, texto gravado em áudio

**Procedimentos:**

- Leia o enunciado e durante a leitura faça gestos para os verbos "*listen*", "*talking*" e "*check*" de modo a facilitar a compreensão. Em seguida, verifique a compreensão da classe (ex.: *What are you supposed to do in this activity?*). Confirme a explicação correta, utilizando as informações dos alunos ou questionando-as quando for o caso. Ao final, refaça o enunciado em português para que os alunos possam associar forma e significado.

- Coloque a fita para tocar por duas vezes.

### Transcrição

#### Tourist 1

Well, when I visited Florianópolis, I went to Joaquina and Canasvieiras. I also went to Beira Mar Shopping to buy a pair of sandals. There, I saw the Brazilian film “Central Station”.

#### Tourist 2

When I visited Florianópolis, the first place I went to was Cruz e Souza Museum. I also went to Felipe Schmidt Street. It's in the central part of the city where there are lots of shops. I also went on a cruise to visit Anhatomirin and.... Well, I had a very good time there.

- Inicie a correção (ex.: *Shall we correct?*). Nomeie um aluno para responder sobre o turista 1 (ex.: *What did tourist 1 do in Fpolis?*) e um outro para responder sobre o turista 2 (ex.: *What did tourist 2 do in Fpolis?*). Insista que as respostas sejam dadas em inglês. Ajude os alunos a formular suas respostas (ex.: *S/he went to the... and.....*). Anote-as no quadro sublinhando os lugares visitados pelos turistas.

#### Gabarito:

**Tourist 1** – beach, shopping center, cinema

**Tourist 2** – museum, go on a cruise, city center

### Atividade 5

**Objetivo de aprendizagem:** Interagir com um colega para formalizar uma reserva de hotel e identificar o quarto que corresponde aos dados.

**Habilidades lingüísticas envolvidas:** expressão e compreensão oral, compreensão escrita

**Recursos:** cartões com informações a serem trocadas (vide procedimentos)

#### Procedimentos:

- Inicie a atividade perguntando à classe o tipo de informação que os hotéis solicitam quando um turista quer fazer uma reserva de hotel (ex.: *What information does a hotel require when a tourist wants to make a reservation? Suppose I am from Curitiba and I want to make a hotel reservation in Fpolis. What information does the hotel require from me? What questions does the hotel ask me?*). Escreva *Hotel reservation* no quadro e liste abaixo as respostas dos alunos, já convertidas para o inglês. Insista que algumas respostas, as já conhecidas por eles, sejam dadas em inglês (ex.: *How do you say 'nome da pessoa' in English?*).

Possíveis respostas: - The person's name  
 - the person's complete address, telephone number  
 - the person's credit card number

- room preferences: single room or double room
- marital status: single, married, divorced
- Period of stay

• Certifique-se de que as informações que aparecerão na atividade (Part A) sejam listadas acima (i.e. *the person's name, single room or double room, period of stay e credit card number*). Introduza-as, se necessário.

• Introduza a Parte A da atividade (ex.: *Now, you're going to interact with a colleague to make a hotel reservation, Ok?*). Explique, em inglês, o enunciado. Tente se fazer compreender, repetindo as informações, mostrando os cartões para a classe, parafraseando e exemplificando. Feito isso, pergunte o que a classe compreendeu (ex.: *Did you understand? So, what are you supposed to do in this activity?*). Confirme a explicação correta, utilizando as informações dos alunos ou questionando-as quando for o caso. Ao final, refaça o enunciado em português para que os alunos possam associar forma e significado.

• Organize a classe em pares (ex.: *Please organize in pairs*) e distribua os cartões 1 e 2.

### CARD 1

QUESTIONS
1. The person's name? _____
2. Single room or double room? _____
3. Period of stay? _____
4. Credit card number, please? _____

### CARD 2

COLLECT YOUR ANSWERS FROM THIS TEXT
The reservation is in the name of Andréa Souza de Lima. She needs a single room with a private bathroom. She is staying in Fpolis from February 14 to February 17. Her credit card number is 7638714.

• Estabeleça um tempo para a realização da atividade (ex.: *You have \_\_ minutes to exchange the information, ok?*). Circule pela classe para solucionar dúvidas e encorajar a interação na língua inglesa.

• Verifique as respostas (ex.: *Can I check your answers?*). Encaminhe as perguntas do Cartão 1 para a classe. Anote as respostas corretas no quadro e as confirme (ex.: *Ok, single room*), de modo a modelar a pronúncia dos alunos.

• Introduza, então, a Parte B da atividade. Leia o enunciado e verifique a compreensão da classe (ex.: *What are you supposed to do in this activity?*). Confirme a explicação correta e, então, leia o enunciado em português para que os alunos possam perceber a relação entre forma e significado.

• Estipule um tempo para a realização da tarefa (ex.: *\_\_ minutes for you to decide the appropriate room, ok?*).



- Leia o enunciado e verifique a compreensão da classe (ex.: *What are you supposed to do in this activity?*). Confirme a explicação correta, utilizando as informações dos alunos ou questionando-as quando for o caso. Ao final, refaça o enunciado em português para que os alunos possam associar forma e significado.
- Estabeleça um tempo para a realização da atividade (ex. *Class, you have \_\_\_ minutes to do the activity, ok?*). Circule pela classe para solucionar possíveis dúvidas.
- Para corrigir, pergunte à classe o quarto que corresponde aos dados da Part A (ex.: *Which room is appropriate for Andréa? Room 1, 2 or 3?*). Avalie a resposta correta e pergunte o porque dos outros quartos não serem apropriados para ela (ex.: *Ok, Room 1 is not appropriate. Why not? Room 2 is not appropriate either. Why not?*) Confirme as respostas corretas. Ao final, pergunte se os alunos têm alguma pergunta ou dúvida (ex.: *Any question?*).

**Gabarito:**

- Part A –
1. Andréa Souza de Lima
  2. single room
  3. February 14 to February 17
  4. 7638714

Part B – Room 3



# Tourism



## Trabalharam na elaboração desta unidade:

Ana Luiza Nunes  
Andréia dos Santos Simon  
Carla Denise Grüdtner  
Lilian Schmitt Petry  
Mara Rosele da Rocha  
Rosely Perez Xavier  
Susana Rita Chávez  
Úrsula Campos Neves



# TOURISM

1. **Tourist cities in Brazil:** Florianópolis  
Rio de Janeiro  
Ouro Preto  
Foz do Iguaçu  
Salvador

2. **Period of time:** December }  
January } summer time  
February }

3. **Tourists come from:** São Paulo  
Paraná  
Rio Grande do Sul  
Argentina

4. **Activities the tourists do:** They go {  
to the beach.  
to restaurants.  
to discos.

They go on a cruise.  
They shop.  
They visit historical places.  
They walk on the beach.

5. **Positive side of tourism:** • more {  
money  
jobs  
commercial activities

• You meet different people.

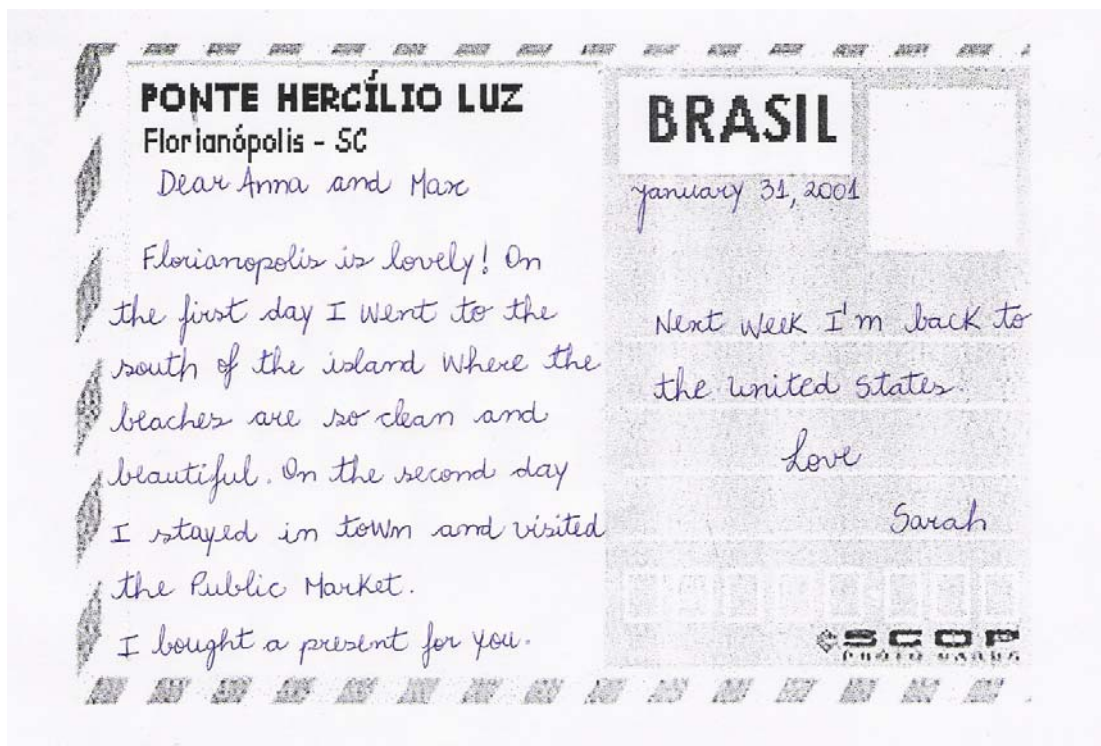
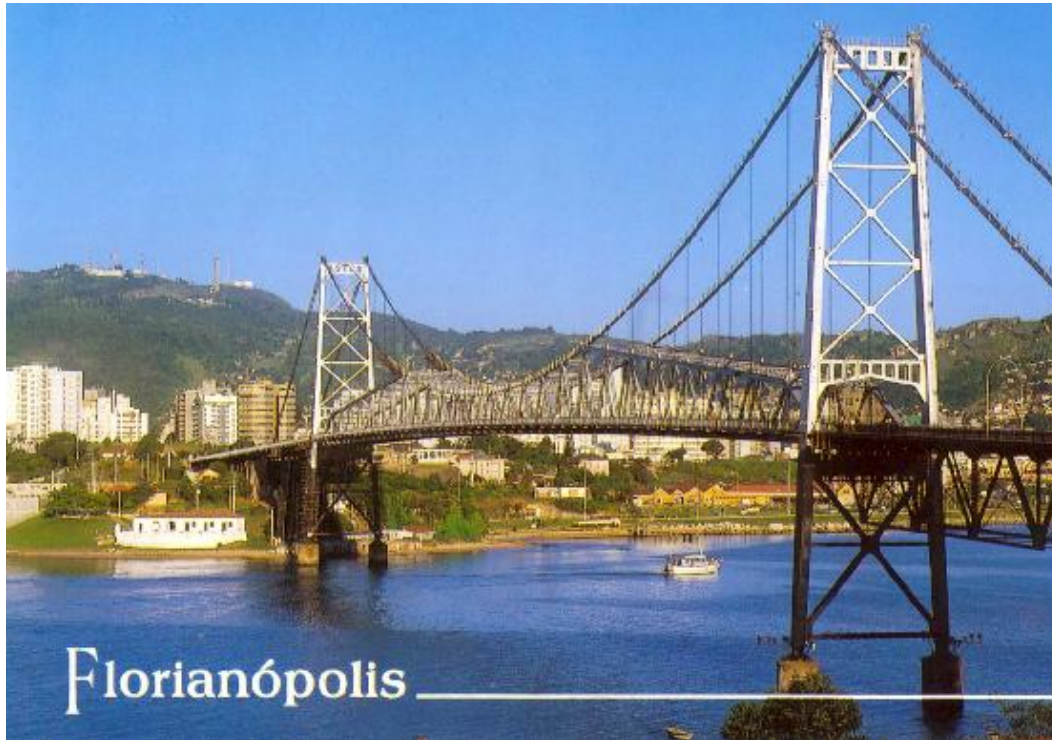
6. **Negative side of tourism:**

- crowded beaches
- dirty beaches, streets
- traffic jam
- more violence in the streets
- more expensive products or services
- more robbery

**Activity 1-** Identify in the text *TOURISM* the information that answers the questions below.

- 1- What are the disadvantages of tourism? Information number \_\_\_\_
- 2- What are the local attractions for the tourists? Information number \_\_\_\_
- 3- What are the advantages of tourism? Information number \_\_\_\_
- 4- Give some examples of tourist places. Information number \_\_\_\_
- 5- When do tourists generally travel? Information number \_\_\_\_
- 6- Who are the tourists that visit Florianópolis? Information number \_\_\_\_

**Activity 2** –Read the postcard and answer in Portuguese the questions below.



1. Quem escreveu este texto?
2. Quem vai ler este texto? Ou seja, quem é o destinatário?
3. Onde mora a pessoa que escreveu este texto, isto é, o remetente?
4. Sobre que lugar o remetente está falando?
5. O que o remetente está fazendo neste lugar?
6. Que lugares o remetente conheceu?
7. O que ele(a) comprou e quem vai receber?
8. Quando o remetente retorna?
9. Que palavras abaixo podem estar relacionadas com TURISMO?

hospital, tour, supermarket, summer, computer, quality, visit, television, passenger, flower, attractions, beach, school, tourist guide, teacher, historical place, airport, city guide, museum, hotel, coffee house, coffee.
---

10. O que significam as palavras sublinhadas abaixo?

a) Dear Anna and Max = \_\_\_\_\_

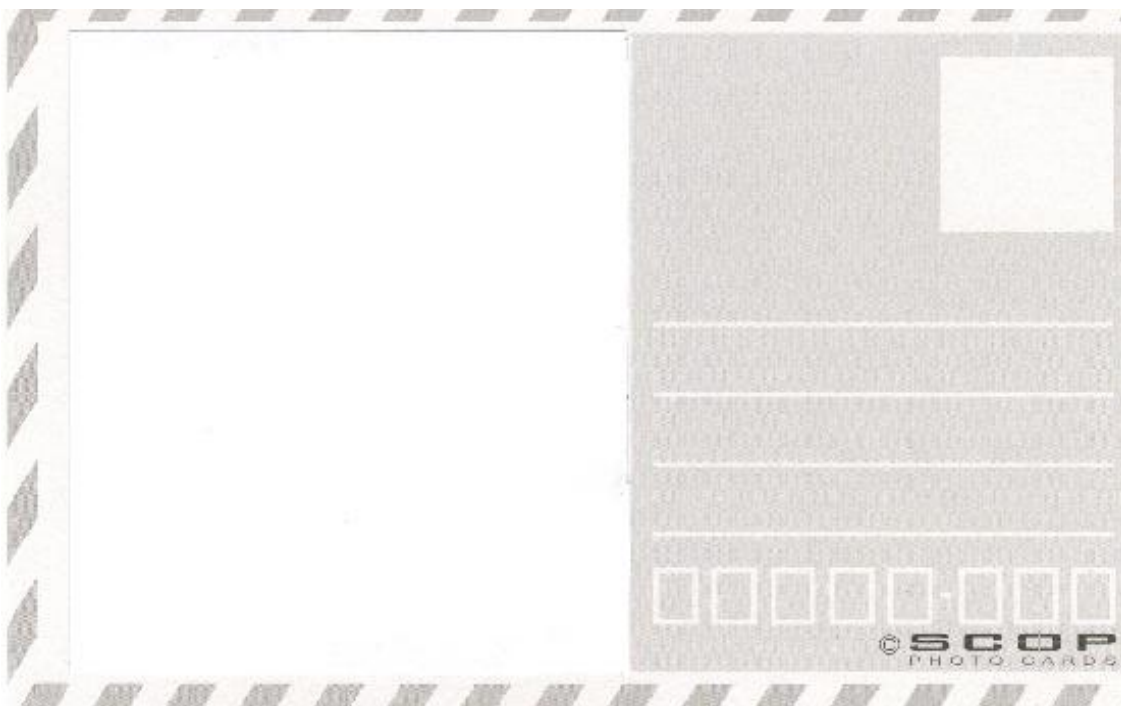
b) Love = \_\_\_\_\_

c) Florianópolis is lovely! = \_\_\_\_\_

11. O remetente utilizou todo o cartão postal para escrever sua mensagem. Não houve, portanto, espaço para o endereço do destinatário. O que o remetente deve fazer para enviar este cartão?

**Activity 3** – Organize the text below in the postcard.

<p><b>Here I am in Brazil.</b>  <b>It's a large and beautiful city.</b>  <b>It's a wonderful country.</b>  <b>I'm back home next week.</b>  <b>Martha.</b></p>	<p><b>I went to Rio and now I am in Fortaleza.</b>  <b>Take care.</b>  <b>October 10, 2002.</b>  <b>Dear John.</b></p>
--	--





**Activity 4** – Listen to two tourists talking about Florianópolis. Check the places they went to.

**NOTE:** Listen to each tourist TWICE.

	<b>Tourist 1</b>	<b>Tourist 2</b>
beach		
museum		
shopping center		
cruise		
city center		
cinema		

**Activity 5.** Making a hotel reservation

**Part A** – IN PAIRS. Each student will receive a card. Card 1 contains questions and Card 2 the answers. Listen to your colleague's questions and answer according to the information in your card. The situation is: you have to make a hotel reservation for a friend. Speak in English during the activity.

**Part B** – IN PAIRS. Based on the information of Part A, decide the appropriate room for the person.

1.



Single room with shower and toilet on the hall. Every room has a television with DVD.



2.



Single room with shower and toilet, TV, radio and telephone. Rates include breakfast, service and tax. The minimum stay is 4 nights.

3.



The room has a single bed and is equipped with a shower, toilet, television and DVD. Breakfast is included.

## ANEXO C

## TRANSCRIÇÕES DAS IMPLEMENTAÇÕES DOS ROTEIROS I E II

Símbolos usados:

(( )): para comentários de análise;

( ): para dúvidas e suposições;

(+): para pausas breve;

(++): para pausas longas;

/ : para truncamentos bruscos, ou seja, quando o falante é interrompido por outro;

**Siglas iniciais dos nomes:** para representar cada falante, preservando sua identidade. Sendo assim, será utilizada a Letra inicial de cada nome.<sup>22</sup>

**Primeira e Segunda Aulas do Roteiro I – Turismo – 08.09.2005 – 2 aulas**

((Clarice escreveu no quadro: September 08th, 2005))

**Clarice:** Pessoal, iniciando então (+) ah, hoje não precisa copiar nada, porque nós vamos prestar atenção, tá? ((em seguida, ela se dirigiu ao quadro e escreveu a palavra *TOURISM*))

**Jeferson:** Pode falar professora.

**Clarice:** Participar e prestar atenção. Ó pessoal ó, today, we are going to talk about tourism.

**Fábio:** Turismo.

**Clarice:** Isso. ok. Give me some examples of (+) Tem que prestar atenção. Daiane. Ó tem que interromper. Give me some examples of tourist cities in Brazil.

**Daiane:** Exemplos de turismo no Brasil.

**Clarice:** Tourist cities ((e escreveu a palavra cities no quadro))

**Alunos:** Turismo.

**Clarice:** Tourist cities, cidades (+)

**Mateus:** Turísticas.

**Carlos:** é, turismo na cidade. Cidade.

**Clarice:** Cidades (+)

**Gabriel:** Turísticas.

**Clarice:** Cidades turísticas. Give me some examples of tourist cities in Brazil. Give me some examples. Florianópolis is a tourist city, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais. Ok, ó, tourist cities in Brazil. Florianópolis.

**Mateus:** Brasília.

**Carlos:** Rio de Janeiro. Nova York

**Clarice:** Florianópolis, Rio de Janeiro, São Paulo.

**Paulo:** Salvador.

**Clarice:** Salvador.

**Paulo:** Fortaleza.

**Clarice:** Ok. What about Florianópolis? Florianópolis is a tourist city. Yes or no?

**Alunos:** Yes.

**Clarice:** Is Florianópolis a tourist city?

**Alunos:** No.

**Jeferson:** Florianópolis.

<sup>22</sup> In MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*, 1986.

**Clarice:** Florianópolis is a tourist city. Ok. In what periods of time, do the tourists come to Florianópolis? Periods of time tourists come to Florianópolis.

**Alunos:** Turistas em Florianópolis.

**Clarice:** In what periods of time? Winter, spring (+) periods of time? ((escreve periods no quadro)) ((conversas de vários alunos)) Periods of time, what's the meaning?

**Marquinhos:** Não é pra copiar professora?

**Clarice:** Períodos de tempo. Summer, spring, autumn (+)

**Fernanda:** Ah isso daí é primavera, verão né? Outono ((conversas cruzadas))

**Clarice:** In what periods of time do the tourists come to Florianópolis? The tourists come to Florianópolis on (+)

**Gabriel:** Somente no verão.

**Clarice:** Winter? On Spring? O Mateus falou que periods of time é períodos do tempo. alguém lá, a Fernanda, falou em (+)

**Fernanda:** Verão.

**Clarice:** the tourists come to Florianópolis on summer. Yes or no?

**Alunos:** no verão.

**Clarice:** Não é no verão que eles mais procuram Florianópolis? Que períodos, que estação do ano eles vêm para Florianópolis. Where? From what country tourists come?

**Fernanda:** Turismo, é... come, é restaurante. ((rá, rá, rá...))

**Clarice:** the tourists come from? Ó, Fernanda ó, acertou, mas só que vocês estão conversando. Os turistas vêm de vários países ou cidades. Where do the tourists come from? Come from?

**Fernanda:** Isso parece come.

**Jeferson:** Deve ser só um. ((falando de outro assunto, conversas cruzadas))

**Clarice:** What countries, what cities? The tourists come from? Give me examples.

**Fernanda:** Deve ser restaurante.

**Daniela:** Exemplos de turistas que vêm de outros países.

**Clarice:** yes, Argentina. What else?

**Alunos:** Uruguai, americanos. ((conversas cruzadas))

**Clarice:** And from Brazil? What cities from Brazil? What cities?

**Suelen:** Que vem do Brasil? Cearense.

**Chaiane:** Paulista.

**Clarice:** Ceará.. What else?

**Fernanda:** Ai professora, eu não botei isso. Eu botei de outros país.

**Aline:** Bahia

**Clarice:** Ceará, Bahia, just some more examples.

**Chaiane:** São Paulo.

**Clarice:** São Paulo.

**Jéssica:** Rio de Janeiro.

**Clarice:** Rio de Janeiro. Ok.

**Fernanda:** ai, só bota as siglas.

**Clarice:** Ok. Leandro ((chamando atenção, pedindo silêncio)). What do the tourists generally do in Florianópolis? What do the tourists generally do in Florianópolis? Activity. Activities that the tourists do in Florianópolis. They come to Florianópolis to do what?

**Daiana:** É atividades que os turistas fazem

**Clarice:** Isso. Atividades que os turistas (+)

**Daiana:** Fazem em Florianópolis.

**Clarice:** Ok Florianópolis. Examples:

**Daniela:** vão à praia.

**Daniela:** são tantos exemplos.

**Clarice:** Turistas saem pra onde?

**Alunos:** Pra visitar os pontos turísticos.

**Clarice:** Visitar os pontos turísticos é uma. Visit the tourists sites, ok? Visitam pontos turísticos. What else? Fernanda é, said restaurants. Né? Go to restaurants.

**Fernanda:** Restaurante, praias.

**Clarice:** Ok,

**Fernanda:** Praias é.

**Jeferson:** Shopping.

**Clarice:** Restaurante. Praias. How can I say praia in english?

**Fernanda:** Lojas, Shopping center.

**Gabriel:** Praia em inglês.

**Clarice:** Yes.

**Clarice:** No Idea? Praia em inglês?

**Suelen:** Não.

**Clarice:** Beaches. Shoppings.

**Fernanda:** Ah, shopping já é em inglês, né professora?

**Clarice:** The tourists go to the shopping. What else?

**Marquinhos:** Cinema.

**Clarice:** Go to the cinema, very good. Cinema. Ok. Ok. Ok class. Is (+) is (+) Fernanda e não, não, não, Daniela. Is tourism a good activity? An important activity in Florianópolis? Is tourism important to Florianópolis? É importante o turismo?

**Alunos:** sim.

**Clarice:** Why is it important? Why?

**Fábio:** Qual é a importância.

**Jeferson:** Qual é a importância do turismo em Florianópolis?

**Clarice:** Why is it important? Mateus Because of the (+) money. Money. ok? Positive side of the tourism, in Florianópolis Mateus said money. What else?

**Alunos:** Money. ((rá, rá, rá...)) ((conversas cruzadas))

**Clarice:** What else? Positive side. What's the meaning of positive side? Positive. Quê que é positivo, como turismo em Florianópolis... As coisas positivas. Situação de dinheiro né.

**Leandro:** Restaurantes.

**Clarice:** O quê que acontece com os restaurantes? O quê que acontece com os comerciantes?

**Alunos:** Vendem mais.

**Alunos:** compram mais.

**Fernanda:** Eles começam a vender mais.

**Clarice:** Ó, a Fernanda ó, eles começam a vender mais então é claro que tem mais.

**Fernanda:** lucro, mais money.

**Clarice:** Então o quê que aumenta, com o fluxo de turistas? Aumenta a população. Isso é bom ou é ruim?

**Alunos:** É bom.

**Clarice:** Se aumenta a população, vai aumentar o quê?

**Alunos:** As moradias.

**Clarice:** Ah, e vai aumentar mais o quê?

**Alunos:** A favela, os carros.

**Clarice:** Positive, only positive not negative. Positive only.

**Fernanda:** Começa a ter mais Empregos.

**Clarice:** Ah, empregos.

Alunas: Na temporada os turistas.

**Clarice:** Claro, aumenta o fluxo de turistas os hotéis, restaurantes vão precisar de mais...

**Alunos:** empregados.

**Clarice:** Então aumentam os jobs. tá? Jobs means (+)

**Alunos:** Jogos?

**Olívia:** Emprego.

**Clarice:** Empregos. Aumenta os empregos. What else? Money, jobs?

**Alunos:** Money. ((conversas cruzadas))

**Clarice:** Jobs é empregos, Olívia said.

**Alunos:** Conversas. (ex. A Chaiane não pode conversar professora.)

**Clarice:** What else? Quê mais que Florianópolis ganha com o turismo?

**Alunos:** Nada.

**Fernanda:** A! Também tem muita poluição né professora.

**Clarice:** Isso aí é negative side. Alguém já falou, tá? Alguém já falou aqui de commercial activities.

**Marquinhos:** Quê que é isso?

**Alunos:** Atividade comercial.

**Alunos:** Comércio.

**Clarice:** Atividades (+)

**Alunos:** Comerciais.

**Clarice:** Comerciais. Commercial activities. Atividades comerciais.

**Paulo:** Não é pra copiar.

**Jeferson:** Não é pra copiar.

**Luana:** Não é nem pra copiar.

**Clarice:** What about negative sides?

**Gabriel:** Coisas negativas.

**Luana:** Poluição.

**Clarice:** Poluição, is a negative side. Poluição. What else? (++), (( em silêncio, ela cruzou os braços e ficou aguardando silêncio, por parte da classe, para dar continuidade à aula))  
Polution. What else? Leandro.

**Leandro:** Qual?

**Clarice:** negative side of tourism.

**Alunos:** Negativo.

**Luana:** é (+)

**Clarice:** Polution. What else? Many tourists in the streets.

**Jeferson:** Ar poluído.

**Clarice:** Ar poluído. Polution. Many/ ô Leandro. Ô Leandro. Many tourists in the street. What's the problem? Many tourists in the streets. Fábio. Many tourists in the streets? Fábio, please. Roads, roads.

**Alunos:** Roubar, ladrão.

**Clarice:** Estradas, many tourists in the streets. What's the problem?

**Alunos:** Acidente.

**Clarice:** Acidentes, o quê mais?

**Leandro:** Engarrafamento.

**Clarice:** Engarrafamento. Traffic jam is, traffic jam is many cars (+) alguém já falou aqui.

**Olivia:** Engarrafamento?

**Clarice:** Engarrafamento. Traffic jam is engarrafamento. What else?/ Muita gente falando junto, aí não dá. What about the beach? Many tourists in the beach. Many tourists on the beach. Many, many, many, many. Muitas (+) Crowded, many, many people. Many tourists. Muitas pessoas, muitos turistas na praia, vai fazer com que a praia fique (+)

**Daniela:** Mais limpa.

**Gabriel:** Cheia.

**Clarice:** Cheia. Conseqüentemente praias? Se o turista for relaxado vai na praia e deixa a praia suja. Às vezes alguém tá passando de carro, ta com papel, plástico e joga na estrada. Também as ruas. Não gostei da participação. Tem gente que não tá participando legal.

**Fernanda:** Eu participei.

**Clarice:** Só que tem que tá com a gente. Esse aqui ó, o material preparadinho pra vocês. Ó, activity number one. Activity number one. ok?

**Alunos:** Professora.

**Clarice:** Tudo o que a gente faz na sala vale nota. Participação também. Ok Tourism? Ok Fernanda? Ok?

**Clarice:** Tourism, ok?

**Alunos:** Ok.

**Clarice:** Second page Suelem. Second page of Tourist cities in Brazil. Examples:

**Alunos:** Florianópolis, Rio de Janeiro, Ouro Preto, Foz do Iguaçu e Salvador.

**Fernanda:** menos que não é Ouro Preto. O que é isso?

**Clarice:** Uma cidade de Minas Gerais, Ouro Preto. Periods of time. In (+)

**Alunos:** Dezembro, Janeiro e fevereiro.

**Clarice:** In what periods of time do the tourists come to Florianópolis? December (+)

**Fábio:** Dezembro, janeiro e fevereiro.

**Clarice:** Nós esquecemos de falar dos meses que é o (+)

**Alunos:** Verão.

**Clarice:** Summer time. Summer time. Tourists come from.

**Alunos:** São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul e Argentina.

**Clarice:** E, outras partes, né? Activities the tourists do:

**Clarice:** To the beaches, às praias. Restaurants.

**Alunos:** Restaurantes.

**Clarice:** Restaurantes. To Disco (+)

**Fernanda:** é música, é discoteca.

**Clarice:** Isso, the disco, os clubes que oferece né. They go on a cruise. They go on a cruise. To visit tourists the Anhatumirim island. They go on a cruise. The tourists go on a cruise to visit Anhatumirim island.

**Leandro:** Turistas visitam a ilha de Anhatumirim.

**Clarice:** How? Go on a cruise. The Tourists visit the Anhatumirim island. How? By the air, by plane? No, they go on a cruise. Anhatumirim island.

**Alunos:** Mercado Público.

**Suelen:** O turista vem de lá?

**Clarice:** Anhatumirim island, ele já falou, só quero que repita.

**Fernanda:** Eles visitam a ilha de Anhatumirim.

**Clarice:** How? By walking? andando?

**Gabriel:** De barco.

**Clarice:** Ah, de barco. They go on a cruise. They go on a cruise (+) what's the meaning of cruise? Barco?

**Alunos:** Navio. Iate. Carroça. Canoa. Cruzeiro.

**Clarice:** olha Suelen, congratulations. They go on a cruise, eles fazem um tipo de (+)

**Alunos:** Cruzeiro.

**Clarice:** Cruzeiro. Pra visitar as ilhas de Florianópolis, um exemplo é a ilha de

**Alunos:** Anhatumirim.

**Clarice:** They shop.

**Daniela:** Shop.

**Marquinhos:** They shop. Eles compram roupa.

**Fábio:** Shop.

**Clarice:** Quê que é shop?

**Alunos:** Compras. Cinema.

**Clarice:** Cinema. Conversar, passear. To visit historical places.

**Alunos:** Museu.

**Clarice:** Visitar palácios históricos?

**Alunos:** Então, museu.

**Clarice:** Museu é um exemplo. Que mais? What else?

**Daiana:** Qual professora?

**Clarice:** Depois nós temos aqui: they walk on the beach.

**Carlos:** Caminhar na praia.

**Clarice:** Fazer caminhadas. Positive sides of tourism:

**Alunos:** More dinheiro, trabalho.

**Clarice:** Money, jobs.

**Alunos:** Atividades comerciais.

**Clarice:** You meet different people, you meet different people.

**Alunos:** Diferentes, Você.

**Fernanda:** Diferentes pessoas.

**Clarice:** Very good Fernanda. A gente tem que ter, estar sempre em contato com (+)

**Alunos:** Diferentes pessoas.

**Clarice:** Pessoas diferentes. Negative side of tourism.

**Alunos:** Lixo na praia, muita gente na praia.

**Clarice:** Muitas pessoas na praia. Dirty beaches. Dirty beaches. É a sujeira, que o G já falou. more violence. ((conversas de vários alunos))

**Leandro:** Violência.

**Clarice:** Violência causou assalto aos turistas. More expensive products. More expensive products.

**Carlos:** Produtos.

**Clarice:** Produtos o quê?

**Alunos:** Produtos?

**Carlos:** Produtos jogados no chão?

((Clarice conversando com alguém à porta))

**Clarice:** Aqui ó pessoal, activity one, let's go. Activity one. Activity one. (( aula 2))

**Alunos:** Atividade, Atividade número um.

**Clarice:** Ok. Identify, activity one.

**Alunos:** Identificar.

**Clarice:** Identifique (+)

**Alunos:** Identificar o texto informação.

**Clarice:** Identify in the text Tourism the information that answers the questions below. Answers, answer (+)

**Alunos:** Resposta.

**Clarice:** Resposta, vamos lá. Identifique, no texto turismo as informações que (+) as informações que, que (+)

**Leandro:** Que respondam.

**Clarice:** Que respondam... às questões abaixo... You have... the numbers, the numbers of the information: number one, number two, (enquanto a profa falava, a Fernanda perguntou: Qual é a página?) ((conversas cruzadas)) three, four, five, six. You have only to write the numbers, only the numbers. ok? Information number one, six, seven (+)

**Paulo:** Não entendi professora.

**Clarice:** Number one.

**Carlos:** Número um.

**Jeferson:** Número um.

**Alunos:** Número um.

**Clarice:** What are the disadvantages of tourism?

**Alunos:** As desvantagens professora?

**Professor:** As desvantagens.

**Alunos:** O lado negativo.

**Clarice:** Isso é o lado negativo, é o lado ruim do turismo. Então (+) what is the number? What is the number of the information?

**Suelen:** As informações negativas.

**Clarice:** Yes. And what's the number?

**Fábio:** É a número um.

**Gabriel:** Não, é a número dois.

**Clarice:** Number one: tourist cities?

**Daniela:** É a número seis professora..

**Clarice:** Number six: negative sides of tourism?

**Alunos:** é, sim.

**Clarice:** Ok, number six is (+)

**Carlos:** É pra responder na folha?

**Clarice:** number, only number six.

**Daiane:** É pra responder?

**Paulo:** ô professora, a primeira é a número seis?

**Clarice:** What are the disadvantages.

**Diogo:** ô professora, não to entendendo nada.

**Alunos:** ((conversas cruzadas)) ((não foi possível compreender o que se falava)).

**Clarice:** only the numbers.

**Alunos:** ((conversas cruzadas))

**Clarice:** Tá, tentem então, tentem responder a questão...

**Jeferson:** Ô professora, daí então é pra copiar, ô professora...

**Clarice:** ó ou have, you have seven, seven minutes.

**Diogo:** o lado que é negativo e

**Alunos:** Isso é importante? Vale nota?

**Diogo:** É pra escrever? É os número que eu boto?

**Daiana:** Professora!

**Clarice:** Tudo o que a gente faz na sala vale nota. Participação também. Ok. Tourism?

Ok Fernanda? Ok?

**Clarice:** Só um pouquinho.

**Clarice:** Trouxeram os dicionários que eu pedi na terça?

**Alunos:** esqueci.

**Clarice:** Quem precisar ó/

**Alunos:** Eu esqueci, eu esqueci.

((alunos resolvendo os exercícios, e pedindo ajuda à professora))

**Clarice:** vou atender na carteira, um por vez.

((continuam a executar a atividade))

**Clarice:** Local attractions. (atendendo uma aluna na carteira)

**Clarice:** Informações rel (+) o (+)

**Daiana:** O lado negativo

**Clarice:** Ó, a Suelen falou certinho, informações relativas ao lado negativo do turismo. Que seriam as, que seriam, as... desvantagens. Informação, information number (+)

**Alunos:** Six. Seis.

**Clarice:** information number six. Deu? Number two, Gabriel, What are the local, What are the local attraction for the tourism?

**Suelen:** É o lugar atrativo pro turista.

**Suelen:** Atração de Florianópolis.

**Clarice:** Atrações de Florianópolis, de turismo. Information number (+)

**Alunos:** Quatro. Four. Four.

**Clarice:** Information number four? Is this correct Daniela?

**Daniela:** Quê professora?

**Clarice:** Information number four?

**Daniela:** A, não respondi.

**Clarice:** Então senta direito e acompanha.

**Daniela:** Ah eu to acompanhando só que tem barulho.

**Clarice:** Melhor sair daí. Information number four. Local attractions, number four. Como que tá lá na frente ó, local attractions, number four. Historical places né? Lugares turísticos, as atrações, atrações locais. Number three.

**Diogo:** é cinco!

**Suelen:** é o três professora.

**Clarice:** Number three. What are , what are the advantages of tourism. Advantages (+)

**Fábio:** é (+)

**Fábio:** As vantagens.

**Clarice:** As vantagens do turismo em Florianópolis. Information number (+)

**Alunos:** Five.

**Clarice:** Five, ok? Is this correct? Information number five. Positive sides of tourism. ok?

**Olívia:** Ok, sim.

**Clarice:** Positive sides, Gabriel.

**Gabriel:** A número 3 é a 5?

**Clarice:** Positive sides, seriam as vantagens.

**Olívia:** As vantagens.

**Clarice:** As vantagens seria o lado positivo. Number four. Number four. Give some examples of tourist places.

**Alunos:** Um. Quatro.

**Clarice:** Information number (+)

**Alunos:** Quatro.

**Clarice:** Tourist places. Tourist places. tourist places.

**Olívia:** os turistas. É o turismo no Brasil.



**Clarice:** não é turistas.

**Alunos:** É o turismo.

**Clarice:** Tourist é o quê? Tourist places, pontos turísticos ou locais turísticos. Information number (+)

**Alunos:** Três. Quatro. Three. Four. Four. Four. ((vários alunos repetiram))

**Clarice:** Lugares turísticos. Number one. Ó a Michele fez sozinha, Michele? Ali talvez ficasse melhor tourist cities. Né Michele? Concorda? Porque quando é lugares turísticos daí não sabes se é em Florianópolis, ou é no Brasil, então se colocasse tourist cities ele fica (+)

**Mateus:** É, daí ele fica melhor né?

**Clarice:** O que seria a quatro né? Lugares turísticos. Mas aqui seria a número um.

**Fernanda:** Na cinco ali seria a número um?

**Clarice:** Número quatro. Number four. examples of tourist places (+)

**Daniela:** Eu botei quatro professora.

**Clarice:** Exemplos de lugares turísticos.

**Daniela:** então tá errado.

**Clarice:** number one.

**Fernanda:** Então número um?

**Jeferson:** Eu errei.

**Mateus:** Eu também errei.

**Clarice:** Por isso é bom fazer exercícios à lápis, pra gente corrigir quando errar. Number five, when do tourist generally travel?

**Olivia:** é (+) lugares.

**Paulo:** Eu botei two.

**Clarice:** When, when (+)

**Diogo:** é one, é two.

**Clarice:** Calma, calma. When do tourists generally travel. What's the meaning of travel? Travel.

**Suelen:** é período, período do tempo que os turistas ficam...

**Clarice:** Período do tempo?

**Suelen:** Período do tempo que os turistas vêm para Florianópolis. Pode ser?

**Clarice:** Muito bem Suelen, é quando os turistas vêm pra Florianópolis (+)

**Jeferson:** É o dois, não é professora?

**Clarice:** Information number (+)

**Alunos:** Two

**Clarice:** two. Periods of time. Ok, very good. Number two. Calma. Number six: Who are the tourists that visit Florianópolis?

**Fernanda:** É turistas que visitam Florianópolis.

**Clarice:** Turistas que visitam Florianópolis. Who? Who? Information number three?

**Alunos:** É.

**Clarice:** What about who? What's the meaning of who? Lembram daquela perguntinha: who are you? Who are you? Nationality, nationality. What's the meaning of nationality?

**Diogo:** É nacional.

**Clarice:** Nacional?

**Fernanda:** Não, é... nação.

**Clarice:** Nação?

**Daniela:** nacionalidade?

**Clarice:** Nacionalidade. Who are the tourists? They are (+) They are (+) nacionalidade. Who are the tourists? They are (+)

**Olivia:** Nacionalidade dos turistas.

**Clarice:** Isso. Então nationality. What about the nationality? Who are the tourists? Brasileiros? Ta. São Paulo. They are (+)

**Alunos:** Paraná, Argentino.

**Clarice:** Nationality. The tourists are from São Paulo... eles são o quê?

**Marquinhos:** Paulistas.

**Clarice:** Ah tá. Paulistas. Quê mais?

**Alunos:** Paranaenses.

**Clarice:** Paranaenses.

**Alunos:** Rio Grande do Sul e Argentinos.

**Clarice:** Some examples. Information number three. Tourists are from. Information number three. Activity two, activity number two. Daniela aqui ó. Activity number two. Daniela. Activity... activity number two. Ali Daniela. ((apontando pra aluna mudar pra carteira mais dá frente, por motivo de conversa, entender melhor e participacipar mais))

**Daniela:** Ó professora. (reclamando pra ficar no mesmo lugar, com as colegas e com conversa)

**Clarice:** Daniela, passa lá pro teu lugarzinho Daniela.

**Clarice:** Então vamos lá. Activity two. Mateus. Activity two. Gabriel. Read the postcard. Read the postcard, and answer in Portuguese the questions below. Read. Read. Read.

**Gabriel:** Ler.

**Clarice:** Ler.

**Gabriel:** O cartão postal.

**Clarice:** Leia o cartão postal, e (+)

**Fernanda:** E responda às questões em português. Abaixo

**Clarice:** Responda as questões abaixo em português. Very good.

**Alunos:** ((conversas cruzadas)) Ninguém escreveu direito.

**Clarice:** Calma, calma. What picture, is this? Mateus, what picture is this? What picture?

**Mateus:** Pra saber quê que é isso?

**Clarice:** Cartão postal. From what?

**Olívia:** Da ponte Hercílio Luz.

**Clarice:** Da ponte Hercílio Luz que pertence à (+)

**Alunos:** Florianópolis.

**Clarice:** Tão tá, então é uma (+) um quadro, uma gravura, dum (+) Hercílio Luz

**Mateus:** Florianópolis

**Leandro:** Ponto turístico.

**Clarice:** Ponto turístico. Da ilha de Florianópolis. ãham. Só um instantinho. Só um instantinho. We have here a map from Brazil.

**Daiana:** Um mapa do Brasil.

**Clarice:** Where is Florianópolis located?

**Daiana:** É pra achar o local...

**Marquinhos:** Localiza.

**Clarice:** Isso. Where is Florianópolis located. North.

**Franciele:** Norte.

**Clarice:** Ó, nós temos aqui ó. North.

**Diogo:** Norte.

**Clarice:** South. ((pronúncia muito ruim))

**Alunos:** Sul.

**Alunos:** Leste e oeste.

**Clarice:** Norte, sul. Quais são as outras?

**Alunos:** Leste, oeste.

**Suelen:** Sudeste, centro-oeste.

**Clarice:** Where is Florianópolis located?

**Alunos:** Sul do país.

**Clarice:** South, sul. ãham.

**Fernanda:** Aqui uma pergunta ó professora.

**Clarice:** Uma resposta... Então. Florianópolis is located no Sul, né? Daí eu botei as quatro principais, quatro principais, pontos cardeais.

**Alunos:** Norte, sul, nordeste, sudeste.

**Clarice:** Ok. What kind of city is Florianópolis? What kind. What type of city is Florianópolis? What kind, ou então, what, what type, what type of city is Florianópolis.

**Fernanda:** É Florianópolis (+)

**Clarice:** What type of city, is Florianópolis?. Ajuda lá Fernanda.

**Débora:** What type.

**Clarice:** What type? What is the meaning of type?

**Daniela:** Tipo.

**Clarice:** É uma palavra transparente.

**Fábio:** Tipo.

**Clarice:** Tipo. What type (+)

**Alunos:** Que tipo. O tipo.

**Clarice:** O tipo de cidade que Florianópolis is.

**Alunos:** O que é Florianópolis.

**Clarice:** What type of city is Florianópolis?

**Alunos:** ((conversas cruzadas))

**Clarice:** Que é Florianópolis?

**Fábio:** O tipo de cidade que é... Florianópolis.

**Clarice:** Isso... What... Florianópolis is a...

**Suelen:** Cidade.

**Clarice:** Very good Suelen. Florianópolis é uma cidade turística. What kind, what type of text is this?

((conversas cruzadas))

**Daiana:** Um cartão postal.

**Clarice:** Um cartão postal? What about the text Fábio? What about the text? text?

**Alunos:** Texto.

**Clarice:** What type of text? Is this?

**Alunos:** Texto, texto.

**Clarice:** What type? Fernanda?

**Gabriel:** Tipo do texto.

**Clarice:** Tipo do texto. Que tipo de texto é esse daqui?

**Alunos:** escrito.

**Clarice:** Escrita em um cartão postal. Que mais? Texto propriamente escrito, pra mandar, pra mandar (+)

**Alunos:** Pro Estados Unidos.

**Clarice:** Enviar, mandar. Pra outras pessoas. Parentes, amigos./ Né, D? Concorda? What is the purpose... purpose, of a post card? What is the purpose of a post card? purpose? What is the purpose? What is the meaning of purpose? The objective, objective of a post card?

**Alunos:** é o objetivo.

**Clarice:** What is the objective of a post card? What is the purpose? Olívia? Qual é o objetivo de um cartão postal?

**Alunos:** Mandar pra pessoa.

**Clarice:** Mandar pra alguém?

**Alunos:** Mandar pra mostrar a cidade.

**Clarice:** Vamos lá Mateus. Propósito? De se enviar, de se mandar um cartão postal? Mostrar pontos turísticos?

**Alunos:** ((conversas cruzadas))

**Clarice:** Ainda não tá muito certo ainda. Falta alguma coisa.

**Leandro:** Mostrar o que a cidade tem.

**Clarice:** Mostrar o que a cidade tem pra enviar o cartão postal?

**Alunos:** Não. Visitar a cidade de Blumenau professora. Chamar os turistas.

**Clarice:** Agora Jeferson.

**Jeferson:** Incentivar as pessoas a virem mais.

**Clarice:** Vou enviar um cartão postal pra incentivar as pessoas a voltar? A vir a Florianópolis?

**Alunos:** Mostrar as belezas.

**Clarice:** Mostrar as belezas? Às pessoas? Ainda não é bem isso. Qual é o propósito de se mandar um cartão postal? ((conversas cruzadas))

**Alunos:** é o avião. As pessoas se interessam em ver a cidade por cima. Guardar recordação.

**Clarice:** Guardar recordação. Quase. Ó pensem bem, vocês tão em Florianópolis, daí tem os parentes e eles vêm lá de outra cidade. Vamos dizer que eles vêm lá de São Paulo. Vocês querem enviar um cartão postal de Florianópolis, pro pai e pra mãe lá em São Paulo.

**Alunos:** Pra vir conhecer. Pra dizer que ta tudo bem.

**Clarice:** Pra dizer que tá tudo bem, também pode ser.

**Alunos:** Ah professora ((conversas cruzadas))

**Clarice:** Pra informar mais o quê?

**Alunos:** Pra dizer que ta em Florianópolis. ((conversas cruzadas))

**Clarice:** Pra dizer que já tá em Florianópolis, pra dizer que tá tudo bem, pra mandar uma gravura, ou um cartão postal da Ilha não é só pra dizer que tá tudo bem gente, não é só isso, eu não falei que era só isso eu falei que também. Tá? Vem falar que tá errado? Ta Mateus? Te acalma.

**Leandro:** Violência.

**Alunos:** ((conversas cruzadas))

**Clarice:** Então tá, vou deixar adivinharem o quê que é pra fazer na atividade dois. Então ó, vocês tem, you have fifteen, fifteen minutes.

**Alunos:** Quinze minutos.

**Clarice:** Quinze minutos pra tentar responder essas perguntas aqui ((enquanto folheava o roteiro)).

Veio dicionário se precisarem, pode pegar (+) Chame na carteira.

**Daniela:** Ô professora quem foi as mulhé que fez isso.

**Daniela:** Me empresta a borracha.

**Clarice:** Façam a lápis tá? Tentem fazer a lápis, depois vocês conferem.

((alunos resolvendo e conversando, professora atendendo aos alunos nas carteiras.))

**Fábio:** A número 2. Quem vai ler esse texto?

((fim da aula))

### Terceira Aula do Roteiro I – Turismo – 12.09.2005 – 1 aula

**Clarice:** Então tá pessoal, é correção hoje né.

(escevendo no quadro a data – September 12th, 2005 e Let's correct - Activity Number Two)

**Clarice:** Ok? Let's correct Activity number two. About the postcard ok? The postcard from Florianópolis.

**Mateus:** From. From.

**Clarice:** Ok. Number one. Quem escreveu este texto?

Alunas: Foi a Ana. Sara.

**Clarice:** Quem escreveu o texto, ou seja, quem tá enviando, né? O cartão postal. Fernanda, is this correct? Sara, number one? yes?

**Alunos:** Yes.

**Clarice:** Ok, Number two. Quem vai ler o texto? Ou seja, quem é o destinatário?

**Alunos:** Ana e Max.

**Clarice:** Isso, é quem vai receber né. Fábio, number two. Como é que vocês descobriram que a Ana e o Max vão receber?

**Alunos:** No começo do texto.

**Clarice:** Comecinho do texto? Daniela. Number two. Qual foi tua resposta?

**Daniela:** É (+) Ana e Max.

**Clarice:** Como é que tu descobriu, que era Ana e o Max?

**Daniela:** Porque Ana and, né? Max.

**Clarice:** Isso. Geralmente pra quem se vai enviar tem que colocar lá, né? Pras pessoas.

**Daniela:** Ana and Max.

**Clarice:** Ok, Number two, Ana e Max. Number three.

**Alunos:** Onde mora a pessoa que escreveu este texto.

**Clarice:** Onde mora a pessoa que escreveu este texto?

**Alunos:** Estados Unidos.

**Clarice:** Remetente, né? Foi quem escreveu o texto.

**Alunos:** Estados Unidos.

**Clarice:** Estados Unidos?

**Alunos:** É.

**Clarice:** Como é que vocês descobriram?

**Marquinhos:** Ah, porque é uma carta em inglês.

**Clarice:** Uma carta em inglês?

**Mateus:** Não é por causa disso, eu posso mandar uma carta em inglês pra qui pra Florianópolis e na (+) e nã..

**Clarice:** ãham (+)

**Paulo:** e não, não é pros Estados Unidos.

**Clarice:** Onde é que está a frase que diz o local? Onde é que está dizendo?

**Alunos:** Ta aqui professora.

**Clarice:** Next week, né? Isso. Foi ali que o Jeferson falou. Next week I am back to the United States. Quê que quer dizer esta frase?

**Alunos:** ((conversas cruzadas))

**Clarice:** Alguém conseguiu traduzir esta frase? Tem que tentar traduzir pra responder...

**Carlos:** Qual professora?

**Alunos:** Não. Qual professora.

**Clarice:** Não, mas antes (+) Next week I am back (+) vocês tiveram que traduzir...

**Olivia:** Semana que vem (+)

**Clarice:** Semana que vem (+) Quê que vai acontecer semana que vem?

**Daiana:** Ah, isso eu sabia que (+)

**Clarice:** Não, mas eu to gostando. Semana que vem...

**Alunos:** Eu volto.

**Clarice:** Eu volto, ele volta ao (+)

**Alunos:** Estados Unidos.

**Clarice:** Daí confere, que ela mora nos Estados Unidos. Que ela vai voltar pra lá. né? Já deu number three Daiana? Number three, ela mora nos Estados Unidos. Vamos lá number four (+) Sobre que lugar o remetente está falando?

**Alunos:** Florianópolis.

**Clarice:** Florianópolis. Number three, ela mora nos (+)

**Alunos:** Estados Unidos.

**Clarice:** Isso, Estados Unidos. Its correct number three. Tudo jóia com a número 3. Então a quatro.

**Olivia:** Sobre que local que o remetente está falando? Florianópolis.

**Clarice:** Então tá, né?

**Alunos:** Florianópolis.

**Clarice:** E como é que você descobriu Daniela, que era Florianópolis que ele estava falando?

**Suelen:** Porque tava falando que (+)

**Daniela:** Porque tava no cartão postal.

**Alunos:** Ponte Hercílio Luz.

**Clarice:** Isso a ponte ali já denunciava que já era né? Depois ela começa a falar ali na primeira linha do texto, quê vocês acham que ela tá falando? Florianópolis is lovely.

**Aline:** É uma beleza. Uma maravilha

**Clarice:** É uma beleza, uma maravilha, pode ser. Florianópolis. Number five: o quê o remetente está fazendo neste lugar?

**Alunos:** Está conhecendo. Visitando. Tá conhecendo professora.

**Clarice:** Visitando, conhecendo o quê mais?

**Mateus:** Passeando

**Clarice:** Passeando (+)

**Jeferson:** Trabalhando.

**Clarice:** Uhum, trabalhando não. É J ? (+) Number five? Vamos ver? F? Number five?

**Daiana:** Eu faço professora.

**Clarice:** Então vão lá Fernanda.

**Daiana:** o meu nome não é Fernanda professora..

**Clarice:** Daiana (+) Daiana, is this correct? Está passeando, visitando (+) está conhecendo Florianópolis. Visitando ou passeando.

((conversas com a professora enquanto o aluno escreve no quadro.))

**Clarice:** Ok, number six (+) Que lugares o remetente conheceu? Mateus. Que lugares Mateus?

**Gabriel:** Mercado Público.

**Clarice:** As praias.

**Alunos:** Sul da Ilha.

**Clarice:** Sul da ilha.

**Daiana:** Mercado Público.

**Clarice:** Isso, a ponte Hercílio Luz tava bem ali.

**Franciele:** ((conversas cruzadas))

**Clarice:** Porque a ponte ela não mencionou Paulo. Nós vamos ver depois. Praia do sul, number six (+)

**Mateus:** Deixa eu escrever?

**Clarice:** E mais alguma coisa? Ela falou em mercado público né?/Paulo. Is this correct Paulo, number six? Não, number six agora. Quê que ela conheceu. Mercado público, e as praias. Não a ponte não está mencionada ali não. Esta frase lá que ela está falando o quê que ela conheceu Paulo. Lê lá pra mim no quadro.

**Paulo:** Mercado Público, Sul da ilha?

**Clarice:** Seria as praias do sul da ilha né? On the first day I went lá no cartão postal tá escrito assim né: On the first day I went to the south, of the island, where the beaches are sublime and beautiful. O quê ela falou das praias aqui. Ô Fernanda.

**Fernanda:** oi.

**Clarice:** O quê ela falou das praias aqui ó no cartão postal. where the beaches are so clean and beautiful. Ela está falando de quê? Falando que ela conheceu as praias, né? On the second day (+) I went in town, and visit... visited... Mercado público. As praias né? Mercado público e as praias do sul da ilha. Confere? (a professora vai respondendo quase sozinha. Poucos participam) ((conversas cruzadas)) confere lá? Number seven. Tudo bem na 6, vamos para a 7.

**Fernanda:** o quê ele, ou ela, comprou e quem vai receber.

**Clarice:** Isso.

**Suelen:** Ela comprou presentes.

**Clarice:** Então vai lá Suelen.

**Carlos:** Ela comprou presentes no mercado público. Presentes para (+)

**Clarice:** Comprou presentes no mercado público? Como é que tu sabe que é mercado público?

**Olívia:** Porque tá escrito ali, ó.

**Olívia:** Comprou um presente.

**Clarice:** Comprou presente.

**Chaiane:** Professora a porta, porta.

(troca de fita)

**Clarice:** Fernanda0 hospital. Tour. o que que seria um tour? Fazer um tour por Florianópolis?

**Alunos:** No.

**Clarice:** Diferente de turismo, então a palavrinha tour pode entrar. Tour...

**Leandro:** Tour, tour

**Clarice:** Supermarket?

**Daiana:** Supermercado

**Clarice:** Yes or no?

**Alunos:** Yes.

**Daiana:** Yes, supermarket (Daí a professora percebeu que a Daiana escreveu essa palavra no quadro e disse:)

**Clarice:** Supermarket não.

**Alunos:** Ah, agora que eu fiz né professora.

**Daniela:** Summer.

**Clarice:** Summer, Summer, Computer, yes or no? Computer?

**Alunos:** Computador. Não.

**Clarice:** no, quality? Quality.

**Débora:** não.

**Clarice:** Visit.

**Alunos:** Sim!

**Clarice:** Visit.

**Jéssica:** Televisão não.

**Clarice:** passengers?

**Alunos:** Yes. É.

**Clarice:** What's the meaning of passengers?

**Alunos:** ((conversas cruzadas)) olha só, vai fazer uma festa.

**Clarice:** Passageiros, ok. Fernanda? Passengers. Flower?

**Jéssica:** No.

**Clarice:** No flower? What's the meaning of flower? Flor... singular né. Attractions?

**Alunos:** Yes. Sim.

**Clarice:** Attractions, tourist attractions. Atra. (+)

**Olívia:** Atrações.

**Clarice:** Atrações. Attractions. Beach?

**Alunos:** Não.

**Clarice:** Beach?

**Jéssica:** Quê que é beach professora?

**Alunos:** Escola, escola não é skol. (( risadas))

**Clarice:** Beach. School is (+) means (+)

**Aline:** Colégio.

**Clarice:** School, escola.

**Alunos:** Não. Não professora.

**Daniela:** Aí, diz professora.

**Clarice:** Ok. Não, não Daniela. School no.

**Leandro:** Não, não.

**Clarice:** Tourist guide.

**Alunos:** Yes.

**Clarice:** Tourist guide.

**Fábio:** Tourist, tourist.

**Suelen:** Quê que é isso?

**Clarice:** Is like a book.

**Alunos:** A professora tem idéia.

**Gabriel:** Teacher.

**Clarice:** Tourist guide is like a book.

**Mateus:** Quê que é isso?

**Leandro:** Livro.

**Clarice:** Parecido com um livro.

**Fábio:** Caderno, carteira.

**Clarice:** Tourist guide.

**Jeferson:** Agenda.

**Clarice:** Quase, agenda. Quem viaja muito precisa de um tourist guide.

**Alunos:** Uma mala.

**Clarice:** Não.

**Clarice:** Tourist guide (+) o quê que é guide?

**Alunos:** Uma mala.

**Olívia:** Professora, professora, essa vai?

**Clarice:** Tem que descobrir o quê que é guide.

**Alunos:** Eu professora, eu quero. Ô professora. ((pedindo para ir ao quadro colocar a resposta)).

**Clarice:** R ó, falou aqui e está certo. Deveria ser respondido em português. Mercado público aqui na seis. Todo mundo sabia né que public market é mercado público. Mas as respostas seria [Sic] em português, Mercado Público. Tourist guide. Vai ver se escreve o resto ali Mercado Público. Vamos lá, o próximo. Teacher.

**Alunos:** No.

**Clarice:** No historical place?

**Alunos:** Yes

**Clarice:** Yes. What's the meaning of tropical place?

**Alunos:** Histórico.

**Clarice:** place (+)

**Alunos:** Pontos turísticos .

**Clarice:** Pontos turísticos? Quase historical place, place, place (+) places é o quê? Airport?

**Gabriel:** Yes. Aeroporto.

**Clarice:** Aeroporto. Yes or no aeroporto?

**Alunos:** yes.

**Clarice:** yes.

**Gabriel:** Ô professora. Um lugar pra você procura onde é que é as coisas.

**Clarice:** Ó, acertaram aqui sem usar dicionário. tourist guide seria (+)

**Mateus:** Guia turístico.

**Clarice:** Guia turístico. **G** fala mais alto.

**Fábio:** Eu falei pra professora.

**Clarice:** Ah, eu não escutei.

**Clarice:** Airport. Quê que vem agora? City. city?

**Diogo:** City guídi.

**Carlos:** Cidade.

**Clarice:** Cidade, mas entra né, porque cidade (+) Ah não, é city guide, desculpa. É city guide.

**Paulo:** Cidade turístico.

**Clarice:** Não. city guide, tourist guide.

**Mateus:** Guia da cidade.

**Clarice:** Guia da cidade. Isso, alguém, claro né pessoa que não conhece a cidade, precisa de um guia, ó aqui é o hotel, ali a praça, ali é os táxis, pra mostrar isso tudo né é importante. City guide. Ok.

**Alunos:** Museu, o museu também. O hotel também.

**Clarice:** Museu entra. Hotel.

**Alunos:** Hotel.

**Clarice:** Na casa dos parentes.

**Alunos:** Vai dormir na casa dos parentes professora. ((nesse tempo, ela ficou olhando pro roteiro))

**Clarice:** Depois temos coffee house.

**Débora:** Café da manhã.

**Clarice:** não. Dá a idéia de café, né? Mas como ali ó ele não entrou aqui. Coffe House não entrou.

**Alunos:** ((conversas cruzadas)) Hotel. Entrega o sapato.

**Clarice:** Ok, Diogo Thank you. Ok, activity number ten. Activity number ten. Activity number ten. É Chaiane, number ten. O quê significam as palavras sublinhadas abaixo? Olha lá no dicionário (( ela distribui dicionários)) Descobre e passa pra outro. Descobre e passa o dicionário pra outro...

Dear Ana and Max.

**Franciele:** é dear.

**Clarice:** o quê que seria o dear? Ó, olhando o cartão postal, a pessoa que vai escrever e pra quem que ela está mandando.

**Olívia:** Caro, cara.

**Clarice:** sempre que vocês vão mandar um bilhete pra alguém, como é que vocês fazem essa cara, cara Ana e Max não ficaria melhor caro, cara amiga, quê que seria cara amiga?

**Daniela:** Cara inimiga, cara falsidade.

**Clarice:** Pode usar essa expressão, cara colega Jeferson, estou mandando só pra lembrar. pode ser cara, mas tem um melhorzinho ainda... Parecido com cara. Cara professora Clarice, caros amigos, tem uma palavrinha melhor ainda.

**Gabriel:** Professora, a numero três.

**Clarice:** É (+) caros, caras, colegas, Ana e Max. Tem uma palavrinha melhor.

**Fábio:** Caros Ana e Max.

**Clarice:** Uma expressão carinhosa, uma expressão carinhosa pra se referir aos amigos. Nada Suelen. Quem ta com o dicionário?

**Jeferson:** Meu deus!

**Daniela:** é amado, querido.

**Clarice:** Amado, querido, bem amada, bem amado. Então tá a Chaiane colocou só amado, mas ali fica melhor.

**Daniela:** Amados

**Clarice:** Não, amados, não.

**Gabriel:** Amados Ana e Max

**Daiana:** Queridos.

**Clarice:** Queridos.



**Fábio:** Ah professora eu fiz caros amigos.

**Clarice:** Sua resposta está certa ainda, mas pra se referir a amigos não fica melhor? Queridos Ana e Max. Se fosse a mãe e o pai poderia ser amados, né, além de queridos, não é? O quê que seria o love?

**Alunos:** Então, eu fiz pro meu pai e pra minha mãe.

**Clarice:** O que que seria love?

**Clarice:** Onde é que está essa palavrinha lá no cartão postal, tem que ver lá no cartão postal. Lá no cartão postal. Então tem assim: next week, I am back to the United States, love, Sara. Quê que seria esse love?

**Alunos:** love.

**Clarice:** Pra ela, ela tá assinando o cartão.

**Alunos:** ((conversas cruzadas))

**Mateus:** Com amor.

**Clarice:** Com amor Mateus, muito bem, very good. Amor. A Olívia falou primeiro? Porque love, a maioria já sabia que era amor, mas a conotação, poderia ficar...

**Mateus:** Eu não sabia.

**Clarice:** Com amor, Sara. Amor, com amor né ela colocou ali né?

**Daniela:** Ô professora, é só amor ou com amor?

**Clarice:** Ali seria só o amor né? Mas ali no caso do cartão postal. Aí depois tem a letra C. Florianópolis is lovely. É um amor?

**Alunos:** Cidade.

**Clarice:** Uma cidade. Um amor de cidade?

**Mateus:** Florianópolis é uma ilha professora.

**Clarice:** Um amor de cidade? Um amor de cidade. Esse amor de cidade não ficou bom. Outra opção... Florianópolis is lovely. Uma beleza de cidade poderia ser também

**Daniela:** Muito agradável.

**Clarice:** Muito agradável, amada.

**Alunos:** Uma beleza de Florianópolis.

**Clarice:** Poderia ser amável, adorável...

**Suelen:** Amado Florianópolis.

**Clarice:** Não, olha o que ela ta dizendo no cartão postal.

**Daiana:** Florianópolis.

**Suelen:** Ela ta dizendo.

**Daniela:** Mentirosa.

**Clarice:** Que no cartão tá dizendo: Florianópolis is lovely. Florianópolis é (+)

**Aline:** Eu amo Florianópolis.

**Clarice:** Ali dá né só pra conferir: Queridos, que é o dear. Love, amor, ou com amor, né? Expressão. E a letra C (++)

**Franciele:** A letra ta horrível. ((sobre o que estava sendo colocado no quadro))

**Débora:** Não me incomoda.

**Clarice:** Mateus.

**Clarice:** ok. Activity number eleven. Activity number eleven. O remetente utilizou todo o cartão postal para escrever sua mensagem. Não houve espaço para o endereço do destinatário, o quê o remetente deve fazer para ele, enviar este cartão?

**Alunos:** Que horas têm? Ô Suelen.

**Clarice:** (+) É nós temos, five minutes,

**Diogo:** 5 minutos?

**Clarice:** Yes.

**Fábio:** Pra comprar mais um cartão.

**Clarice:** (continua) pra fazer a activity number eleven. ok? Ô Daniela (+)  
((corte na fita))

**Clarice:** Comprar mais um cartão postal? Não (+)

**Leandro:** Colocar mais um papel.

**Clarice:** Colocar num envelope. Então ele vai ter que com (+)

**Mateus:** Comprar

**Clarice:** Comprar um envelope. Então ele precisa comprar um envelope, comprar um envelope.

**Chaiane:**Selo.

**Jeferson:** Colar.

**Clarice:** Ela colocou botar num envelope, mas é claro que antes ele precisa comprar né? Comprar um envelope, depois de comprar?

**Alunos:** Colocar o endereço no envelope né professora. O endereço.

**Clarice:** O endereço de quem?

**Ruan:** Dela.

**Clarice:** Colocar no envelope o endereço de quem?

**Jéssica:** Pra quem ela tá mandando.

**Clarice:** Como se chama o pessoal para quem a gente vai enviar?

**Ruan:** Remetente.

**Clarice:** Não, remetente é quem está enviando. Desti...

**Jeferson:** ...natário.

**Clarice:** Escrever o endereço do destinatário... Além de escrever o endereço do destinatário, ela tem que escrever o endereço de quem mais?

**Alunos:** do remetente.

**Clarice:** De quem está mandando. Então, seria do...

**Ruan:** Remetente.

**Clarice:** Remetente... né? Senão a pessoa vai receber, vai lá no cartão postal tem a informação né? Mas era bom também... Comprar um envelope, escrever o endereço do destinatário e do remetente.

**Leandro:** selo. (bateu o sinal)

**Clarice:** Selado, pode ser, colocar um selo. Então tá, aula que vem a gente passa pra próxima atividade.

**Marquinhos:** Ô professora.

**Paulo:** Ô Olívia, empresta a cola.

**Daniela:** Ô Suelen (+)

((fim da aula))

#### Quarta Aula do Roteiro I – Turismo – 15.09.2005 – 2 aulas

((September 15th, 2005 – Activity Number Three – no quadro))

((conversas cruzadas. Uma aluna distribui as apostilas))

**Clarice:** Ok. Good morning. Good morning.

**Suelen:** cadê o meu professora. Tem aqui ó, Suelen, Jéssica, Michele, Fernanda, Chaiane (+)

**Clarice:** Activity number three, Activity number three.

**Alunos:** ((conversas cruzadas))

**Clarice:** Activity three. Organize, organize the text below in the post card. Organize o texto...

**Alunos:** Cadê minha folha. Ô professora. Qual página ta professora? organize.

**Clarice:** Organize o texto in the post card. Quê que é isso?

**Alunos:** Cartão postal. ((conversas cruzadas))

**Clarice:** Isso. Organize the text below in the text card. Daiana, Fernanda, Fernanda (+) Daniela, number three. Jéssica, repeat please (+) Organize the text below in the post card.

**Alunos:** Organize o texto.

**Clarice:** Organize o texto abaixo, very good Daniela.

**Alunos:** No cartão postal. ((conversas cruzadas))

**Diogo:** Porrada.

**Clarice:** Isso, no cartão postal. Organize o texto abaixo no cartão postal. Então vocês têm algumas frases ali, algumas frases ali, que vão no cartão postal./ Tem que parar a aula pra esperar alguém, ô Gabriel. Vocês tem umas frases ali e vocês vão organizá-las de acordo como se tivessem fazendo um cartão postal pra alguém.

**Gabriel:** Só que. Ah, qual que (+)

**Clarice:** You have fifteen minutes. Ok? Fifteen. Fifteen minutes. Ok. Let's start. Fifteen minutes. To do the activity. You have dictionaries, ok?

((Alunos conversando, fazendo a atividade, e usando da ajuda da professora.))

((conversas cruzadas))

**Franciele:** Só deixa eu falar com ela.

**Leandro:** Ô professora o Brasil ali não precisa botá, né.

**Mateus:** Ô professora.

**Clarice:** Ô vamos voltar à primeira frase aí vocês me acompanham. Vendo o exemplo do cartão postal que vocês têm aqui na frente, qual destas frases aqui que poderia ser a primeira do cartão postal?

**Daiana:** A minha professora.

**Clarice:** Daiana, qual seria a primeira frase que vem no cartão postal? Né, que nós temos aqui.

**Alunos:** A última.

**Clarice:** A última, ok. Nós temos pra perguntar o que vocês tem aqui.

**Alunos:** dear /dear/

**Clarice:** Então, o que primeiro viria é a pessoa Jeferson, geralmente (+)

**Jeferson:** É a pessoa.

**Clarice:** Isso, é a pessoa pra quem a gente vai enviar o cartão. tá? Então dessas frases aqui... qual seria a que viria primeiro. A Olívia ali, a primeira a responder. Dear John, what's the meaning of Dear John? In Portuguese.

**Alunos:** Querido.

**Clarice:** Querido, caro (+)

**Fábio:** Amado.

**Clarice:** Como está aí gente em inglês, no cartão postal em inglês. Então a primeira frase do cartão postal.

**Alunos:** Ô professora.

**Clarice:** Utilizem lápis que é melhor, né? Então Dear John é a primeira frase. Agora por favor sentem. Tentem ler as outras agora. Depois de Dear John o quê que viria?

**Alunos:** Esse beautiful ali ó.

**Clarice:** Vocês escrevam lá. Peguem esse como exemplo. Ô, agora, em segundo lugar o quê que poderia vir? Escrevam, escrevam lá./ Senta Mateus. Não faz mal que tenha um erro, tenta fazer pelo menos. Não vai nem tentar? Ainda não entenderam as fases? Daniela não entendeu, Daniela.

**Olívia:** Professora.

**Clarice:** Continua, que outra frase poderia vir depois do dear John?

**Mateus:** Professora, a primeira.

**Clarice:** Não sei, é pra escrever.

**Mateus:** Professora, take care mais esse que care. Take em inglês.

**Alunos:** Ah, o professora. Ô professora.

**Clarice:** Vamos lá, vamos lá.

((professora ajudando nas carteiras))

((Acabou a aula. Os alunos foram para a aula de Educação Física.))

### Quinta Aula do Roteiro I – Turismo – 15.09.2005 – 1 aula

((escrito no quadro: Let's correct! A Post Card))

**Clarice:** Aqui, I would like a voluntier go to the blackboard ((apontou para o quadro)) Ok. What information. What information goes first in a post card?

**Leandro:** Eu botei que (+)

**Clarice:** F.

**Alunos:** Dear John. Ô palhação.

**Jéssica:** Ali embaixo também pode vir a data né, dia 10 de outubro de 2002.

**Clarice:** Na outra aula nós tínhamos posto aqui, alguém sugeriu que o dear John fosse a primeira frase. Mas como no outro modelo de cartão postal, a data estava (+)

**Jeferson:** Do lado do (+)

**Clarice:** Do lado? A data estava mais no centro, né, próxima ao selo. Então tem gente ali que eu tava marcando e vi que colocou a data debaixo do selo. Então, ou vocês colocam a data em primeiro lugar, antes do dear John, ou se querem seguir esse modelo aqui, a data ficaria, abaixo do selo. Tá? Então pode colocar a data.

**Daiana:** Não pode ser embaixo do selo?

**Clarice:** Pode. Abaixo do selo pode... a data ficaria então...

**Alunos:** Ô Michele. ((conversas cruzadas))

**Clarice:** October, isso, october... october. Mateus, eu tô falando que pode ser. Abaixo do selo, ou a primeira, ali no cartão postal.

**Alunos:** vírgula, vírgula 2002.

**Clarice:** Ok. What's the next information?

**Daniela:** Ô Suelen, empresta a borracha.

**Alunos:** Dear John.

**Michele:** Dear John.

**Clarice:** Very good Michele, Dear John.

**Clarice:** Se a gente for seguir o modelo que tá aqui, a data pode está embaixo do selo. Mas quem colocou aqui tá jóia, mas a gente vai seguir aqui esse modelo colocando a data primeiro, mas tudo bem quem colocou aqui. Dear John. Ok. The next information, the next information (+) Dear John

**Daiana:** Here ou Hiu né professora.

**Clarice:** Here I am in Brasil. Ok. Dear John, I am here in Brazil. What else? What information comes next? It's (+) né?

Alunas: É it's, é it is né?

**Clarice:** It's a wonderful country. It's a wonderful country. Ok, and the next is Mateus, what's the next? It's a wonderful country (+) what else?

**Mateus:** Beautiful.

**Clarice:** Mateus, qual seria a próxima?

**Mateus:** Is a large.

**Clarice:** Mateus, I went to Rio, I went to Rio, w, e, n. I went to Rio and and now (+)

**Alunos:** Ô Michele.

**Clarice:** I am in Fortaleza, I am (+)

**Daniela:** Coitado.

**Clarice:** I went to Rio, and now, I am in Fortaleza. Leandro, what's the next (+) I went to Rio.

**Gabriel:** A não sei fala.

**Clarice:** Fortaleza. It's a large (+) It's a large and beautiful country. It's a, It's a large and beautiful country.

**Alunos:** ô professora.

**Clarice:** Ok. Next information, Fernanda.

**Fernanda:** oi professora?

**Alunos:** Qual é a próxima?

**Clarice:** What's the next information?

**Alunos:** é, é it's it's.

**Clarice:** I'm back home next week. I am back home... I am back home next week. I am back home, next week. Ok And the next? And the next? Fernanda?

**Paulo:** é a última ali. É ali ó.

**Clarice:** Take care... take care. Take care and the last one?

**Alunos:** Mateus.

**Clarice:** Mateus. ok. Class. Let's, Let's understand, let's comprehend, what are these sentences? Let's comprehend (+)

**Carlos:** é (+) pera aí, pera aí professora.

**Clarice:** Compreender. Let's comprehend, let's understand. What is this? This is the date (+) what's the date? Número dois: dear john.

**Alunos:** Querido John.

**Clarice:** Querido, caro, John. Here I am in Brazil. **J.**

**Jeferson:** Estou no Brazil

**Clarice:** Estou no Brazil. Here I am in Brazil. **F,** help me.

**Diogo:** O quê que tá escrito lá?

**Clarice:** é, here (+)

**Paulo:** Estou aqui no Brasil.

**Clarice:** Very good Jeferson. Eu estou aqui no Brazil. It's a wonderful country.

**Alunos:** Maravilhoso.

**Leandro:** é um país maravilhoso.

**Clarice:** É um país maravilhoso. Isso, very good. I went to Rio.

**Mateus:** Eu moro em Rio.

**Clarice:** I went to Rio. past, past.

**Alunos:** é no rio, lagoa.

**Clarice:** Now, it's present. I went to Rio. past, past. I (+)

**Jéssica:** Eu.

**Clarice:** Went, went to Rio. (( conversas cruzadas))

**Jeferson:** Mora. Eu morando embaixo do rio.

**Clarice:** Past, past. Present is now. Past is (+)

**Leandro:** Passado.

**Mateus:** Eu fui.

**Jeferson:** Atrás do rio.

**Clarice:** I went to Rio. Eu fui (+)

**Carlos:** Eu fui, no rio, onde morava.

**Olívia:** Eu fui no Rio de Janeiro.

**Clarice:** Of course, Rio de Janeiro. Eu fui ao Rio de Janeiro, and now, now..

**Alunos:** Em Fortaleza.

**Clarice:** And now I?

**Alunos:** E agora.

**Clarice:** E agora (+)

**Alunos:** Eu vou para (+)

**Ruan:** Eu estou em Fortaleza.

**Clarice:** Fábio, very good. Eu fui ao Rio e agora eu estou em Fortaleza. It's a large, large and beautiful city.

**Alunos:** é uma grande cidade.

**Clarice:** É uma cidade grande, e bonita, linda. É uma linda e grande cidade. I am back the next week. The next week. I am back.

**Alunos:** Eu parei. É a casa né. É a casa, house.

**Clarice:** Semana que vem. Home, home (+)

**Paulo:** Casa.

**Clarice:** Casa. Eu volto pra casa ou (+)

**Mateus:** Semana que vem.

**Clarice:** semana que vem.

**Daiana:** Eu vou pra casa semana que vem.

**Clarice:** Eu vou pra casa. I am. I am. I am.

**Mateus:** Eu vou.

**Gabriel:** Eu voltarei?

**Clarice:** I am, I am (+)

**Fábio:** Eu estou.

**Clarice:** Eu estou (+)

**Mateus:** Indo.

**Gabriel:** Voltando. (conversas cruzadas)

**Clarice:** Eu estou voltando? Estou indo? Estou voltando pra casa semana que vem. Mas antes nós já tínhamos visto que (+)

**Alunos:** volto pra casa.

**Clarice:** Volto pra casa.

**Alunos:** Eu estou voltando pra casa.

**Mateus:** Indo.

**Carlos:** Meu Deus!

**Clarice:** Tem uma palavrinha melhor ainda. Eu vou de volta, eu vou de volta pra casa? Eu estou (+)

**Alunos:** Voltando. De volta.

**Clarice:** Eu estou de volta (+)

**Alunos:** Para casa.

**Clarice:** para casa.

**Jeferson:** Semana que vem.

**Clarice:** Semana que vem. Take care. Take care.

**Alunos:** Cadê professora?

**Clarice:** Procurando no dicionário. É pra isso que existe dicionário. Então, **J**, como é que ficou aqui?

**Alunos:** Eu não fiz nada. Cartão postal.

**Clarice:** A, então ficou cuide-se. Ok? E o nome de quem?

**Alunos:** da Martha.

**Clarice:** Very good. Activity four.

**Paulo:** ô professora.

**Clarice:** Let's see, Let's see activity four. Ok, activity four.

**Paulo:** Ô professora não tem dicionário.

**Clarice:** Listen to, Pay attention, Listen to two tourists talking about Florianópolis. Check the places, check the places, they went to (+)

**Alunos:** Aonde é esse negócio aqui professora.

**Fábio:** listen 2 turistas.

**Clarice:** Listen, listen... two tourists talking about Florianópolis.

**Suelen:** Dois turistas em Florianópolis.

**Clarice:** Dois turistas talking about Florianópolis. Estão falando sobre Florianópolis. Check the places they went, check the places they visited. Check the places. Check. Check the places.

**Gabriel:** Lugar.

**Alunos:** Checar?

**Clarice:** Checar the places.

**Gabriel:** Checar os lugares.

**Clarice:** Checar os lugares they went, they visited. They (+)

**Alunos:** Eles visitaram.

**Clarice:** vocês têm que ouvir dois turistas conversando sobre Florianópolis. Vocês vão checar os lugares que eles (+)

**Alunos:** Visitaram.

**Clarice:** Visitaram. Então ó, Daniela. Ouvindo aqui uma vez então entenderam?

**Alunos:** Aquilo foi ontem (e apontou para o quadro)

**Clarice:** Conversando realmente vocês não vão entender nada..

**Ruan:** Pode botá o som professora.

((corte na gravação))

**Clarice:** Cruise (+)

**Alunos:** Cruisi. Cruzeiro.

**Clarice:** Cruzeiro. Muito bem.

**Alunos:** Cidade cidade, cidade.

**Clarice:** Centro da cidade. Qual deles foi ao... cruzeiro. Tourist one or, tourist two. ok?

**Diogo:** Tá falando em inglês.

**Alunos:** Ah, é?

((silêncio quase absoluto, pois o volume não era muito alto))

**Clarice:** Tá. Então não pode falar, qualquer conversinha interfere tá?

**Alunos:** baixo. Aumenta.

((Pessoa Gravando o Vídeo: Tá no volume máximo. Ela vai voltar algumas vezes, ela vai voltar algumas vezes. Explicando para alunos que pediu para aumentar o volume))

((alunos ouvindo a gravação e conversando))

**Clarice:** Tourist two.

**Fábio:** Ô professora, mas aí como é que a gente vai escrever?

**Alunos:** Não dá, não dá.

**Jeferson:** é só botar, não fala, não fala.

**Fábio:** professora.

**Daniela:** shh. Psiu.

**Fábio:** Professora.

**Clarice:** Ah, o segundo turista. Prestem bem atenção.

**Alunos:** Professora, o Mateus é só botar praias.

**Clarice:** Tourist one, tourist one.

**Jeferson:** A primeira já falou que foi não sei aonde.

**Leandro:** ô professora

**Suelen:** shhh.

((professora faz um gesto para que o Gabriel espere para falar depois))

**Clarice:** Anhatumirim

**Paulo:** tu é a dois né?

**Diogo:** Ô professora a mulher é a um ou a mulher é a dois?

**Diogo:** Só consegui fazer duas.

**Clarice:** Repetindo ó (+)

**Paulo:** Número dois.

**Mateus:** Lá na ilha de Anhatumirim.

**Alunos:** não...

**Clarice:** Then. Let's listen again tá? Ok. Tourist one (+) The first place that the tourist one visited (+)

**Alunos:** Praia. Beach.

**Clarice:** Check, Check, just, então, the first place (+) Beach. What are the names of the beaches. That the tourist one visited?

**Alunos:** os lugares que o turista 1.

**Clarice:** The names of the beaches.

**Aline:** Eles visitam as praias.

**Clarice:** What are the names (+) the names of the beaches?

**Jeferson:** Joaquina.

**Clarice:** Joaquina and (+)?

**Mateus:** Canasvieiras.

**Clarice:** Canasvieiras, very good. What was the second place that the tourist one visited?

**Jéssica:** Qual o segundo lugar que o turista um visitou.

**Clarice:** Isso, ok. Shopping center. Turista um (+) beach, shopping center, and the third place that the tourist one visited, was (+)

**Alunos:** Cinema.

**Clarice:** Cinema. Cinema. What's the name of the film that the tourist one watched?

**Fábio:** Qual é o nome do filme?

**Clarice:** Nobody listened to the name of the film?

**Carlos:** Não passou.

**Alunos:** (( conversas paralelas))

**Clarice:** Ok. Nós vamos tocar de novo pra descobrir.

**Carlos:** A dois é museu (+)

**Mateus:** Ô seu burro como é que (+)

**Mateus:** Não dá pra entender qual é o nome.

**Clarice:** ok, tourist two (+) Não só tô pensando, né? Não é pra escrever Tourist two. Let's check tourist two Daniela?

**Daniela:** ((estava em pé, caminhando pela sala)) Hã?

**Clarice:** Let's check tourist two? Não precisa copiar. Ok, The first place that the tourist two visited was (+)?

**Marquinhos:** Museu.

**Clarice:** Museum, ok. What was the name of the museum that the tourist two visited?

**Alunos:** Cruz e Souza.

**Clarice:** Cruz de Souza. Museu Cruz de Souza.

**Alunos:** Turista dois.

**Clarice:** Turista dois, primeiro lugar que ele visitou (+)

**Alunos:** Museu.

**Clarice:** Museu Cruz de Souza. And the second?

**Alunos:** Cruise. Cruzeiro. Cruzeiro.

**Clarice:** Cruise. Ok.

**Alunos:** Ô professora esse é o número dois.

**Suelen:** Cruzeiro, Ilha de Anhatumirim.

**Clarice:** Very good Suelen. Um cruzeiro à ilha de Anhatumirim. Ele fala ali, né? Ok. Fernanda, Daiana? And the third place that the tourist two visited (+) third place (+)

**Alunos:** City center.

**Clarice:** City center, city center. Tourist one, tourist one (+) let's correct on the board. Tourist two (+) Tourist one, first place?

**Alunos:** beach.

**Clarice:** Beach. Second place?

**Alunos:** Shopping center.

**Clarice:** Shopping center. And the third one?

**Alunos:** Cinema.

**Clarice:** Cinema, ok, cinema. Tourist two (+) Cruz e Souza Museum (+)

**Alunos:** Museu Cruz e Souza

**Clarice:** Go on a cruiser, and city (+) center (+) Let's listen again, let's listen again, é ouvindo novamente pessoal, só pra conferir.

((fim do texto no cd, momento de compreensão))

**Clarice:** O nome do filme está em inglês no texto. Central Station, é o nome do?

**Alunos:** Central Station.

**Clarice:** Em português, o quê que seria? Central Station.

**Leandro:** Centro...

**Clarice:** Central Station, Station is (+)

**Ruan:** Estação?

**Clarice:** Estação (+)

**Alunos:** Estação, centro de estação.

**Clarice:** Centro de estação?

**Alunos:** Estação central

**Clarice:** Estação central? Esqueçam estação, só central.

**Alunos:** Central professora.

**Clarice:** Tinha uma senhora que escrevia a carta, e um menininho entregava as cartas.

**Gabriel:** Ah eu vi.

**Clarice:** Da Fernanda não. Fernanda Torres não? Central (+)

**Alunos:** Fernanda Montenegro.

**Clarice:** Fernanda Montenegro. Fernanda Torres é a filha, né? Central (+) onde é que ela escrevia as cartas?

**Alunos:** No papel.

**Clarice:** Ela escrevia as cartas (+) na estação de trem, no metrô. Só que em português vai ficar central station, que é estação do centro da cidade, mas em português é (+)?

**Fábio:** Central Park.

**Clarice:** Central do Brasil. É o nome do filme.

**Alunos:** Não tem nada a ver. Nada a ver. É, não tem nada a ver.

**Clarice:** É passando pro inglês eles colocaram estação para central. O quê que acharam do resultado de resolverem os exercícios?

**Alunos:** Legal. Nada.

**Gabriel:** Eu achei legal.

**Clarice:** Ficar em silêncio, e a fita né? Talvez ali ó a moça lá, turista 2 tá vendo? É só vocês prestarem atenção um pouquinho. É claro que falta uma palavrinha de vez em quando. Mas tudo bem.ok? Let's (+)

**Alunos:** Bota um sonzinho professora (ela colocou o CD de um aluno).

**Clarice:** Como é que faz? Só deixa eu pegar aqui o (+)

((fim da aula))

### Sexta Aula do Roteiro I – Turismo – 19.09.2005 – 1 aula

((September 19th, 2005 , no quadro))

**Clarice:** Mateus, Mateus, tá ainda. Ok. Activity number five. Activity number five, part A. Activity number five Daiana? Activity number five. Ok class?



**Leandro:** Ô professora, dá um tempinho.

**Clarice:** Hotel Reservation.

**Débora:** Hotel reservado.

**Clarice:** Hotel reservation. Leandro, Carlos. What's the meaning of hotel reservation? Have any idea for hotel reservation? ((e apontou pro quadro. Conversas cruzadas))

**Clarice:** Hotel reservado? Reservation. Reservations. Think. You are a tourist from São Paulo, ok? Francine. You are a tourist that comes from São Paulo. In Florianópolis, you need a hotel. You stay here in Florianópolis and need a hotel.

((alunos chegando na aula))

(corte na gravação)

**Clarice:** You don't have any idea of the meaning of hotel reservation? You are a tourist that comes from São Paulo. In Florianópolis, you need a hotel. Pra ficar aqui em Florianópolis. When you go to the hotel, you need a reservation in the hotel.

**Alunos:** Hotel reservado.

**Clarice:** Hotel reservado? Quase (+) hotel reservado? The tourist come to the hotel... and make (+)

**Marquinhos:** Hotel mobiliado.

**Alunos:** montado.

**Clarice:** Hotel montado?

**Jeferson:** Hotel reservado?

**Clarice:** Hotel reservado?

**Jeferson:** Hotel reservado?

**Clarice:** Hotel reservado? Olha lá pessoal, tentem.

**Paulo:** Não sei.

**Franciele:** Hotel só com reserva?

**Clarice:** Repeat please.

**Franciele:** Pra entrar é só com reserva.

**Clarice:** Isso, então, the tourist needs hotel só com reserva? The tourist (+) Reservation is reserve (+) hotel, hotel reserva?

**Fernanda:** Hotel reservado para turistas.

**Clarice:** Como é que é Fernanda? Hotéis reservados para turistas?

**Alunos:** Para turistas.

**Clarice:** Tentem pensem mais ou menos chegar naquela palavra ali em inglês. Seria então Reserva, reserva de (+)

**Gabriel:** Hotel.

**Clarice:** Então, the tourist come from São Paulo (+)

**Jeferson:** Eu falei professora.

**Clarice:** Não, ninguém disse isso ainda. Reserva de Hotel ninguém falou. Hotel reservado (+) o turista, né? ok? É reserva, reserva de hotel. Então, what information, does the hotel requires from a tourist.

**Suelen:** Informações do hotel.

**Clarice:** Informações do hotel? What are the information that the hotel (+) como é que é Fábio?

**Alunos:** ((conversas cruzadas)) de quem?

**Clarice:** Quase.

**Alunos:** ((conversas cruzadas))

**Paulo:** Ele fala uma coisa errada né professora.

**Clarice:** Fernanda is a tourist. A Fernanda is a tourist and wants to make... a hotel reservation. What are the information that the hotel requires from you? The hotel asks for you (+)

**Alunos:** ((conversas cruzadas))

**Clarice:** Yes. what are the information that the hotel asks you?

**Paulo:** pensando.

**Clarice:** isso. Asking. The hotel is asking for you, asking (+) the hotel is (+) Gabriel? Tá, então você chega no hotel (+) what are the information that you need to stay in the hotel.

**Jéssica:** É uma pergunta.

**Clarice:** Perguntas na recepção. What are the questions?

**Marquinhos:** Tem vaga? Informação.

- Clarice:** Tem vaga? Pode ser... Que mais? Que tipo de informação?
- Fábio:** Preço.
- Clarice:** Preço (+) uhum. The price.
- Alunos:** Quantos dias.
- Clarice:** Quantos dias vai ficar aqui na cidade...
- Alunos:** Professora, a número 1 tem que escrever isso aí.
- Clarice:** Tá, não, deixa eu pegar estas informações aqui.
- Leandro:** Tá mas ande que eu vou bota isso aí.
- Clarice:** 3 what else? What information? O preço, o tempo que a pessoa vai ficar. What else?
- Mateus:** Quando que ela chegou?
- Clarice:** Hum (+) não.
- Alunos:** Da onde vem.
- Clarice:** What about (+)
- Leandro:** De onde que vem?
- Clarice:** De onde que vem? Não é tão assim necessário, né?
- Alunos:** Qualidade do hotel.
- Clarice:** Qualidade andar do hotel? Qualidade do hotel ela não vai te perguntar né?
- Michele:** Ta mais vai perguntar o nome, o nome (+)
- Clarice:** O que vai ter de refeição? Mas ó o mais importante que seria a primeira coisa, que seria..
- Alunos:** o nome.
- Clarice:** O nome da pessoa, né? How can I say, o nome da pessoa, in emglish? How can I say? O nome da pessoa? Name.
- Alunos:** Name.
- Clarice:** The person's name.
- Fábio:** Não é who are you?
- Clarice:** O quê que o hotel vai perguntar pra ti. Tá? Não é a pergunta, é só o (+)
- Leandro:** Ah tá.
- Clarice:** The information hotel needs, five.
- Maicon:** Agora é a informação dele pro hotel?
- Clarice:** what else?
- Maicon:** Do hotel pra ele?
- Clarice:** uhum
- Gabriel:** Quantos quartos.
- Clarice:** Quantos quartos?
- Maicon:** Ná, em que quarto que ele vai ficar?
- Clarice:** Isso.
- Gabriel:** O número do quarto que ele vai ficar.
- Clarice:** Room preference, room preference, a preferência de (+)
- Fernanda:** Quarto
- Clarice:** A preferência de quarto, isso Fernanda. A preferência de quarto. Ok. Single room, and the doublé room. What's the meaning? Single room, double room (+)
- Fábio:** um quarto ou dois quartos.
- Clarice:** Um quarto, single room Fernanda, single room.
- Alunos:** quarto
- Clarice:** um quarto...
- Fernanda:** O primeiro quarto, o primeiro.
- Clarice:** Single and double, Single room, double room.
- Olivia:** 51
- Clarice:** Single room, single... one... one bed.
- Fernanda:** Dormir no primeiro quarto?
- Mateus:** uma cama.
- Clarice:** Um quarto então pra...
- Vinicius:** Dormir.
- Fernanda:** Uma pessoa.
- Clarice:** uma pessoa, isso, um quarto pra solteiro, um quarto pra uma pessoa. And double room?

(corte na gravação)

**Clarice:** (+) what period of time, the person's name, room preferences, what else? What about the money?

**Fernanda:** Dinheiro. Quanto custa?

**Clarice:** Isso já está ali.

**Alunos:** É mulher. Quanto custa é o meu quarto.

**Clarice:** And what about the price? For example, the price is ten, ten Reais one hour, how can you pay? How? How do you pay, for that?

**Leandro:** O preço, o preço do quarto é dez reais?

**Clarice:** For example... How do you pay? Check?

**Maicon:** Check?

**Leandro:** Ah em cheque, cartão, qual seria o modo de você pagar?

**Clarice:** Isso, o quê que ele vai perguntar então?

**Maicon:** Qual seria o tipo o pagamento.

**Clarice:** The person's credit card number. What about (+) not only the name, what about here? The hotel needs not only the name. You come from São Paulo. The hotel needs to know not only the name.

**Alunos:** (( conversas paralelas, risadas))

**Clarice:** Vamos lá pessoal. Além do nome, o que mais que o hotel vai precisar? Telefone... vamos lá Fernanda. Que mais?

**Alunos:** dados CPF, identidade.

**Clarice:** Isso, endereço.

**Vinicius:** identidade.

**Alunos:** Comprovante de residência. É pra comprovar que mora lá.

**Clarice:** Marital status. single, married, divorced, what's the meaning of this information?

**Maicon:** Divorciado.

**Clarice:** Divorciado, divorciado.

**Alunos:** Casado e solteiro.

**Clarice:** What about Marital status? What's the meaning of this information? Marital status? Então vamos lá. Ok, now in two pairs. Activity five in pairs.

**Maicon:** Em parentes?

**Clarice:** In pairs. (( conversas paralelas))

**Jeferson:** Em pares.

**Clarice:** Yes. Então ó Mateus e Aline.

**Aline:** em pares, não em pé!

**Clarice:** Leandro e Gabriel in pairs, activity five, in pairs. Patricia e Jéssica. Gabriel e (+)

**Carlos:** Eu e a professora.

((arrumando as carteiras))

**Clarice:** Activity five in pairs. Aqui ó (+) acompanhando aqui, activity eight, activity five part eight. Let's read. Let's read. In pairs.

**Carlos:** Em pares. (( conversas paralelas))

**Clarice:** In pairs, each student will receive a card, each student will receive a card. Receive a card.

**Marquinhos:** Estudante não paga.

**Jeferson:** Não paga nada. (( conversas paralelas))

**Clarice:** Card one (+)

**Alunos:** No cartão.

**Clarice:** Card one (+)

**Alunos:** No cartão.

**Clarice:** contains (+) Vamos ler primeiro (+) card one contains questions (+)

**Jéssica:** Questões

**Fábio:** Quarto contém.

**Clarice:** Card, card. Cartão. Card one contains questions.

**Alunos:** Questão

**Clarice:** Contém questões ou (+)

**Jéssica:** Informações.

**Clarice:** perguntas. card one contains (+) Fernanda, Gabriel, Daiana (+) card one contains questions, and... card two the answers. Card one the questions and card two the answers. Questions and the answers... cartão, Fernanda.

**Alunos:** duas cartas. Perguntas e respostas.

**Clarice:** Isso, um cartão pra perguntar e um pra (+)

**Alunos:** responder.

**Clarice:** Responder ok?

**Alunos:** (( conversas paralelas))

**Clarice:** Listen to, listen to your colleague questions...

**Alunos:** mais não to entendendo.

**Clarice:** Eu to lendo aqui ó, mas eu to lendo, tô tentando. Listen to your colleague questions and answer according to the information in your cards. ok? You have to make a hotel reservation.

**Alunos:** Está reservado para hotel.

**Clarice:** You have to make a hotel reservation.

**Alunos:** Ele falo, professora ó.

**Clarice:** For a friend. You have to make a hotel reservation for a friend. Who will you make the questions. Não pode deixar ela vê ta.

(distribuindo os cartões)

**Clarice:** Começando por aqui então e em dupla. A Fernanda faz aqui com ela. Tá, primeira pergunta. Ó, o Leandro vai fazer a primeira pergunta aqui ó prestem atenção.

(corte na gravação)

(alunos fazendo a atividade) (( conversas paralelas))

(corte na gravação)

(professora auxiliando as duplas)

(corte na gravação) (( conversas paralelas))

**Clarice:** Let's repeat together: The person's name.

**Alunos:** The person's name.

**Clarice:** Gabriel. Ô pessoal, é pra dar uma lidinha todo mundo junto.

**Professora e Alunos:** The person's name.

**Alunos:** The person's name.

**Clarice:** The person's name.

**Alunos:** The person's name.

**Clarice:** The name is (+)

**Alunos:** The name is (+)

**Alunos:** Andréia.

**Clarice:** Ok, number two: Single room or double room? (( conversas paralelas))

**Alunos:** O professora é Andréia de Souza. Não tem de Souza nada, Não é nada de Souza.

**Clarice:** Ok. Let's repeat number two: Single room or double room?

**Alunos:** Single, singue.

**Clarice:** Estou pedindo pra vocês lerem ao mesmo tempo.

**Alunos:** O quarto é pra casal.

**Clarice:** Pra lerem pessoal, repetirem... Gabriel vai pro teu lugar. Pra repetir depois de mim. Single room or double room?

**Alunos:** Single room, or double room.

**Clarice:** Ô tem gente que não entendeu ainda, hein?

**Alunos:** Doublé room. Eu falei que.

**Clarice:** The answer is... a single room. Is this correct? Number three, let's repeat: Period of stay.

**Alunos:** Period of stay.

**Clarice:** Period of stay

**Alunos:** Period of stay.

**Clarice:** Gabriel (+)

**Alunos:** (( conversas paralelas))

**Clarice:** February, seventeen, Number four:

**Chaiane:** Aí professora.

**Vinicius:** Number four.

**Clarice:** Let's repeat number four:

**Ruan:** Credit card number six.

**Clarice:** Credit card number six. Let's repeat Fernanda?

**Fernanda:** Oi?

**Clarice:** Credit card number please.

**Olivia:** Credit card number please.

**Clarice:** Ô, só um, hein?

**Olivia:** Claro né? O aluno...

**Clarice:** What's the number of the credit card?

**Alunos:** seven, six, three, eight, seven, one, four.

**Clarice:** Ok.

**Alunos:** Não lesse.

**Clarice:** Ok, part B. Part B

**Fábio:** Parte B.

**Clarice:** part B. Based on the information. Gabriel.

**Fábio:** Baseado na (+)

**Clarice:** Very good Leandro. Baseado na informação, part B, Part A.

**Fábio:** Decida.

**Clarice:** Decide the appropriate room for the person.

**Fábio:** O quarto apropriado.

**Clarice:** For the person. Para a pessoa. De acordo com a informação da parte A, decida qual é o quarto apropriado para a Andréia, né? O quê que vocês acham? One, two, or three?

**Alunos:** é o 3.

**Michele:** Esse que só tem a cama.

**Clarice:** Number one: single room, with shower and toilet on the hall. Every room has a telephone. Let's read. Number two: single room with shower, tv, radio and telephone.

**Alunos:** Telefone, dvd, televisão .

**Clarice:** And number three.

**Alunos:** A coloquei errado.

**Clarice:** Number three, the room has a single bed, shower, television, dvd. Breakfast is included.

**Alunos:** 2 é quarto 2.

**Clarice:** What's do you think number one, two or three? Quê que é Leandro?

**Vinicius:** no quarto três, não é quarto 2

**Clarice:** No número dois tá incluído 4 noites que é obrigatório. Então não pode ser o dois.

**Alunos:** É o três. É o quatro.

**Clarice:** What about number one? Por quê que não pode ser o número um?

**Alunos:** Porque não tem quase nada.

**Clarice:** Toilet on the hall.

**Alunos:** Só pode usar o toilet

**Clarice:** Toilet, toilet.

**Mateus:** O banheiro está no corredor.

**Clarice:** Isso, o banheiro está no corredor e ela precisava de um banheiro particular, tá? O grupo do Leandro acertou então que era o número (+)

**Jeferson:** Três.

**Clarice:** Alguém mais acertou o três, alguém mais acertou além do Leandro? O Ruan também tinha colocado que era o número três.

((alunos entregando as atividades))

((fim da aula))

## TRANSCRIÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO ROTEIRO II

Símbolos usados:

(( )): para comentários de análise;

( ): para dúvidas e suposições;

(+): para pausas breve;

(++): para pausas longas;

/ : para truncamentos bruscos, ou seja, quando o falante é interrompido por outro;

Siglas iniciais dos nomes: para representar cada falante, preservando sua identidade. Sendo assim, será utilizada a Letra inicial de cada nome.<sup>23</sup>

### Primeira e segunda aulas do Roteiro II – 22.09.2005 – 2 aulas

(22.09 roteiro II) – September 22nd, 2005 – Garbage and Recycling (escrito no quadro)

**Clarice:** Reciclagem de (+)?

**Alunos:** Lixo.

**Clarice:** Lixo.

**Olívia:** Lixo e reciclagem.

**Clarice:** Opa. Ó, a Olívia consertou aqui ó. Não é “reciclagem de”, é reciclagem e”. Lixo E Reciclagem. Lixo e reciclagem. OK.

Where do you throw the garbage? Where? Where do you throw the garbage? You have a garbage. Ok? You have a garbage. Where do you throw the garbage?

**Alunos:** Jogar no lixo.

**Clarice:** Jogar no lixo. Então, onde você joga o lixo?

**Alunos:** (No chão)

**Clarice:** Só que o certo seria?

**Fábio:** Jogar no lixo.

**Clarice:** Jogar no lixo. Então, Jogar papel no lixo é? Throw the garbage in the lixeira né?

Lixeiro, garbage can. Throw. Throw the garbage in the garbage can. OK, how many? Ó, how many garbage cans do you have in your house? How many garbage cans do you have in your house?

**Fernanda:** Como é que é? Jogar o lixo em casa?

**Clarice:** How many garbage cans?

**Fábio:** How.

**Clarice:** What is the meaning of garbage can?

**Alunos:** Lixo.

**Clarice:** Garbage can é?

**Gabriel:** Lixo.

**Clarice:** Lixeiro. Então, how many garbage cans do you have in your house? One, two, three?

**Fábio:** Four, five, six

**Clarice:** How many?

**Gabriel:** Seven, eight.

**Clarice:** How many your house of. An example: in my house I have two garbage cans. In my house I have two garbage cans. And in your house? How many? Garbage cans. Do you have. How many?

**Gabriel:** How many?

**Fábio:** Muitos.

<sup>23</sup> In MARCUSCHI, L. A. Análise da Conversação, 1986.

**Clarice:** One, two, three...

**Gabriel:** One, two, three.

**Daiane:** Três.

**Fábio:** Quanto lixo?

**Clarice:** Mateus, é garbage can. What's the meaning? Garbage can is (+)?

**Mateus:** Lixo.

**Clarice:** Lixeiro, né? In my house I have two garbage cans. And in your house? Do you have any? Garbage cans? Do you have a garbage can in the bathroom? Bathroom. Bathroom. Or kitchen...

**Mateus:** Batrôm é...

**Olívia:** banheiro.

**Clarice:** Very good Olívia, banheiro. Cozinha. Is there a garbage can in your kitchen? A garbage can?

**Alunos:** Yes.

**Clarice:** Is there a garbage can in the bathroom?

**Alunos:** Yes.

**Clarice:** Yes. Ok. Bathroom. Bathroom. Michele, do you have any garbage can in your bedroom?

**Michele:** Yes.

**Alunos:** No.

**Alunos:** Não.

**Clarice:** I don't have. Mas, ele pode ter, né?/

**Diogo:** Isso aí é pra copiar? Não né?

**Clarice:** Só pra prestar atenção e participar. Tá? Só que seria assim ó... Garbage can. Garbage cans in... Garbage cans at home.

**Gabriel:** Lixo em casa.

**Fábio:** Lixeiro.

**Clarice:** Lixeiro, ou lixeira, em casa. Então, lugares onde podem ter lixeiros em casa. OK. What items... Ó... Pay attention. What items, items. What is the meaning of items?

**Carlos:** Items é... cama.

**Diogo:** Itens.

**Clarice:** Itens, very good Gabriel. Very good. What items do you throw in the garbage can? In the Bathroom. In the bathroom. No banheiro, what items do you throw?

**Suelen:** Lixo.

**Clarice:** Lixo. No banheiro, que itens você joga no lixeiro? Papel higiênico. Então ó, papel higiênico seria um item. Toilet paper. Péra que alguém tinha falado um outro.

**Leandro:** Algodão.

**Clarice:** Algodão, cotonete, só um instantinho. Toilet paper, papel higiênico. Cotton, algodão.

**Carlos:** Algodão.

**Clarice:** Cotton "stács" (ela leu como se estivesse escrito "stucks" no quadro está escrito corretamente: sticks), cotonetes. Tudo é claro que já são usados.

**Ruan:** Ui!

**Clarice:** What else? Tem algo mais aí? Caixa de sabonete?

**Mateus:** Não.

**Clarice:** Ok tem caixa de sabonete. Tubo de xampu, o quê mais? Shampoo tubes. Tem pasta de dentes. Tooth... ((conversas de vários alunos)) What else pessoal? What else? (+) Alguém falou mais alguma coisa além do bathroom? Então ((conversas paralelas)) you place in you ((conversas paralelas)) ok. What about in the kitchen? What items do you throw in the garbage in the kitchen?

**Fábio:** Lata de azeite, lata de nescau.

**Clarice:** Lata. Lata de quê? De plástico?

**Jeferson:** Não. Alumínio.

**Clarice:** Alumínio.

**Fábio:** Caixa de leite professora.

**Leandro:** Caixa de leite.

**Carlos:** Garrafa de coca-cola.

**Clarice:** Caixa de leite.

**Daniela:** Garrafa.

**Clarice:** Garrafa.

**Gabriel:** Pacote de macarrão.

**Clarice:** Pacote de macarrão, será então (+)? Não é alumínio. É de plástico.

**Paulo:** Pacote de feijão.

**Clarice:** Isso, tudo de plástico.

**Leandro:** De Arroz.

**Clarice:** Isso, tudo de plástico. What else?

**Ruan:** Caixa de leite.

**Clarice:** Caixinha aqui serve pra tudo, ta? E ficar como papel. Papel ta?.

**Fernanda:** Ô professora, guardanapo.

**Clarice:** Guardanapo, entra no papel também. Guardanapo.

**Fábio:** Tubinho de leite professora.

**Gabriel:** Caixa de suco.

**Diogo:** Professora, caixa de suco.

**Clarice:** Isso, aqui ó caixa de suco. Esse package que tá aqui ó, seria essas caixinhas de suco, do leite longa vida...

**Michele:** Professora, tem aquelas caixinhas de sorvete.

**Clarice:** Isso aí tá aqui no plástico não é? Ta aqui ó, plastic bag. Plastic bags. Plastic bags.

**Jeferson:** Sacola.

**Clarice:** Sacola (+) ?

**Chaiane:** Plástica.

**Clarice:** Sacola plástica. Qualquer que seja. Que mais ó? In the kitchen. As coisas in the kitchen. Tem gente que não tá participando. Além de objetos de plástico, vidro.

**Paulo:** Pizza.

**Clarice:** De papel. Que mais, que pode jogar fora na cozinha?

**Luana:** Copo furado.

**Leandro:** Caixa de leite.

**Clarice:** Caixa de leite já está por aqui.

**Luana:** Copo quebrado.

**Clarice:** Copo quebrado está nos vidros. Tá. Ah tá, então botar aqui glass, né? Glass... vidro.

**Ruan:** Ó ((conversas paralelas))

**Clarice:** Isso, olha aqui ó, é de plástico né?

**Fábio:** Professora, caixa de ovo.

**Clarice:** What about fruits and vegetables?

**Alunos:** Caixa de ovo.

**Clarice:** Caixa de ovo, caixa de ovo. Casca de batata, de, (+), de (+) repolho. ((conversas paralelas))

**Fábio:** Professora, aquele resto de (+) de (+) casca de laranja.

**Clarice:** Aqui ó, no finalzinho, ó... botar aqui no finalzinho ó (+) rests of food, fruit, vegetables. Restos de pedaços de frutas, né? And in the bedroom? What items do you throw in the garbage can? Papel (+)

**Jeferson:** Ponta de lápis.



**Clarice:** Ponta de lápis. What else, in your bedroom? Que mais que tem aqui?

**Diogo:** Papel.

**Carlos:** Tênis quando ta velho. È relíquia.

**Clarice:** Isso, então seria roupas usadas né? Used clothes. Muito bem.

**Fábio:** Professora, caneta.

**Olívia:** Apontador.

**Luana:** Caderno.

**Clarice:** Caderno? Pode ser.

**Alunos:** É tampa de garrafa. ((conversas cruzadas))

**Mateus:** Professora, tampa de garrafa.

**Clarice:** Tampa de garrafa? No quarto?

**Alunos:** É latinha.

**Clarice:** Broken objects, what's the meaning? Broken objects (+)

**Olívia:** Objetos quebrados.

**Clarice:** Isso ó, a Olívia acertou aqui ó. Objetos quebrados, alguma coisa que quebrou. Vou colocar aqui ó, glue tube. Glue tube. You use the glue tube, ó, you pass the glue and you.

**Daiana:** Cola.

**Fernanda:** Tubo de Cola.

**Clarice:** Tubo de cola. Fernanda glue tube é tubo de cola. You pass the glue and? Colar. Ó, outra coisa que a gente não falou, na kitchen entrou aqui pra lixo reciclável aqui ó beer cans. É na kitchen. Beer.

**Leandro:** Cerveja, é lata.

**Clarice:** Cerveja.

**Gabriel:** Cerveja lata.

**Clarice:** Lata de cerveja. Boa pra reciclar. What about the backyard? What's the meaning of backyard? Tem gente conversando muito.

**Diogo:** Na sala.

**Clarice:** Já foi. Na sala? Backyard (+) out of the home. Out. Outside the home. Out of the home. Backyard. In the backyard tem ah (+) trees, flowers. In the backyard.

**Diogo:** A garagem.

**Clarice:** Flowers, jardins. Backyard. Jardim. Pay attention. The backyard is not inside the home. It is out of the home, out. Na rua.

**Alunos:** Na rua. Eu já falei.

**Clarice:** Quintal, Olívia.

**Alunos:** Nos fundos da casa.

**Clarice:** Ok, in your backyard, what items do you throw in the garbage? Garbage can. What items?

**Alunos:** No quintal.

**Clarice:** Folhas, isso ó, folhas secas. Folhas secas, what else?

**Fábio:** Professora, tem latinha de garrafa.

**Clarice:** Latinha.

**Fernanda:** Bateria, pilhas.

**Clarice:** Pilhas, baterias...

[burburinho]

**Clarice:** Aqui ó... Bottle top. ((conversas cruzadas))

**Gabriel:** Bottle tops.

**Clarice:** Bottles, bottles is (+) bottles are ((ela gesticula formando uma garrafa, mas a classe não entende seus gestos.))

**Daiana:** Quê que é isso professora?

**Paulo:** Baterias.

**Clarice:** Não, não, não.

**Clarice:** Já está escrito bottles aqui, não?

**Alunos:** Abri lata, abridor, abrir a lata, ali em kitchen.

**Clarice:** Na kitchen.

**Clarice:** E o que é bottle aqui? Beer, bottles.

**Fernanda:** Garrafa de cerveja.

**Clarice:** Garrafa de cerveja. Bottle top. Abrir a garrafa. A tampa da garrafa. A de vidro. Tem a de plástico também. And plastic bottles, in the backyard. A tampa das garrafas de plástico. Ok, What items. Ó, what items. Ó, what items, in this listing can be recycled? What items?

**Gabriel:** Lixo reciclável.

**Clarice:** Isso, lixo reciclável. Toilet paper?

**Alunos:** No.

**Clarice:** Cotton?

**Alunos:** Yes. No.

**Clarice:** You recycle cotton sticks?

**Alunos:** Yes. No.

**Clarice:** Shampoo tubes?

**Alunos:** Yes.

**Clarice:** Yes. Toothpaste tube?

**Alunos:** Yes.

**Clarice:** Toothpaste tubes. Plástico né? What about in the kitchen? What about in the kitchen? Ô Carlos (+) What items in this list can be recycled? ((conversas paralelas))

**Leandro:** Beer.

**Clarice:** Beer cans? ((conversas paralelas))

**Alunos:** Yes.

**Clarice:** Cans, in general? Latas em geral? Paper boxes? The same of packages. Paper. Yes or no?

**Mateus:** No. Não.

**Clarice:** Paper or packings.

[burburinho]

**Jeferson:** Ô professora.

**Leandro:** Excuse me professora.

**Clarice:** Ok.

**Clarice:** Paper, or packings, caixa de leite, caixas de papel.

**Leandro:** Caixa de papel.

**Clarice:** Yes or no?

**Alunos:** Yes.

**Clarice:** Não é aí, é Plastic?

**Alunos:** Yes.

**Clarice:** Bottles?

**Alunos:** Yes. No. Yes.

**Clarice:** What about rests of food, fruits, vegetables? Yes or no?

**Alunos:** Yes, no, no.

**Clarice:** What about the bedroom? Daniela, Daniela.

**Daniela:** Sua safada. ((risadas))

**Clarice:** Paper? Paper? Papel?

**Alunos:** Yes.

**Clarice:** Pencil?

**Alunos:** No.

**Clarice:** Caixa de papelão?

**Alunos:** Yes.

**Clarice:** Copo de plástico?

**Mateus:** Yes.

**Clarice:** Broken objects?

**Alunos:** No. Yes.

**Clarice:** Dependendo do material, quem sabe dá pra aproveitar alguma coisa. Glue Tube?

**Alunos:** Yes. No.

**Clarice:** What about the backyard?

**Alunos:** Yes!

**Clarice:** bDry leaves?

**Alunos:** Yes. No.

**Clarice:** What's the meaning of dry leaves?

**Alunos:** No. Sim.

**Ruan:** Folha.

**Clarice:** É folhas secas.

**Alunos:** Yes. No.

**Clarice:** Tu recicla folhas secas?

**Alunos:** Sim. Não.

**Clarice:** Can? Cans?

**Alunos:** Yes. No.

**Clarice:** Used Bottles?

**Alunos:** Yes. No.

**Clarice:** What's the meaning of used bottles?

**Alunos:** Quebra garrafas.

**Clarice:** Garrafas...

**Jéssica:** Velhas.

**Clarice:** Quebradas. Bottle tops? Tampa de garrafas?

**Alunos:** Yes. No.

**Clarice:** Também. Plastic bottles?

**Alunos:** Yes.

**Jeferson:** Good professora.

**Clarice:** Ok. And this?

**Alunos:** Yes.

**Alunos:** No.

**Alunos:** Yes.

**Clarice:** Ok. What's the meaning... recycling? Recycling means?

**Marquinhos:** Reciclagem.

**Clarice:** Reciclagem. What do you understand... O quê que vocês pensam que seria recycling? ((o aluno já respondeu)) Ó gente, ela agora tá falando, vamos ter que ouvir... Repete. Ó Ela falou uma resposta bem legal. Ó Gabriel!

**Daniela:** Ô orelha seca! (( conversas))

**Clarice:** Vamos ouvir a Chaiane (( conversas)) porque a resposta que ela deu vocês não ouviram. Juntar os lixos. Fazer coisas novas. Fazer coisas novas com lixos usados. Então juntar o lixo, o lixo, mas não é qualquer lixo, né?

**Jeferson:** Só reciclável.

**Clarice:** Só lixo reciclável, pra quê?

**Ruan:** para transformar em (+)

**Clarice:** Para transformar em quê?

**Mateus:** Coisas novas.

**Clarice:** Em coisas novas. ((escrevendo no quadro, e muita conversa)) Ok ó. Recycling, Jeferson Recycling. O quadro está aqui, ô **Gabriel** o quadro está aqui. Recycling is the transformation of used materials, as for example used paper, used metals, used glass and used plastic into new materials. Ok? Let's translate it. Ah, **Mateus** help me. Recycling (+)

**Alunos:** Reciclagem.

**Leandro:** Transformar materiais.

**Clarice:** Reciclagem. É uma transformação, de materiais usados, por exemplo...

**Alunos:** Papel.

**Clarice:** Papel usado. Metais usados. Glass.

**Alunos:** Vidro.

**Clarice:** Vidros usados.

**Fábio:** e plástico usado into new materials.

**Clarice:** Em (+)

**Olívia:** Novos materiais.

**Clarice:** Novos materiais. Is the recycling important?

**Alunos:** Yes.

**Clarice:** Recycling. Recycling helps (+) Recycling helps.

**Suelen:** Ajuda.

**Clarice:** Recycling helps. A reciclagem ajuda. O quê?

**Daiana:** Helps.

**Clarice:** Ou a reciclagem ajuda o quê? À natureza, às pessoas, ao meio ambiente... O que mais? Reciclando papel, o quê que a gente ajuda a preservar?

**Gabriel:** A natureza.

**Clarice:** As árvores, a natureza. ((conversas paralelas))

**Clarice:** Então ó pessoal, vocês lembrem então no sábado, da equipe, sábado então teve a gincana de papel reciclável. Papel. ((conversas paralelas)) Essa idéia de reciclar. Essa idéia de reciclagem, é pra vocês levarem pra casa pra toda a família participar, da reciclagem de material. Aqui em Florianópolis, tem a coleta de material reciclado que é às quartas-feiras que eu lembre. Lá na minha rua é às quartas feiras.

((conversas paralelas))

**Fernanda:** Ô cala boca! Eu quero ouvir!

**Clarice:** Se a família de vocês juntarem, em uma semana, todo o lixo que puder reciclar, o caminhão de reciclagem vai passar lá, vai pegar, ((conversas paralelas)) ajuda né? Quanto mais reciclar, melhor.

((conversas paralelas))

**Clarice:** Any questions? Any questions? Any questions? Do you have any questions?

((alunos começam a sair da sala, fim da aula))

### Terceira Aula do Roteiro II – 22.09.2005

((terceira aula - neste dia, como o professor de educação física faltou, a professora de matemática adiantou sua aula. E depois, os alunos retornaram para a terceira aula de inglês))

**Clarice:** Vamos lá, guardando o material de matemática (++)

**Leandro:** ô professora. ((conversas))

**Clarice:** Write your name. Write your name. Write. Put your name. Write your name. Mateus Put your name here. Mateus here, your name. Ok.

**Mateus:** Let's go.

**Clarice:** Let's see the second page. Garbage and recycling. Ok.

**Daniela:** Ôrra!

**Clarice:** Third page activity one, é garbage. Activity one.

**Jeferson:** Atividade um.

**Clarice:** Activity one, third page. Activity one **D**, activity one. Answer, in portuguese, the questions below, according to the information from the text garbage and recycling.

**Fernanda:** Responda em português.

**Clarice:** Responda em português.

**Alunos:** As questões.

**Clarice:** as questões.

**Fernanda:** de acordo.

**Fábio:** as questões abaixo.

**Clarice:** as questões abaixo...

**Fábio:** com as informações.

**Clarice:** de acordo...

**Gabriel:** com as informações.

**Clarice:** com as informações...

**Leandro:** Da

**Clarice:** do texto lixo e reciclagem, very good. Responda em português as questões abaixo, de acordo com as informações no, no texto um né? Lixo e reciclagem.

**Mateus:** Aonde que tá o texto?

**Clarice:** Number one. Texto, texto. Atividade um. One né? Cite os locais onde ficam as lixeiras em sua casa. Em inglês.

**Jeferson:** Como é que eu vou fazer isso?

Number two: Dê uma definição de reciclagem, utilizando a informação do esquema.

**Aline:** A ta é pra colocar o que é na 1.

**Clarice:** Aqui é reciclagem. Three. Cite os materiais que podem ser reciclados. In portuguese. Just number one in english. Ok, number one in English. Two, three, four and five, in Portuguese.

**Aline:** Onde que é pra fazer isso?

**Clarice:** Number four: cite quarto itens da tabela que podem ser reciclados.

And number five: com base no esquema, cite as razões pelas quais a reciclagem é importante. Ok. You have twenty minutes, ok? Twenty minutes. Twenty minutes. (e escreve no quadro) Twenty minutes. You have twenty minutes. I will help you. I will help you. You have a dictionary here.

**Aline:** Como é que se fala pilha em inglês? (falando para outra)

**Clarice:** Cite os locais onde ficam as lixeiras na sua casa. Lá no esqueminha da frente. In english, In english.

**Suelen:** Ô professora.

**Leandro:** Tubo de shampoo.

**Fernanda:** Professora, posso colocar a segunda resposta?

**Clarice:** Não.

**Clarice:** Have Suelen at home the garbage cans in the kitchen, in the kitchen.

**Fábio:** In the kitchen, in your kitchen, is there a garbage can? In your kitchen, is there a garbage can? Yes or no?

((conversas)) A Fernanda ((risadas)) ((aluno mudando de carteira para conversar))

**Clarice:** vamos lá, in the kitchen and in the bathroom. Ok. Marcos, is there a garbage can in your bathroom?

**Mateus:** Yes.

**Clarice:** é, Fernanda, in your house there are a garbage can, in your kitchen and in your bathroom? Daiane? Ô Paulo? Paulo? Is there a garbage can in your bathroom? In your bathroom.

**Fábio:** Deixa eu responder a número quatro.

**Clarice:** Ok, number two. Daniela, dê uma definição de reciclagem, né? Utilizando as informações ali do esquema da frente. Deixa eu ver a resposta da Daniela como ficou... ((conversas)) Ó, enquanto a Daniela escreve a resposta dela, o Mateus, fala a tua parte.

**Fábio:** Não professora, eu queria ler.

**Clarice:** Calma, Mateus.

**Mateus:** Transformar materiais usados em materiais novos.

**Clarice:** Transformar materiais usados em materiais novos, jóia, sabe tudo. Quem queria dar a opinião aqui?

**Fábio:** Eu, Eu!

**Clarice:** Number two. ((aluno batucando na carteira)) Mateus, pra ouvir tem que ter silêncio né? Reciclagem é um modo de reaproveitar o lixo que já foi usado. Entenderam né que é o lixo reciclado. Vamos ver aqui só um instantinho o da Daniela, separação de lixo e processamento de novos volumes. Quem mais fez diferente?

**Fábio:** Eu, eu!

((Mateus batucando volta a batucar na carteira))

**Clarice:** Mateus, fala aí Mateus. Quem mais fez uma diferente? Quê que é reciclagem? Michele, como é que ficou a tua Michele?

**Michele:** a dois?

**Daniela:** Essa daí ela não fez foi eu que ajudei ela.

**Michele:** Mentirosa!

**Clarice:** Ah tá, a Daiana e a Suelen. Alguém fez diferente a dois? Como é que ficou a dois Chaiane fala aí.

**Chaiane:** a transformação de material velho em novo.

**Clarice:** Jóia. Transformação de materiais velhos em novos. Alguém mais? Alguém fez diferente a dois? Então vamos à number three. Number three. **Fernanda?**

((conversas)) três. Cite os materiais que podem ser reciclados.

**Fernanda:** Garrafas plásticas.

**Clarice:** São materiais, não são itens, são materiais.

**Gabriel:** Então, garrafas...

**Clarice:** Papel, vidro...

**Gabriel:** Garrafas.

**Fábio:** Plástico.

**Clarice:** Plástico e... ?

**Suelen:** Caixas.

**Fábio:** Papel.

**Leandro:** Papelão.

**Daiana:** Papelão.

**Fábio:** Alumínio.

**Daniela:** Sacolas plásticas.

**Clarice:** São materiais, tá gente? Não são os itens que podem ser reciclados: garrafas, é, caixas, são materiais: alumínio, alumínio, plástico, papel e vidro. Ok? Good Fábio Number three. Leandro number four?

**Gabriel:** Não.

((conversas paralelas))

**Clarice:** Number four. Cite quatro itens da tabela que podem ser reciclados, Quatro itens agora. Fernanda?

**Fábio:** Tubo de xampu, papel, caixa de leite.

**Clarice:** então vem escrever aqui. É Gabriel? Mateus vai.

**Fábio:** Xampu é tubo de xampu, saco plástico, tampa de garrafa.

**Clarice:** Quatro itens da tabela. Quatro itens da tabela que podem ser reciclados. Caixa de suco, o que mais?

**Fábio:** Xampu.

((Aluno escreve no quadro “shopoo”))

**Fábio:** é XAM – PU.

(professora apaga, e com a ajuda dos colegas que soletram, o aluno do quadro escreve “shampoo”)

**Clarice:** What else? Quê mais? Latas.

**Fernanda:** Professora, tampa de garrafa.

**Clarice:** Tampas de garrafa. É claro que a gente sabe tudo embalagem que já foi usada né? Caixa de suco, tubo de xampu, latas né? Que mais? Leandro, What else pode reciclar? Caixinha de leite.

**Fernanda:** Sacola plástica.

**Clarice:** Sacola plástica.

**Gabriel:** Tubo de condicio...condicionador

**Daniela:** Tampa de plástico.

**Clarice:** Tampa de plástico. Tampa de garrafas.

**Fábio:** Professora, vidro.

**Clarice:** Vidro. Olívia number five. Number five. ((conversas paralelas))

**Olívia:** Ô professora, tem gente na porta.

**Clarice:** Com base nos esquemas. Com base no esquema, cite as razões pelas quais a reciclagem é importante.

**Daiane:** Importante pra natureza, pro meio ambiente, pra reduzir a poluição.  
((conversas paralelas))

**Clarice:** Então vamos lá, por quê que a reciclagem é importante? Pra ver a natureza mais limpa...

**Alunos:** Professora! Professora! Professora!

**Mateus:** Pra salvar o meio ambiente.

**Jeferson:** Para fazer utensílios.

**Leandro:** Para reduzir a poluição.

**Clarice:** Reduzir a poluição, que mais? Para a natureza e meio ambiente. E lá atrás? Fábio ? pro que mais que é importante? Ao invés de jogar lixo fora, nas praias, nos rios, recicla.

**Clarice:** Tem gente que só vive do lixo reciclável. É isso aí. Ó a resposta da Olívia tá bem completa, deixa ela terminar ali pra gente ver. Posso corrigir a última? Dá tempo. Posso encerrar aqui a aula, com a resposta da Olívia vamos ler direitinho.

**Débora:** Não, da Olívia não. Manter a natureza mais limpa, para que não sejam poluídos os rios melhorar o meio ambiente. Ó interessante ó: para poupar árvores, e energia, uma resposta bem boa. A carteirinha está ali ó.

((fim da aula))

### Terceira Aula do Roteiro II – 29.09.2005 – 2 aulas

((aula de 29 de setembro de 2005))

**Clarice:** Ok class, good morning.

**Alunos:** Good morning.

**Clarice:** Ok. Do you remember last class, what was the topic that we discussed last class?

**Jeferson:** Aula passada.

**Clarice:** Yes, aula passada, what was the topic? What did we discussed? Discuss? Na última aula.

**Leandro:** Atividades.

**Clarice:** Atividades?

**Mateus:** Exercícios.

**Clarice:** Exercícios?

**Alunos:** Da aula passada?

**Clarice:** Yes, what topic did we discuss? Topic. What was the topic that we discussed last class?

**Franciele:** Aonde que a gente parou na aula passada.

**Gabriel:** Lixo.

**Clarice:** lixo e reciclagem. How can I say lixo and reciclagem in english? In english. Lixo...

**Fábio:** Garbage.

**Clarice:** garbage. Reciclagem? Recycling. OK. Garbage and recycling, was aula, last, the last class. Ok. What exactly did we discuss about recycling? About garbage and recycling. What else? Só isso? Only garbage? What else? Garbage recycling, Garbage recycling (+) what else?

**Olívia:** Lixo

**Clarice:** lixo e reciclagem, what else?

**Mateus:** O quê que é?

**Clarice:** O quê que é? Latas, cans,

**Jeferson:** papel

**Clarice:** papel, how can I say papel in english? Paper, what else?

**Fábio:** O quê mais?

**Clarice:** Types of garbage cans, how can I say vidro in english? Broken glass? Ok. vidro quebrado. broken glass. What else? Paper, cans, glass. what types of garbage?

**Daniela:** Alumínio.

**Clarice:** Alumínio. How can I say plástico in english?

**Fernanda:** Plastic.

**Clarice:** Plastic. What about your house? Your house?

**Gabriel:** Casa.

**Clarice:** Casa

**Gabriel:** Lixo em casa.

**Clarice:** Lixo em casa. How can I say lixo em casa? Garbage... in your house. What did you study about that?

**Fernanda:** hã?

**Clarice:** What did you study about garbage in your house. ?

**Fábio:** Qual...

**Clarice:** Onde fica o lixo? Onde fica o lixo?

**Fábio:** Na lixeira.

**Clarice:** How can I say lixeiro, lixeira? In english.

**Daiana:** Lixeira.

**Clarice:** Garbage, Garbage can. Where are the garbage cans in your house? Na casa.

**Leandro:** Na casa.

**Clarice:** Isso. What are the places that the garbage cans are in your house?

**Gabriel:** Lugar que ficam os lixeiros.

**Clarice:** Lugar que ficam os lixeiros, né, nas suas casas. Que a gente estudou isso. oi? Qual eram?

**Olívia:** Quarto.

**Clarice:** How can I say quarto in english? Francine? Bedroom. What else?

**Olívia:** Quarto. Bed...bedrum, bedroom.

**Clarice:** Quarto já foi. Bedroom.

**Aline:** Banheiro.

**Clarice:** banheiro... How can I say banheiro em inglês?

**Daniela:** bat.. bath, bathr...



**Clarice:** Bathroom, ok

**Aline:** Cozinha.

**Clarice:** how can I say cozinha (aluno ao fundo: kitchen) in english? Fernanda? Kitchen. Kitchen. Ok. Today, today, activity two, ok? Activity two, ok. You are going to classify some items into recyclable and not recyclable garbages.

**Fernanda:** (+) classificar em recicláveis e não recicláveis.

**Clarice:** (para uma aluna ao seu lado) Sit down, sit down I'll explain you. Ok. Activity two. Classify...

**Fernanda:** Classifique...

**Clarice:** Classify the items below, into recyclable and not recyclable.

**Fernanda:** Eu sei, eu sei professora, deixa eu falar? Classifique os itens abaixo os recicláveis e os não recicláveis.

**Clarice:** Ok, what are you supposed to do?

**Fernanda:** O que?

**Clarice:** What are you supposed to do? In this activity.

**Gabriel:** Classificar o lixo...

**Clarice:** Reciclar?

**Gabriel:** Reciclável e não...

**Clarice:** Classificar...

**Fábio:** os itens abaixo.

**Clarice:** os itens...

**Alunos:** abaixo

**Clarice:** Isso, os itens abaixo

**Fábio:** em Reciclável e não...

**Clarice:** Se forem, ou se eles, são o quê?

**Mateus:** recicláveis.

**Clarice:** Se eles são recicláveis ou se não podem ser reciclados, ok? We have ten minutes, ok? Ten minutes, to do the activity. Ok. Então, You have in here: recyclable and not recyclable. Make a list.

**Débora:** Xampu, Xampu.

**Jéssica:** Ô professora, o quê que é pra fazer?

**Clarice:** Classify (+) in english. Classify the items recyclable and not recyclable, yes? Shampoo tube in recyclable.

(( A professora estipulou 10 min. para execução da atividade))

**Clarice:** Fernanda, would you please (+)? Recyclable and not recyclable. Ok, What about the first item: shampoo tube.

**Alunos:** Reciclável.

**Clarice:** Jeferson, please. Daniela, shampoo, recyclable or not recyclable?

**Fábio:** é (+) tubo de xampu.

**Clarice:** Tubo de xampu. Ok.

**Daniela:** Professora, ô professora.

**Clarice:** Shampoo tube. What about...dead batteries?

**Gabriel:** plástico.

**Fábio:** Pilhas.

**Clarice:** Dead batteries (+)

**Fábio:** Pilhas.

**Clarice:** Pilhas... yes..

**Jeferson:** Tá errado.

**Clarice:** Dead batteries. Ok é... Michele, you write the not recyclable.

**Michele:** o quê?

**Clarice:** You write the not recyclable items. What about rests of fruits?

**Michele:** Não.

**Clarice:** Recyclable or not recyclable?

**Alunos:** Not recyclable.

**Clarice:** Not recyclable. Rests of fruits Michele, ok. What about plastic bags?

**Alunos:** Reciclável.

**Clarice:** Plastic bags? Recyclable. Yes, plastic, Fernanda, plastic bags. Plastic bags. Used cans? Recyclable, used cans, recyclable. Used dental floss?

**Alunos:** Not recyclable.

**Clarice:** Not recyclable.

**Alunos:** Yes.

**Clarice:** Used dental floss... not recyclable. Used toilet paper?

**Fábio:** Not recyclable.

**Clarice:** Not recyclable, recyclable. Toilet paper.

**Fernanda:** ô professora.

**Clarice:** Calma

**Fernanda:** ô to ajudando ele pra mim poder ir aí fazer.

**Clarice:** What about broken objects?

**Daiana:** Objetos quebrados.

**Leandro:** Recyclable.

**Clarice:** Recyclable, ok. Broken, broken objects. Used toilet paper, used cans, broken objects. Dry leaves? Dry Leaves? What's the meaning of dry leaves? Folhas, folhas secas... Do you agree? Dry leaves is not recyclable? Ok. Vegetables?

**Gabriel:** not recyclable.

**Clarice:** not recyclable. Not recyclable. Bottle tops? Bottle tops? What's the meanin of bottle tops?

**Mateus:** No.

**Clarice:** Bottle tops.

**Mateus:** Tampa de garrafa.

**Clarice:** Tampa de garrafa Mateus, very good. Então, bottle tops, é recyclable. What about glue tube? Glue Tube? Bottle tops. Glue tube. Do you agree that glue tube is a recyclable item? Very good. Glue tube. Used cotton sticks? Not recyclable. Used cotton stick is not recyclable. Used cotton sticks. Used paper? Yes or not?

**Jeferson:** Yes.

**Clarice:** Used paper... papel usado... recyclable or not recyclable? Used paper is recyclable. And the next one: potato peelings.

**Daiana:** Not recyclable.

**Clarice:** É (+)Fábio, what's the meaning of potato peelings? Potato peelings?

**Fábio:** Batata.

**Clarice:** Batata? Batata usada? Peeling, peeling, Pele? Pêlo de batata?

**Alunos:** Casca de batata.

**Clarice:** Ah, casca de batata. Ou seja o peeling. Casca de batata is not recyclable. Ok. Now we are going to talk about: special garbage cans. What's the meaning? Special garbage cans?

**Fábio:** Lixo especial.

**Clarice:** Lixeiras... especiais. Lixeiras especiais. Or, can...

**Gabriel:** garrafa.

**Clarice:** Garbage can. What's the meaning of garbage cans?

**Suelen:** Papel, plástico.

**Aline:** Lixeira especial.

**Clarice:** Lixeira especial? Beer, beer cans. What's the meaning of cans?

**Leandro:** Metal, garrafa.

**Mateus:** Alumínio.

**Jeferson:** Plástico.

**Clarice:** Lata, ok? Special garbage cans.

**Fábio:** Lixo especial para garrafas.

**Clarice:** Lata especial de lixo?

**Leandro:** não.

**Clarice:** Latas de lixo, lixeiras.

**Diogo:** Latas de lixo especial.

**Clarice:**...especiais. Ok, is it important to have garbage cans in a city? In a city? What's the meaning of city?

**Diogo:** Cidade.

**Clarice:** Cidade. Is it important to have garbage cans in a city?

**Alunos:** é (+)

**Mateus:** É lixo reciclado.

**Clarice:** Garbage cans.

**Jéssica:** é (+) lixo reciclável.

**Clarice:** Is it (+)

**Fernanda:** Latas de lixo.

**Clarice:** Latas de lixo aonde?

**Fernanda:** Na cidade.

**Clarice:** Is it important?

**Alunos:** Yes.

**Clarice:** To have garbage cans in a city?

**Alunos:** é...

**Clarice:** Dãs ((does)) Florianópolis have garbage cans in the streets?

**Jeferson:** No...

**Leandro:** Sim...

**Mateus:** Yes.

**Clarice:** Dãs {does} Florianópolis... **Fernanda e Daiane.** Dãs Florianópolis have garbage cans in the streets? What's the meaning of streets?

**Fernanda:** Street é rua.

**Clarice:** Street, rua. Dãs Florianópolis have garbage cans in the street? Florianópolis tem latas de lixo (+) pelas ruas? Yes or no.

**Alunos:** Yes.

**Clarice:** Yes, Florianópolis dãs {does}. Florianópolis have garbage cans, nas ruas. Ok. What types of garbage cans are there in Florianópolis? Types of garbage cans? Types.

**Jeferson:** tipos.

**Clarice:** No, Types.

**Diogo:** Tipos... que tipos...

**Clarice:** What types of garbage cans (+)

Débora:Uma é pra plástico.

**Clarice:** Very good. Tem umas que são pra plástico.

**Paulo:** Papel.

**Clarice:** Outras que são pra vidro, papel, alumínio. Ok. Are there special garbage cans for recyclable garbage? Special garbage cans for recyclable items? Special garbage cans for recyclable items? Lixeiras para lixo (+)

**Alunos:** Reciclável.

**Clarice:** Assim como ela falou: uma lixeira é pra plástico, a outra lixeira é pra vidro... What about the colors, the colors of the garbage cans?

**Diogo:** Lixo colorido.

**Carlos:** Cores.

**Clarice:** the colors of the garbage cans...

**Gabriel:** Cada lixeira é colorida.

**Clarice:** isso, cada lixeira, Gabriel, cada lixeira, dependendo do lixo reciclável ela tem uma (+)

**Alunos:** Cor.

**Clarice:** What are the colors? You know?

**Alunos:** Red.

**Clarice:** Red. What's the meaning of red?

**Alunos:** Vermelho.

**Clarice:** Red, vermelho.

**Alunos:** Amarelo. Yellow. Azul. Blue. Green.

**Clarice:** Yellow, amarelo, green.

**Alunos:** Brown, Gray, Marrom...

**Clarice:** Mateus, we have only four colors, ok? Four colors. One, two, three (+)

**Alunos:** Blue.

**Clarice:** Special garbage cans, for recyclable items, are colored, ok? The four colors ((conversas cruzadas)) deixa eu acabar, depois vocês podem falar. There are four colors (+)

**Franciele:** Quatro lixeiras.

**Clarice:** Four colors, for special garbage cans. Four colors.

**Diogo:** Quatro lixeiras especiais, quatro lixeiras de cores diferentes?

**Clarice:** For recyclable items. Para (+)

**Leandro:** para, para lixos especiais.

**Clarice:** Ok? Do you understand the colors?

**Gabriel:** Quatro materiais recicláveis?

**Clarice:** Next class, Next class (+)

**Paulo:** Amanhã.

**Ruan:** Na próxima aula.

**Clarice:** Próxima aula, (( conversas, fim da aula))

#### Quarta Aula do Roteiro II – 29.09.2005

**Clarice:** Ok, in what garbage can, you put plastic? What color?

**Leandro:** Vermelho é o (+)

**Clarice:** Plastic. In the yellow garbage can...

**Fabio:** Metal.

**Clarice:** Metal, very good. What about the green?

**Leandro:** Vidro.

**Mateus:** Papel.

**Clarice:** Alguém falou green, no green vai o glass. In the blue garbage can...

**Fernanda:** Papel.

**Clarice:** The activity three... Activity three. Observe... Activity three Mateus... Observe the garbage cans below, and answer the questions in english. Observe...

**Fabio:** Observe as latas de lixo...

**Clarice:** As latas de lixo, very good.

**Fabio:** Abaixo.

**Clarice:** abaixo

**Jeferson:** E responda as questão em inglês.

**Jeferson:** E responda em inglês.

**Clarice:** Observe as latas de lixo abaixo, e responda as questões em inglês. Ok. Number one Mateus e Gabriel, number one: What is the objective of the garbage can? What is the objective...

**Jeferson:** Quais os objetos (+)

**Clarice:** Não.

**Leandro:** Qual o objetivo.

**Clarice:** O objetivo. Qual o objetivo dessas lixeiras aqui, das lixeiras coloridas, das cores, tá? Number two: What items are put in the red garbage can? the red garbage can

**Fernanda:** Quais...

**Gabriel:** Quais os itens (+)

**Clarice:** Não, não, não. What itens are put in the red garbage can? Quais itens, quais são os itens (+) put (+) put (+) quais os itens, Nós estamos tentando entender as perguntas tá? Nós já passamos pela número um, né Mateus? Estamos só tentando entender as perguntas. Number two.

**Daniela:** Quê que é isso?

**Gabriel:** (( risadas)).

**Clarice:** What items are put in the red garbage can? Quais os itens? Put... put... Quais os itens que são (+)

**Fábio:** Colocados.

**Clarice:** Colocados, na lixeira vermelha, give three examples.

**Gabriel:** Sujeira!

**Clarice:** Give three examples, dê (+)

**Fernanda:** três exemplos (+)

**Clarice:** três exemplos. Number three: What items are put in the yellow garbage can?

**Alunos:** quais os itens (+)

**Clarice:** Quais os itens que são colocados na lixeira amarela? Give three examples... Dê três exemplos também (+) Number four: What items are put in the green grabage... garbage can?

**Jeferson:** Quais itens são colocados na lixeira verde?

**Clarice:** na lixeira verde. Também tem que dar. Number five:

**Diogo:** Quais os itens são colocados na lixeira azul?

**Clarice:** Quais são os itens colocados na lixeira (+) azul. Give three examples, ok? You have ten minutes. Ten. ten.

**Mateus:** dez.

**Clarice:** Number two, number two. What items are put in the red garbage can? Red. Plastic. Number two.

**Jeferson:** Tá professora, vai.

**Clarice:** Give three examples.

**Marcos:** Shampoo tube.

**Clarice:** Shampoo tube, very good, Marcos.

**Fernanda:** Glue tube, ô professora, glue tube.

**Clarice:** Glue tube. Very good. Another. Shampoo tube, glue tube... what else? Sacolas plásticas, how can I say sacolas plásticas?

**Diogo:** Plastic bag.

**Clarice:** Plastic bag, very good. Number two, is ok. Let's see number three? Number three. Number three. What items are put in the yellow garbage can?

**Fábio:** Metal.

**Clarice:** Metal? Give me three examples of metal. ((fim da fita))

((alunos fazendo exercícios, professora montando tabela no quadro, conversas paralelas))

**Leandro:** isso aí é pra copiar no caderno?

((continuum fazendo as eatividades))

**Clarice:** Bottle tops, Bottle tops (+) What's the meaning of bottle tops? Bottle tops? What's the meaning? Bottle tops. What's the meaning of bottle tops?

**Aline:** A, ela apagou professora.

**Daiane:** Tampa de garrafa

**Clarice:** Tampa de garrafa. A garrafa de vidro né? Aqui ó. Bottle tops aqui... é a tampa da garrafa de vidro, que é de metal... Não é Daiane ?

**Mateus:** não.

**Daiane:** é professora.

**Débora:** É tampa de panela.

**Clarice:** Como está aí Michele.

**Clarice:** e aqui alguém deu a idéia de panela, panela de alumínio usada né? Mas o quê que tá ali? Pega o dicionário. Como é que é alumínio?

((conversas paralelas))

**Clarice:** ali tá só bottles, pode ser garrafa de cerveja, então tem beer bottles. Só pan Michele, só pan e deu, panela, bota só panela. E na red? O quê mais ali na red? Tá o mais além de vidro, além de garrafa?

**Franciele:** Vasos. É plantas.

**Clarice:** Vaso? Vases.

**Franciele:** Vase?

**Clarice:** é. What else? ((conversas paralelas)) lá no Broken glasses...bota o Broken lá. Pessoal, enquanto a Michele acaba ali o broken glass.

**Daniela:** Eu vou te dar um soco na cara.

**Alunos:** Faz favor. Cala a boca Jeferson.

**Clarice:** Broken, o resto pode botar embaixo. ((ao falar com a aluna que escrevia a resposta no quadro)).

**Clarice:** What's the meaning of glasses?

**Alunos:** Copo, então ali vai ter o copo, copos quebrados.

**Clarice:** What about papers?

**Jeferson:** Livros.

**Clarice:** What else? Papers, papers (+)

**Alunos:** folhas, folhas brancas?

**Clarice:** Pode ser, Sheets ok? Sheets é folhas, caderno... notebook. Used. Used. Livros, folhas, e caderno... What about number one? Daiana number one? Daniela escreveu né. Isso ó, a Fernanda colocou assim na number one: as lixeiras são para separar os lixos recicláveis. Só teria que ser inglês ta. Mas ta legal e a Suelen vai fazer.

**Clarice:** Como é que ficou a tua? ((conversas cruzadas))

**Leandro:** Deixar a cidade limpa?

**Clarice:** Mas além de deixar a cidade limpa, também serve pra quê? Isso aí ela colocou também, separar o lixo reciclável. Também acertou, só que aí tem que fazer em inglês. Só separar o lixo? Pra que mais que pode servir? Serve então pra separar o lixo pra reciclar o lixo, né? Pra levar pros lugares onde possam ser reciclados. Limpar a cidade. Separar, separate, separate. Esse finalzinho aqui ó.

**Mateus:** Ah professora, na minha folha não cabe mais.

**Clarice:** Esse finalzinho aqui ó... to reuse, reuse, the garbage. What's the meaning? To reuse the garbage?

**Gabriel:** Lixo usado.

**Clarice:** Lixo usado? Reuse (+) reusar, reusar (+)

**Michele:** Reutilizar.

**Clarice:** Reutilizar. Very good Michele, reutilizar o lixo. Reusar o lixo, né? Reutilizar ficou bem bom. Ok. Está tudo ok? Any questions?

**Franciele:** Pode sair professora?

**Clarice:** Ok, give me back the... (não definiu o material que cada aluno recebeu, não deu nome) Nós voltamos então segunda que vem.

((fim da aula))

### Quinta Aula do Roteiro II – 03.10.2005 – 1 aula

((Todos falam, barulho (batuque) e a professora escreve no quadro: Activity four e data))

**Clarice:** Ok, activity four, four, activity four: Complete the dialog, ok, complete the dialog, use the words below, more than word is possible for each dialog. More than one word is possible.

**Clarice:** More than one word is possible (+) more.

**Gabriel:** Mais possível...

**Clarice:** Mais possível, more than one word is possible.

**Daniela:** uma palavra.

**Clarice:** More, Leandro. Mais de uma (+)

**Leandro:** Palavra.

**Clarice:** Palavra is possible.

**Jeferson:** Se possível mais uma palavra.

**Clarice:** Se possível mais de uma palavra? Complete the dialog, use the words below.

**Leandro:** Complete o diálogo,

**Clarice:** What are we supposed to do? Completar o diálogo (+)

**Aline:** usando as palavras.

**Clarice:** usando as palavras abaixo.

**Débora:** Abaixo

**Clarice:** Isso, completar o diálogo usando as palavras abaixo. E, mais de uma palavra,

**Mateus:** é possível.

**Clarice:** É possível. É possível usar mais de uma palavra, para completar o diálogo. Ok? You have ten minutes Ok? Ten minutes. Pay attention to the color. Use the (+=) in the red garbage can, red garbage can.

**Jeferson:** Lixeira vermelha.

**Clarice:** Isso lixeira vermelha. What do you put in the red garbage can? Put. The red garbage can...

**Gabriel:** É pra escrever Professora.

**Clarice:** Ó, o Gabriel não entendeu o que é pra fazer no exercício.

**Alunos:** Eu também não entendi. Eu também não.

**Clarice:** Então ta, todo mundo que já disse duas vezes. Ó entendeu pessoal o que é pra fazer no exercício? Complete the dialog.

**Leandro:** Completar o diálogo.

**Clarice:** Completar o diálogo. Como?

**Fernanda:** Com estas palavras ali.

**Clarice:** Então, mas aí ó... Pay attention.

**Fernanda:** Eu já sei, já sei, já sei.

**Clarice:** the red garbage can, what do you put in the red garbage can? É, na lixeira vermelha... o que pode ser colocado? Nós tínhamos visto isso na aula passada. O que poderia ir? Então vamo lá.

**Gabriel:** é só pra fazer a número um ou é pra fazer todas?

**Clarice:** Ah, são todas. Tem minutes. Pega um pra ti Gabriel.

((alunos fazendo a atividade, e conversando sobre assuntos alheios à aula, por exemplo,

A eu conheço. Então eu conheço ela. Aí Michele, como é que é o nome da mãe dela? Eu não conheço ela.))

**Leandro:** É só botar o que ali no quadro, o que é professora?

**Jeferson:** ô professora.

**Clarice:** tira daqui o plástico, então bota aqui. (( a professora vai atendendo aos alunos individualmente))

((aluna em frente à câmara chama a outra para conversar mais de perto, alunos chamam a professora e ela continua a auxiliá-los individualmente))

((a professora escreve no quadro “Let’s correct!”))

**Clarice:** Ok, Olívia number one.

**Olívia:** Número um (+)

**Clarice:** Number one. Ok, in the red garbage can. In the red garbage can, we put plastic. Ok. Dialog number one: Put the plastic bag and the shampoo tube in the red garbage can, please. Ok, is this correct?

**Alunos:** Sim.

**Clarice:** Number two. Number two. Ok, ô Daniela, in the yellow garbage can we put, the yellow garbage can, we put metal, ok? Dialog, dialog two: Put the oil can and the guaraná can in the yellow garbage can, please. Is this correct?

**Alunos:** Sim.

**Clarice:** Michele.

**Michele:** oi?

**Clarice:** Is this correct Michele?

**Michele:** Tá professora.

**Fernanda:** Tá correto.

**Clarice:** Ok, number three. Number four, number three. In the green garbage can we put... in the green garbage can, we put glass. Number three. Throw the empty glass bottle and the perfume bottle in the green garbage can please. And the number four Fernanda, Right? Ok, in the blue garbage can we put paper. Ok, number four. Ok. Throw the papers. and the used news papers in the blue garbage can. Ok, is this correct?

**Alunos:** Correct.

**Clarice:** Ok. Let’s see the meaning. Let’s see the meaning. Put the plastic bag and the shampoo tube in the red garbage can, please. What’s the meaning? What’s the meaning? Put the, put the plastic bag (+)

**Leandro:** No lixo.

**Mateus:** Jogar.

**Clarice:** Jogar.

**Jeferson:** Colocar.

**Clarice:** Colocar (+)

**Leandro:** Sacolas plásticas.

**Clarice:** Sacolas plásticas e (+)

**Mateus:** Tubo de xampú.

**Clarice:** the (+)

**Mateus:** Tubo de xampu.

**Clarice:** Tubo de xampu, in the red garbage can, please.

**Alunos:** Na lata de lixo.

**Clarice:** Na lata de lixo red.

**Leandro:** Vermelha.

**Clarice:** Na lata de lixo vermelha, please.

**Jeferson:** please!



**Leandro:** Por favor.

**Clarice:** Por favor, ok. And number two. Put the oil can and the guaraná can in the yellow garbage can, please. Colocar? Coloque a (+)

**Alunos:** Lata. Lata de óleo

**Clarice:** Daniela. Coloque, lata de óleo, e as latas (+)

**Alunos:** de guaraná.

**Clarice:** De guaraná. In the yellow garbage can please. Yellow garbage can please.

**Alunos:** Lixeira amarela.

**Clarice:** Na lixeira amarela...

**Alunos:** Por favor.

**Clarice:** Por favor. Ok.

**Mateus:** Ai que sono.

**Clarice:** Number three. Throw the empty glass bottle and the empty perfume bottle, in the green garbage can, please. Throw, throw.

**Ruan:** Jogar.

**Clarice:** Throw.

**Paulo:** Jogar.

**Clarice:** Jogar?

**Alunos:** Botar no lixo, colocar.

**Franciele:** Jogue.

**Clarice:** Jogue, Jogue glass bottle, bottle, vidro?

**Leandro:** Garrafas de vidro.

**Clarice:** Jogue empty, what about empty? Empty glass bottle? Glass bottle?

**Fabio:** Garrafa de vidro.

**Clarice:** Garrafa de vidro ok, garrafa de vidro, garrafa de vidro vazias! Jogue, garrafas de vidro vazias, que fique vazias.

**Aline:** Garrafas de perfume.

**Clarice:** Traduzir né, garrafas de perfume, pode passar pra (+)

**Jeferson:** Vidros de perfume.

**Clarice:** Vidros de perfume. In the green garbage can. Green garbage can please?

**Gabriel:** Na lixeira verde.

**Clarice:** Na lixeira verde.

**Aline:** Por favor.

**Clarice:** Por favor. Ok, ok. Dialog four. Throw the milk box and used news papers in the blue garbage can, please. Ok, number four. Throw the...

**Fernanda:** Jogue.

**Clarice:** Jogue (+) what?

**Fernanda:** Caixa de leite.

**Clarice:** Caixa de leite (+)

**Fernanda:** e papel.

**Clarice:** Used papers.

**Alunos:** Papel usado.

**Clarice:** Papel usado?

**Alunos:** Ô F ((conversas cruzadas))

**Clarice:** News papers... Diário Catarinense is a newspaper.

**Alunos:** Jornal.

**Clarice:** Used newspapers.

**Alunos:** Jornal usado.

**Clarice:** Jornal usado, ok. Jogue as caixas de leite e os jornais usados (+)

**Carlos:** Na lixeira azul.

**Clarice:** na lixeira azul por favor. No problem, sem problema. What about dialog two? Sure.

**Alunos:** Sure, sure, sure.

**Clarice:** Sure is the same as OK. OK? Ok, sure.

**Ruan:** Professora, o que é isso?

**Clarice:** the sentences above. Ó, the sentences above manifest an offer. What's the meaning of an offer?

**Gabriel:** As sentenças manifestam o que?

**Clarice:** As sentenças manifestam... what? An offer.

**Fábio:** Uma oferta professora.

**Clarice:** Uma oferta, personal information.

**Débora:** Informação pessoal.

**Clarice:** Informação pessoal. A request.

**Jeferson:** Um pedido.

**Clarice:**...or a recommendation.

**Fábio:** A recomendação, recomenda.

**Clarice:** jogue a garrafa na lixeira tal. Coloque um papel na lixeira tal.

**Alunos:** recomendação.

**Clarice:** No recommendation.

**Alunos:** Pedido.

**Clarice:** A request, ok? A request. The the sentences above is manifest a request. Daiana. The the sentences above manifest a request. Ó, ó. O que ele tá fazendo aqui...

**Franciele:** A meu Deus.

**Clarice:** Activity five. O que é pra fazer? Read the text and answer the questions in portuguese.

**Leandro:** Português.

**Clarice:** Read the text. Read the text.

**Jeferson:** Leia o texto.

**Clarice:** Leia o texto (+)

**Carlos:** e responder as questões.

**Clarice:** e responda às questões em ((++))

**Alunos:** Português.

**Clarice:** português. O que aconteceu em 2001? Ok, ok, ó sessenta e quatro. What is the topic? What is the topic of the text?

**Paulo:** Aonde?

**Clarice:** What's the topic of the text? The topic? What's the topic?

**Leandro:** Qual (+)

**Clarice:** What's the topic of the text?

**Diogo:** É xampú, e papel higiênico.

**Clarice:** Ô Fernanda, what's the topic of the text? This is the text. What's the topic?

**Ruan:** Qual (+)

**Fernanda:** Quais são os tipos de reciclagem?

**Clarice:** What's the topic?

**Clarice:** Não é bem isso. What's the topic? Tipo de reciclagem? Não é bem tipo de reciclagem. O tema do texto então seria...

**Fernanda:** Reciclagem.

**Clarice:** Reciclagem. ok. In what country? In what country? Recycling, recycling in Africa?

**Mateus:** Reciclado na África.

**Clarice:** Recycling in China? Recycling in (+)

**Jeferson:** Brasil.

**Clarice:** In Brazil. Vocês falam coisa que não precisa. Olha aqui ó Daniela e Olívia. Ok, in what city in Brazil? What city? What city?

**Alunos:** Rio de Janeiro.

**Clarice:** Rio de Janeiro, ok. And what's the meaning? What's the meaning of the title? What's the meaning? Brazil. Recycling is good business.

**Leandro:** É bom.

**Clarice:** Recycling is a good business. A reciclagem...

**Alunos:** é bom...

**Clarice:** é bom (+) Good business. Restaurant is a kind of business.

**Aline:** Shop

**Clarice:** Shop, business, money.

**Jeferson:** Dinheiro.

**Clarice:** E aqui dá pra ganhar dinheiro? Recycling is good business.

**Alunos:** restaurante.

**Clarice:** Reciclagem é bom ((++)) (( muitas conversas)) pra ganhar dinheiro. Recycling is good business. A melhor que saiu aí foi reciclagem é bom pra fazer dinheiro.

**Aline:** Ô professora, reciclagem é bom pra fazer dinheiro.

**Leandro:** Ganhar dinheiro.

**Clarice:** Vocês não conseguiram traduzir a palavrinha business. Tá? Mas seria quase isso aí. Comercial activity. Comercial activity.

**Mateus:** Atividade comercial.

**Clarice:** Atividade comercial. Business é atividade comercial. Ok.

((fim da aula))

### Sexta Aula do Roteiro II – 10.10.2005

Aula de 10 de Outubro de 2005 ((++)) (( conversas cruzadas))

**Clarice:** Ok, activity five. Activity five, ok. Observe the text. Observe the text. Observe the text (+) what's the topic of the text? The topic of the text? What's the topic? Topic, The topic.

**Leandro:** Tipo de texto.

**Clarice:** Qual tipo de texto? What's the topic. What is topic? What's the meaning of topic? In Portuguese é o tó (+)

**Jeferson:** Tópico.

**Clarice:** tópico. Ok the title: Brazil: Recycling is good business.

Recycling. What's the topic? Recycling, recycling (+) What's the topic of the text? Recycling is a good business. Recycling (+)

**Leandro:** Reciclagem.

**Clarice:** Reciclagem! Very good. The topic of the text is recycling (+), ok. Recycling in what country? Country? Japan, China, Africa, are country (+)

**Mateus:** Países.

**Clarice:** isso, recycling in what country? Africa? Japan? No. Recycling in (+)

**Mateus:** Brasil.

**Clarice:** In Brazil, no, no Brasil. In what city? In Brazil? In what city? Cidade? É Fernanda, em que cidade? In what city in Brazil?

**Daniela:** Rio de Janeiro.

**Clarice:** Rio de Janeiro. Observe the text, é pra observar o texto tá? Mas tem gente que nem olha, né? Ok. What's the meaning of the title?

**Jeferson:** Onde professora?

**Clarice:** Page five. The title of the text? Brazil: Recycling is good business.

**Leandro:** Título.

**Clarice:** What's the meaning? The meaning of the title? The title is, the title is (+)

**Leandro:** Título.

**Clarice:** Título. What's the meaning of this title? Recycling is good business.

**Mateus:** Reciclagem

**Clarice:** Fernanda. Reciclagem é (+)

**Daniela:** É bom.

**Clarice:** Reciclagem é bom Business, é comercial activity, comercial activity. Business is the same of comercial activity.

**Leandro:** Atividade.

**Clarice:** Atividade (+)

**Leandro:** Comercial.

**Clarice:** Atividade comercial. Business. Atividade comercial

**Daniela:** Reciclagem é uma atividade comercial.

**Clarice:** Good. Good business.

**Daniela:** Boa, boa atividade commercial.

**Clarice:** Isso, reciclagem é uma boa atividade comercial. Ok. The title Brasil. Reciclagem é uma boa atividade commercial. Tem uma outra palavrinha melhor pra business, mas por enquanto, vocês já conseguiram ainda pra chegar nesse entendimento. Reciclagem é uma boa atividade comercial. Talvez a gente chegue em outra maneira de dizer business, outra tradução. Ok. In your opinion: is recycling a good commercial activity? In your opinion, do you think it is good, or it is bad? Is a good commercial activity? Recycling?

**Jeferson:** Good.

**Clarice:** Vocês já tinham visto isso nas outras, nos outros exercícios, né? Que com a atividade de reciclagem o pessoal ganha muito dinheiro, né? Ah, vocês não tiveram ainda a palestra, né? É eu acho que eles vêm à tarde, ele disse que aqui os lixos ainda não tá custando ainda realmente muito dinheiro, né? Rio e São Paulo têm as indústrias de reciclagem mesmo, o pessoal lá recolhe lixo, né? Porque realmente lá vale muito mais do que aqui, o quilo de papel, o quilo de plástico lá deve valer muito mais do que aqui, tá? Aqui não é tão valorizado, a reciclagem. Ok. Let's see activity five: Read the text, ok? Read the text, and answer the questions in Portuguese.

**Leandro:** Leia o texto.

**Clarice:** What are you supposed to do? What are you supposed to do? In this activity? Read the text, é pra (+)

**Mateus:** Ler o texto.

**Clarice:** ler o texto, ler e responder, ler o texto e (+)

**Leandro:** Respondendo em português.

**Clarice:** Isso, ler as questões e responder (+)

**Jeferson:** Em português

**Clarice:** Em português. Ok. You have fifteen minutes. You have fifteen minutes, ok?

**Marquinhos:** Quinze minutos.

**Clarice:** ok? Fifteen minutes. To answer the questions. Start now.

**Ruan:** Calma aí professora.

**Clarice:** Aquele que não fez, então dá pra fazer agora. Read the text... read the text... (Professora auxiliando os alunos. Alunos conversando). ((conversa paralela))

**Clarice:** Ok, question one voluntier, voluntier.

**Jeferson:** O que é?

**Clarice:** Voluntário. O que aconteceu em 2002. O Brasil reciclou, Brasil reciclou (+)

**Daniela:** 9 milhões de lata de alumínio.

**Clarice:** Vira pra frente, number two. Nesta época, né? Que posição no ranking mundial?

**Leandro:** Segundo lugar.

**Clarice:** que posição no ranking mundial, em reciclagem de latas de alumínio, o Brasil alcançou? Então ele ficou em (+)

**Alunos:** Segundo.

**Clarice:** Segundo lugar. E quanto que foi de volume?

**Mateus:** 85%.

**Clarice:** isso, 85% da produção total a Suécia fez 90, 85%, de quê? Da produção... de quê pessoal?

**Alunos:** De latas.

**Clarice:** de alumínio. Ok. Is this correct? Is this correct? **J** ok, number three, number three. **C** number three.

**Ruan:** Deixa eu professora, ô professora.

**Clarice:** Que país ficou na frente do Brasil? Que país ficou na frente do Brasil. O líder, líder

...

**Leandro:** Suécia

**Clarice:** Isso, Suécia. Ô Gabriel, Gabriel vamos participar da correção. Do total que é 100%, a Suécia reciclou 90 e o Brasil 85%. Ele ficou então em segundo lugar. ok? Number four. Number four. Gabriel number four? Que outros materiais além do alumínio tiveram um aumento no nível de reciclagem?

**Alunos:** Metal, plástico.

**Clarice:** Quem não fez, quem não fez, a mais tinha ali. Garrafas plásticas.

**Daniela:** vidro, papelão.

**Clarice:** glass e cardboard waste (tem que acrescentar). Seria garrafas plásticas de bebida. Ok, Number five, Mateus number five. Quantas pessoas no Rio de Janeiro que é empregadas na coleta? Só na coleta de material reciclável.

**Alunos:** Quinhentos mil.

**Clarice:** Quinhentos mil pessoas só pra coletar né. Ok? Is this correct? Já deu, ok? Any questions? Na próxima segunda a gente faz a number 6.

(fim da aula)

### Sétima Aula do Roteiro II – 17.10.2005

((os alunos começaram a aula tratando das camisetas dos jogos))

**Clarice:** ok, vamos guardar as camisetas pra depois. Ok. Selective garbage collection. What's the meaning? Selective garbage collection.

**Jeferson:** Seleção.

**Clarice:** Seleção?

**Leandro:** de lixo reciclável.

**Clarice:** De lixo reciclável? Collection. What's the meaning of collection?

**Daniela:** Coletando...

**Clarice:** Coletando lixo?

**Daniela:** Coleta.

**Clarice:** Coleta. very good. Coleta.

**Mateus:** Reciclável de lixo.

**Clarice:** de lixo (+)

**Leandro:** Reciclável.

**Clarice:** Selective?

**Paulo:** Seleccionável.

**Clarice:** selecionar?

**Alunos:** Seleccionar.

**Clarice:** Coleta de lixo (+)

**Carlos:** Seleccionado.

**Clarice:** Coleta de lixo selecionado?

**Jeferson:** Seleccionar e coletar o lixo.

**Clarice:** Coleta de lixo selecionado? Sele (+)

**Alunos:** cionar.

**Clarice:** é quase selecionado. Aquela palavrinha melhor ainda que a Suelen conseguia descobrir tá? Coleta de lixo sele (+)

**Alunos:** cionado.

**Clarice:** O quê que vocês entendem por selecionar?

**Alunos:** É pra selecionar.

**Clarice:** Seleccionar, o quê que seria?

**Leandro:** Fazer escolha.

**Clarice:** Escolha, isso. Então selecionar, escolher o lixo de acordo com a reciclagem. Activity six. Ok, How is the selective garbage collecting in Florianópolis? How is the selective garbage collecting in Florianópolis? In Florianópolis... is there a selective garbage collection? In Florianópolis. Yes or no? Is there in Florianópolis a selective garbage collection?

**Mateus:** Sim.

**Clarice:** Yes, there is. Is there any trucks that collect the selective garbage in Florianópolis? Truck, truck is there any truck?

**Leandro:** Carga.

**Clarice:** Carga?

**Marquinhos:** Caminhão.

**Clarice:** Caminhão. Is there any trucks? That collect the garbage?

**Carlos:** Caminhão de lixo.

**Clarice:** Isso, yes or no? Is there a truck that collect the garbage selective. Garbage, truck is, truck means (+)

**Ruan:** Caminhão

**Clarice:** Caminhão, the truck collectes (+)

**Jeferson:** O caminhão coleta o lixo reciclável.

**Clarice:** The selective garbage. The selective garbage.

**Leandro:** Selecciona o lixo da rua.

**Clarice:** Isso, em Florianópolis o caminhão especial, coleta os lixos em determinada data, a gente vai ver em seguida. Is there a special day when the truck collects the selective garbage? A special day in Florianópolis? Is there a special day that the truck collects the garbage? Special day

**Mateus:** Special day

**Clarice:** What's the meaning of special day?

**Alunos:** Day.

**Clarice:** Day, day of the week. A special day that the truck collects the selective garbage.

**Leandro:** caminhão especial?

**Clarice:** Não, special day.

**Paulo:** Special?

**Clarice:** Special day.

**Paulo:** O quê que é special?

**Daniela:** Dia especial.

**Clarice:** Dia especial da... A special day to the... selective garbage collection. What's the meaning of this? A special day, to the selective garbage collection.

**Gabriel:** Um dia especial que ele vem e coleta o lixo.

**Clarice:** Very good Gabriel. Um dia especial pra essa coleta de lixo seletivo. Seleccionado. On what day? what days? Of the week? That the truck collects the selective garbage? Do you know? What is the special day in Florianópolis? Monday, Sunday, Saturday?

**Jeferson:** Sunday!

**Clarice:** Sunday?

**Leandro:** É Quarta.

**Clarice:** Days of the week.

**Carlos:** Sunday

**Clarice:** Days of the week. What are the days of the week? Segunda-feira. How can I say segunda-feira in english? Segunda-feira?

**Clarice:** Monday, terça-feira, Tuesday.

**Paulo:** Sábado e segunda?

**Clarice:** Monday, Tuesday, Thursday. What's the meaning of thursday?

**Mateus:** Quinta-feira.

**Clarice:** Quinta-feira. Friday?

**Leandro:** Sexta-feira

**Clarice:** Sexta-feira. Saturday?

**Alunos:** Sábado.

**Clarice:** sábado. Monday?

**Jeferson:** Domingo

**Alunos:** Segunda-feira

**Clarice:** Segunda-feira. Tuesday?

**Alunos:** Terça-feira.

**Clarice:** Terça-feira. Wednesday?

**Alunos:** Quarta-feira.

**Clarice:** Ok, the day in Florianópolis, in Florianópolis, what the day of the week that the truck collects the selective garbage cans? The selective garbage.

**Leandro:** Na Quinta-feira eles coletam o lixo em Florianópolis.

**Alunos:** Quarta, sexta-feira.

**Clarice:** ok, let's see... Thursday, or Wednesday. Ok. Activity number six, let's see (+) activity number six. Ok. Six. Listen to a person talking about selective garbage collection in Florianópolis. Please. Listen to a person. Listen, listen... (gesticulou com a mão no ouvido)

**Mateus:** Ouvir (+)

**Clarice:** Ouvir a person talking about selective garbage collection.

**Leandro:** A professora vai botar (+)

**Clarice:** listen, listen, to a person (+)

**Jeferson:** Uma pessoa.

**Clarice:** uma pessoa talking about (+)

**Alunos:** Fala.

**Clarice:** Fala... falando, about selective garbage collection. Falando sobre... a coleta seletiva de lixo in where? In Florianópolis. Ok. Check the days of the week, that the selective collection is made, check the days, cheque os dias of the week, cheque the days of the week. Check the days of the week.

**Leandro:** Checar os dias.

**Clarice:** Checar os dias da...

**Mateus:** Semana.

**Clarice:** Semana. Check the days of the week that the selective collection is made. (a professora fica parada e de braços cruzados, aguardando silêncio da turma) Selective collection is made. Checar os dias da semana, em que a ô Suelen ajuda aqui o pessoal, deixa de falar de outra coisa outra coisa.

**Suelen:** Quê professora?

**Clarice:** Eu quero que vocês me digam o quê que é pra fazer na atividade seis.

**Alunos:** O dia que o lixeiro passa.

**Clarice:** Tá, então porque vocês demoram tanto pra dizer alguma coisa? (+)

**Suelen:** Vai professora.

**Clarice:** Dias da coleta de lixo aonde?

**Leandro:** nos bairros.

**Clarice:** Isso, nos bairros. Então, a gente vai ouvir uma pessoa falando sobre a coleta de lixo seletivo em Florianópolis, e o quê é que vocês vão fazer? Marcar os dias da semana e os lugares onde o caminhão vai fazer a coleta.

(fita tocando)

**Paulo:** Tá falando em inglês.

**Alunos:** ((risos))

(alunos conversando enquanto a fita toca)

**Clarice:** Monday, Tuesday, Wednesday, é que ele fala rapidinho.

((fim da fita))

((continuação da aula de 17 de Outubro))

((alunos ouvindo a gravação do falante nativo))

**Clarice:** At the end there is a for more information. There is a number of the Comcap telephone. Ok? At the end, there is a telephone. The number of the telephone, para ligar para contato, tá? Para maiores informações. Então tentem ver qual é o número que aparece. Só mais uma vezinha tá?

(voltam a ouvir a fita)

**Suelen:** Ô professora.

**Clarice:** Ó, the telephone number!

**Alunos:** Ele ta falando.

**Clarice:** Tudo bem pessoal, só mais uma vezinha.

**Alunos:** Ah, não!

**Carlos:** Ô professora.

**Suelen** (em frente ao aparato de som, enquanto os outros alunos conversam): Cala a boca! Ui!

**Alunos:** Ui! ((conversas))

((continuam a ouvir a gravação, professora escrevendo no quadro))

**Clarice:** Ok, let's correct?

**Alunos:** No! Não!

**Clarice:** mais uma vezinha, então.

**Alunos:** A não professora.

(Professora acaba de escrever no quadro)

**Clarice:** Ok! Santa Mônica.

**Daniela:** Segunda-feira

**Clarice:** Segunda-feira e também...

**Alunos:** Sexta.

**Clarice:** Isso! segunda-feira e sexta Let's speak in english. Santa Mônica, the selective garbage collection is made on... Monday and (+)

**Alunos:** Sexta.

**Clarice:** Friday, Uhum, Monday and Friday. Córrego Grande, Santa Mônica and Córrego Grande, together.

**Daniela:** Segunda-feira.

**Clarice:** On monday and fridays. Volta ali pra confirmar tá? Trindade, only one day. Trindade on, Tuesday. Saco dos Limões, Carvoeira and Pantanal.



**Leandro:** quarta-feira.

**Clarice:** How can I say quarta-feira in english?

**Fabio:** Wesd

**Fernanda:** Wednesday

**Clarice:** Saco dos limões, Carvoeira, Pantanal, on Wednesday, Wednesday. Ok.

**Daniela:** Barra da Lagoa.

**Clarice:** Barra da Lagoa. Barra da Lagoa.

**Suelen:** quinta-feira

**Clarice:** (+) one day. Barra da Lagoa, Thursday.

**Mateus:** Quinta-feira

**Clarice:** Thursday. Barra da Lagoa, Thursday. Jurerê, only one day.

**Jeferson:** Segunda.

**Ruan:** Ah professora (+)

**Clarice:** Jurerê, sexta-feira, Friday, Jurerê on Friday and (+)

**Carlos:** Sábado.

**Clarice:** On Wednesday. Jurerê, here, here, Jurerê. On Wednesdays and Fridays. Capoeiras (+)

**Carlos:** Sábado

**Clarice:** Only one day. Saturday. Ok. And Estreito (+)?

**Carlos:** Sábado

**Clarice:** Today.

**Mateus:** Sábado e... segunda.

**Clarice:** On Saturdays and Fridays. Let's listen to the (+)

**Daiana:** Tá, e número de telefone professora?

**Chaiane:** Não falou.

**Clarice:** Let's listen to the, listen to the (+) pra confirmar né.

**Clarice:** The number one.

**Alunos:** Um. Cinco.

**Alunos:** Um, cinco, dois.

**Clarice:** Ok, in english.

**Alunos:** One, five.

**Clarice:** one, five (+)

**Jeferson:** two.

**Clarice:** two.

**Leandro:** Nine.

**Clarice:** Two, nine, ok. Ok. Acho que se estivesse um pouquinho mais alto acho que a maioria não tinha sentido tanta dificuldade em achar os dias tá? Por que eles estavam bem baixinho.

**Daniela:** Deu?

**Clarice:** Não sei se foi do aparelho.

**Daniela:** Esse som é muito baixo professora, o outro é mais alto.

**Mateus:** O volume é que tem que ser mais alto.

**Clarice:** Pois é ó, quanto aos dias da semana ó, tem gente que não grava né? Por isso que é bom gravar, nós havíamos visto na quinta série (+) lá né mas a gente aprende num ano mais tem que ver de novo.

(fim da aula)

# 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](#)