

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC / SP

Eloiza Ceresso de Andrade

Análise de Unidades de Ensino de Inglês como L2 com Ênfase nos
Aspectos Orais

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA
LINGUAGEM

São Paulo
2009

Eloiza Ceresso de Andrade

Análise de Unidades de Ensino de Inglês como L2 com Ênfase nos
Aspectos Orais

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Profa. Dra. Sandra Madureira.

São Paulo
2009

Banca Examinadora

“Talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor. Mas lutamos para que o melhor fosse feito. Não somos o que deveríamos ser, não somos o que iremos ser, mas graças a Deus não somos o que éramos.”

Martin Luther King

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, fonte de toda a força e persistência.

À Profa. Dra. Sandra Madureira, pelo incentivo e colaboração constante no decorrer da orientação deste trabalho.

À minha filha Nikoli Andrade pela ajuda constante e pela paciência com que acompanhou todas as etapas deste trabalho.

À professora Dra. Maria Aparecida Caltabiano e professor mestre Sergio Mauad, pelas sugestões no exame de qualificação desta dissertação.

Aos professores doutores da Banca Examinadora, por procederem à análise deste trabalho de pesquisa.

Aos meus pais Francisco Severo e Iraci Ceresso por tudo que tenho e que sou. Pelos ensinamentos como ser humano, por acreditarem nos meus sonhos, por serem meus melhores amigos e companheiros.

Aos meus irmãos e familiares, pelo apoio em todos os momentos da minha vida.

Aos meus amigos de trabalho da EE. Prof. Raul Poletto e em especial à Marisa Dias, Eliana Rulli, Flávia da Silva, Maria do Carmo e Elza Dias, pela cooperação e incentivo constantes.

Aos meus amigos de trabalho da EMEF Oliveira Vianna e em especial ao David Bispo, André Januário, Anália Angélica e Elias, pela amizade e disponibilidade em ajudar.

Aos meus alunos, crianças e adultos, que, indiretamente, sempre me incentivaram a trilhar o caminho do conhecimento e compartilhá-lo com todos.

Aos colegas do LAEL e do LIAAC, pela ótima convivência, e pela troca de idéias e em especial à Andrezza Simonini.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado, inserida em uma abordagem qualitativa, fundamenta-se em aspectos teóricos sobre ensino/ aprendizagem de inglês como L2, tem como objetivo investigar a implementação de uma proposta de ensino que embora trabalhe todas as habilidades (ler, escrever, falar e ouvir) integradamente, confere ênfase às habilidades orais. Para atender a esse objetivo, iniciou-se com a investigação das necessidades dos alunos acerca do uso da língua inglesa no contexto social, e prosseguiu-se com a identificação dos mecanismos que beneficiassem o desenvolvimento do ensino/aprendizagem de L2. O cenário da pesquisa foi uma Escola Estadual. Os sujeitos de pesquisa eram alunos entre doze e treze anos que cursavam a 6ª série do Ensino Fundamental II. Os dados foram analisados a partir de registros de 10 sessões. Como subsídio teórico recorreu-se à análise das necessidades, à reflexão na ação, às variáveis introduzidas por Krashen (1985) e à pesquisa sobre o ensino da produção e percepção de fala em L2. Foram importantes instrumentos de coletas de dados as entrevistas à comunidade escolar e a aplicação de questionários para o levantamento das necessidades dos alunos. A análise foi efetuada em três etapas: 1) compreensão leitora e vocabulário; 2) percepção e 3) compreensão e produção oral. Na primeira etapa, compreensão leitora e vocabulário, analisou-se a habilidade do aluno para a compreensão geral do texto, levando em consideração seu conhecimento de mundo e da língua materna. Na segunda etapa, percepção, desenvolveu-se a escuta qualificada, para que os alunos percebessem os detalhes fonéticos relevantes para a aquisição das distinções da língua inglesa. Na terceira etapa, compreensão e produção oral, foram trabalhadas a compreensão oral para tornar possível o envolvimento dos alunos no contexto de interação social. Os resultados da pesquisa mostraram que este estudo serviu para desencadear uma reflexão acerca do ensino/aprendizagem da habilidade oral em inglês como L2, e para perceber que o recurso à análise de necessidades dos alunos e a prática reflexiva das ações foram insumos importantes, pois facilitaram o processo de aprendizagem de língua inglesa.

Palavras-chave: Compreensão oral; Produção oral; Aquisição de L2 e Reflexão.

ABSTRACT

This study, developed under a qualitative approach, is grounded in theoretical aspects of the teaching/learning of English as L2. It aims at investigating the implementation of a teaching proposal which uses the four abilities (reading, writing, speaking and listening) integratively. In order to meet this goal, students' needs analysis concerning the use of English in the social context was conducted, followed by the identification of the mechanisms used during the application of the units which proved to foster the development of L2 teaching and learning. The research was done in a state school, and the subjects were middle-school 6-graders in the twelve to thirteen age bracket. The data under analysis originated from 10 sessions as far as the theoretical background is concerned, needs analysis, reflection on action, the variables introduced by Krashen (1985) and the research on the teaching of speech production and perception in L2 were taken into account. The interviews in the community, the needs analysis questionnaire and the teaching units were important tools used in data collection. The teaching units were divided into 3 stages: 1) reading comprehension and vocabulary; 2) recognition; 3) listening comprehension and oral production. In the first stage, it was analyzed the ability of the student to interpret the text, considering his/her knowledge of the world and the mother tongue. In the second stage, recognition/perception, qualitative listening was developed, in order for the students to perceive the phonetically relevant detail in the acquisition of segmental distinctions in English. In the third stage, comprehension and oral production, oral comprehension was dealt so as to promote students' involvement in social interaction. Krashen's Theory of Second Language Acquisition was also very important in data analysis once, while discussing the acquisition-learning process in L2, this author emphasizes the importance of affective variables in this process. Research results demonstrated that this study helped to promote a reflection about the learning and teaching of oral skills in English in an L2 context. It also raised awareness to the fact that the use of students' needs analysis, coupled with reflexive practice on the part of both student and teacher, can provide valuable input, as they facilitate the learning process in English.

Key words: Oral comprehension; Oral production; Acquisition of L2 and Reflection.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1 – ENSINO/APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO L2	
1.1. Aspectos de Natureza Sociointeracionais no Ensino/aprendizagem no Contexto de L2	04
1.2. Métodos de Ensino/Aprendizagem de L2 e a Abordagem Comunicativa	06
1.3. Trabalho com a Compreensão Oral e a Produção Oral no Ensino/Aprendizagem de L2	11
1.4. Relação entre Produção e Percepção de Fala e Conceitos sobre Aprendizagem da Fala	14
1.4.1 Aspectos Segmentais e Suprasegmentais (Prosódicos) da Fala Contínua	15
CAPÍTULO 2 – CONTEXTO DE L2: REFLEXÕES E ABORDAGENS	
2.1. Aquisição e Aprendizagem de L2 e a Reflexão de Krashen	19
2.2. Análise de Necessidades	24
2.3. Reflexão na Ação de Ensinar e de Aprender	27
2.3.1. Reflexão “na” e “sobre” a ação	29
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE PESQUISA	
3.1. Escolha da Metodologia de Pesquisa	33
3.2. Local de Estudo e História da Unidade Escolar	34
3.3. Apresentação e Descrição dos Participantes	35
3.4. Os Procedimentos de Coleta e de Análise dos Dados	36
3.5. Material	37

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
APÊNDICE	
APÊNDICE A – Autorização	123
ANEXOS	
ANEXO 1 – Questionários	124
ANEXO 2 – Entrevistas	126
ANEXO 3 – Unidades de Ensino	128

RELAÇÃO DE FIGURAS

FIGURAS (CAP. 3)	PÁGS.
FIGURA 1: Forma de onda, contorno da frequência fundamental e segmentação do enunciado <i>"Yes, I want a roast beef on rye"</i>	53
FIGURA 2: Forma de onda, contorno da frequência fundamental no padrão da modalidade interrogativa de <i>"Large or Small"</i>	54
FIGURA 3: Forma de onda, contorno entoacional de <i>"Small please"</i>	55
FIGURA 4: Forma de onda, contorno da frequência fundamental no padrão da modalidade interrogativa de <i>"Anything else I can get you?"</i>	56
FIGURA 5: Forma de onda, contorno de f0 de <i>"Have you had a chance to look over my report yet?"</i>	67
FIGURA 6: Forma de onda, contorno de f0 de <i>"Uh huh. As a matter of fact, I did"</i>	68
FIGURA 7: Forma de onda, contorno de frequência fundamental no padrão entoacional da modalidade interrogativa de <i>"What do you think?"</i>	69
FIGURA 8: Forma de onda, contorno entoacional de <i>"You did a super job. The sales figures were really helpful"</i>	70
FIGURA 9: Forma de onda, contorno da frequência fundamental no padrão da modalidade interrogativa de <i>"Are you ready to order?"</i>	80
FIGURA 10: Forma de onda, contorno de f0 de <i>"Not quit. I need a few more minutes"</i>	81
FIGURA 11: Forma de onda, contorno de f0 de <i>"Okay. I'll come back in a few minutes"</i>	82
FIGURA 12: Forma de onda, contorno da frequência fundamental de <i>"What can I get you?"</i>	83
FIGURA 13: Forma de onda, contorno de f0 de <i>"The steak dinner"</i> .	84
FIGURA 14: Forma de onda, contorno de f0 de <i>"How do you want your steak?"</i>	85
FIGURA 15: Forma de onda, contorno de f0 de <i>"Medium, please. A baked potato with sour cream and chives. And salad with French dressing"</i>	86
FIGURA 16: Forma de onda, contorno de f0 de <i>"Thank you"</i>	87
FIGURA 17: Forma de onda, contorno de f0 de <i>"What city, please?"</i>	95
FIGURA 18: Forma de onda, contorno de f0 de <i>"West Los Angeles"</i>	96
FIGURA 19: Forma de onda, contorno de f0 de <i>"I'd like the</i>	97

number of Jim Morris. M-O-R-R-I-S

FIGURA 20: Forma de onda, contorno de f_0 de "How's your steak?" 103

FIGURA 21: Forma de onda, contorno de f_0 de "Super. How's yours?" 104

FIGURA 22: Forma de onda, contorno de f_0 de "Great. Could you pass the salt, please?" 105

FIGURA 23: Forma de onda, contorno de f_0 de "Uh. Huh. How about some dessert?" 106

FIGURA 24: Forma de onda, contorno de f_0 de "That sounds great" 107

GRÁFICO

GRÁFICO (CAP. 3)

GRÁFICO 1 – Notas de 0 a 10 de acordo com o interesse do aluno

PÁG.

46

RELAÇÃO DE QUADROS

QUADROS (CAP 2)	PÁG.
QUADRO 1 – Faixa etária	44
QUADRO 2 – Motivação para estudar inglês	45

Símbolos do Alfabeto Fonético Internacional¹

As consoantes

b	<u>b</u> ee, cab
p	pen, lip
d	dog, bad
t	too, cat
g	game, bag
k	cat, pack
v	voice, love
f	fall, life
ð	then, mother
θ	thin, path
z	zoo, does
s	so, kiss
ʒ	measure, beige
ʃ	she, fish
h	he, ahead
tʃ	cheese, watch
dʒ	joy, age
m	man, seem
n	no, son
ŋ	singer, ring
l	look, full
r	red, car
w	wet, always
j	yet, you

¹ Conforme descrito por Underhill (1994) em seu quadro fonêmico.

As vogais

/	it, fit
i:	key, feet
ʊ	put, foot
u:	hoot, mood
e	debt, bed
ə	alive, climate
ɜ:	her, early
ɔ:	bore, talk
æ	hat, bad
ʌ	hut, mud
a:	heart, far
ɒ	hot, pot
/ə	clear, beard
eɪ	date, eight
ʊə	sure, poor
ɔɪ	boy, poison
əʊ	so, pole
eə	parent, care
aɪ	ice, fire
aʊ	out, hour

A aprendizagem de L2 (Segunda Língua) é fundamental para a inserção do indivíduo no mundo globalizado. Os termos em inglês usados na *internet*, aparelhagens eletrônicas, *games*, músicas, filmes, “gírias”, grifes e muitos outros compõem o cotidiano das pessoas de todas as faixas etárias.

O presente estudo tem como objetivo investigar a implementação de uma proposta de ensino que trabalhe todas as habilidades (ler, escrever, falar e ouvir) integradamente, com ênfase na compreensão e na produção oral e que se norteie pelo conhecimento lingüístico construído. Também, busca investigar um modelo de unidade de ensino apropriado e motivador que trabalhe a escuta qualificada para levar o aluno a distinguir diferenças entre a escrita e a pronúncia, e que favoreça o desenvolvimento da habilidade oral. Pretende-se com isto melhorar o engajamento discursivo do aluno para seu uso no contexto social imediato.

Esta pesquisa tem como pressuposto que práticas educativas diversificadas são capazes de sensibilizar e promover conhecimentos básicos sobre a L2 que capacitem os alunos holisticamente e parte da hipótese de que refletir sobre as diferenças sistêmicas entre fala e escrita auxilia o aluno a desenvolver as habilidades de compreensão e produção oral.

A motivação para a realização desta dissertação derivou do trabalho que realizo em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental II. O ensino de Inglês nas Escolas Estaduais é regido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que são documentos elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva toda a comunidade escolar. Ele surgiu devido à necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Sua intenção é provocar reflexão e discussões a respeito da prática pedagógica.

No que diz respeito ao ensino-aprendizagem de L2, os Parâmetros foram elaborados pelo MEC com o objetivo de direcionar o ensino de língua estrangeira no Ensino Fundamental de forma a atender as necessidades da sociedade atual, procurando respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existente no país. Esses documentos proporcionam diretrizes para a formação de aprendizes crítico-reflexivos, fundamentam-se em conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania e a construção de uma identidade nacional e pessoal do aluno. (PCNs-LE, 1998).

Com relação às abordagens, elas estão alicerçadas em princípios de natureza variada e constituem a base do desenvolvimento de uma metodologia de ensino que envolve como ensinar determinados conteúdos englobando os seguintes aspectos:

- sociointeracional, em relação aos participantes e no contexto de sala de aula;
- cognitivo, em relação a como o conhecimento lingüístico é construído por meio do envolvimento na negociação do significado e pré-conhecimentos que o aprendiz traz;
- afetivo, tendo em vista a experiência de vir a se constituir como ser discursivo em uma Língua Estrangeira;
- pedagógico, em relação ao fato de que o uso da linguagem é parte central do que o aluno tem que aprender.

Duas questões ancoram os parâmetros de LE (Língua Estrangeira): uma visão sociointeracionista¹ da linguagem e da aprendizagem. O primeiro enfoque diz respeito à envolvimento do aprendiz no discurso, o segundo se refere à visão sociointeracional da aprendizagem e é compreendida como uma forma de estar no mundo, na instituição, na cultura e na história. (op. cit.).

Ao tomar como base a visão sociointeracionista, a linguagem é compreendida como prática social, pois, a partir dela, o aprendiz pode “compreender e expressar opiniões, valores, sentimentos, informações, oralmente e por escrito” (PCNs-LE, 1998). Também, segundo os PCNs-LE (op. cit.), os professores de L2 que orientam sua prática pela busca de um método ideal, pronto e definido para aplicação, diante dos inúmeros métodos que são propostos para o ensino/aprendizagem de L2 passam a descartar um em função do outro.

O ensino da L2 deveria ser priorizado nas escolas públicas, pois já é ferramenta primordial e inclusiva no mercado de trabalho e lazer. Cabe ao educador de LE propiciar momentos favoráveis de ensino que possibilitem ao aprendiz se utilizar da L2.

A aquisição de uma L2 passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados. Sob uma abordagem sociointeracional, o

¹ Visão sociointeracional também é referida na literatura como histórico-social ou sociocultural.

ensino/aprendizagem se dá pelo conhecimento lingüístico e no conjunto de relações interacionais entre o eu, o outro e o mundo, onde todos têm responsabilidades e contribuições. O conhecimento lingüístico é primeiramente adquirido na língua materna e auxilia a aprendizagem da L2, do mesmo modo a aprendizagem da L2 também propicia a ampliação dos conhecimentos sobre a língua materna.

Alguns fatores facilitadores da aquisição de L2 estão relacionados a ações motivacionais e a identificação das necessidades do aluno antes de iniciar um curso. Rocha (1980) argumenta que tanto os sociólogos quanto os educadores aceitam o conceito de necessidade como a falta de algo, o que constitui uma das principais forças motivadoras para o estudo. Quanto à reflexão, Schön (1992) sublinha em sua interpretação a reflexão como uma forma de compreensão e reconstrução das ações.

Nesta dissertação, o recurso à **análise de necessidades**, à **reflexão sobre as ações** e recursos de **tecnologia de fala** conjugados, guiaram o estabelecimento das prioridades de ensino, o desenvolvimento de estratégias de trabalho e os meios para implementá-las.

O primeiro e o segundo capítulo desta dissertação abordam os fundamentos teóricos que nortearam o desenvolvimento da pesquisa. Neles são consideradas variáveis implicadas no contexto de ensino de L2.

O terceiro capítulo compreende os materiais utilizados, os procedimentos metodológicos empregados e explicita o contexto da pesquisa.

No quarto capítulo, são apresentados e analisados os dados referentes ao desempenho dos alunos em relação às unidades de ensino trabalhadas. Segue-se a essa análise, a discussão dos resultados obtidos permeada pela reflexão sobre as ações conduzidas pelo professor/pesquisador.

1.1. Aspectos de Natureza Sociointeracionais no Ensino Aprendizagem no Contexto de L2

O uso da linguagem (verbal e visual) é influenciado pelo aspecto *sociointeracional*. Todo significado é construído pelos participantes do discurso e todo encontro interacional é marcado pelo mundo social que o envolve: pela situação, pela cultura e história, não ocorrendo em um vácuo social. Ao se envolverem em uma interação tanto escrita quanto oral, as pessoas o fazem para agir no mundo social em um determinado momento e espaço, em relação a quem se dirige ou a quem se dirigiu a elas. As marcas que definem a identidade social podem ser avaliadas na análise de como as pessoas podem agir no discurso ou como os outros podem agir em relação a elas nas várias interações orais ou escritas das quais participam. O exercício do poder no discurso e o da resistência a ele é típico dos encontros interacionais que acontecem no dia-a-dia. Os projetos políticos, as crenças são os valores dos participantes do discurso e são inerentes aos processos de uso da linguagem.

Vygotsky (1934), um dos representantes do *sócio-interacionismo*, destaca que o ensino-aprendizagem deve ser tratado em sua complexidade total, de forma holística, sendo a aprendizagem significativa o objeto privilegiado de investigação. Para Williams e Burden (1997), o *sócio-interacionismo* se apóia na abordagem psicológica. As crianças se constituem em um mundo social; assim, o aprendizado ocorre na interação com as outras pessoas e são justamente por intermédio dessas interações que os indivíduos constroem sentido de mundo.

Na visão *sócio-interacionista* de ensino-aprendizagem, o foco da interação na sala de aula deslocou-se para a construção conjunta do conhecimento por professor e alunos, em lugar da predominância do foco ora no professor, ora no aluno. A aprendizagem, sob o viés behaviorista, objetivava investigar a efetividade das ações do professor na aprendizagem do aluno. Na concepção cognitivista, o foco de investigação passa a ser os processos de construção do conhecimento do aluno. Com o deslocamento do foco para a interação entre o professor e os alunos, aprender passa a significar, segundo Vygotsky (1934), “estar no mundo com alguém é uma forma de co-participação social, em um contexto histórico, cultural e institucional” (PCN-LE, 1998:57). Abordando o processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira, Ellis (1994:184) destaca que:

Quando uma língua é ensinada, é importante levar em conta o contexto cultural, o conhecimento de mundo e as exigências prévias dos alunos, de modo que eles sejam utilizados como meios enriquecedores na aprendizagem e, em um processo a ser construído, negociado, adaptado por eles em conjunto com os colegas e com o professor.

Para que o processo de construção de significados de natureza sociointeracional seja possível, as pessoas utilizam três tipos de conhecimento: conhecimento de mundo, conhecimento sistêmico e conhecimento da organização de textos. Conforme PCNs-LE (1998), no ensino da produção oral e da escrita é particularmente importante fazer com que o aprendiz se dê conta desses três tipos de conhecimento. Eles compõem a competência comunicativa do aluno e o prepara para o engajamento discursivo, como também, na construção do significado. Além disso, ao escrever e ao falar, o aluno precisa perceber o ato interacional envolvido na escrita e na fala, pois quem usa a linguagem o faz em relação a alguém, com um propósito determinado etc., ou seja, para agir no mundo social.

O *conhecimento de mundo* se refere ao conhecimento prévio que as pessoas têm sobre as coisas do mundo. Esse conhecimento varia de pessoa para pessoa, pois reflete as experiências que tiveram os livros que leram e as pessoas com quem conviveram.

O *conhecimento sistêmico* abrange diversos níveis de organização lingüística que as pessoas têm: *conhecimentos léxico-semânticos*, (organização lingüística em relação às palavras de que a língua dispõe e às redes de significado das quais essas palavras participam) *morfológicos* (estudo do aspecto formal da palavra), *sintáticos* (trata da função e disposição das palavras na oração e da disposição das orações no discurso) e *fonético/fonológicos* (ciência dos sons de uma língua: estuda sua duração, intensidade, timbre e tonalidade/estudo dos sons da linguagem). Ele possibilita o acesso a escolhas gramaticais adequadas quando se produz um enunciado.

Além do *conhecimento de mundo* e do *conhecimento sistêmico*, o qual se refere ao processo de construção de significado de natureza sociointeracional, é importante considerar, também, o *conhecimento da organização textual*, o qual diz respeito a rotinas interacionais, ou seja, as convenções sobre a organização da informação em textos orais e escritos que as pessoas usam ao se envolverem na

negociação do significado. As pessoas as usam para organizar a informação em textos orais e escritos.

No que diz respeito à projeção dos conhecimentos na construção do significado, são os conhecimentos de mundo, sistêmicos, e de organização textual que os falantes e escritores utilizam para atingirem suas propostas comunicativas. Além disso, os ouvintes e leitores projetam esses conhecimentos na construção do significado. O processo de construção de significado resulta do modo como as pessoas realizam a linguagem no uso e é essencialmente determinado pelo momento que vivem e os espaços em que atuam. Assim, os significados não estão nos textos; são construídos pelos participantes do mundo social: escritores, leitores, ouvintes e falantes. O'Malley e Chamot (1990) explicam que, durante o processo de compreensão, ocorrem análises complexas e estratégicas de processamento que auxiliam na detecção ou inferência de significados, além de estabelecer uma relação entre a informação e o conhecimento existente.

Com relação às atividades de compreensão leitora, sugerem-se três fases: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Na primeira fase, ocorre a sensibilização do aluno a partir da atividade de seu conhecimento de mundo, da organização textual, e da identificação do texto. Na segunda fase, conforme PCN-LE (1998), os aprendizes precisam projetar o seu conhecimento de mundo e a organização textual nos elementos sistêmicos do texto. Nessa fase, as estratégias de inferência são postas em prática a fim de evitar que o aluno se prenda à necessidade de conhecer todos os itens lexicais. É importante que se faça distinção entre informações centrais e detalhes, conforme os níveis de compreensão previamente estabelecidos. Na última fase, a pós-leitura, os alunos avaliam de forma crítica as idéias do autor. Obviamente, durante todo o processo de leitura, pensa-se e reflete-se sobre o texto.

Segundo Grabe (1991), a conexão entre conhecimento de vocabulário e compreensão leitora é vista como uma correlação positiva, pois o leitor que possuir um vocabulário maior compreenderá melhor o texto.

1.2. Métodos de Ensino/Aprendizagem de L2 e a Abordagem Comunicativa

No fim da década de 80, questionou-se a natureza prescritiva dos métodos e o fato desses não levarem em conta o contexto da aprendizagem. A partir dessa década, prefere-se falar em abordagens em vez de métodos, por situar em um nível

mais conceptual e permitir maior flexibilidade nas suas realizações. Não mais se acata imposições feitas por diferentes métodos, pensa-se mais em uma variedade de opções pedagógicas derivadas de concepções teóricas específicas da linguagem e da aprendizagem de línguas.

No cenário do ensino aprendizagem de línguas muitos foram os métodos propostos. Os que se desenvolveram até aproximadamente a década de 40 tinham como principal objetivo o ensino de vocabulário. Ao longo do século XX, alguns métodos de ensino incluíram a pronúncia entre seus objetivos instrucionais (Abreu, 1997). Nesses métodos diferentes escopos são apresentados, por exemplo, *O Método da Gramática e Tradução (AGT)* consiste no ensino da segunda língua pela primeira. Toda informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor, é dada por meio de explicação na língua materna do aluno. Os três passos essenciais para a aprendizagem da língua: a) memorização prévia de uma lista de palavras; b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras e frases; c) exercícios de tradução e versão.

Nos finais do século XIX, o *Método Direto*, impulsionado pela necessidade do ensino das habilidades orais, tem como objetivo a comunicação na língua alvo e defende que o aprendiz deve associar os significados diretamente com a Língua Estrangeira, sem interferência da língua materna.

O *Método da Leitura* expande-se pelas escolas secundárias dos Estados Unidos na década de 1930 e seu objetivo é desenvolver a habilidade de leitura. A gramática restringe-se ao necessário para a compreensão da leitura, enfatizando os aspectos morfo-fonológicos e construções sintáticas comuns.

Na década de 40, 50 e 60 o *Método Áudio-Língual* difundido nos Estados Unidos surge como reação à abordagem de leitura e à falta de ênfase nas habilidades orais. Esse método defende a postulação de que a aprendizagem se realiza por meio da formação de hábitos e condicionamento (estímulo e resposta). São caracterizados pelo uso da imitação e memorização por intermédio de exercícios de repetição. O *Método Resposta Física Total* surge entre 1970 e 1980 consiste na aprendizagem da habilidade auditiva antes da fala. Segundo Asher

(1977) precursor do Método, a comunicação deveria ser inteligível² para o falante nativo.

A abordagem *Community Language Learning* (CLL), tem suas origens na abordagem humanística de ensino-aprendizagem centrada no aluno de Carl Rogers (1951). No método (CLL), várias técnicas e ferramentas são centrais para o ensino de pronúncia. O gravador, umas das ferramentas para gravar as emissões dos alunos na CLL, proporciona um distanciamento do que foi dito, possibilitando que o aluno focasse a atenção em sua própria pronúncia, comparando-a com a do professor. O professor no papel de computador humano, que poderia ser ligado ou desligado conforme desejo do aluno, não oferecia correção de pronúncia, ficando a critério do estudante a seleção do que praticar e o quanto praticar para atingir uma pronúncia mais próxima da língua alvo. Desta forma, como no Método Direto, a pronúncia na CLL deveria ser ensinada por meio da intuição e imitação; o que aprender e o quanto a ser aprendido eram controlados pelo estudante e não pelo professor ou livro.

A *Abordagem Comunicativa*, que vem dominando o ensino de línguas desde os anos 80, passa a enfatizar a comunicação, que para ser eficaz, requer uma pronúncia inteligível, de modo que o ouvinte seja capaz de aprender a mensagem tal como pretendida pelo falante, sendo essa, ao mesmo tempo, aceitável socialmente. Como não foram desenvolvidas estratégias para um ensino de pronúncia dentro dessa abordagem, os professores que a adotam empregam as técnicas tradicionalmente utilizadas para lidar com questões de pronúncia no ensino de línguas, tais como: ouvir e imitar, treino fonético, pares mínimos, *tongue twisters*, que constituem na pronúncia de sons de relativa dificuldade numa sequência servindo apenas para treino articulatório.

Canale & Swain (1980), discorrem sobre os princípios que apontam para o desenvolvimento de uma abordagem comunicativa para um programa geral de ensino de L2.

² Intelligibilidade segundo Kenworthy (1987) consiste em ser compreendido por um ouvinte em um dado momento e em uma dada situação, sem esforço por parte dele, sendo que o grau de intelligibilidade da pronúncia do falante é dado pelo número de palavras identificadas pelo ouvinte. Se sons são substituídos e o ouvinte não conseguiu entender a fala, kenworthy considera que ela não é inteligível.

1. A competência comunicativa é composta minimamente de competência gramatical, competência sociolingüística e competência estratégica. Não há nenhuma evidência de a competência gramatical seja mais importante para a comunicação bem sucedida do que a competência sociolingüística ou a competência estratégica. A primeira meta da abordagem comunicativa deve facilitar a integração desses tipos de conhecimento. Esse resultado não virá com maior ênfase em uma ou outra forma de competência no programa de L2.
2. Uma abordagem comunicativa deve estar baseada nas necessidades de comunicação do aprendiz e deve responder a elas. Essas necessidades devem ser especificadas no que se refere à competência gramatical, competência sociolingüística e competência estratégica.
3. É que o aprendiz de L2 tenha a oportunidade de participar de situações comunicativas com falantes competentes. A exposição a situações reais de comunicação vai torná-lo mais confiante.
4. Nos primeiros estágios da aprendizagem de L2, deve-se fazer uso dos aspectos da competência comunicativa desenvolvida pelo aprendiz quanto da aquisição da L1 que são comuns à L2. É importante que certas características do código gramatical sejam apresentadas e praticadas em um contexto mais universal (situações que envolvem solicitações, pedidos, saudações, cumprimentos, etc.).
5. Um programa de ensino comunicativo de L2 deve oferecer aos aprendizes informação e prática para que identifiquem suas necessidades de comunicação na L2. Além disso, deve ensinar os aspectos culturais da L2, pois o conhecimento sociocultural do grupo permite que o aprendiz tenha condições de fazer interferências sobre os significados sociais ou valores dos enunciados.

Conforme Canale & Swain (op. cit.), a razão para se propor a abordagem comunicativa de modo funcional e organizado no ensino/aprendizagem de L2 é a motivação do aprendiz, já que tal motivação visa atender suas necessidades comunicativas. Por outro lado para que o professor consiga motivar seu aluno é

necessário que ele tenha os conhecimentos necessários sobre a abordagem com a qual está trabalhando.

De acordo com Thompson (1996), lingüistas aplicados e professores consideram a abordagem comunicativa a mais eficaz para o ensino de línguas. No entanto, em relação aos princípios que a regem, há algumas considerações equivocadas que ainda permanecem entre os professores. Em seguida, o autor apresenta quatro delas:

1º. *Não ensinar gramática*, 2º. *Ensinar somente a língua oral*, 3º. *Pair-work*³ como *role-play*⁴ e 4º. *Maior nível de proficiência por parte do professor*.

A primeira consideração, *Não ensinar gramática*, segundo o autor, é a mais persistente e perigosa das concepções equivocadas. A razão de sua existência deve-se ao fato de vários lingüistas aplicados terem argumentado que o ensino explícito da gramática deveria ser evitado.

Segunda consideração, *Ensinar somente a língua oral*, existe um consenso de que a palavra *comunicação* remete à comunicação oral. Talvez seja essa a razão para a concepção equivocada de que a abordagem comunicativa visa somente a linguagem oral. É verdade que muitos aprendizes têm como objetivo dominar a língua inglesa para se comunicarem oralmente em países estrangeiros e para dialogarem com visitantes de outros países, tanto no trabalho como na vida social.

A terceira *Pair-work como role-play*, na abordagem comunicativa, o aprendiz deve ter a oportunidade de aprender a fazer escolhas. Muitas vezes, quando o *pair-work* é usado, eles simplesmente reproduzem o que está no livro. Não há escolhas quando o *pair-work* é confundido com o *role-play*. Mesmo quando o *pair-work* é efetivamente usado, muitas vezes não existe a presença do par mais competente.

³ *Pair-work* é desenvolvido por pares de alunos interagindo com maior liberdade. Geralmente é o professor que determina o tema da discussão.

⁴ *Role-play* é um modo de representar novas situações. No ensino de línguas, ele é caracterizado pela representação de um diálogo com alunos assumindo as personagens e precedendo a leitura em voz alta.

O quarto, *Maior nível de proficiência por parte do professor*, o professor deve ouvir os aprendizes e interagir com eles do jeito mais natural possível. Assim, um professor não-nativo deve apresentar um nível de proficiência na língua, compatível ao do falante nativo. Daí, então, surge a idéia equivocada de que o falante nativo é o professor ideal.

1.3. Trabalho com a Compreensão Oral e a Produção Oral no Ensino/Aprendizagem de L2.

Dentro da abordagem comunicativa para Crystal (1994), o termo compreensão indica “a capacidade de entender e interpretar a língua falada”. Rost (2002:88) define como “um processo cognitivo e complexo que permite uma pessoa entender a linguagem oral”. Segundo Widdowson (1991) compreender oralmente é uma atividade que permite reconhecer quais funções as frases têm numa interação, qual força comunicativa elas assumem enquanto amostras de uso.

No que se refere à *compreensão*, conforme PCNs-LE (1998), o processo da compreensão escrita e oral envolve fatores relativos ao *processamento da informação, cognitivos e sociais*. O fator que se refere ao processamento da informação diz respeito à atenção, à percepção, e decodificação de sons e letras, à segmentação morfológica e sintática, à atribuição do significado ao nível léxico-semântico, e à integração de uma informação a outra. Os fatores *cognitivos* envolvem a contribuição do leitor/ouvinte, a construção do significado (a formulação de hipótese sobre os significados possíveis com base no seu pré-conhecimento de mundo) e de organização textual e os fatores *sociais*, que englobam a interação/falante e escritor/ouvinte localizada na história, na instituição e na cultura. Isso significa dizer que compreender envolve a percepção da relação interacional entre quem fala, o que, para quem, por que, quando e onde.

Anderson e Lynch (1988), e PCN-LE (1998), em uniformidade com os conceitos explicam que, embora os dois processos de compreensão oral e escrita se assemelhem, o indivíduo faz uso de seu conhecimento sistêmico, de natureza fonética-fonológica, durante o processo de compreensão oral. Em textos orais, os ouvintes partem da percepção de um sinal acústico da fala para chegar ao significado. Ainda sob a concepção de Anderson e Lynch (1988), a compreensão oral demanda um processo de interpretação por meio do qual o aluno relaciona as

informações que ouve com aquilo que já sabe sobre o assunto. Esse processo complexo, o qual vai além da recepção de informações lingüísticas e repetições mecânicas, implica numa interação entre o conhecimento sistêmico e o de mundo, já apropriados pelo aluno e articulados ao contexto.

Shrum & Glisan (1999), afirmam que o processo de *compreensão oral* envolve as competências *sociocultural*, *estratégica*, *discursiva* e *gramatical*. A competência *sociocultural* constitui-se o grau de familiaridade com o contexto sociocultural – de onde a mensagem é emitida. A *estratégica* implica na habilidade de inferir os significados das palavras ouvidas, não familiares, e a utilizar estratégias para compensar a lacuna do conhecimento. A *discursiva* envolve a habilidade do ouvinte em utilizar um esquema de coesão, para ligar os significados das sentenças e reconhecer a coerência utilizada para manter a unidade da mensagem proferida. A *gramatical* engloba os componentes relacionados aos elementos fonético-fonológicos, sintáticos, semânticos e estrutura textual.

Para Anderson e Lynch (1988), a *compreensão oral*, também, fundamenta-se em dois processamentos denominados *bottom-up* (ascendente) e *top-down* (descendente). O processamento *bottom-up* consiste numa interação complexa entre os conhecimentos sistêmicos e esquemáticos (conhecimento prévio sobre o assunto e conhecimento de mundo) possuídos pelo ouvinte, juntamente com as informações relativas ao contexto em questão. Segundo Kato (1999), o processamento *top-down* envolve conhecimento de mundo ou prévio sobre o assunto das mensagens. Dessa forma, os conhecimentos esquemáticos, sistêmicos e o contexto, se articulam durante a compreensão e ocorrem de maneira semelhante ao de compreensão escrita.

Na visão de Richards (1990), o processo *top-down*, fica armazenado na memória de longo termo de “esquemas” ou “scripts” e se constroem de acordo com a vivência sociocultural de cada indivíduo. Então, os ouvintes, ao ouvirem os enunciados, eles realizam operações mentais considerando qual o contexto da história, quem são as personagens envolvidas e quando acontece. De acordo com os detalhes ouvidos, predições são feitas e confirmadas. Na concepção do autor, a compreensão se torna impossível sem o processamento *top-down*.

O processamento *bottom-up* pode envolver os seguintes itens:

- identificar itens lexicais familiares;
- segmentar a fluidez do discurso em partes, por exemplo, *I offered you friendship*, compõe-se de quatro palavras (*I offered you friendship*),
- usar pistas fonológicas para identificar informações nos enunciados;
- usar pistas gramaticais para organizar as informações dos enunciados.

Segue também alguns exemplos que auxiliam a compreensão do processamento *top-down* segundo autor Richards:

- considerar a interação num evento particular, como um conto, piada, oração, etc.;
- considerar lugares pessoas, coisas e categorias;
- antecipar resultados;
- Inferir a respeito de um tópico do discurso;
- Inferir a respeito da seqüência dos eventos;
- inferir sobre os detalhes implícitos.

Rost (2002) recomenda que, os ouvintes efetivos precisem ater-se à mensagem, organizá-la, e guardá-la na memória. Pois, o processo de *compreensão oral* envolve uma espécie de atenção consciente aos sons para que haja construção de significado. Scarcella (1992) também pontua que a compreensão oral não se limita a percepção de sons, mas abrange a compreensão de significados. O'Malley e Chamot (1990) acrescentam que, durante o processo de compreensão, ocorrem análises complexas e estratégicas de processamento que auxiliam na detecção ou inferência de significados, além de estabelecer uma relação entre a informação e o conhecimento existente. Os autores ainda compartilham da idéia de que o ouvinte de língua estrangeira vale-se de estratégias múltiplas, que vão desde pistas contextuais até o conhecimento existente, para construir o significado.

Com relação aos propósitos incluídos na *compreensão oral* em Língua Estrangeira, segundo Richards (1989), variam de acordo com a necessidade do ouvinte de envolver-se em uma interação social (conversar), ou de obter informações (assistir uma palestra, por exemplo), por prazer (ouvir radio, assistir

televisão) ou por outro motivo qualquer. Nota-se, portanto, que há diferentes necessidades em situações comunicativas na vida das pessoas.

A questão da *produção*, de acordo com os PCNs-LE (1998), envolve jogo interacional e construção de significados. E, se de um lado do jogo interacional de construir significado estão as habilidades comunicativas de compreensão escrita e oral, do outro estão as habilidades de produção escrita e oral. As pessoas se envolvem nesse jogo com a intenção de agir no mundo social em relação aos seus interlocutores.

Para isso, elas levam em conta para quem, por que, onde e quando estão escrevendo e falando. Contudo, distinções significativas devem se considerar entre a produção escrita e a oral: o nível de planejamento e de envolvimento como interlocutor que a tarefa de produzir acarreta. A escrita tende a exigir mais planejamento do que a produção oral. O escritor necessita planejar mais seu texto, prevendo as dificuldades possíveis na construção do significado por não poder interromper o escritor e pedir esclarecimento sobre seu texto.

No que diz respeito à outra diferença, na *produção oral*, a tendência é proporcionar maior envolvimento com o interlocutor, devido à manipulação de gestos e de traços de sua identidade social por parte dos participantes do diálogo. Porém, a produção de textos tanto orais quanto escritos acarreta o uso de conhecimento de mundo, da organização da informação em tipos de textos e de elementos sistêmicos, estes já explicados anteriormente.

1.4. Relação entre Produção e Percepção e Conceitos sobre a Aprendizagem da Fala.

Segundo Crystal (1994), a percepção da fala refere-se ao processo de recepção e decodificação do sinal acústico e exige que o ouvinte leve em conta as pistas acústicas presentes nesse sinal e o conhecimento dos padrões de sons da língua, a fim de interpretar o que ouve. E conforme o mesmo autor (op. cit.), a produção se refere ao processo de planejar e executar o ato da fala. Para Levelt (1978) a percepção da fala compreende um processo que envolve a segmentação perceptiva das unidades lingüísticas.

De acordo com o Modelo de Aprendizagem da Fala de Flege (1999), os mecanismos de aprendizagem da fala permanecem intactos durante toda a vida dos

indivíduos, ainda que eles possam deixar de alcançar uma produção parecida com a de um falante nativo devido a mudanças relacionadas à idade e à maneira como o sistema fonético de primeira língua age reciprocamente com o da segunda.

Conforme Jamieson (1995), a capacidade para aprender novos contrastes da L2 na idade adulta é mais difícil. Porém, o treinamento com técnicas adequadas e atividades apropriadas, facilita a percepção de novos contrastes na L2, e é mais eficaz quando as tarefas são conduzidas, levando-se em conta o seguinte: 1) foco na atenção do ouvinte sobre como os padrões acústicos são mapeados em categorias fonêmicas em L2; 2) fornecimento de *feedback* imediato; e 3) exposições dos sujeitos a atividades que envolvam variações lingüísticas.

Sobre a habilidade de aprendizes de L2 adultos produzir sons novos e parecidos com os da sua L1, Flege (1986) diz que a fala não se torna imutável nem se cristaliza em algum ponto no desenvolvimento do indivíduo nem com sua maturidade. Conforme o autor (op. cit.), os adultos mantêm a capacidade de aprendizagem de novos sons em L2, e de modificar sua produção de sons da L1. Conforme Flege (1995), os defensores da Hipótese do Período Crítico não conseguem identificar quais aspectos permitem às crianças aprenderem a pronúncia da L1 com acuidade e que parecem ser reduzidos ou até mesmo perdidos após o período crítico.

1.4.1. Aspectos Segmentais e Suprasegmentais (Prosódicos) da Fala Contínua

Na cadeia da fala, são observados fenômenos que ocorrem intra ou inter palavras dentro da frase. De acordo com Underhill (1994), as palavras sofrem algumas modificações quando estão inseridas na cadeia da fala e estas modificações são razoavelmente sistemáticas. Segundo Celce-Murcia et al. (1996), a principal função na maioria dos ajustes articulatórios é promover a regularidade do ritmo do inglês. O conhecimento desses aspectos pode ajudar os alunos a pronunciar enunciados em inglês de forma mais natural e, sobretudo, ampliar sua capacidade de compreensão oral da L2. De acordo com Roach (1991), os alunos devem estar claramente conscientes dos problemas que irão enfrentar ao ouvir uma fala encadeada.

Um dos processos que ocasionam mudanças na fala encadeada refere-se ao fenômeno da assimilação, que, conforme Roach (1992) é o que acontece quando um som é influenciado por um de seus vizinhos. Por exemplo, a palavra *this* tem o som de /s/ no final, se for pronunciada isoladamente. Mas, se for seguida de /j/ em uma palavra como *shoe*, em uma fala contínua, esse som, normalmente, por causa da assimilação, passa para /ʃ/, resultando numa pronúncia /ðɪʃ ʃoʊ/. Esse é um exemplo de assimilação regressiva, pois um som é influenciado pelo que o sucede. A assimilação também pode ser progressiva, quando um som é influenciado por aquele que o precede. A progressiva é exemplificada em inglês pelo plural formado com “s”, pronunciado com um /z/ depois de uma consoante vozeada (por exemplo, *dogs*), mas com um /s/ depois de uma consoante não vozeada (por exemplo, *cats*).

Conforme Clark and Yallop (1995), o termo assimilação diz respeito às conseqüências de efeitos coarticulatórios. A coarticulação é uma característica essencial da fala e implica em co-produção de elementos fônicos. No tocante à assimilação, segundo Roach (2001) classificam-se em três tipos principais:

- **Assimilação de voz.** Neste tipo de assimilação um segmento sonoro torna-se surdo em conseqüência de seu vizinho e, alternativamente, um segmento surdo torna-se sonoro. Exemplo: a palavra *have* é pronunciada com [f], pela assimilação da fricativa sonora seguida de uma consoante surda.
- **Assimilação de lugar.** Este se refere a mudanças no ponto de articulação de um segmento. Numa fala rápida as palavras *ratbag* ou *oatmeal* são pronunciadas com [p] ao invés de [t] devido à assimilação de uma plosiva alveolar para uma bilabial.
- **Assimilação de modo.** Este tipo de assimilação trata-se da alteração do modo de articulação de um som da fala que o torna mais parecido ao som vizinho. Exemplo: *Indian* pronunciado como *Injun*, onde a plosiva [d] e aproximante [j] desaparecem para formar uma africada.

Para o autor o primeiro interesse no fenômeno articulatório é encontrar um modo de explicar como o cérebro e o sistema nervoso central controla os músculos que movem os articuladores. Segundo, verificar por meios de estudos

experimentais, que a coarticulação tem efeitos que se estendem por mais de um segmento. Terceiro, a coarticulação é algo que pode ser explicado em termos físicos.

Laver (1994) argumenta que a coarticulação é um fenômeno adaptativo no qual ocorre a influência do contexto fonético sobre a co-produção de sons.

Um som sem um mínimo de duração não pode ser audível. Para manter a duração do som durante uma ou várias unidades de tempo é preciso que a musculatura implicada no processo suporte a tensão necessária. O mecanismo vocal necessita então de reunir duas condições. A primeira, ser capaz de manter e agüentar a posição e tensão durante algum tempo. A segunda, possuir a flexibilidade suficiente para alterar a posição rapidamente, nas mudanças de altura ou intensidade.

Conforme Kent e Read (1992) a duração (tempo de produção) de um segmento tende a tornar-se mais curta quando mais elementos são adicionados à cadeia da fala. Lehisté (1976) fala da duração intrínseca de uma vogal, as vogais baixas têm tendência a serem mais longas do que as vogais altas porque requerem esforço biomecânico de movimentos da mandíbula.

Como as vogais, as consoantes podem ser mais curtas ou mais longas, embora em alguns casos, tanto uma, quanto a outra, pode haver diferenças no modo de articulação. Entre os aspectos inerentes à produção da fala, devem-se mencionar fenômenos típicos da fala encadeada. Conforme Levelt (1998), as palavras são justapostas na fala encadeada ou a produção é afetada pelo contexto fonético. Para exemplificar, o autor cita o *r*, no inglês britânico, quando não é pronunciado aparece em posição final de sílaba, como na palavra *car* [kɑ]. No entanto, quando um falante britânico pronuncia *The car is running* sem a clitização do *is*, a seqüência *The car* torna-se ressilabada como [k_hɑ riz]. O /r/ de coda da sílaba *car* torna-se o ataque da sílaba *is* e passa a ser pronunciado.

Outro exemplo de processo de redução ocorre na fala encadeada por parte dos falantes, as palavras não-acentuadas, as chamadas palavras gramaticais ou de função (artigos, pronomes, preposições e verbos auxiliares) juntam-se às palavras de classe aberta ou de conteúdo (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) que as precedem ou que as seguem.

Outro fenômeno prosódico refere-se à entoação. Segundo Cristal (1985) a entoação é um termo se refere ao uso distintivo de padrões de *pitch*, ou melodia. A entoação indica as modalidades, atitudes e emoções do falante.

Para Roach (2001), a entoação é um componente essencial do discurso. É usada para se comunicar e para interagir com os ouvintes. No ato da fala devem ser indicados os tipos de informações e suas estruturas, e ao mesmo tempo, manter a atenção do ouvinte e a participação deles na troca de informações. A interação comunicativa seria muito mais difícil sem a entoação.

Os padrões mais comuns de contorno de entoação do inglês são: o padrão descendente que demonstra a certeza do falante e corresponde à sentença declarativa e o padrão ascendente que demonstra incerteza e corresponde a sentenças interrogativas totais (sim,não).

Para Levelt (1998) uma frase entoacional há pelo menos um acento de *pitch*. O termo *pitch* refere-se ao nível de altura dos sons produzidos na fala. O correlato fisiológico do “pitch” é a vibração das pregas vocais. A taxa de vibração (o número de vezes que as cordas abrem e fecham completamente num dado período de tempo) tem como o correlato acústico a frequência fundamental ou F0 que é medida em hertz (Hz). A média da frequência fundamental para homens é aproximadamente 120 Hz, para mulheres 225Hz e para crianças 265 Hz (CRUTTENDEN,1997:3).

Enquanto a frequência fundamental envolve medida acústica do que é produzido fisiologicamente pelos falantes, *pitch* refere-se à sensação auditiva, ou seja, a percepção de tom alto ou baixo. Roach (2001), a sensação auditiva que correspondente à frequência fundamental de um som periódico, varia entre alto e baixo e influencia a percepção de *pitch* incluindo *loudness* e *length*. Só os sons vozeados têm uma forma de onda repetitiva e por isso, podem ser percebido com *pitch*. Uma das funções de *pitch* é marcar a proeminência frasal. Isto é, quando uma sílaba ou palavra é percebida como “ênfatizada”, é a altura ou mudança no *pitch* o principal responsável.

Loudness corresponde à sensação auditiva da quantidade de energia sonora. Seu correlato acústico é a intensidade, uma característica física do som relacionada à quantidade de energia presente na produção de um som. Este traço acústico, medido em decibéis (dB) correlaciona-se com a amplitude de vibração das cordas vocais que resulta das variações e pressão do ar vindo dos pulmões. Conforme Clark and Yallop (1995), é possível distinguir três dimensões auditivas ou

parâmetros da produção fisiológica da voz: *loudness*, *pitch*, e uma qualidade de som que é algumas vezes chamada de 'timbre'. Normalmente há alguma interação entre os três. Para os autores (op.cit.), a percepção da sonoridade (*loudness*) está relacionada à pressão subglotal.

Do ponto de vista perceptivo, qualquer unidade da fala pode destacar-se das demais, ou seja, adquirir maior proeminência por meio de *pitch*, *loudness* ou duração ou por combinações desses aspectos.

De acordo com Celce-Murcia et alii (1996), o ensino da proeminência e da entoação devem estar presentes no ensino/aprendizagem de línguas, pois certos padrões entoacionais podem conduzir o aluno a uma comunicação inadequada. As autoras fazem um resumo de regras para realização de proeminências.

- as palavras de conteúdo, aquelas que carregam significado e informação em um enunciado, tendem a receber acento de *pitch*. As chamadas palavras funcionais ou gramaticais também recebem tal acento, dependendo do (acento de *pitch*);
- nas palavras de mais de uma sílaba, a proeminência frasal recai sobre a sílaba acentuada lexicalmente (o acento da palavra);
- informações novas geralmente são elementos proeminentes;
- as palavras podem receber o acento enfático conforme a vontade do falante.

A relevância dos processos de redução e proeminência, apontada na literatura, aqui resenhada, motivou a priorização nesta dissertação desses aspectos na formulação das atividades das unidades de ensino.

2.1. Aquisição e Aprendizagem no contexto de L2 e a Reflexão de Krashen

A conceituação dos termos *aquisição* e *aprendizagem* desperta muita controvérsia entre os pesquisadores. Sobre “aprendizado de língua” o primeiro conceito se refere ao desenvolvimento de habilidade funcional de interagir com estrangeiros, entendendo e falando sua língua. O outro é o de receber informações à respeito da língua, transformá-las em conhecimento por meio do esforço intelectual e acumular este conhecimento pelo exercício da memória. A forma tem importância igual ou maior do que a comunicação.

A *aquisição* é um termo empregado por Ellis (1994) para se referir ao processo de assimilação natural, intuitivo, subconsciente que é fruto de interação em situações reais de convívio humano da qual o aprendiz participa como sujeito ativo. “Uma abordagem inspirada em *aquisição* valoriza o ato comunicativo e desenvolve a autoconfiança do aprendiz” (Op. cit.).

De maneira análoga a Ellis (1994), Krashen (1985) considera que a aquisição de L2 se dá por intermédio de um processo subconsciente, similar à forma como as crianças desenvolvem a habilidade na primeira língua. Krashen considera que, normalmente, as pessoas não estão conscientes do fato de que estão adquirindo uma segunda língua, mas estão conscientes de que a estão usando para se comunicarem, ou seja, não se preocupam com o emprego das regras gramaticais e embora saibam que estão certas ou erradas não se sabem que regras foram violadas.

Para Krashen (op. cit.), a aquisição é muito importante, porque somente se ocorrer a aquisição, haverá a comunicação natural e fluente. A aprendizagem não se transforma necessariamente em aquisição, isto se confirma pelo fato de que muitos falantes são fluentes sem nunca terem aprendido regras, ao passo que outros sabem regras, mas não conseguem aplicá-las quando o foco da atenção está no que querem dizer e não em como vão dizê-lo.

Considera-se a reflexão de Krashen (1985) sobre a questão da aquisição de L2 pertinente, pois aborda aspectos relativos à exposição a L2 intermediada ou não por instrução formal e os fatores que influenciam o desempenho lingüístico dos aprendizes.

Na reflexão sobre a aquisição de L2 as hipóteses da Ordem Natural, do Monitor, do Insumo (*Input*) e do Filtro Afetivo revestem-se de importância.

Segundo *Hipótese de Ordem Natural* Krashen, Dulay & Burt (1975), e Brown (1973) a aquisição de estruturas gramaticais ocorre em uma ordem previsível, independente da primeira língua do falante. Algumas estruturas gramaticais tendem a ser adquiridas cedo, outras mais tarde, indiferentemente da língua nativa do falante. No entanto, isso não quer dizer, de acordo com Krashen (1985), que a gramática deve ser adquirida nesta ordem natural de aquisição. Krashen (op. cit.) rejeita utilizar-se a seqüência gramatical quando o objetivo é aquisição de L2.

Segundo a *Hipótese do Monitor*, a língua que se adquiriu subconscientemente é responsável por “iniciar nossa sentenças na L2 e pela

fluência nessa L2." A língua que se aprendeu conscientemente funciona como editor quando focalizamos a forma e sabemos a regra. Esse editor consciente se chama monitor. O uso excelente do monitor permite a utilização da competência aprendida como suplemento à adquirida. Para que um falante possa usar as regras conscientemente, são necessárias três condições.

1. *Tempo*- para que um falante possa pensar o que falará e usar efetivamente as regras, precisa dispor do tempo necessário para isso, entretanto, o excesso de uso de regras na conversação pode levar à confusão, a um estilo hesitante de falar e à desatenção em relação àquilo que o seu interlocutor está falando, por isso esta hipótese está mais ligada à *aprendizagem* da língua e não à *aquisição*.

2. *Enfoque na forma* - Não apenas o tempo é necessário para o falante usar o Monitor; é também necessário o enfoque na forma, ou pensar sobre a correção. O falante preocupa-se mais com a forma como vai transmitir a mensagem do que com a própria mensagem.

3. *Saber as regras* - para que o falante possa usar o Monitor é necessário que ele conheça as regras gramaticais, pois a correção só poderá se efetuar se o falante puder distinguir a forma correta da não correta.

Segundo Krashen (1985) existem três tipos básicos de usuários do monitor aos quais ele denomina de: a) *Monitor Over-user*; b) *Monitor Under-user* e c) *Optimal Monitor user*.

O primeiro tipo (*Monitor over-user*) refere-se às pessoas que usam o monitor o tempo todo e constantemente examinam a sua produção com seu conhecimento consciente da segunda língua. Este usuário, normalmente, possui fala hesitante e preocupa-se demais em corrigir-se, assim, não consegue falar fluentemente.

Segundo tipo (*Monitor under-user*) refere-se às pessoas que não aprenderam sobre a língua ou, se aprenderam, preferem não usar o seu conhecimento consciente sobre ela. Essas pessoas, normalmente, "sentem" se a sua produção está ou não correta, possuem fluência, pois adquiriram a segunda língua e não estão preocupadas se a sua produção está formalmente correta.

O terceiro tipo (*Optimal Monitor user*) refere-se às pessoas que usam o Monitor de forma apropriada e quando não interfere na comunicação. *Optimal users* não usam o Monitor quando este irá interferir na sua produção. Krashen (op. cit.) afirma que *Optimal users* usa a competência aprendida como um complemento à competência adquirida.

A *Hipótese do Monitor* determina a relação entre a aquisição e aprendizagem. Os esforços espontâneos e criativos de comunicação que decorre da capacidade natural de assimilar línguas são disciplinados pelo conhecimento consciente das regras gramaticais dessa língua e suas exceções. São vários os efeitos desse monitoramento sobre pessoas com diferentes características de personalidade. Pessoas com tendência à introversão, à falta de autoconfiança, ou ao perfeccionismo, poderão desenvolver um bloqueio que compromete a espontaneidade devido à consciência da alta probabilidade de cometerem erros. Já as pessoas com propensão a extroversão, pouco benefício terá da aprendizagem, uma vez que a função de monitoramento quase não opera, pois está submetida a uma personalidade que se manifesta sem maior precaução.

A *Hipótese do Input* na concepção de Krashen (1985), a aquisição da linguagem dá-se por meio de um processo entendido como “input + I”. Isso quer dizer que a língua a qual o aprendiz está exposto deve estar um pouco acima do nível de competência lingüística que ele possui, de modo que ele possa compreender quase totalmente o *input* recebido e sentir-se desafiado a continuar progredindo. Para o autor o discurso somente irá emergir por meio de *output* quando o aprendiz tiver exposto a *input* lingüístico suficiente. A aquisição acontecerá em ambientes onde a ansiedade for baixa e o comportamento defensivo estiver ausente.

O pesquisador não crê que somente uma alta freqüência de exposição a certas estruturas fará com que elas sejam adquiridas mais rapidamente. Segundo ele, o aluno só adquirirá o que estiver no ponto certo de seu desenvolvimento maturacional, não importando a freqüência com que ele é exposto, e nem o grau de dificuldade envolvido. Assim, as estruturas que esteja além de seu desenvolvimento serão apenas memorizadas, sem, contudo, serem integradas, o que significa uma não capacidade desse aluno de usá-las efetivamente. (op. cit.).

A *Hipótese do Filtro Afetivo* está relacionada com o papel que os fatores como motivação, ansiedade e autoconfiança, desempenham no processo de aquisição de uma língua. Essas variáveis afetivas foram correlacionadas à aquisição

mais do que à aprendizagem, por intermédio de testes comunicativos que mexem mais com o sistema adquirido do que com o aprendido. A hipótese se baseia na observação de que indivíduos com atitudes positivas em relação à L2 aprenderão com mais facilidade, pois tendem a buscar mais input e, por apresentarem um filtro afetivo mais baixo, o input recebido penetrará naquela parte do cérebro que é responsável pela aquisição da linguagem.

A *motivação* é um sentimento essencialmente estimulado pelo professor na situação de aprendizagem. Começa a ocorrer quando o professor fecha a porta, cumprimenta seus alunos com um sorriso acolhedor e caloroso, e passa a interagir com os alunos fazendo comentários ou perguntas que expressam interesses pessoais.

Gardner (1990), como outros pesquisadores, também acreditam na importância do papel do professor na *motivação* dos alunos e diz que a *motivação* é uma questão de *atitude* do professor. O comportamento do próprio professor pode influenciar de modo positivo ou negativo no desejo e na disposição do aprendiz para aprender e continuar aprendendo a língua. Com relação ao aluno, segundo Zimmerman (1986), todos os alunos são capazes de aprender e podem auto-regular a sua *motivação* e aprendizagem, sempre que decidirem aprender.

Cabe ainda considerar que o professor pode mudar as *atitudes* dos alunos, redirecionarem expectativas e substanciar ou alterar preconceitos desses no que diz respeito ao estudo da língua. Brown (1997) chama atenção dos professores quanto à urgência de perceber que todos possuem *atitudes* positivas e negativas e que as *atitudes* negativas podem ser transformadas pela exposição à realidade que normalmente surgem de estereótipos falsos. Desse modo a ansiedade negativa pode ser transformada em ansiedade positiva.

No tocante a ansiedade Scovel (1969) distingue dois tipos: a ansiedade debilitante, que impede o aprendiz de se desempenhar de acordo com a sua capacidade, e a ansiedade facilitadora, que seria “uma energia positiva que motiva os aprendizes”. Um elevado grau de *proficiência* e *autoconfiança* tem tendência a possuir um maior grau de ansiedade facilitadora, enquanto que aprendizes com baixo nível de *proficiência* e *autoconfiança* estão propensos a um maior grau de ansiedade debilitante. A *motivação* em aprender também está ligada às necessidades dos aprendizes. Nesse sentido, a análise das necessidades, que será considerada a seguir, é importante de se refletir no contexto de L2.

2.2. Análise das Necessidades

O ensino da L2 baseado nos resultados da análise da necessidade proporciona ao aluno uma aprendizagem mais eficaz. Para Wilkins (1976) o primeiro passo na construção de qualquer programa de ensino de línguas ou curso é definir objetivos. Sempre que possível estes deverão ser baseados em uma análise das necessidades dos aprendizes no que se refere ao tipo de comunicação em que os mesmos se envolverão.

Conforme Chaudron (1990) a análise das necessidades é uma base sistemática para decisões sobre como influenciar o desempenho do aprendiz, identificar a lacuna entre a situação atual e a situação desejada e focar os recursos para sua implementação. Richards (1996) ao se referir sobre análise das necessidades menciona a necessidade de coletar e interpretar dados sobre os aprendizes e o contexto institucional em que eles aprendem.

A respeito das necessidades dos aprendizes, Robinson (1991) argumenta que as necessidades são estabelecidas por um grupo particular de estudantes que serão influenciadas por concepções ideológicas da análise. Robinson (op.cit.) aponta cinco questões a serem consideradas na AN: os objetivos (exigências de trabalho ou de estudo dos aprendizes); o que a sociedade considera necessário a ser aprendido de um programa de línguas; o que os aprendizes precisam fazer para realmente adquirir a língua; os desejos dos alunos, além do trabalho, ou estudo; e as lacunas existentes (o que os alunos não sabem e não são capazes de fazer em inglês).

Quanto ao processo da análise das necessidades, existem etapas que devem ser consideradas no planejamento do curso. Jordan (1997) propõe 10 passos utilizados antes e depois do processo da análise das necessidades:

1. Propósito da análise;
2. Delimitar a população de aprendizes;
3. Decidir pela (s) abordagem (ns);
4. Levantar as restrições e limitações;
5. Selecionar os métodos de coleta de dados;
6. Coletar os dados;
7. Análise e interpretação dos resultados;
8. Determinar os objetivos;

9. Decisões de implementações (ex.: decidir pelo syllabus⁵, conteúdo, materiais, métodos, etc)
10. Avaliar os procedimentos e resultados.

Após ter planejado a análise das necessidades, define-se critérios para a análise. Dudley-Evans e ST John (2002) fornecem um esquema para análise das necessidades:

- a) Informações pessoais sobre os aprendizes: as tarefas e atividades para a qual os aprendizes estão/estarão usando o inglês – análise da situação alvo e os objetivos.
- b) Informações pessoais sobre os aprendizes: fatores que podem afetar a forma como eles aprendem tais como experiências de aprendizagem prévias, informações culturais, razões e expectativas para frequentar o curso, atitudes em relação ao inglês - desejos, meios, necessidades subjetivas.
- c) Informações da língua inglesa sobre os aprendizes: quais são suas habilidades atuais e uso da língua?
- d) As lacunas apresentadas pelos aprendizes.
- e) Informações sobre a aprendizagem da língua: maneiras efetivas de aprender as habilidades e a língua.
- f) Informações de comunicação profissional: conhecimento de como a língua e as habilidades são usadas na situação alvo – análise lingüística, análise do discurso, análise do gênero.
- g) Informações sobre o que se pretende com o curso.
- h) Informações sobre o meio em que o curso acontecerá – a análise do meio.

Hutchinson e Waters (1987) também apresentam diretrizes para direcionar a análise das necessidades da aprendizagem:

⁵ Syllabus refere-se ao planejamento das aulas, incluindo os conteúdos, as estratégias entre outros aspectos.

Por que os aprendizes estão fazendo este curso?

- É compulsório ou opcional?
- Há uma necessidade aparente para fazê-lo?
- Há status, dinheiro, promoção envolvida?
- O que os aprendizes acham que alcançarão?
- Quais são suas atitudes em relação ao curso? Eles querem melhorar o inglês ou são resistentes?

Como os alunos aprendem?

- Quais são suas experiências de aprendizagem?
 - Quais são seus conceitos de ensinar e aprender?
 - Que metodologia vai satisfazê-los?
 - Que tipos de técnicas são mais prováveis de serem inadequadas?
 - Quais são os recursos disponíveis?
-
- Número e competência profissional dos professores;
 - Atitude dos professores no curso;
 - Conhecimento dos professores e atitudes a um conteúdo específico;
 - Materiais;
 - Auxílio;
 - Oportunidades para atividade extraclasse;

Quem são os aprendizes?

- Idade, sexo, nacionalidade;
- O que eles já sabem sobre o inglês?
- Que conhecimento específico eles têm?
- Quais são seus interesses?
- Quais são os seus históricos sócio-culturais?
- A que estilos de ensino eles estão acostumados?
- Quais são suas atitudes em relação ao inglês, ou à cultura dos povos falantes do inglês no mundo?

Richards (1990) discorre que a análise das necessidades é também de fundamental importância nos cursos de EGP.

Em inglês, há dois termos empregados quando se considera a realidade do aprendiz, EGP (English for General Purposes) e ESP (English for Specific Purposes). Entende-se por inglês para fins específicos (ESP), conhecido como inglês instrumental no Brasil, os cursos destinados às áreas de business, turismo, informática, medicina, entre outras áreas e fins gerais (EGP) sem uma situação alvo definida.

Em suma, ao definir “necessidades” do aprendiz não convém limitar-se apenas a considerações de comportamento lingüístico esperado ao fim da aprendizagem, mas devem-se levar em conta as suas carências enquanto aprendiz e os seus desejos enquanto ser humano complexo. A reflexão na ação de ensinar e de aprender, também, é um elemento necessário à prática pedagógica.

2.3. Reflexão na Ação de Ensinar e de Aprender

Deve-se considerar, que, se os significados são construídos pelos participantes do mundo social, o ato reflexivo também pode fazer parte deste processo. Pois, para a construção do significado o indivíduo necessita refletir sobre seus atos. Zeichner (1993) aponta que os termos *reflexão* e *ensino reflexivo* tornaram-se um *slogan* da reforma do ensino por todo o mundo, mas não há consenso quanto ao uso dos termos. De acordo com Kohan (2003:234)

O ato de refletir ocorre a partir da atenção que se doa àquilo que provoca a reflexão, o que está vinculado a atenção, uma vez que aquilo que provoca o pensamento é que chama a atenção de quem aprende.

Na concepção de Dewey (1979:104), a função do pensamento reflexivo “é transformar uma situação de obscuridade, dúvida, conflito, numa situação clara, coerente, assentada e harmoniosa”.

Perrenoud (2002), diferenciando o refletir de pensar, afirma que o pensar é uma atividade permanente e espontânea do ser humano. A prática reflexiva normalmente é instigada pelo aparecimento de um problema e requer certo método. O pensamento acompanha a ação; a reflexão pode interrompê-la, precedê-la, segui-

la, suspendê-la, ratificando a importância sobre a prática para todos, na profissão, no esporte, nas artes, nos relacionamentos. Atribuir um papel essencial aos mecanismos de negociação de significados por parte dos professores e de alunos pressupõe o desenvolvimento reflexivo dos participantes.

Em relação ao ensino/aprendizagem de língua, deve-se ressaltar que o uso da reflexão na tarefa de ensinar é importante, principalmente, no que diz respeito à conscientização dos processos lingüísticos. Cada língua apresenta características particulares. No processo de aquisição de L2, verifica-se comumente interferência da língua materna. No caso de aquisição de L2, contexto de relevância para esta pesquisa, um som da L2, embora diferenciado, pode ser assimilado a um som da L1 e causar dificuldades (Flege, 1995). Quando /i/ e /ɪ/ do inglês são assimilados a /i/ do português, ou /ə/ a /t/, /f/ ou /s/, por exemplo, dificuldades são geradas por causa da interferência da língua materna, não tem consciência sobre as diferenças existentes entre a L1 e L2. Levá-los a perceber a diferença e a refletir sobre elas pode facilitar a aprendizagem.

Na opinião de Celani (2006:228), um professor reflexivo é:

'Um ser humano independente', com sólida base na sua disciplina, (a língua que ensina), mas com estilo característico de pensar (visão de como o desenvolvimento de um processo reflexivo, contínuo, comprometido com a realidade do mundo e não com a mera transmissão de conhecimento)

Só por meio da prática reflexiva o professor poderá alcançar o domínio da complexidade e da imprevisibilidade, que encontrará no mundo, na escola, na sala de aula (Op. cit.).

Como visto a reflexão por parte do professor como também do aluno pode levar a busca de solução para as dúvidas, para as incertezas, a criar hipóteses, a se perceberem como partícipe do processo de construção do conhecimento. Quanto ao aluno, ele passa a externalizar sem medo o que lhe vem à mente, e em sala de aula pode se tornar capaz de romper com uma forma de discurso de mão única, que advém somente do professor. Sendo assim, os alunos poderão ver o mundo e se perceberem com outros olhos, com uma nova identidade. E o professor em se tornar um profissional melhor.

2.3.1 Reflexão “na” e “sobre” a ação

Gomes (1992:106), na discussão sobre os tipos de reflexão apontados por Schön (1992), acentua que quando o professor reflete na e sobre a ação, ele converte-se num investigador, pesquisador crítico, na sala de aula, o professor não fica restrito a imposições de natureza metodológica, teórica e as prescrições curriculares ou pelo esquema preestabelecido no manual escolar.

Para o autor, é necessário ensinar os alunos a lidarem com situações de incerteza por meio de atividades que possibilitem a arte de programar, improvisar, de estruturar um problema, enfim, ensinar. Schön (op. cit.) acentua as seguintes ações:

- **Conhecer na ação**, é o conhecimento que os professores demonstram na execução da ação, ou seja, é o componente que orienta o saber fazer. É o conhecimento tácito.
- **Reflexão na ação** que ocorre quando o professor reflete no decurso da própria ação e reformula o que está fazendo, enquanto está realizando a ação, ajustando-se, assim, às situações novas que vão surgindo.
- **Reflexão sobre a ação** é o momento de reflexão pós-aula. Nesse momento, o professor pensa no que aconteceu e no que observou, no significado que atribuiu às ações realizadas em sala de aula. Gómez (1992:105) discorre que “**a reflexão sobre a ação** analisa o conhecimento e a reflexão na ação em relação a uma situação problemática em contexto particular”.
- **Reflexão sobre a reflexão na ação** também pode ser definida como meta reflexão, pois é o momento que leva o professor a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, compreender, agir e buscar soluções para os problemas.

Ao produzir comentários sobre o processo de reflexão Schön (1992:83) acrescenta uma outra possibilidade de reflexão: a reflexão-sobre-a-ação, descrita no trecho a seguir:

É possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras.

No que diz respeito à questão do educador e pesquisador crítico de línguas, (materna e estrangeira), a procura de potenciais de emancipação tem levado esses educadores a se engajarem em projetos políticos que visem promover mudanças nas escolas públicas (cf. Pennycook, 1994; Celani, 2006; Rajagopalan, 2003; Moita Lopes, 2003; entre outros). Conforme Pennycook (1994), o educador e pesquisador crítico têm proclamado que o ensino de inglês deve servir, de fato, aos interesses dos próprios alunos, capacitando-os para ler, falar e escrever criticamente. O ensino crítico de inglês deve trazer à tona a contra palavra dos alunos, isto é, suas próprias vozes, que, na maioria das vezes, são ocultadas pelo professor na sala de aula.

Em sala de aula, o ensino crítico de inglês não deve envolver somente meras técnicas instrumentais, habilidades e objetivos. Deve-se se levar em conta identidades e subjetividades dos educandos. As questões de poder, discriminação e opressão também devem fazer parte do discurso. Nesse mesmo conceito, o lingüista crítico Rajagopalan (2003:28) discorre que, “ao educador crítico cabe a tarefa de estimular a visão crítica dos alunos, de implantar uma postura crítica, de constantes questionamentos das certezas que, com o passar do tempo, adquirem a aura da ‘intocabilidade’ dos dogmas”.

No que se refere à *reflexão crítica*, convém mencionar a importância na formação de professores crítico-reflexivos. Na visão de Fullan e Hargreaves (2000), o conceito de profissional reflexivo popularizou-se em educação como uma possibilidade de conduzir a formação de professores para além do foco de treinamento, mas para um processo educativo e reflexivo que possa unir a reflexão à prática docente.

Schön (1992) e Kemmis (1987) direcionam seus trabalhos rumo ao estudo da formação de professores crítico-reflexivos. Com base na perspectiva crítica, os autores explicam que o conceito de *reflexão* envolve colocar o professor no exame *crítico* dos valores que embasam sua ação e do contexto de que faz parte, para entender a ideologia que sua prática docente serve. Kemmis (op. cit.), ainda,

salienta que falar em *reflexão crítica* envolve a compreensão do contexto histórico, político e social em que a prática se dá, ou seja, é importante compreender o papel da instituição e de uma relação com a sociedade.

Schön (2000:33) salienta que “a função da *reflexão-na-ação* e *sobre-a-ação* é crítica, pois questiona a estrutura de pressupostos do ato de *conhecer-na-ação*”. Ao pensar criticamente sobre como lidar com determinada situação o professor pode, durante o processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas.

Fullan e Hargrives (2000) argumentam que o conceito de profissional reflexivo popularizou-se em educação como uma possibilidade de conduzir a formação de professores para além do foco de treinamento, mas para um processo educativo e reflexivo que possa unir a reflexão à prática docente. O profissional que lida com estudantes precisa ter consciência de que existem várias mentes que fazem uso da cognição de forma diferenciada e agem de modo não semelhante das outras pessoas. Portanto, aprendem de maneiras diferenciadas. Sendo assim, é aconselhável ao professor fazer uso do pensamento reflexivo para saber o porquê da dificuldade de aprendizagem que o aluno possa ter durante seu percurso escolar. Fazem-se necessárias a aplicação de atividades diferenciadas e a introdução de maneiras diversificadas de proposição das atividades e para que isso aconteça, o profissional da educação precisa estar muito bem preparado profissionalmente para conduzir no ambiente escolar ato instrucional por meio da ação e reflexão.

Zeichner (1993) diferencia os processos *reflexão-na-ação* e *sobre-a-ação* afirmando que a *reflexão-na-ação* refere-se aos processos de pensamento que se realizam no decorrer da ação, quando os professores têm necessidade de reenquadrar uma situação problemática à luz de informação obtida a partir da ação, desenvolvendo, assim, experiências para conseguir respostas mais adequadas. Segundo o autor, nesse caso, a reflexão serviria para reformular as ações dos professores no decurso profissional. Por outro lado, a *reflexão-sobre-a-ação* refere-se ao processo de pensamento que ocorre após uma situação problemática e recai sobre as *reflexões-na-ação* produzidas pelo professor.

Alguns pesquisadores têm discutido as ações que o conceito de reflexão crítica envolve. Por exemplo, Smyth (1992), com base em Freire (1987) aponta as ações *descrever*, *confrontar* e *reconstruir* como envolvidas nesse processo. O *descrever* e o *informar* são a base de sustentação da argumentação, que acontece

por meio do *confrontar*. Ao *informar*, o professor tenta situar suas ações no mundo, a partir do *descrever*. Ao *confrontar*, o professor lança um olhar crítico para sua prática com o objetivo de avaliar sua eficácia em preparar o aluno para atuar no mundo. Como resultado, o *reconstruir* envolve as reflexões feitas durante essas ações (*descrever, informar e confrontar*) e não somente no conteúdo enfocado, sempre com base nos contextos particulares em que se situam. Segundo Paulo Freire (op. cit.), confrontar significa problematizar a prática pedagógica por intermédio de perguntas que levem às causas sociais daquela prática.

Contudo, acredita-se que o ato reflexivo sobre a ação de ensino/aprendizagem proporciona perspectivas diferenciadas de tomada de decisões de acordo com as necessidades dos aprendizes. Seja na situação de obscuridade para a claridade proferida por Dewey (1979), no surgimento de um problema para interrompê-la na concepção de Perrenoud (2002), ou na negociação de significado por parte de professores e de alunos conforme Celani (2006). A reflexão, sob qualquer ponto de vista, resultará na solução do problema em questão.

Os métodos e abordagens referentes ao contexto de ensino/aprendizagem podem ser vistos como orientações para que o professor comece a refletir sobre os processos nela envolvidos, possibilitando sua própria visão informada pela prática diária. O professor por intermédio de suas experiências anteriores saberá que método se identifica melhor e o mais adequado a sua realidade. O importante é estar disposto a uma reflexividade sobre a complexidade da sala de aula, no caso, sala de aula de L2.

O objetivo deste capítulo é descrever a metodologia da pesquisa. Serão descritos a escolha da metodologia de pesquisa, o local de estudo e histórico da unidade escolar, a apresentação e descrição dos participantes, e os procedimentos de coleta e de análise dos dados.

3.1. Escolha da Metodologia de Pesquisa

A proposta deste trabalho é norteada por resultados de pesquisas sobre aquisição de L2 por abordagem reflexiva e apoiada em análise das necessidades. Segundo Kohan (2003), a reflexão pode levar o aluno a buscar solução para suas dúvidas, para suas incertezas, a criar hipóteses, a se perceber como partícipe do seu processo de construção do conhecimento. A análise da necessidade é uma etapa inicial e obrigatória, que precede a elaboração de um curso. Segundo Wilkins (1976), o primeiro passo na construção de qualquer programa de ensino de línguas ou curso é definir os objetivos. Sempre que possível estes deverão ser baseados em uma análise das necessidades dos aprendizes no que se refere ao tipo de comunicação em que os mesmos se envolverão.

O ângulo de abordagem desta pesquisa é social, pois conforme Barkhuizen (2000), aprendizagem de língua está inserida no contexto social que consiste em um número de influência de fatores sociais. No que diz respeito ao tipo de modelo de investigação, o projeto assume um modelo pautado em pesquisa qualitativa seguindo o pressuposto de que há uma relação dinâmica, uma interdependência entre o mundo real, o objeto da pesquisa é a subjetividade do sujeito. O sujeito é considerado como parte integrante do processo de conhecimento.

Segundo Denzin e Lincoln (1998), a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela ênfase no processo e no significado, em vez de enfatizar a quantidade ou a frequência. Assinalam que toda a pesquisa é interpretativa, pois se baseia em um conjunto de crenças sobre o mundo e no modo como essas crenças devem ser interpretadas e estudadas. Trabalha com hábitos, atitudes, representações e opiniões. Aprofunda-se na complexidade dos fatos, dos processos particulares específicos a atuação de indivíduos e grupos no contexto. As características existentes na pesquisa de base qualitativa, são consideradas subsídios importantes para uma compreensão mais segura e profunda do fenômeno estudado.

3. 2. Local de Estudo e Histórico da Unidade Escolar

Este estudo foi desenvolvido em uma Escola Estadual no Bairro Jardim Ângela em São Paulo. A Escola Estadual de Primeiro Grau José Raul Poletto, vinculada a Diretoria de Ensino Sul II, iniciou seu trabalho com a denominação Escola Estadual Coimbra II, conforme Decreto Lei 33244 de 09/05/91, na Rua Barroso do Amaral s/n. Em março de 2002, sofreu mais uma alteração em sua denominação passando a Escola Estadual José Poletto.

A construção da unidade foi realizada em caráter emergencial, com estruturas e acabamentos de madeira, executando um projeto que compreendia 5 salas de aula e 2 banheiros, em um terreno emprestado pela Escola Municipal Oliveira Vianna.

Toda essa urgência se deu devido ao crescimento da demanda nas vagas das séries iniciais, e após uma reivindicação da comunidade junto à Secretaria Estadual de Educação com passeata e faixas expondo o problema.

A organização inicial compreendeu 10 classes do Ensino Fundamental I, sendo 5 no período matutino e 5 no período vespertino. A escola iniciou suas atividades com 402 alunos matriculados, diretora, 10 professoras e uma servente (cedida de outra unidade escolar), que preparava a merenda e cuidava da limpeza. Mesmo com tantas dificuldades e improvisos a escola caminhava tranquilamente com a colaboração das mães e dos alunos que eram extremamente prestativos.

Em agosto de 1995 a escola mudou-se para o prédio definitivo construído na mesma rua número 665, Jd. Planalto. O prédio é composto de dois andares totalizando 12 salas de aula, um laboratório de ciências e um pequeno depósito. Em frente a esse prédio existe uma área térrea com ampla cozinha, refeitório, 2 salas de apoio, 6 banheiros femininos, 6 masculinos, 2 banheiros separados e equipados com chuveiro. Do lado direito do prédio, construiu-se outra ala térrea com secretaria, sala de direção, sala de coordenação, sala dos professores, sala de vídeo, sala de informática e depósito perfazendo um formato quadrado com um jardim de inverno no centro. Como o terreno é declinado para o fundo, na parte considerada subsolo construiu-se as dependências do caseiro e vestiários em um pavimento inferior à quadra de esportes.

No início do ano de 1996 a escola ofereceu mais de 1000 vagas em diversas séries e turnos. Todas foram preenchidas e abriu-se lista de espera em caso de

desistências. Com o aumento da demanda surgiram os problemas de indisciplina, conflitos entre os pais. Alguns exigiam respeito com o ambiente escolar, e outros pouco se importavam com as atitudes inadequadas.

Para conseguir uma melhor interação e respeito entre todos, pensou-se em realizar uma missa no pátio da escola, na segunda semana de maio, em comemoração ao Dia das Mães, forma inicial de sensibilização e de aproximação afetiva com aqueles que não se sentiam como parte integrante da escola. Foram organizadas atividades de coral, leituras e cantos, todas desenvolvidas por alunos devidamente orientados e motivados por seus professores. Houve o envolvimento de todos. Em pouco tempo as agressões diminuíram e a amizade entre alunos e alunos e professores se multiplicou.

Hoje a escola tem 1510 alunos matriculados, divididos em 13 salas de Ensino Fundamental I, 11 salas de Ensino Fundamental II e 13 salas de Ensino Médio. Conta com um grupo de professores, coordenadores, direção, secretária, auxiliar administrativo, caseiro, merendeiras e mais 10 contratados temporários para os serviços diversos.

3. 3. Os Procedimentos de Coleta e de Análise dos Dados

O primeiro passo do procedimento de coleta e de análise dos dados realizou-se por meio de entrevistas junto à comunidade escolar (pais, alunos, professores, auxiliar administrativo) e consulta ao registro histórico da Unidade Escolar. A Partir dos resultados efetuou-se a construção e aplicação de um questionário (ANEXO 1) que funcionou como um auto-relato no qual os informantes dizem o que fazem e o que pensam fazer no futuro. E foi utilizado com o objetivo de verificar quais habilidades seriam mais importantes para os aprendizes.

O segundo passo foi à aplicação de um questionário composto de 10 perguntas. Sendo a primeira parte voltada para algumas questões pessoais (nome, idade, sexo e se trabalha fora). A segunda parte diz respeito ao meio de contato com o inglês, utilidade e importância na sua vida profissional/pessoal e quais assuntos mais lhes interessam no seu dia-a-dia. Na terceira parte questão 8, o aluno deu nota de 0 a 10 de acordo com o interesse dele em questões referentes aos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. A questão 9 era relacionada a questão 8 pedia ao aluno para mencionar 3 questões que causavam mais dificuldades para

aprender. A questão 10 dizia para apontar, se quisesse outra atividade que não tinha sido mencionada acima.

Após a coleta dos dados elaborou-se um gráfico com a tabulação dos resultados obtidos para melhor visualização das respostas referentes à questão 8. Após a tabulação originou-se a idéia de se desenvolver uma atividade programada relativa ao interesse demonstrado pelos alunos no teste diagnóstico. Essa atividade consistiu em convidar uma senhora Canadense falante nativa do inglês para conversar com os alunos a respeito da sua cultura tais como, (tipos de alimentação, modo de viver, educação, história entre outros). O convite foi um dos procedimentos de motivação, a visita incentivou os alunos a participar dos estudos de inglês.

Após a visita, formulou-se um convite aos alunos da sexta série para engajarem em uma atividade programada extraclasse na qual seriam desenvolvidas unidades de ensino que embora trabalhassem as quatro habilidades (ler, escrever, falar e ouvir) privilegiaram as habilidades orais. Voluntariam-se para participar dessa atividade programada três alunos cujo perfil é descrito a seguir no item 4.

3. 4. Apresentação e Descrição dos Participantes.

Participaram deste estudo três alunos **I**, **K** e **G** da 6ª série da Escola Estadual Raul Poletto que se voluntariaram a participar da pesquisa pela motivação e interesse as aulas de inglês e pela visita de uma falante nativa Canadense, religiosa, que mora no Bairro Jardim Ângela onde ministra cursos de extensão para a comunidade carente e a Professora pesquisadora. Optou-se em denominar os alunos **I**, **K** e **G** e a falante nativa de **A** que são as iniciais de seus nomes para preservar a identidade deles. **I**: **I** é uma garota de 12 anos, extrovertida, com poucas dificuldades em aprender inglês. Segundo ela, só havia aprendido a língua em escola pública no ano anterior quando cursou a 5ª série. **K**: **K** 13 anos, muito falante, agradece por tê-lo incluído no projeto. Escolheu como profissão ensinar inglês. **G**: **G** 12 anos, demonstra muito interesse em aprender o idioma e pretende morar nos Estados Unidos um dia porque têm parentes lá. Os interesses dos alunos e suas experiências foram levantados em entrevistas e questionário no início do curso.

3.5. Material

As unidades de ensino foram elaboradas, segundo um formato elaborado por Sandra Madureira, a partir de diálogo por falantes nativos com a intenção de que os aprendizes pudessem se familiarizar com a pronúncia da língua inglesa e perceber suas especificidades e, posteriormente, compreender e se expressar oralmente em L2.

A seguir apresento os diálogos em inglês informal correspondentes às unidades 4, 7, 12, 13 e 14 retiradas do livro *"Listen & Say It Right In English!"* de autoria de Nina Weinstein nos quais foram elaborados os textos e os exercícios para análise.

UNIDADE 1

LUNCH

Ready to order?

Yes. I want a roast beef on rye.

Anything to drink?

A glass of milk, please.

Large or Small?

Small, please.

Anything else I can get you?

No thanks. Just the check.

Okay. Thank you.

Thank you.

UNIDADE 2

GIVING A COMPLIMENT

At work

Have you had a chance to look over my report yet?

Uh huh. As a matter of fact, I did.

What do you think?

You did a super job. The sales figures were really helpful.

Thanks.

UNIDADE 3

DINNER

Can I get you a drink?

Please. I think I'll have a Bloody Mary.

Are you ready to order?

Not quite. I need a few more minutes.

Okay. I'll come back in a few minutes.

What can I get you?

The steak dinner.

How do you want your steak?

Medium, please. A baked potato with sour cream and chives. And salad with French dressing.

Thank you.

UNIDADE 4

TELEPHONE

Information

What city, please?

West Los Angeles.

Yes?

I'd like the number of Jim Morris. M-O-R-R-I-S.

Just a moment. 379-2113.

UNIDADE 5

CONVERSATION DURING A MEAL

How's your steak?

Super. How's yours?

Great. Could you pass the salt, please?

Uh huh. How about some dessert?

Oh, no thanks. I'm stuffed.

How about an after-dinner drink?

That sounds great.

Well, ready to go?

Yeah. Thanks so much for the great dinner.

I enjoyed it too. Let's do it again sometime.

A seguir apresento as atividades que constituíram as unidades de ensino. São elas:

- Leitura silenciosa de um parágrafo elaborado a partir de um diálogo gravado por falantes nativos do inglês;
- Verificação de conhecimento sobre o vocabulário desse parágrafo;
- Escrita em português sobre o conteúdo desse parágrafo;
- Exercício com vocabulário do parágrafo;
- Escuta do diálogo;
- Escuta do diálogo acompanhado com versão escrita na qual constavam lacunas que deveriam ser preenchidas com as palavras ouvidas;
- Exercícios para desenvolver a escuta (escutar cada enunciado e apontar as palavras ou expressões que chamam a atenção pela especificidade da pronúncia) e
- Exercícios de produção oral (repetição dos enunciados a partir das gravações e dramatizações).

Ilustração de uma das unidades de ensino, as demais se encontram no (ANEXO 3).

UNIDADE 1

1 – Leia atentamente o seguinte parágrafo.

LUNCH

José was in a restaurant to have lunch. He asked the waiter for roast beef on rye. The waiter asked him if he'd like anything to drink. José asked a small glass of milk and the check.

2 – Responda as questões abaixo:

- a) Quais palavras do texto você conhece?
- b) Escreva o que você entendeu sobre o texto.

3 – Relacione as colunas de palavras:

- | | |
|------------------|-----------------------|
| a) restaurant | () pão de centeio |
| b) lunch | () copo de leite |
| c) roast beef | () restaurante |
| d) glass of milk | () a conta |
| e) the check | () garcon |
| f) waiter | () rosbife |
| g) rye | () almoço |

4 – Escute atentamente o diálogo.

- a) Qual a situação descrita no diálogo?
- b) Quem são os participantes nesse diálogo?

5 – Escute o diálogo e complete com as palavras que estão faltando.

- 1- Ready to _____?
- 2- Yes. I _____ a roast beef on rye.
- 3- _____ to drink?
- 4- A _____ of milk, please.
- 5- Large or _____?
- 6- Small, _____.
- 7- Anything _____ I can get you?
- 8- No _____. Just the check.
- 9- Okay. Thank _____.
- 10- _____ you.

6 – Sublinhe as palavras mais proeminentes.

- 1- Ready to order?
- 2- Yes. I want a roast beef on rye.
- 3- Anything to drink?
- 4- A glass of milk, please.
- 5- Large or Small?

6- Small, please.

7- Anything else I can get you?

8- No thanks. Just the check.

9- Okay. Thank you.

10- Thank you.

7 – Escute e preste atenção em cada enunciado. Aponte as palavras ou expressões que chamam a atenção pela especificidade da pronúncia.

1- Ready to order?

2- Yes. I want a roast beef on rye.

3- Anything to drink?

4- A glass of milk, please.

5- Large or Small?

6- Small, please.

7- Anything else I can get you?

8- No thanks. Just the check.

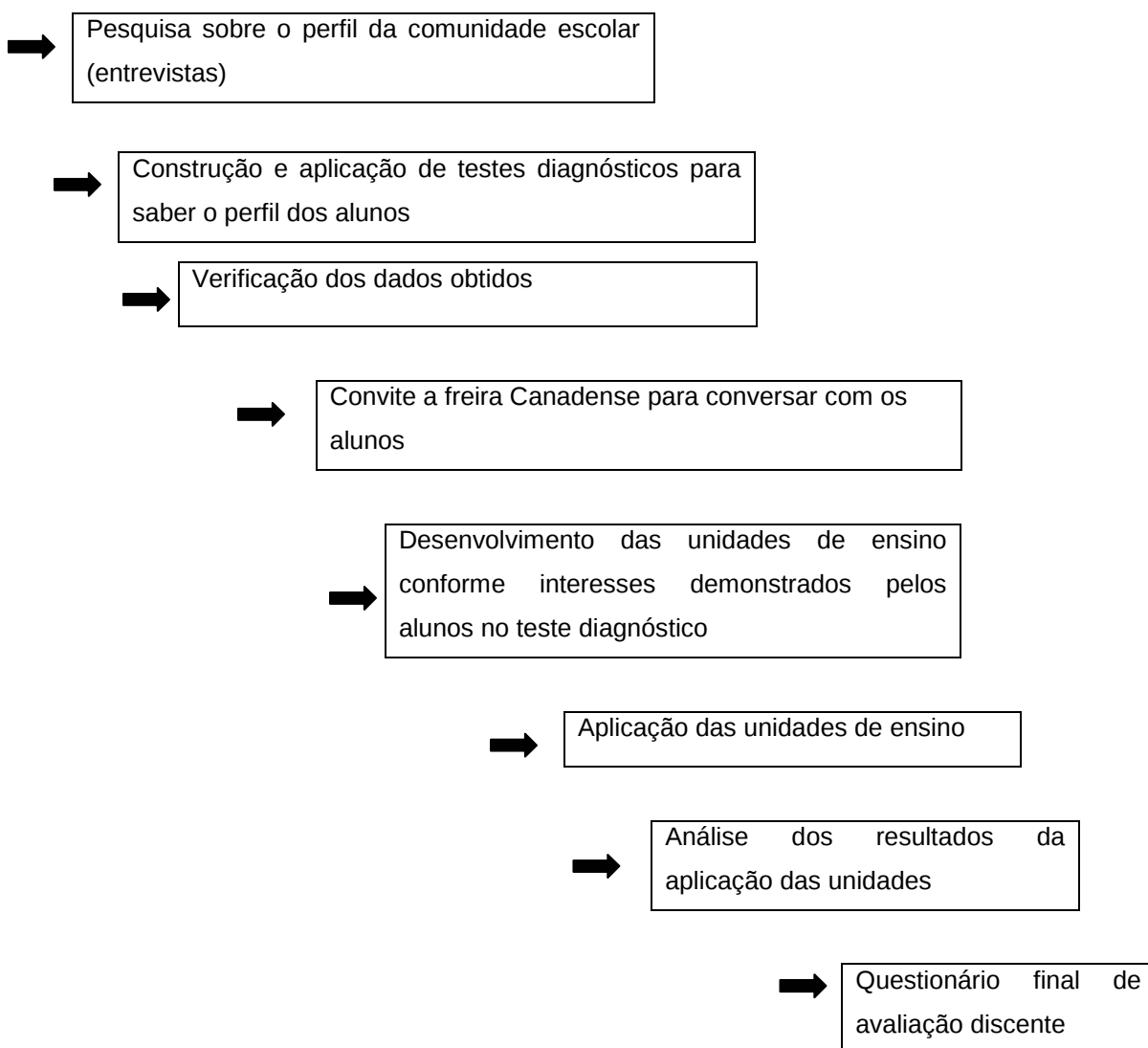
9- Okay. Thank you.

10- Thank you.

Para a análise de dados essas questões foram agrupadas em: compreensão leitora e vocabulário, compreensão oral e percepção. As questões 1, 2 a e b e 3 são referentes à compreensão leitora e vocabulário. A questão 4 diz respeito à compreensão oral e as questões 5, 6 e 7 à percepção.

Não serão analisadas nesta dissertação as atividades de produção oral que compreenderam repetição de enunciados a partir de gravações e dramatizações.

FLUXOGRAMA DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO DECORRER DO PROJETO



Este capítulo apresenta a análise dos dados da pesquisa. Na primeira parte procedeu-se à análise dos dados do questionário inicial aplicado a um grupo de três alunos. No segundo momento procede-se a análise das unidades divididas em três grupos. A primeira diz respeito à compreensão leitora e vocabulário do texto escrito, a segunda, compreensão oral e a terceira percepção e produção oral.

1. O Questionário Inicial

O questionário de interesses e necessidades teve como objetivo colher informações sobre a preferência dos alunos com relação à aprendizagem da língua inglesa, além de traçar um perfil do grupo. Foram pesquisados 60 meninos e 65 meninas. A faixa etária variou entre 12 e 14 anos, sendo predominante a idade de 12 anos. A maioria gosta ou acha importante e/ou se interessa por Inglês, e/ou considera útil em sua vida pessoal. Os assuntos de interesses no dia-a-dia variam entre, jogar futebol, ouvir música, conversar, assistir TV, usar o vídeo game e computador, sendo que grande parte dos alunos preferem ouvir música. Nas aulas, muitos deles gostam de falar em inglês, mas não se sentem à vontade porque receiam as críticas dos colegas.

Quadro 1- Faixa etária

Idade	Números de alunos	Percentual (%)
12 anos	68	54,4
13 anos	52	41,6
14 anos	05	4
Total	125	100

Apurou-se também que a maioria dos alunos se interessa em estudar inglês por motivos profissionais. Os demais alegaram motivos pessoais como para conversar com estrangeiros, por gostar do idioma ou achar importante saber se comunicar em inglês por ser a língua mais falada no mundo.

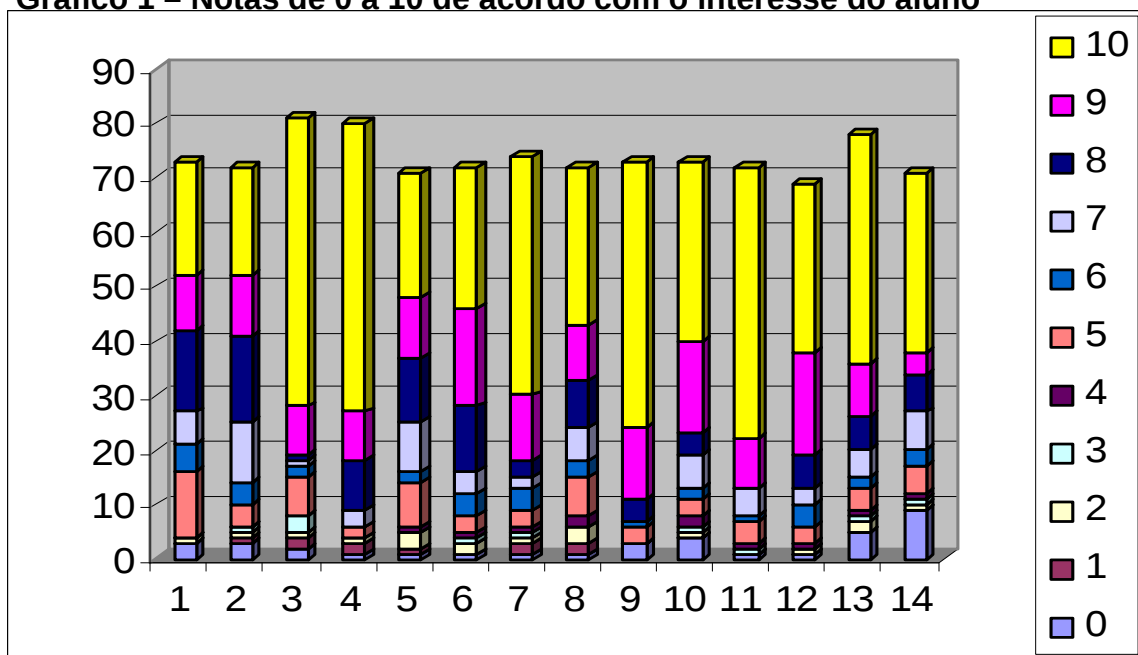
Quadro 2 – Motivo para estudar inglês

Motivo	Números de alunos	Percentual (%)
Profissional	52	41,6
Pessoal	46	36,8
Outro	27	21,6
Total	125	100

No exercício 8 do teste diagnóstico para descobrir o real interesse dos alunos em relação ao estudo da L2, percebeu-se a preferência às habilidades de compreensão e expressão oral conforme demonstrado (torres mais altas, questões 3 e 4) no gráfico abaixo.

- 1) leitura de textos em inglês;
- 2) escrita de textos em inglês;
- 3) compreensão oral (entender o que se fala);
- 4) expressão oral (falar) em inglês;
- 5) gramática da língua inglesa;
- 6) tradução de textos em inglês;
- 7) vocabulário;
- 8) diálogos com expressões orais do dia-a-dia;
- 9) atividades em língua inglesa na sala de informática;
- 10) atividades em língua inglesa na sala de vídeo;
- 11) músicas em inglês;
- 12) atividades com livro didático;
- 13) jogos em inglês;
- 14) correspondências em inglês via e-mail. O gráfico a seguir demonstra as notas de 0 a 10 de acordo com a preferência do aluno as atividades de maior interesse.

Gráfico 1 – Notas de 0 a 10 de acordo com o interesse do aluno



Com relação à aula ministrada por uma Canadense, falante nativa do inglês, despertou à vontade e curiosidade do aprendiz de se comunicar em inglês. Bem como, levou a acionar, na memória do aluno os esquemas armazenados de *long term*. A memória de *long term* é definida como uma memória permanente. Ela contém todas as informações que as pessoas precisam para resolver atividades cotidianas, que não desaparecem ou que desaparecem depois de muitos anos. Segundo Kato (1999), a memória organizada tem a possibilidade de automodificar-se à medida que aumenta ou se altera o nosso conhecimento de mundo.

Das atividades mencionadas na questão 8 do questionário, foi pedido para o aluno mencionar três que lhes causavam mais dificuldades começando pela mais difícil. O aluno **K** respondeu: Leitura em Inglês, correspondências em inglês via e-mail e jogos em inglês. **I** apontou como difíceis atividades em língua inglesa na sala de vídeo, jogos em inglês e correspondência em inglês via e-mail. **G** argumentou que expressão oral (falar) em inglês e diálogos com expressões orais do dia-a-dia são as mais difíceis para ela.

Em seguida, foram montadas 05 unidades de exercícios de inglês nas quais se utilizou como suporte o livro "*Listen & Say It Right in English!*" cujos falantes são nativos da modalidade de língua norte-americana. Os módulos montados foram:

- 1° Lunch
- 2° Giving a compliment
- 3° Dinner
- 4° Telephone
- 5° Conversation during a meal

2. Análises das Unidades de Ensino

Nesta parte da pesquisa serão analisados os resultados das aplicações das cinco unidades de ensino. Como mencionado na metodologia, as unidades compreenderam exercícios de compreensão leitora e vocabulário, compreensão oral, percepção e produção oral. A seguir, serão apresentadas as unidades de ensino trabalhadas com os alunos e a análise do desempenho deles nessas unidades.

UNIDADE 1

Compreensão leitora e vocabulário.

Exercício 1. Leia atentamente o seguinte parágrafo.

Lunch

José was in a restaurant to have lunch. He asked the waiter for roast beef on rye. The waiter asked him if he'd like to have anything to drink. José asked for a small glass of milk and the check.

Exercício 2	Respostas
Responda as questões abaixo:	
	G: <i>lunch, was, in, a, restaurant, rye, the, and, roast beef, waiter, serve, milk, asked, he, small, glass, check, have , on.</i>
a) Quais palavras do texto você conhece?	K: <i>was, in, a, restaurant, to, have lunch, he, the, asked, waiter, serve, roast beef, on, rye, would like, anything, drink, small, glass of milk, check, dinner.</i>
	I: <i>conhece todas as palavras do texto.</i>

	G: <i>José pediu para o garçom trazer o rosbife no pão de centeio e o garçom perguntou a ele o que queria beber. José respondeu: um pequeno copo de leite.</i>
b) Escreva o que você entendeu sobre o texto	K: <i>José vai a um restaurante para almoçar. Ele pediu para o garçom para que sirva rosbife no pão de centeio. O garçom perguntou se gostaria de beber algo. José pediu um pequeno copo de leite e a conta.</i>
	I: <i>José foi a um restaurante almoçar, e pediu rosbife com pão de centeio e um copo de leite, depois a conta para o garçom.</i>

Exercício 3 Relacione as colunas de palavras	Respostas
a) restaurant () pão de centeio b) lunch () copo de leite c) roast beef () restaurante d) glass of milk () a conta e) the check () garcon f) waiter () rosbife g) rye () almoço	G, K e I responderam corretamente.

O objetivo das atividades acima apresentadas foi introduzir o vocabulário que havia sido trabalhado na parte de compreensão oral. Após a leitura do texto *Lunch*, criado a partir de um diálogo, os alunos **G, I e K** conseguiram entender a idéia principal contida no texto. Foram orientados a utilizar pistas contextuais, ou seja, usar estratégias de inferência para encontrar informações implícitas ou explícitas no texto, e também, foi enfatizado que é importante eles aprenderem que não é necessário conhecer todos os itens lexicais para ler, bem como, foi apontado a relevância de se observar as estratégias de integração de uma informação à outra, e o estabelecimento dos elos coesivos. Os alunos acionaram o conhecimento de mundo deles e fazendo isso, eles criaram hipóteses sobre o contexto com base em seu pré-conhecimento. Por exemplo, na observação do título do texto *Lunch* (almoço), o aluno soube que o assunto do texto era relacionado à comida. A palavra *restaurant* também deu pistas de que o texto conteria palavras como “garçon”, “comida” e “bebida”. Assim, interpretam o texto com base no que sabem sobre o contexto de “restaurante”.

Compreensão oral

Lunch

- *Ready to order?*
- *Yes. I want a roast beef on rye.*
- *Anything to drink?*
- *A glass of milk, please.*
- *Large or small?*
- *Small, please.*
- *Anything else I can get you?*
- *No thanks. Just the check.*
- *Okay. Thank you.*
- *Thank you.*

Exercício 4 Escute atentamente o diálogo.	Respostas
a) Qual a situação descrita?	G: <i>José estava num restaurante e pediu ao garçom que trouxesse rosbife no pão de centeio e perguntou a ele o que queria beber e ele disse um pequeno copo de leite.</i>
	K: <i>Um homem foi ao restaurante almoçar, ele pediu rosbife e depois pediu um pequeno copo de leite e a conta.</i>
	I: <i>Um homem vai ao restaurante e pedi almoço para o garçom.</i>

b) Quem são os participantes nesse diálogo?	G, K e I responderam <i>Garçom</i> e o <i>José</i>
---	---

Os três alunos identificaram o contexto situacional do diálogo. Os alunos **G** e **I** apresentaram mais detalhes ao descrevê-lo. O aluno **K** conseguiu apontar os principais elementos do diálogo: “restaurante, almoço, rosbife, pequeno copo de leite e conta”.

Percepção

O exercício apresentado na primeira atividade é importante, na medida em que o aluno tem a oportunidade de trabalhar o vocabulário e a compreensão do texto. Além disso, é importante fazer com que o aprendiz, mesmo no início do estudo, esteja atento às diferenças entre ortografia e pronúncia. Os exercícios que se seguem cumprem a função de trabalhar com os aspectos perceptivos.

Nesta sessão serão analisadas as questões 5, 6 e 7 que envolvem: “Escutar e completar com palavras que estão faltando”; “Sublinhar palavras proeminentes” e “Apontar palavras ou expressões que chamam a atenção pela especificidade da pronúncia”. Nas questões do exercício 5, serão lançadas somente as respostas que diferenciam das repostas do texto original.

Exercício 5 Escute o diálogo e complete com as palavras que estão faltando	Respostas
--	------------------

Ready to order ?	G: <i>hare</i>
	K: <i>wother</i>
	I: <i>Want</i>

Após ouvir o diálogo, o aluno **K** ao completar os espaços com palavras que estavam faltando, respondeu *wother* ao invés de *order*. A aluna **I**, entretanto, utilizou

a palavra *want* que embora não tenha semelhança fonética com a forma sonora de *order*, remete ao sentido da situação. A aluna **G** escreveu *hore* ao ouvir *order*, ela percebeu o som de *or* [r] e utilizou o “h”, por conhecer palavras em que o grafema “h” não apresenta correspondente sonoro.

Anything to drink?	G: <i>and</i>
	K: <i>anathin</i>
	I: <i>anything</i>

Na resposta à questão *Anything to drink?* a aluna **G** utilizou uma palavra cujos sons iniciais coincidem com o som da palavra do diálogo e que poderia ser utilizada em correspondente ao contexto enunciativo em língua portuguesa “e para beber o que quer?” e **K** e **I** aproximaram-se da grafia correta da palavra.

Anything else I can get you?	G: <i>on</i>
	K: <i>the</i>
	I: <i>aseng</i>

Os alunos **G** e **K** não conseguiram identificar a palavra e a aluna **I** guiou-se pelas características fonéticas sem, contudo, conseguir identificar o sentido da palavra.

Exercício 6 Sublinhe as palavras mais proeminentes	Respostas
Yes, I want a roast beef on rye.	G, K e I grifaram <i>yes</i> e <i>rye</i>

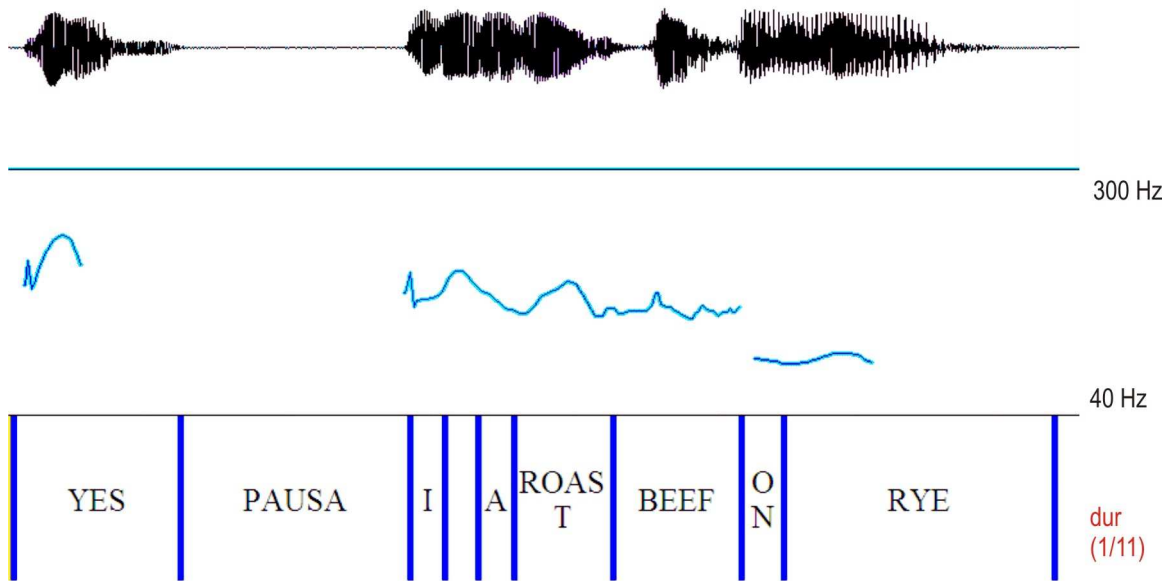


FIGURA 1: Forma da onda, contorno da frequência fundamental e segmentação do enunciado *Yes, I want a roast beef on rye*.

Os alunos **G**, **K** e **I** grifaram como sendo as mais proeminentes as palavras inicial *yes* e final *rye*. Perceptivamente, as palavras de conteúdo são mais salientes: *yes*, *want*, *roast*, *beef* e *rye*. Verifica-se auditivamente maior variação de *pitch* e alongamento em *yes*, *roast* e *rye*. A inspeção do traçado de *f0* e da duração das palavras corrobora com essa percepção.

Large or small?	G: <i>or small</i>
	K: <i>Large</i>
	I: <i>small</i>

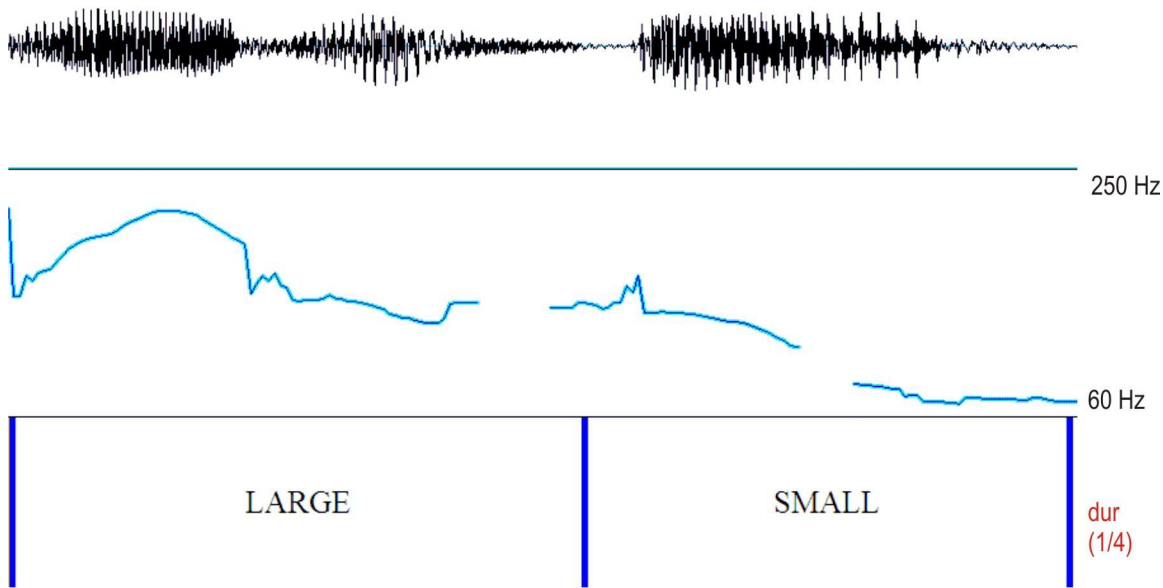


FIGURA 2: Forma de onda, contorno da frequência fundamental no padrão da modalidade interrogativa de *Large or small?*

Nesta questão *Large or small?* somente o aluno **K** percebeu a proeminência na palavra inicial *large*. Os alunos **G** e **I** assinalaram como proeminente a palavra *small*. No traçado de F0, nota-se um movimento ascendente e descendente em *large* e descendente em *small*. As duas palavras são proeminentes e o padrão entoacional utilizado enfatiza o contraste: um tom alto em *large* e baixo em *small* por ocorrer antes de fronteira final de enunciado, *small* apresenta-se mais alongado do que *large*.

Esse tipo de exercício permitiu dar consciência aos alunos da importância da entoação para diferenciar sentidos.

Small, please.	G: <i>small</i>
	K: <i>please</i>
	I: <i>small</i>

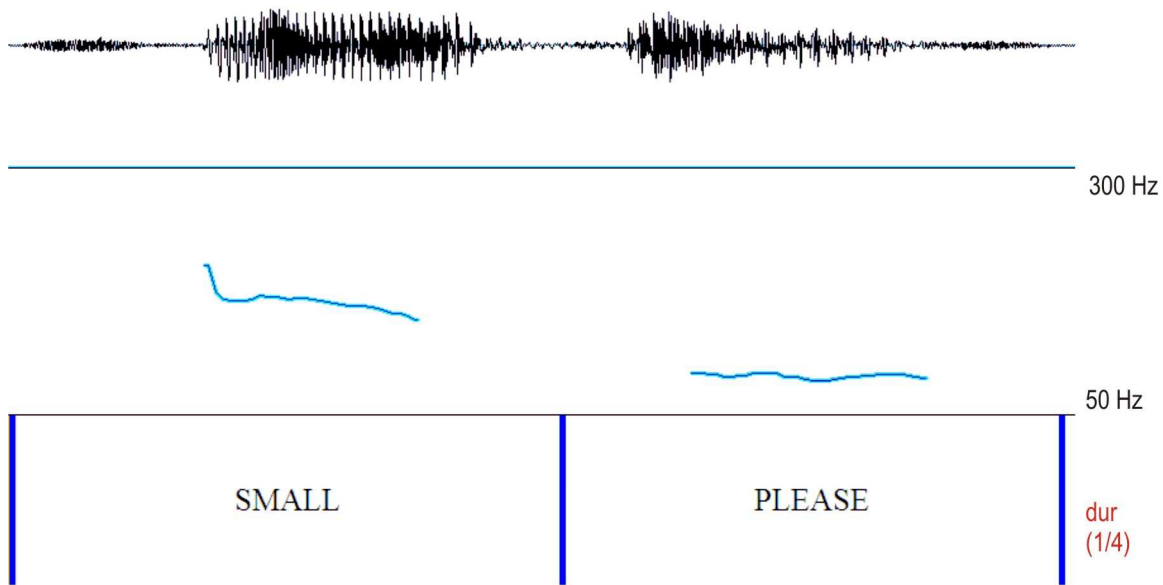


FIGURA 3: Forma de onda, contorno entoacional de *Small please*.

Na questão *Small please*, os alunos **K** e **I** perceberam a proeminência na primeira palavra da frase que apresenta valores de F0 mais elevados do que as demais, portanto *pitch*⁶ mais alto. A aluna **G** percebeu a proeminência na palavra final *please*.

Anything else I can get you?	G: <i>else I can get you?</i>
	K: <i>get you?</i>
	I: <i>get you?</i>

⁶ Pitch é a sensação auditiva que permite a classificação de um som como sendo alto (agudo) ou baixo (grave).

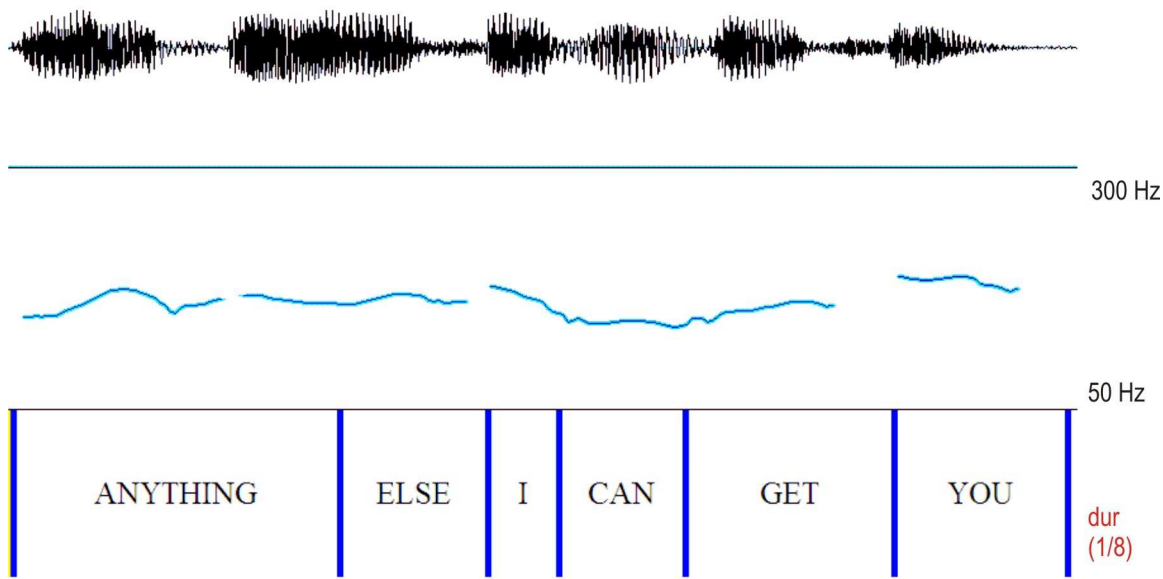


FIGURA 4: Forma de onda, contorno da frequência fundamental no padrão da modalidade interrogative de *Anything else I can get you?*

Os alunos **K** e **I** grifaram nas palavras finais da frase, em *get you*, exatamente onde ocorre a ascendência do contorno entoacional, Já a aluna **G** grifou em *else I can get*. A palavra *else* encontra-se alongada e em *I* há variação de *pitch*. Entretanto, a produção de *can* não apresenta alongada e o *pitch* não varia, ou seja, não está proeminente.

Exercício 7	Respostas
Escute e preste atenção em cada enunciado. Aponte as palavras ou expressões que chamam a atenção pela especificidade da pronúncia.	
Ready to order?	G: ouve <i>ore</i>
	K: ouve <i>orer</i>
	I: ouve <i>orer</i>

As respostas dos alunos indicam que eles tentaram reproduzir o que ouviram. O falante nativo produziu um flape na posição de ataque (elemento consonantal que inicia a sílaba) na segunda sílaba da palavra *order*. A posterior confrontação com a escrita da palavra, levou os alunos a se conscientizarem das diferenças entre escrita e fala e dos processos de co-produção dos segmentos, isto é, coarticulação. Hardcastle e Hewlett (1999) referem-se ao fato de que um segmento fonológico não se realiza da mesma maneira nos variados contextos fonéticos, sendo suas características modificadas em decorrência das características na sua vizinhança.

Yes, I want a roast beef on rye.	G: ouve <i>I and roast beef on rye</i> e observa que na pronúncia não sai o artigo <i>a</i> entre <i>want</i> e <i>roast</i>
	K: observa a junção da frase <i>I want a roast beef on rye</i> .
	I: diz que a palavra no diálogo <i>want</i> ficou totalmente diferente e emendou com a palavra <i>beef on rye</i>

A questão *Yes, I want a roast beef on rye*, os alunos notaram um processo de *clitização*. Esse processo faz com que as palavras gramaticais não-acentuadas liguem-se às palavras de conteúdo à sua esquerda ou à direita, formando as palavras fonológicas (Levelt, 1998).

Anything to drink?	G: observa no diálogo a junção das palavras <i>anything drink</i>
	K: <i>th</i> não tem som de <i>s</i> e sim de <i>t</i>
	I: não fala <i>to</i>

A partir das respostas dos alunos, refletiu-se sobre os processos de junção entre palavras, reduções e semelhanças entre sons da língua inglesa e portuguesa. Conforme comentado anteriormente, é comum que palavras não-acentuadas, as chamadas palavras de função ou gramaticais como os verbos auxiliares, pronomes, preposições e artigos, unirem-se às palavras de classe de conteúdo tais como os adjetivos, verbos, substantivos e advérbios que vêm antes ou depois delas. Na língua portuguesa, também ocorre a junção de palavras e co-produção de sons na fala contínua, e que dependendo da região, ou de outros fatores sociolingüísticos, há mais produtividade de ocorrência de processos de redução. Um exemplo disso são os falantes de algumas regiões do Sul de Minas Gerais, cujas palavras pronunciadas numa frase são reduzidas tornando sua compreensão, às vezes, um pouco difícil para falantes de outro Estado. Para alguns falantes, a palavra “*massa de tomate*” é pronunciada “*mastumati*” e a frase “*vou tomar o ônibus*” é pronunciada “*vô tuma ônbus*”. Nota-se que as explicações desses exemplos são importantes para os aprendizes de L2, pois, eles perceberam que as variações no ato da fala não ocorrem somente na língua inglesa, mas em sua própria língua, e, em outras línguas em uso no mundo.

A glass of milk, please.	G: não fala <i>of</i>
	K: não fala <i>of</i> e <i>milk</i> , não sai a consoante final <i>k</i>
	I: emenda a palavra <i>glass</i> com <i>of</i>

Mais uma vez, desenvolveu-se a escuta dos alunos. Além de perceberem diferenças na saliência acústica, notaram as junções realizadas pelos falantes. O fato de consoantes plosivas (como o /k/) não ocorrerem em posição de coda silábica em português, faz com que na pronúncia de palavras terminadas em sons plosivos haja o acréscimo de uma vogal de apoio (anterior alta).

Large or small?	G: não pronuncia corretamente o <i>small</i> e sim <i>sma</i> sem o som de / no final
	K: parece <i>ragismol</i>
	I: na palavra <i>large</i> não sai o som do /

Na questão *Large or small* as alunas **G** e **I** perceberam que o falante nativo não pronunciou o som consonântico final conforme esperavam. A variante de // em posição de coda silábica em inglês é lateral velar sonora. Nessa posição, sob interferência do português, é comum ocorrer a produção de uma semivogal velar sonora.

Anything else I can get you?	G: não pronuncia / e nem o <i>you</i>
	K: junta tudo
	I: não fala <i>you</i>

Na questão *Anything else I can get you?* **G** disse que não pronuncia // e nem *you*. **I** também não percebeu a pronúncia de *you*. Como dois alunos apontaram não terem percebido os pronomes pessoais, e um deles salientou a junção entre palavras, refletiu-se sobre a redução dos sons, a proeminência das palavras de conteúdo e as junções entre *I can* e *get you*.

No thanks. Just the check	G: não pronuncia <i>the</i>
	K: <i>chik de check</i> em lugar de <i>just the check</i>
	I: não encontrou nenhuma especificidade nesta questão

A aluna **G** disse que o falante nativo do inglês no diálogo não pronuncia a palavra *the* da frase *just the check*. Foi explicado para a aluna que às palavras funcionais tais como, verbos auxiliares, preposições, pronomes e artigos é atribuída menos proeminência do que às palavras de conteúdo, como os substantivos, verbos principais, adjetivos e advérbios. Como são proeminentes tornam-se mais fáceis de serem percebidas.

Okay. Thank you.	G: fala tão rápido que o som de <i>thank you</i> sai <i>think you</i> com <i>i</i>
	K e I não encontraram nenhuma especificidade nesta questão

Thank you.	G: <i>Thank</i> tem o som de <i>thank</i> com a
	K e I: Junta tudo saindo o som de <i>tanky you</i>

As observações dos alunos refletem dificuldades em relação à percepção da fricativa interdental surda. A percepção de uma vogal anterior na palavra *just* explica-se por interferência do português. O aluno **K** fez corresponder uma variante do inglês americano (vogal central alta) à vogal anterior alta do português e a não

percepção da sonoridade da consoante inicial de *just* pela influência do contexto não-vozeado e a qualidade das vogais.

UNIDADE 2

Compreensão leitora e vocabulário.

Exercício 1. Leia atentamente o seguinte parágrafo

GIVING A COMPLIMENT

At work

Carlos was complimented by his boss because he did a super job. His boss looked over his report and said that the sales figures were really helpful. Carlos expressed gratitude.

Exercício 2	Respostas
Responde as questões abaixo:	
a) Quais palavras do texto você conhece?	G: <i>and, a, because, complimented, gratitude, he.</i>
	K: <i>Carlos, was, complimented, super, looked, express, gratitude, sales, and, the, job.</i>
	I: <i>compliment, work, looked, sales, gratitude, express, job, and, was, his.</i>

b) Escreva o que você entendeu sobre o texto.	G: <i>Eu entendi que Carlos estava sendo elogiado por causa do seu relatório no seu trabalho.</i>
	K: <i>Eu entendi que Carlos fez boas vendas e foi elogiado por seu chefe.</i>
	I: <i>Eu entendi que Carlos estava sendo elogiado por seu patrão por causa das suas vendas no trabalho. Ele demonstrou gratidão.</i>

Exercício 3	Respostas
Relacione as colunas de palavras a) look over () elogio b) report () de fato, realmente c) as a matter of fact () relatório d) compliment () examinar superficialmente e) express gratitude () trabalho f) job () expressar gratidão	G, K e I responderam corretamente.

Nas questões referentes aos exercícios 1, 2 a e b e 3, percebe-se que os alunos conseguiram de modo satisfatório acertar todas as atividades propostas envolvendo leitura, compreensão e conhecimento do vocabulário. Isto se deu devido ao processo de interação entre o leitor e o escritor. Segundo Grabe (1991) as abordagens interativas podem ser entendidas por meio de duas concepções diferentes. A relação com a interação geral que ocorre entre o leitor e o texto, e a construção de informação pelo leitor da informação contida no texto a partir do

próprio texto ou do conhecimento prévio que o aprendiz tem disponível. Neste modelo teórico, a informação ocorre tanto do leitor para o texto como do texto para o leitor ocasionando um processo perceptivo, cognitivo e social. Esse processo também é chamado de modelo sócio-interacional por se caracterizar com uma concepção de significados na interação, uma visão dialógica do significado. É construído na interação leitor e escritor através do texto. No que diz respeito à compreensão, Moita Lopes (1996) discorre que as estruturas cognitivas armazenadas em unidades de informação na memória de longo prazo (MLP) constituem o pré-conhecimento empregado no ato da compreensão.

Compreensão oral

GIVING A COMPLIMENT

At work

- *Have you had a chance to look over my report yet?*
- *Uh huh. As a matter of fact, I did.*
- *What do you think?*
- *You did a super job. The sales figures were really helpful.*
- *Thanks.*

Exercício 4	Respostas
Escute atentamente o diálogo.	
a) Qual a situação descrita?	G: <i>Carlos está sendo elogiado pelo relatório que ele fez ao seu chefe.</i>
	K: <i>Carlos fez um bom trabalho, por isso ele foi elogiado por seu chefe</i>
	I: <i>A situação descrita no diálogo é que o patrão elogiou seu empregado pelas suas vendas.</i>

Exercício 4	Resposta
b) Quem são os participantes nesse diálogo?	G, K responderam <i>Carlos e o Chefe</i> , e I respondeu <i>Carlos e o patrão</i> .

Nestas atividades de compreensão oral, os alunos **K, G** e **I** conseguiram responder todas as questões. Fizeram uso de pistas contextuais, possibilitando-os a estabelecer relações entre duas ou mais proposições, bem como, selecionaram e priorizaram informações que possibilitaram a identificação de itens lexicais e idéias principais. Isso confirma a teoria de Rost (1990), na qual afirma que um ouvinte pode compensar lapsos de atenção e a inability de interpretar vários segmentos, valendo-se de estratégias que dizem respeito a implicações contextuais e a seleção e priorização de inferências.

Percepção

Exercício 5	Respostas
Escute o diálogo e complete com as palavras que estão faltando.	
Have you had a chance to look over my report yet?	G: respondeu só o primeiro <i>gap Have</i>
	K: também respondeu só o primeiro <i>gap Have</i>
	I: não respondeu

Os alunos **G** e **K** não conseguiram identificar o som da palavra *had* que preenchia o segundo *gap*. É possível isso ter ocorrido pela falta de conhecimento desta estrutura gramatical e por não ter percebido a redução do {d} final e a fusão do *a* de *had* com o artigo *a* antes de *chance* no diálogo pelo falante nativo.

What do you think?	G : respondeu corretamente
	K : <i>your</i>
	I : respondeu corretamente

Todos os alunos acertaram o *you* que completa o *gap*. O aluno **K** percebeu *your* em vez de *you*. Observa-se, também, nessa resposta, a falta de conhecimento do aluno sobre a estrutura gramatical (pronome possessivo em vez de pronome pessoal).

You did a super job. The sales figures were really helpful	G : respondeu corretamente no primeiro <i>gap</i> . No segundo respondeu <i>was</i> .
	K : respondeu corretamente no primeiro <i>gap</i> . No segundo respondeu <i>a</i> .
	I : respondeu corretamente.

Os alunos **G** e **K** responderam corretamente o primeiro *gap*, porém no segundo não conseguiram perceber o som de *were* na frase. A aluna **G** demonstrou ter compreendido que se tratava de um verbo *past tense* de *be*. Contudo, não notou que a frase se encontra no plural sendo adequado o uso de *were* e não *was*. O aluno **K** não percebeu o verbo devido à junção das palavras *figures*, *were* e *really*, apenas percebendo um som de *a* entre as palavras *really* e *helpful*. Salientou-se na reflexão sobre as respostas, a não proeminência do *were* e a qualidade da vogal que ocorre nessa palavra.

Exercício 6 Sublinhe as palavras mais proeminentes	Respostas
Have you had a chance to look over my report yet?	G: <i>Have</i> e <i>chance</i> .
	K: <i>Have</i> e <i>yet</i>
	I: <i>Have</i> , <i>chance</i> e <i>report</i>

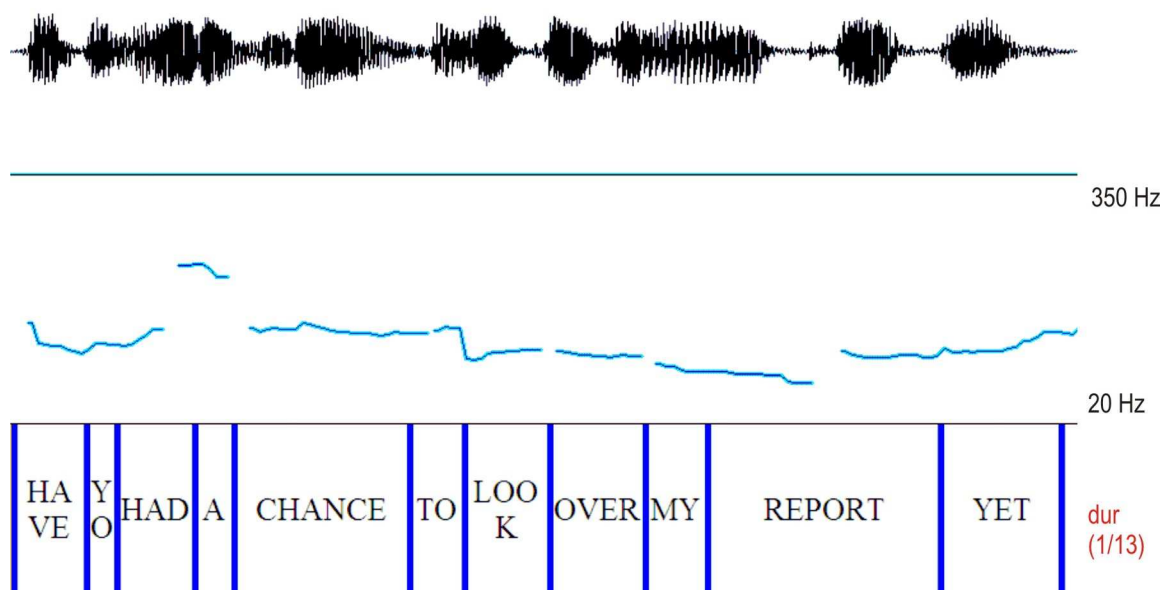


FIGURA: 5 Forma de onda, contorno de f_0 de *Have you had a chance to look over my report yet?*

Na questão *Have you had a chance to look over my report yet?* a palavra *had* é a mais proeminente, os alunos **G**, **K** e **I** responderam *have/have* e *yet/have*, *chance* e *report*. Nenhum deles respondeu que a palavra *had* era a mais proeminente. No contorno da frequência fundamental (f_0) observa-se uma elevação em *had* e um declínio gradual até a palavra *my*. Na palavra *report*, verifica-se uma elevação e uma descida e um movimento ascendente no final da frase na palavra *yet*. O padrão ascendente corresponde a sentenças interrogativas e demonstra incerteza, como podemos observar nas sentenças. Segundo Celce-Murcia et. Alii (1996) é difícil para o aprendiz de inglês imitar o contorno entoacional dessa pergunta. Se ele puder visualizar o contorno e a proeminência com apoio visual, os resultados poderão ser melhores.

Uh Huh. As a matter of fact, I did.	G: <i>As a matter</i>
	K: <i>Uh huh e I did</i>
	I: <i>Uh huh, As a matter e I did</i>

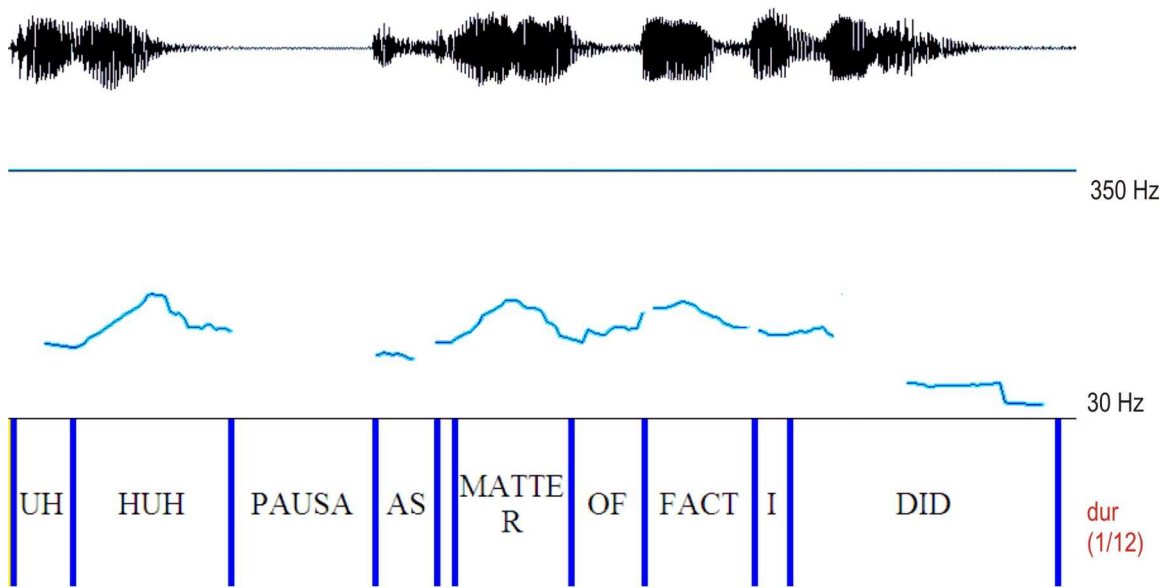


FIGURA 6: Forma de onda, contorno de f0 de *Uh huh. As a matter of fact, I did.*

A questão *Uh huh. As a matter of fact, I did.* As palavras mais proeminentes na frase são: *huh*, *matter* e *fact*. Os alunos **G**, **K** e **I** responderam *as a matter/uh huh* e *I did/ uh huh, as matter* e *I did*. Nota-se que os alunos perceberam quase todas as palavras proeminentes da frase.

What do you think?	G: <i>What</i>
	K: <i>think</i>
	I: <i>you think</i>

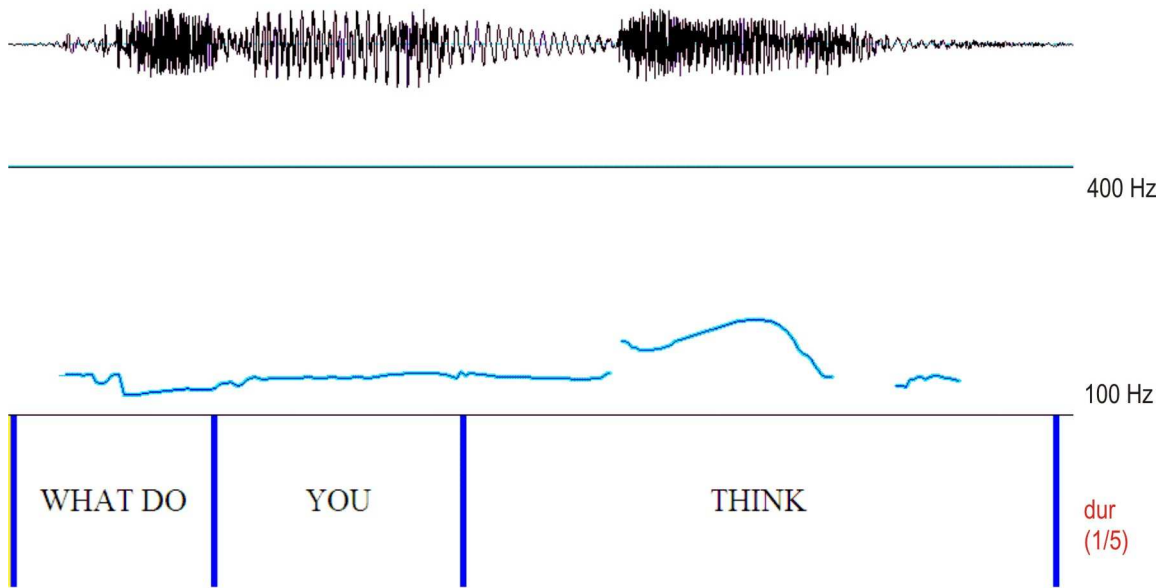


FIGURA 7: Forma de onda, contorno de frequência fundamental no padrão entoacional da modalidade interrogativa de *What do you think?*

Na questão *What do you think?* a palavra mais proeminente é *think*, mas *what* também é saliente. Os alunos **K** e **I** grifaram corretamente a palavra proeminente e a aluna **G** percebeu a saliência de *what*. Segundo Celce-Murcia et. Alii (1996) é comum que os alunos façam associação de perguntas com padrão ascendente, mas sabe-se que as perguntas iniciadas por pronomes interrogativos (WH – questions) são geralmente caracterizadas por entoação descendente.

You did a super job. The sales figures were really helpful.	G e K: <i>super job</i>
	I: <i>super job e helpful</i>

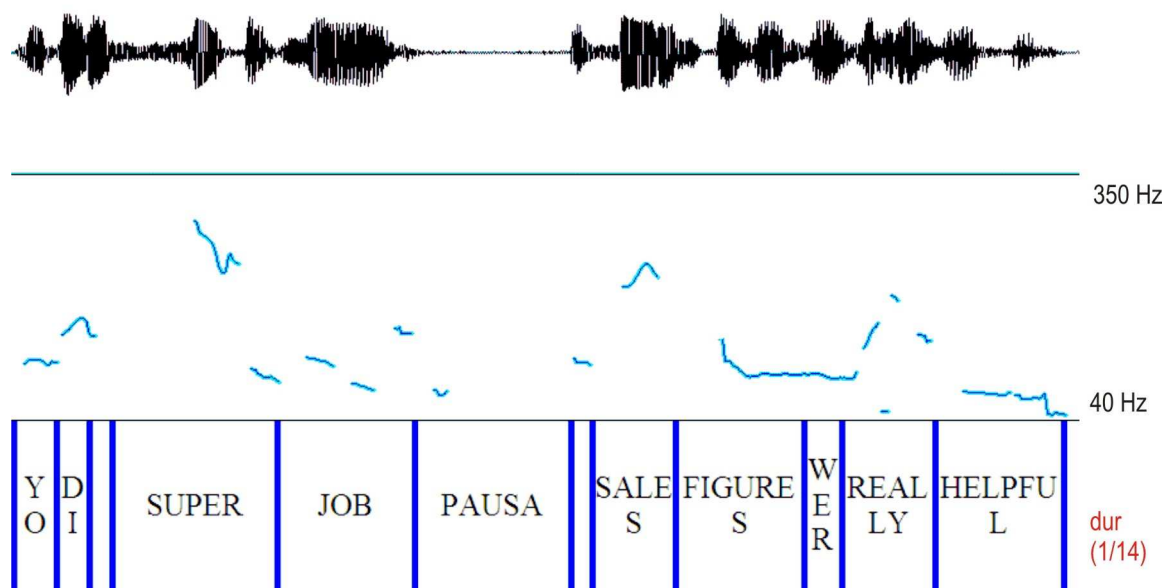


FIGURA 8: Forma de onda, contorno entoacional de *You did a super job. The sales figures were really helpful.*

Na questão *You did a super job. The sales figures were really helpful.* Os alunos **G** e **K** responderam *super job* e **I** respondeu *super job* e *helpful*. Percebe-se que na primeira frase todos os alunos assinalaram a palavra *super* como proeminente. No entanto, na segunda frase da sentença, os alunos não identificaram a proeminência de *really*. Nota-se que *really* na fala encadeada se junta a *helpful*. Talvez isto tenha dificultado ao aluno perceber que *really* é mais proeminente.

Exercício 7 Escute e preste atenção em cada enunciado. Aponte as palavras ou expressões que chamam a atenção pela especificidade da pronúncia.	Respostas
Have you had a chance to look over my report yet?	G: Ele não pronuncia a palavra <i>you</i> . Ele também pula a palavra <i>a</i> .
	K: Não fala <i>you</i>
	I: Não fala <i>you</i>

Os alunos **G**, **K** e **I** mencionaram em resposta à questão *Have you a chance to look over my report yet?* a ausência da palavra *you* entre *have* e *had* na pronúncia do falante nativo. Nesta mesma questão, a aluna **G** notou que não foi pronunciado o /a/ entre *had* e *chance*. Na verdade o que aconteceu foi um processo fonético-fonológico, que se refere à junção externa entre *had* e *a* na qual ocorreu a transformação do segmento /d/ de *had* no flap [r], pelo fato de estar entre vogais (*had a* — ha[r]a). Esse processo geralmente é denominado de *flapping*, e ocorre não apenas na junção entre palavras, mas dentro de palavras (*litter* — li[r]er). Observou-se também emprego da vogal média central (schwa) em *you*.

Uh huh. As a matter of fact, I did.	G: Ele coloca o <i>a</i> e a palavra é <i>u</i>
	K: <i>matter</i> . Parece que no lugar dos dois <i>t</i> tem o som de <i>r</i>
	I: Ele não fala <i>of</i>

Na questão *Uh huh. As a matter of fact, I did* a aluna **G** percebe que o falante nativo pronuncia *a* ao invés de *u* em *Uh huh*. O que a aluna percebeu foi a articulação de /ʌ/ e não /a/, com vistas a isto, foi explicado que o /u/ de algumas palavras em inglês têm o som de /ʌ/ como em *but* e que alguns aprendizes trocam por /au/ como, por exemplo, em *pronunciation* por causa do verbo *to pronounce*. O aluno **K** percebeu que os dois /tt/ de *matter* foi trocado por /r/ na pronúncia. Ocorreu exatamente o que o aluno notou, houve a juntura interna dos segmentos /tt/ de *matter* gerando o som de /r/ (ma[r]jer). Este processo é denominado *flapping* já explicado. Na mesma questão a aluna **I** não percebeu /of/ na frase. O que ocorreu foi a juntura entre *matter of* e *fact* gerando o som de ['mæɹəfækt], esta junção causou a modificação e a redução da preposição, uma palavra curta e não acentuada.

What do you think?	G: Ele não pronuncia <i>do you</i> , ele já fala <i>think</i>
	K: <i>What do you</i> , som de <i>wariothank</i>
	I: ele emenda as palavras <i>What</i> e <i>think</i>

Na questão *What do you think?* **G** diz que o falante nativo não pronuncia *Do you*, e fala *think* devido à redução que ocorre nessas palavras. Levelt (1998) refere-se à aplicação por parte do falante do processo de redução entre palavras quando, na fala encadeada umas juntam-se às outras. O aluno **K** reproduziu o som de *What do you think* como /wariothank/. Ele percebeu exatamente a juntura entre palavras e sua influência na articulação dos sons. A aluna **I** não notou o som de *you* na frase, mas percebeu a juntura das palavras *what* com *think*.

You did a super job. The sales figures were really helpful.	G: Ele fala <i>dere</i> e não <i>Did</i> e junta <i>thesales</i>
	K: <i>sales</i> , ele fala <i>seiles</i>
	I: <i>sales</i> ele fala <i>seius</i> , e em vez dele falar <i>did</i> ele fala <i>der</i>

A aluna **G** percebeu *dere* no lugar de *did* a e a junção de *the sales* na pronúncia do falante nativo. Ela observou /r/ ao invés de /d/ porque no inglês americano, /t/ e /d/ em posição átona torna-se um flap [r] quando se encontra em situações entre vogais na fala encadeada ou corrente. Quanto a junção das palavras *the sales*, não houve fenômenos de assimilação, apenas, a junção de palavras, processo comum na fala corrente. O aluno **K** destacou a pronúncia de *sales*. Apesar de apontar corretamente o ditongo, não percebeu a inexistência de vogal entre a consoante lateral velar sonora e a fricativa alveolar sonora. A aluna **I** pode ter percebido a velarização da lateral e fez corresponder a lateral velar sonora à semivogal velar sonora que ocorre em português em posição de coda silábica como variante posicional de //.

UNIDADE 3

Compreensão leitora e vocabulário

Exercício 1. Leia atentamente o seguinte parágrafo.

DINNER

João went to a restaurant in order to have dinner and the waiter asked him if he'd like something to drink. Then the waiter asked him if he was ready to order. João told the waiter that he would need a few minutes to think about it. The waiter came back after a few minutes. João asked a medium steak, a baked potato with sour cream and chives and salad with French dressing.

Exercício 2	Respostas
a) Quais palavras do texto você conhece?	G: <i>dinner, in, a, and, the, restaurant, waiter, asked, he, minutes</i>
	K: não respondeu
	I: <i>quase todas, menos chives, sour, dressing e back</i>

Exercício 2	Respostas
b) Escreva o que você entendeu sobre o texto	G: <i>Eu entendi que João foi ao restaurante para jantar e o garçon perguntou a ele o que queria comer e ele disse que iria pensar e depois chamou ele e pediu a comida.</i>
	K: <i>João foi a um restaurante para jantar e o garçon perguntou se ele gostaria de algo. Então o garçon perguntou se ele estava pronto para pedir. João pediu para o garçom se ele poderia esperar alguns minutos para pensar. O garçom volta alguns minutos depois. João pediu para ter um steak médio, uma batata assada com um creme amargo e cebolinhas. E salada com tempero Francês</i>
	I: <i>João foi ao restaurante jantar e depois de alguns minutos ele pediu a comida</i>

Exercício 3	Respostas
Relacione as colunas de palavras a) I () voltar b) You () Precisar c) to be () oferecer d) to have () querer e) to need () você f) to want () eu g) to get () ser, estar h) to come back () ter	G, K e I responderam corretamente.

Nas atividades sobre a compreensão leitora e vocabulário, os alunos conseguiram atingir os objetivos esperados. Eles aprenderam exercícios de leitura com base na estratégia de *Prediction*. **Prediction** significa o ato de predizer ou inferir e é uma habilidade básica para a prática de todas as estratégias de leitura e processamento de texto de modo geral. Ao desempenharem as tarefas, os alunos fizeram suposições, houve envolvimento que foram rejeitadas, ou confirmadas, à medida que se processava a leitura e se fazia uso do conhecimento de mundo. **Com base no nível léxico-semântico**⁷, os aprendizes inferiram o significado da palavra *waiter* acionado pelo contexto imediato deles formado pelas palavras *drink*, *restaurante* e *dinner*; **com base no contexto lingüístico** (um grupo de pistas que auxiliaram os alunos a descobrir se a palavra é substantivo, adjetivo ou verbo), os alunos perceberam que, por exemplo, a palavra *medium* é um adjetivo, o que indica que a palavra *steak* seja um substantivo, pois foi explicado a eles que na língua inglesa, normalmente, o adjetivo vem antes do substantivo, ao contrário da língua portuguesa, geralmente, o substantivo vem antes do adjetivo e; **com base no conhecimento sobre a estrutura do texto** (o título, subtítulo, a divisão de texto em parágrafos, travessão que indica diálogo etc.), auxiliaram os aprendizes na predição do conteúdo do texto.

Compreensão Oral

DINNER

- Are you ready to order?
- Not quite. I need a few more minutes.
- Okay. I'll come back in a few minutes.
- What can I get you?
- The steak dinner.
- How do you want your steak?
- Medium, please. A baked potato with sour cream and chives, and salad with French dressing.
- Thank you.

⁷ Nível léxico-semântico, conforme PCNs (1998) se refere à organização lingüística em relação às palavras de que uma língua dispõe como também em relação às redes de significado das quais essas palavras participam.

Exercício 4	Respostas
Escute atentamente o diálogo. a) Qual a situação descrita?	G: <i>Que João foi ao restaurante para jantar e o garçom perguntou se ele iria fazer o pedido e ele disse que precisaria de alguns minutos.</i>
	K: <i>O homem no restaurante para jantar pediu salada, batata assada e cebolinhas com tempero Francês.</i>
	I: <i>João queria jantar pediu algo para beber e depois de alguns minutos ele pediu a comida.</i>

b) Quem são os participantes nesse diálogo?	G, K e I responderam <i>João e o Garçom</i>
---	--

Nas questões a e b, todos conseguiram inferir a situação descrita no texto *Dinner*, bem como, saber quem são os participantes do diálogo.

Percepção

Exercício 5	Respostas
Escute o diálogo e complete com palavras que estão faltando.	

Are you ready to order?	G: <i>hare</i>
	K: <i>want</i>
	I: <i>rader</i>

Na questão *Are you ready to order?* a aluna **G** respondeu *hare* no lugar de *ready*. Nota-se que ela confundiu o som de /r/ inicial da palavra *ready* com /h/ inicial da palavra *hare*, e também, o /d/ final da palavra *ready* com o /r/ final da palavra *hare*. Em inglês há oposição distintiva entre /r/ e /h/, por exemplo, *hat* (chapéu) e *rat* (rato). Em português há oposição distintiva entre /r/ (caro) e /R/ (carro). Entre os vários alofones de /R/ estão: [x], [X], [r], [R], [h] e [ɦ]. Estes dois últimos são variantes regionais, empregados por falantes de regiões como o Nordeste. Com relação à troca do /d/ por /r/, da palavra *ready* para a palavra *hare* é possível que a aluna tenha percebido que o /d/ em algumas situações da fala corrente em inglês torna-se um flap [r]. Isso ocorre normalmente no inglês Americano em posição átona. Por exemplo: *meadow* (o /d/ entre vogais), *hide up* (o /d/ entre vogais na fala conectada), *birdie* (o /d/ entre /r/ e uma vogal). O aluno **k** trocou o *ready* por *want*. É provável que ele tenha confundido esta palavra com outra existente no texto. Ainda em relação a esta questão, a aluna **I** fez a troca da palavra *ready* por *rader*. É provável que ela tenha se guiado pela forma sonora, porém, não soube descrever ortograficamente a palavra.

Not quite . I need a few more minutes.	G : <i>get e need</i>
	K : <i>cry e need</i>
	I : <i>quant e need</i>

Ao completar os *gaps*, os alunos **K** e **I** utilizaram palavras que se iniciam com o som de /k/, *cry* e *quant*. Tais opções demonstram que a estratégia usada pelos alunos foi a utilização de pistas fonéticas sem a preocupação com o sentido ou a estrutura gramatical da frase. O aluno **K** tentou utilizar uma palavra conhecida que apresenta semelhança fonética com *quite*. Percebe-se que, ainda assim, a semelhança fonética entre *cry* e *quite* limita-se a dois sons das palavras. A aluna **G** ao usar *get* no lugar de *quite* apenas, acionou no repertório lexical uma palavra que se repete por duas vezes ao longo do diálogo.

What can I get you?	G: <i>on</i>
	K: <i>respondeu corretamente</i>
	I: <i>respondeu corretamente</i>

Na questão *What can I get you?* o falante nativo mantém a juntura externa dos segmentos [n] e [I] em *can* e *I*.

Medium, please. A baked potato with sour cream and chives . And salad with French dressing.	G: <i>bacon, os outros gaps estão corretos</i>
	K: <i>respondeu corretamente</i>
	I: <i>respondeu corretamente</i>

Na frase *A baked potato with sour cream and chives*, a aluna **G** teria que completar com *potato* o *gap*, no entanto, confundiu a ordem das palavras escrevendo o termo anterior. Ela representou graficamente o som inicial da *baked* foneticamente semelhante ao som inicial da palavra *bacon* deduzindo como *on* o restante da palavra. É possível que a aluna não tenha percebido o *ed* final da palavra *baked* porque, normalmente, após o grafema /k/ o *ed* é pronunciado como /t/ /bact/ por falantes nativos. Mas devido à juntura externa do segmento /t/ com /p/ de *potato*, houve uma coarticulação entre os segmentos tornando-a imperceptível para a aluna.

Exercício 6	Respostas grifadas
Sublinhe as palavras mais proeminentes	

Are you ready to order?	G e K: <i>order</i>
	I: <i>ready e order</i>

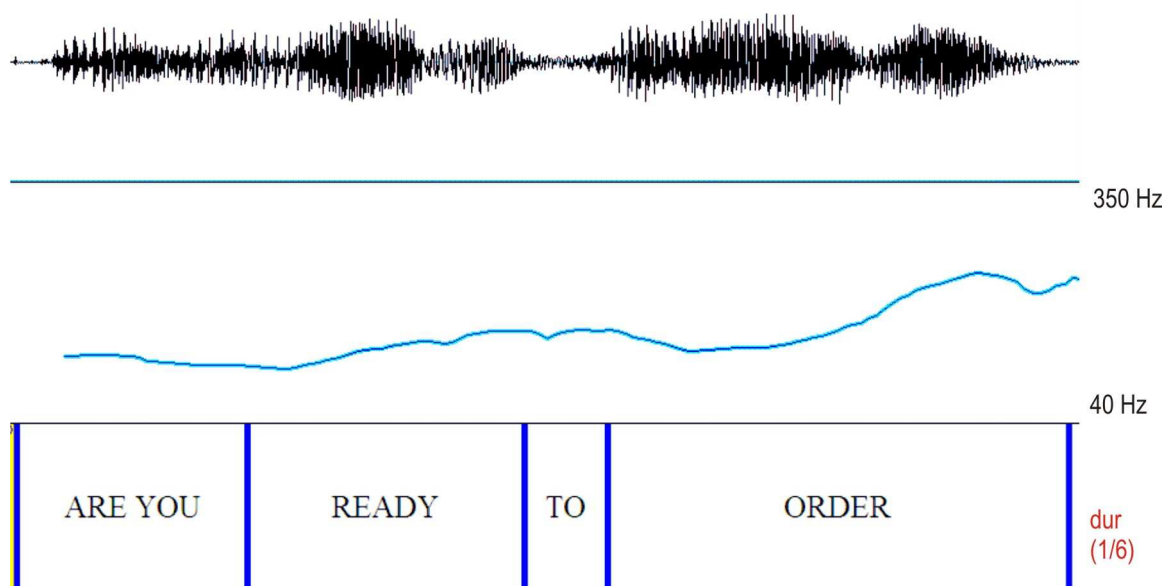


FIGURA 9: Forma de onda, contorno da frequência fundamental no padrão da modalidade interrogativa de *Are you ready to order?*

Na frase *Are you ready to order?* Os alunos **G** e **K** assinalaram *order* e **I** *ready e order*. A mais proeminente é a palavra *order*. Underhill (1994) e Celce-Murcia et alii (1996) afirmam que numa unidade estoacional, várias palavras podem ser acentuadas, mas uma delas se destaca, a que é mais proeminente.

Not quite. I need a few more minutes.	G: <i>not quite</i>
	K: <i>quite</i>
	I: <i>quite</i>

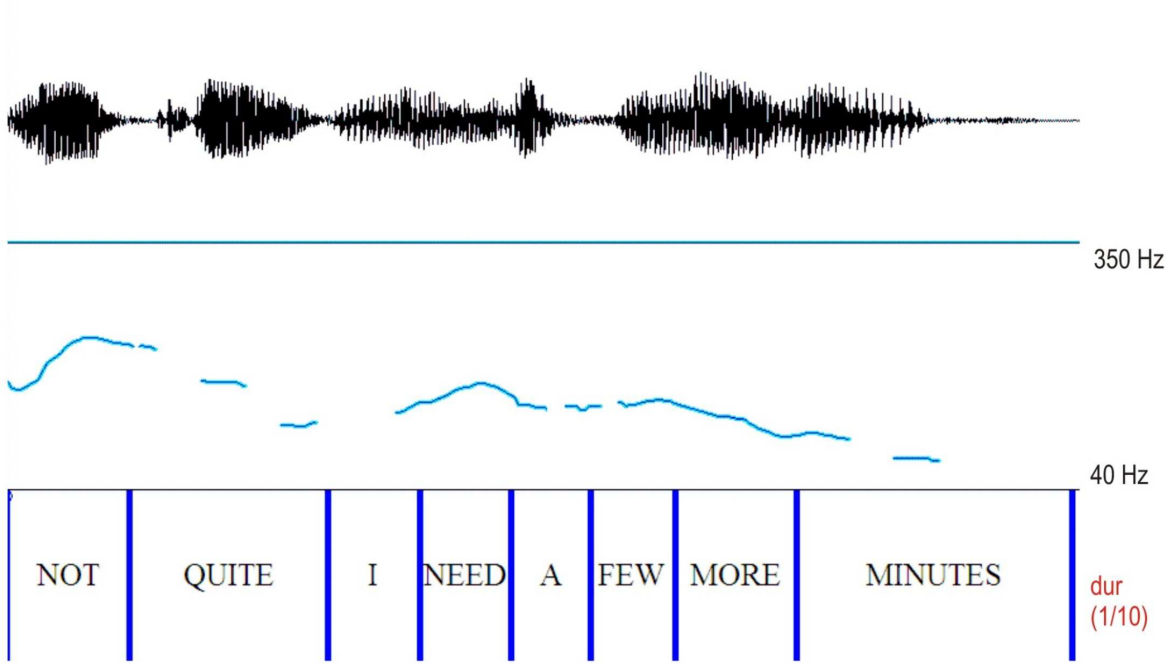


FIGURA 10: Forma de onda, contorno de f0 de *Not quite. I need a few more minutes.*

Na questão acima, pode-se observar na frase *Not quite. I need a few more minutes* que proeminência recai sobre a palavra *not* e *need*. Os alunos **G**, **K** e **I** responderam respectivamente *not quite*, *quite* e *quite*. Assinalam Celce-Murcia et alii (1996) que as palavras interrogativas, os pronomes demonstrativos, os pronomes possessivos, os advérbios e a partícula *not* geralmente são acentuados, em virtude de seu valor semântico e sintático.

Okay. I'll come back in a few minutes.	G: <i>I'll come back</i>
	K: <i>back</i>
	I: <i>Okay e back</i>

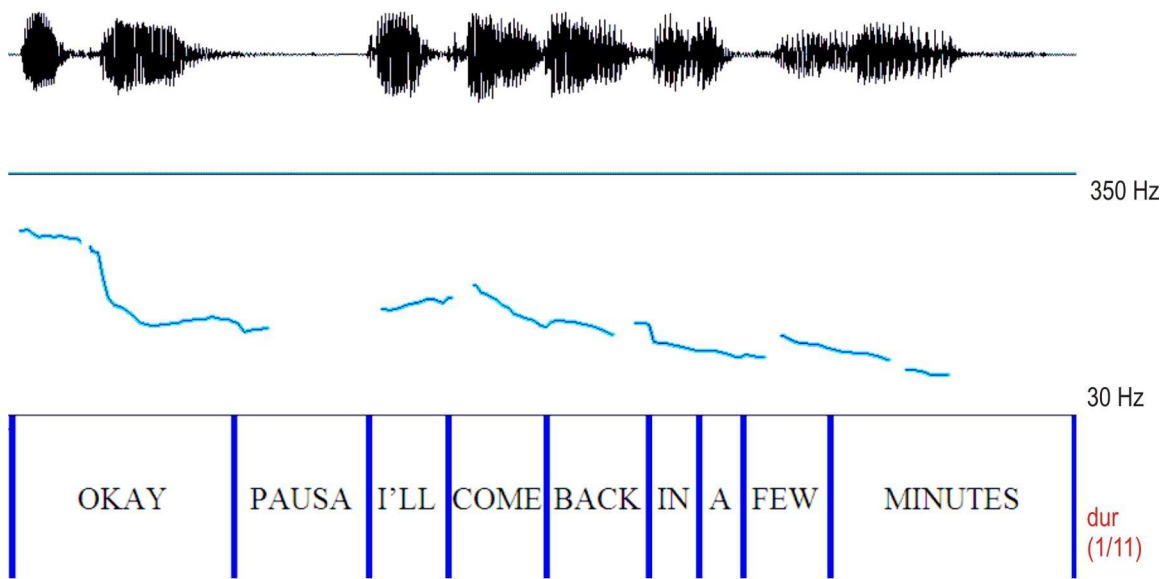


FIGURA: 11 Forma de onda, contorno de f0 de *Okay. I'll come back in a few minutes.*

Na questão *Okay. I'll come back in a few minutes*, o aluno **G** respondeu *I'll come back*. **K** respondeu *back* e **I** respondeu *Okay* e *back*. No contorno entoacional, observa-se inflexão de f0 em *okay* e *come*. Percebe-se que os aprendizes conseguiram notar a proeminência das palavras. Conforme Celce-Murcia et alii (1996) as palavras de conteúdo como verbo principal, carregam a proeminência.

What can I get you?	G: <i>What can I get</i>
	K: <i>I get</i>
	I: <i>can e get</i>

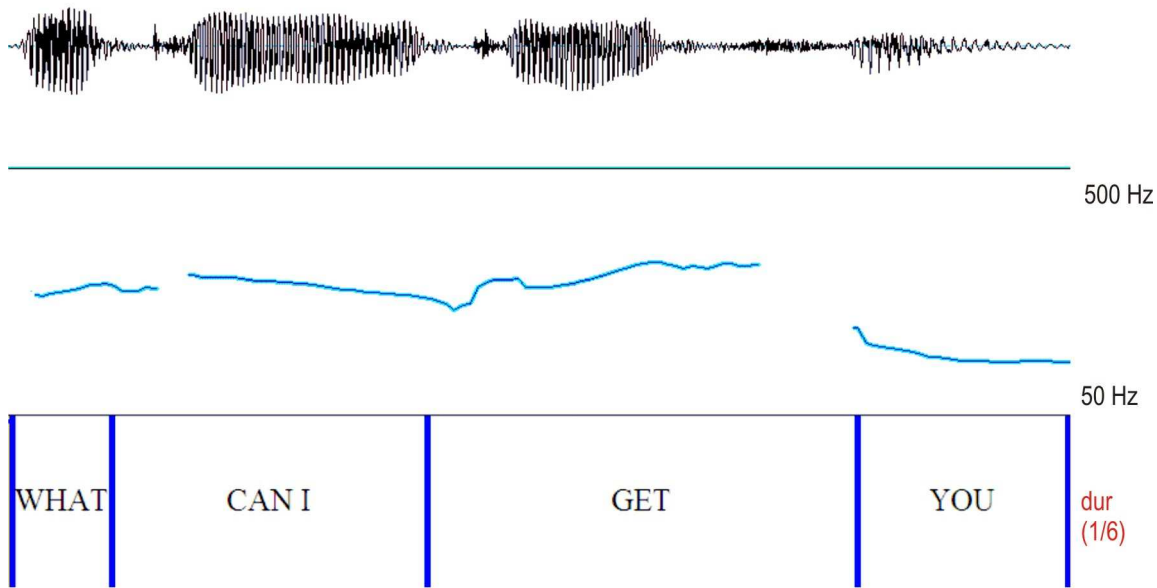


FIGURA 12: Forma de onda e contorno da frequência fundamental de *What can I get you?*

Na questão *What can I get you?* São proeminentes as palavras *What* e *get*. Todos os alunos conseguiram perceber as palavras proeminentes.

The steak dinner.	G: <i>steak dinner</i>
	K: <i>dinner</i>
	I: <i>steak dinner</i>

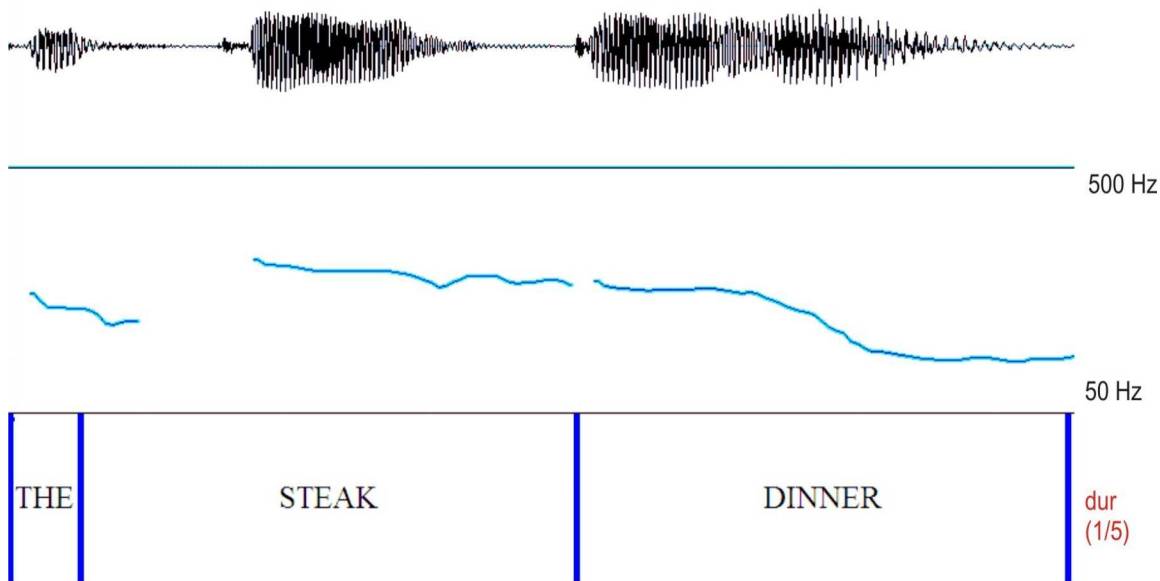


FIGURA: 13 Forma de onda e contorno de f0 de *The steak dinner*.

Na questão *The steak dinner*, os alunos **G** e **I** responderam *steak dinner* e **K** respondeu *dinner*. A palavra mais proeminente é *steak*. Segundo Underhill (1994) as palavras de conteúdo, aquelas que carregam significado e informação em um enunciado, tendem a ser acentuadas e conforme o autor, acento e proeminência têm papéis diferentes, mas na fala encadeada o acento está subordinado à proeminência.

How do you want your steak?	G: <i>How e steak</i>
	K: <i>steak</i>
	I: <i>How, want e steak</i>

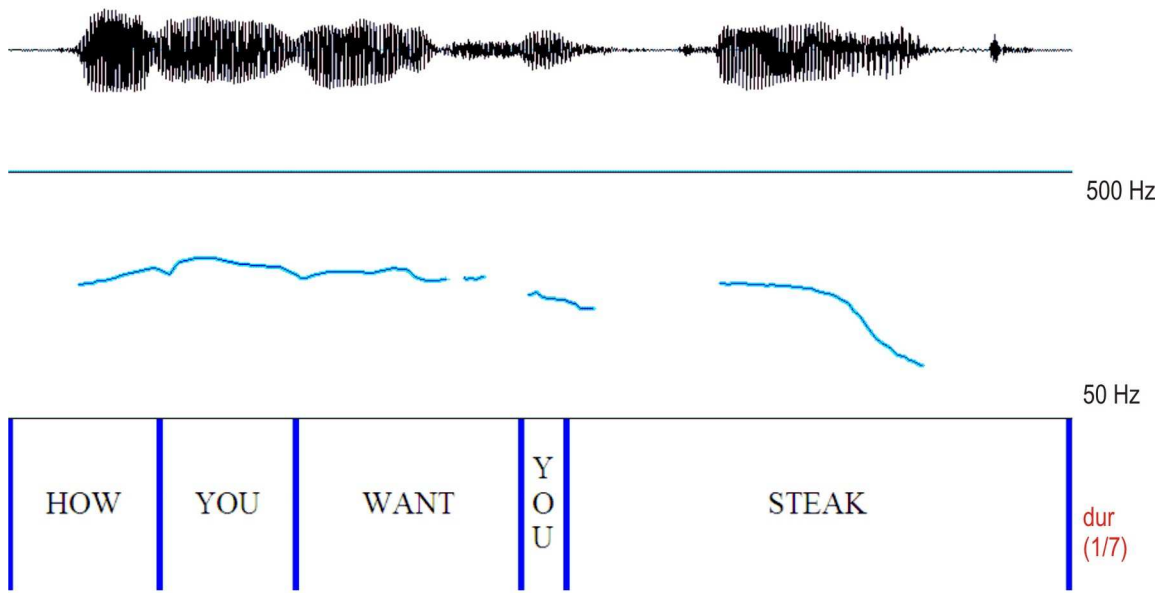


FIGURA 14: Forma de onda e contorno de f0 de *How do you want your steak?*

A questão *How do you want your steak?* **G**, **K** e **I** assinalaram, respectivamente, como proeminentes *How* e *steak*, *steak* e *how*, *want* e *steak*. Os alunos perceberam, corretamente, que *you* e *your* não eram proeminentes.

Medium, please. A baked potato with sour cream and chives. And salad with French dressing.	G: <i>Medium, A baked potato, chives e French</i>
	K: <i>Medium, A baked e chives</i>
	I: <i>please, sour, chives e dressing</i>

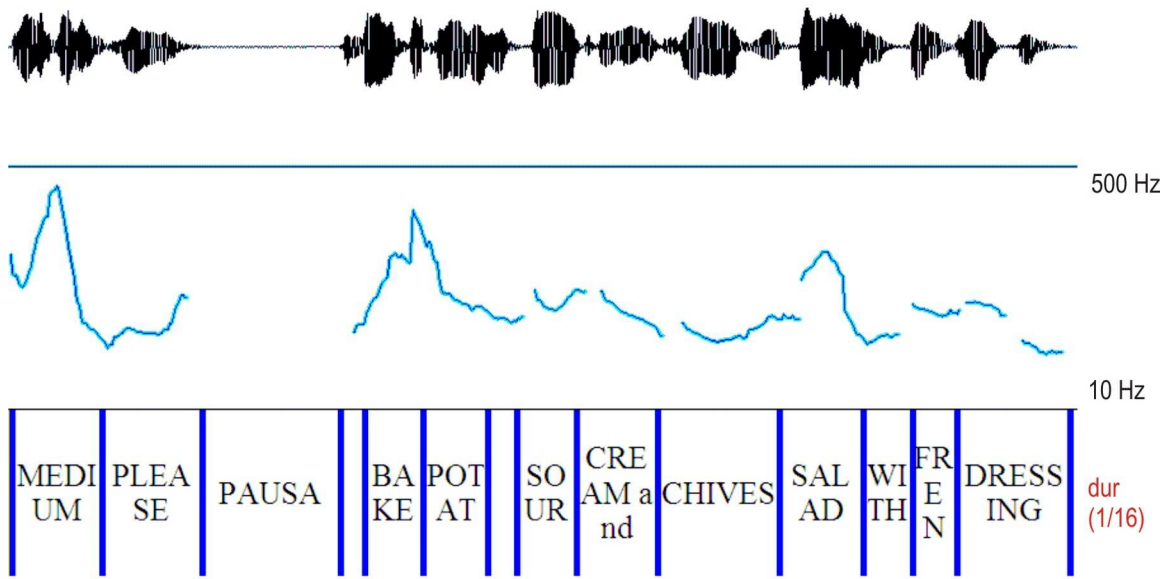


FIGURA 15: Forma de onda e contorno de f0 de *Medium, please. A baked potato with sour cream and chives. And salad with French dressing.*

Na questão *Medium, please. A baked potato with sour cream and chives. And salad with French dressing.* Na primeira frase da sentença, de acordo com o contorno entoacional, consta *medium* como mais proeminente e na segunda frase as mais proeminentes são: *A baked* e *salad*. Os alunos **G**, **K** e **I** responderam: *medium*, *A baked potato*, *chives* e *French/Medium*, *A baked* e *chives/Please*, *sour*, *chives* e *dressing*. Conforme Kenworth (1987) não seria suficiente dizer ao aprendiz de LE que é necessário dar ênfase às palavras mais importantes, uma vez que todas elas parecem importantes.

10- Thank you.	G: <i>Thank</i>
	K: <i>Thank</i>
	I: <i>you</i>

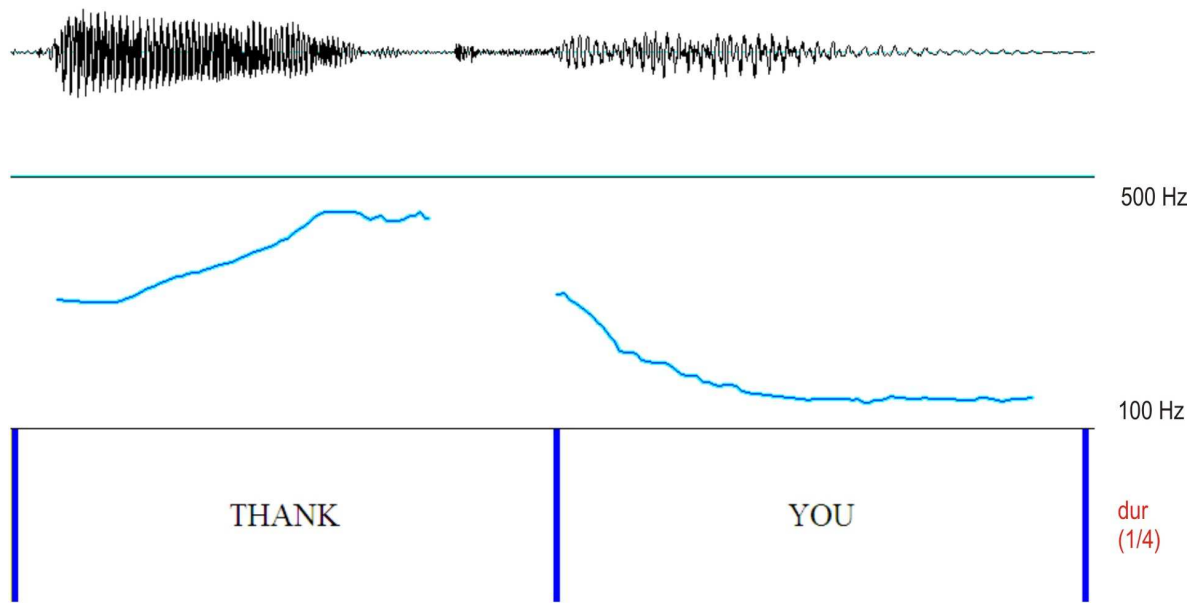


FIGURA 16: Forma de onda e contorno de f0 de *Thank you*.

Na questão *Thank you*, somente **G** e **K** perceberam a proeminência em *Thank*.

Exercício 7	Respostas
Escute e preste atenção em cada enunciado. Aponte as palavras ou expressões que chamam a atenção pela especificidade da pronúncia.	

Can I get you a drink?	G: Ele não pronuncia / e nem a
	K: Não sai /
	I: emenda <i>can</i> com / e <i>get</i> com <i>you</i>

Na questão acima, os alunos **G** e **K** não percebem a pronúncia de **I** na frase. O que ocorreu foi a junção de *can + I* formando uma só palavra fonológica [kænaɪ]. Já a aluna **I** notou a junção das palavras *can + I* e *get + you*. A junção externa de /t/ de *get* e /y/ de *you* alterou o som da fala tornando-o mais parecido ao som vizinho. Por exemplo: *get you* — [getʃju]. É curioso porque mesmo havendo as alterações dos sons na fala corrente a aluna percebeu as junções.

Are you ready to order?	G: Ele não pronuncia <i>ready</i>
	K: Junta <i>auritoorer</i>
	I: não respondeu

A aluna **G** responde que o falante nativo não pronuncia *ready* e o aluno **K** diz que o falante junta *auritoorer*. Os alunos perceberam as junturas que ocorreram na fala entre *are you* e *ready to order*.

Not quite. I need a few more minutes.	G: Ele não pronuncia <i>few</i>
	K: Parece que não tem ponto final
	I: O <i>I</i> da palavra <i>quite</i> tem o som de <i>a</i> e ele emenda <i>more</i> com <i>minutes</i>

Na questão *Not quite. I need a few more minutes* a aluna **G** disse que o falante não pronuncia a palavra *few*. Esta palavra é pronunciada, o que aconteceu foi a junção da frase *I need a few more minutes* [ani:roufiumɔrminɪt] tornando imperceptível a palavra *few* para a aluna. O aluno **K** afirma “parece que não tem ponto final” entre *quite* e *I*. Na verdade o aluno percebe a junção da frase como um todo, sem pausa entre a primeira e segunda frase. A aluna **I** percebe a pronúncia da vogal *i* da palavra *quite* como *a*, o que realmente ocorreu.

Okay. I'll come back in a few minutes.	G: Parece que ele fala <i>comback</i>
	K: <i>okei oquibeknafilmitchi</i>
	I: Na palavra <i>I'll</i> sai com som de ó

A aluna **G** diz que o falante nativo não pronuncia *come back* e sim */comback/*. O aluno **K** percebeu a junção de *I'll come back in a few minutes* e reproduziu aproximadamente o que o falante nativo pronunciou, e a aluna **I** tentou apenas reproduzir o som.

What can I get you?	G: Ele não pronuncia o <i>you</i>
	K: Junta tudo
	I: Ele não fala <i>you</i>

Na frase *What can I get you?* os alunos **G** e **I** notaram a redução de *you* na pronúncia do falante nativo. Neste caso ocorreu a juntura externa de */t/* na palavra *get* com */y/* de *you* modificando-as para [gɛtʃa] tornando imperceptível para elas o segmento *you*. De fato, *you* apresenta redução por ser um pronome pessoal. A redução só não ocorreria em frases onde houvesse acento contrastivo ("It was YOU and not him") ou estivesse em foco *Who did that? It was YOU*.

The steak dinner.	G: Ele não pronuncia <i>the</i> e <i>dinner</i> ele fala <i>tinner</i>
	K: não respondeu
	I: Ele não falou <i>the</i>

A aluna **G** diz que o falante nativo não pronuncia *the* e troca a palavra *dinner* por *tinner*. Neste caso, realmente, houve a redução de *the* e a co-produção entre a consoante final de *steak* e a inicial de *dinner*.

How do you want your steak?	G: Ele não fala <i>you</i>
	K: o <i>do</i> tem som de <i>ri</i>
	I: Ele não fala o <i>do</i> e emenda <i>want</i> com <i>your</i>

Os alunos **G** e **I** argumentaram que o falante nativo não pronuncia *you*. O aluno **K** percebeu a pronuncia de /ri/ no lugar de /do/. Segundo Cristófar-Silva (2005), isto acontece no contexto fonético em que a vogal anterior ao [t] ou [d] é tônica (ou acentuada) e a vogal seguinte é átona (ou não acentuada). Em relação à produção do falante nativo, o contexto desencadeou o processo *flapping* ou *tapping* foi a seqüência entre uma palavra de conteúdo (*how*) acentuado, seguida de uma palavra gramatical (*do*), não acentuada, o que deu origem a uma única palavra fonológica [hauriwʌnt]. De fato, *you* apresenta redução por ser um pronome pessoal. A redução só não ocorreria em frases onde houvesse acento contrastivo (“It was YOU and not him”) ou estivesse em foco (Who did that? It was YOU).

Medium, please. A baked potato with sour cream and chives. And salad with French dressing.	G: Ele fala <i>mirum</i> . Ele <i>putichero</i> e corta o <i>d</i> de <i>Baked</i> e o <i>with</i> não aparece. <i>And</i> ele também não fala e o <i>with</i> não sai o <i>salad</i> ele fala <i>sal</i>
	K: <i>Medium please</i> o som é de <i>Milian plis</i>
	I: Não fala <i>potato</i> e emenda <i>and</i> com <i>chives</i> e também <i>with</i> com <i>French</i> e <i>dressing</i>

As respostas dos alunos indicam dificuldades em relação à percepção das variantes alofônicas do /d/ e /t/ nas palavras *medium*, *potato*, *baked*, *salad* e *and*. Também apareceu dificuldades em relação a junção entre palavras.

UNIDADE 4

Compreensão leitora e vocabulário

Exercício 1. Leia atentamente o seguinte parágrafo.

TELEPHONE

Information

Maria called the telephone operator because she wanted Jim Morris' phone number. The telephone operator asked which city it was. Maria answered that the city was Los Angeles.

Exercício 2	Respostas
a) Quais palavras do texto você conhece?	G: <i>Telephone, information, called, the, operator, because, she, number, wanted, city, that, was e answered</i>
	K: <i>called, the, telephone, operator, because, she, wanted, phone, number, asked, which, city, it, was, answered e that</i>
	I: <i>called, the, telephone, operator, because, she, wanted e phone</i>

b) Escreva o que você entendeu sobre o texto	G: <i>Eu entendi que Maria ligou para a telefonista porque queria o número de Jim Morris e a telefonista perguntou a cidade e Maria respondeu Los Angeles</i>
	K: <i>Maria ligou para a telefonista porque queria o número de Jim Morris. A telefonista perguntou que cidade era. Maria respondeu que a cidade era Los Angeles</i>
	I: <i>Maria ligou para a telefonista porque ela queria saber o número de telefone de Jim Morris. A telefonista perguntou a cidade ela respondeu que era Los Angeles</i>

Exercício 3 Relacione as colunas de palavras	Respostas
a) city () responder b) number () informação c) telephone operator () telefonar d) information () telefonista e) to call () cidade f) to ask () número g) to answer () perguntou	G e I responderam corretamente K: errou as questões a e g

Nestas atividades os alunos conseguiram ler, obtiveram compreensão geral e também fizeram uso de pistas tais como: as palavras cognatas e repetidas, isso facilitou a compreensão do texto *Telephone*. A leitura é feita rapidamente pelo leitor com o objetivo de descobrir o que o texto tem de essencial para satisfazer a curiosidade ou necessidade. Foi explicado aos alunos que para atingir esse objetivo,

eles devem apoiar-se em palavras cognatas e palavras repetidas. Por exemplo: *telephone*, *number*, *moment* e *city* têm formas e significados semelhantes em português tanto na forma como no significado. As palavras cognatas são também palavras que têm em comum a mesma raiz tornando-se fácil a identificação formal quanto semântica. Os alunos também foram alertados sobre a existência de falsos cognatos. Foi explicado que as palavras repetidas são geralmente de conteúdo como, substantivos, verbos, adjetivos, cognatos ou não, repetidos no texto, por exemplo, a palavra *telephone operator* facilitando a compreensão.

Compreensão Oral

TELEPHONE

Information

- What city, please?
- West Los Angeles.
- Yes?
- I'd like the number of Jim Morris. M-O-R-R-I-S.
- Just a moment. 379-2113.

Exercício 4	Respostas
Escute atentamente o diálogo. a) Qual a situação descrita?	G: <i>Eu entendi que Maria</i>
	K: <i>Maria liga para a telefonista porque quer saber um número de telefone de Jim Morris</i>
	I: <i>Maria ligou para a telefonista perguntando o número de Jim Morris</i>

b) Quem são os participantes nesse diálogo?	G, K e I responderam <i>Maria e a telefonista</i>
---	--

No exercício 4 a e b, todos conseguiram acertar quem são os participantes do discurso e também a situação descrita no diálogo. A palavra *Telephone* seguida de *information* serviu para os alunos estruturarem conceitos sobre os enunciados. As palavras *city*, *Los Angeles*, *number* e *just a moment* serviram como auxílio nas predições e verificação de proposições no discurso.

Percepção

Exercício 5 Escute o diálogo e complete com palavras que estão faltando.	Respostas
--	------------------

I'd like the number of Jim Morris. M-O-R-R-I-S.	G, K e I responderam /
---	-------------------------------

Na questão *I'd like the number of Jim Morris. M-O-R-R-I-S* nenhum dos três alunos perceberam a abreviação do *would* na frase. Percebe-se que eles não possuem o conhecimento deste verbo auxiliar (conditional tense) e como no diálogo ocorre junção entre [d] e [l], eles teriam que inferir o uso desta condicional no diálogo em inglês pelo conhecimento da estrutura gramatical que possuem sobre a língua materna. Pois em português fala-se *Eu gostaria que me informassem o número de telefone de Jim Morris*. Portanto, pela falta de conhecimento desta estrutura gramatical em inglês, os alunos não fizeram a inferência para o inglês.

Exercício 6	Respostas
Sublinhe as palavras mais proeminentes	grifadas

What city, please?	G: <i>What city</i>
	K: <i>please</i>
	I: <i>What e please</i>

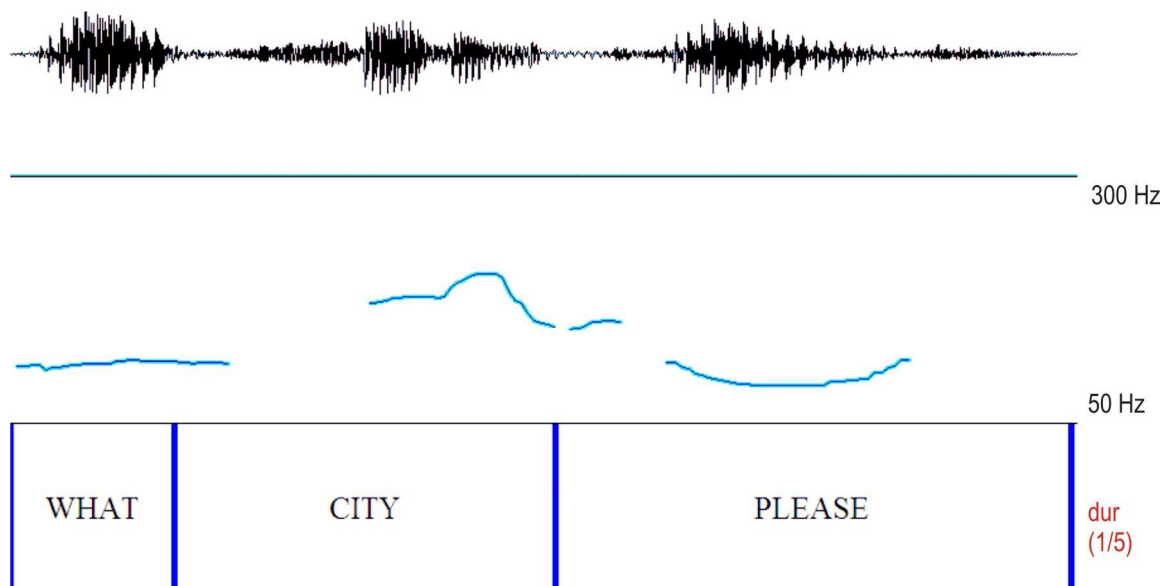


FIGURA:17 Forma de onda e contorno de f0 de *What city, please?*

As alunas **G** e **I** responderam como mais proeminente as palavras *what city* e **K** respondeu *please*. No contorno da frequência fundamental (f0) pode-se observar um pico de f0 na palavra *city* e inflexão ascendente/descendente. Também ocorre inflexão ascendente no núcleo vocálico da palavra *please*. Os alunos acertaram quando grifaram *city* ou *please* como sendo proeminentes.

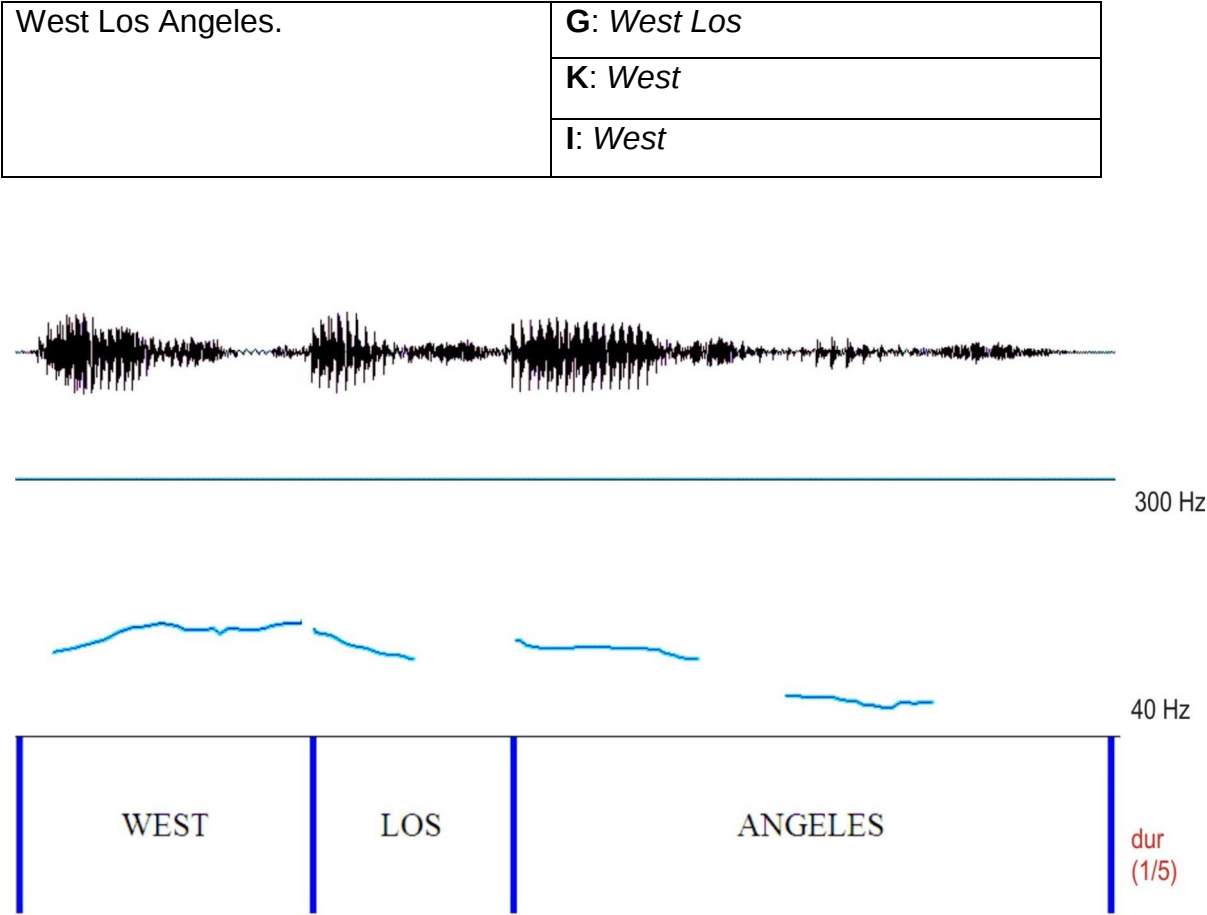


FIGURA: 18 Forma de onda e contorno de f0 de *West Los Angeles*.

O aluno **G**, percebeu a proeminência na palavra *West Los* e **K** e **I** perceberam na palavra *West*. Todos acertaram, pois no contorno da frequência fundamental (f0) esta palavra possui o pico mais alto.

4- I'd like the number of Jim Morris. M-O-R-R-I-S.	G K e I responderam <i>I'd like</i> e M-O- R-R-I-S
---	--

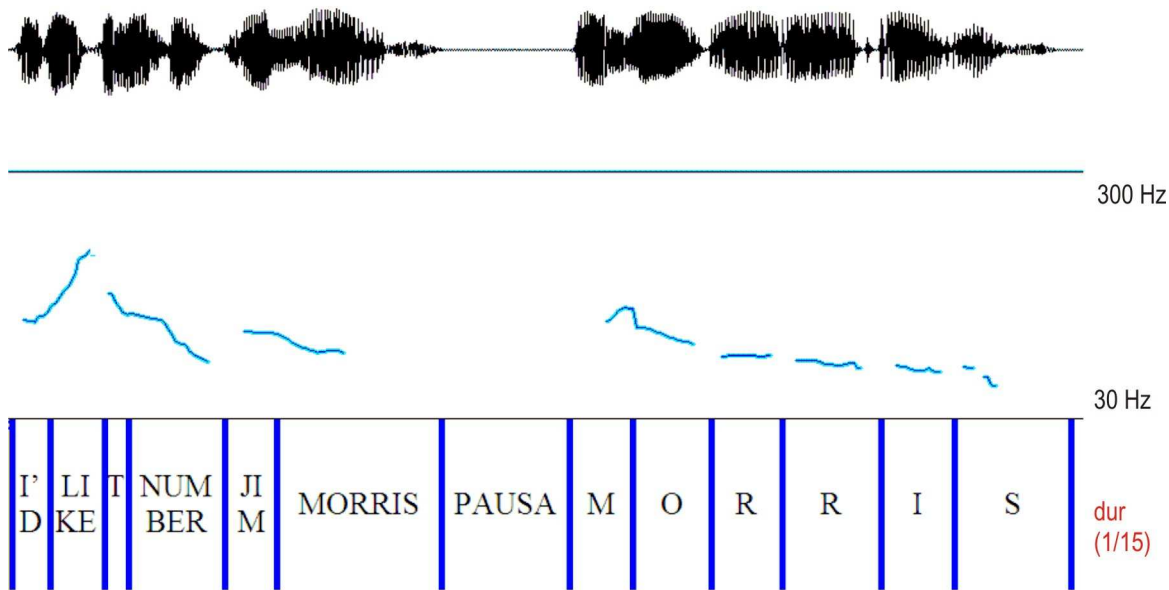


FIGURA 19: Forma de onda e contorno de f0 de *I'd like the number of Jim Morris. M-O-R-R-I-S.*

Como se pode observar no espectrograma o contorno da frequência fundamental (f0) no início da frase o pico mais alto se encontra nas palavras *I'd like* e na palavra que se encontra após a pausa, no segmento *M* de *M-o-r-r-i-s*. Nota-se que todos perceberam a proeminência das palavras nas sentenças.

Exercício 7	Respostas
Escute e preste atenção em cada enunciado. Aponte as palavras ou expressões que chamam a atenção pela especificidade da pronúncia.	

What city, please?	G: Ele fala <i>siri please</i>
	K: <i>city</i> sai com som de <i>ciri</i>
	I: Na palavra <i>city</i> o <i>t</i> fica com som de <i>r</i>

West Los Angeles.	G: Ele emenda o <i>t</i> com os e ele não pronuncia o <i>L</i> porque tem o som de <i>S</i>
	K: Entendi <i>westonsangeles</i>
	I: Ele emenda <i>Westlos</i>

Na questão *What city, please?* **G**, **K** e **I** disseram que o falante nativo fala /siri/ no lugar de *city*. Os alunos perceberam, portanto, a utilização do flape. Na questão *West Los Angeles*, **G** disse que emenda o /t/ de *city* com os de *Los* e não pronunciou o /l/. **K** entendeu /westonsangeles/ e **I** disse que emenda formando a palavra *westlos*. Os alunos perceberam fenômenos de co-produção de segmentos em junção externa.

UNIDADE 5

Compreensão leitora e vocabulário

Exercício 1. Leia atentamente o seguinte parágrafo.

CONVERSATION DURING A MEAL

Two friends were talking during meal about their steaks. One of them asked to pass the salt. The other commented about some dessert. Finally, one of them thanked for the great dinner and suggested do it again sometime.

Exercício 2	Respostas
a) Quais palavras do texto você conhece?	G: <i>two, friends, meal, one, of, asked, to, the, salt, dessert e commented</i>
	K: <i>two, friends, one, talking, during, a, meal, asked, salt, great, dinner, about, and e finally</i>
	I: <i>two, one, and, steak, friends, meal, salt, sometime e again.</i>

Exercício 2	Respostas
b) Escreva o que você entendeu sobre o texto	G: <i>Eu entendi que dois amigos estavam conversando durante uma refeição, e depois que acabaram disseram que iriam fazer isso novamente</i>
	K: <i>Dois amigos vão almoçar e conversam durante a refeição. Depois agradeceu</i>
	I: <i>Dois amigos estavam conversando sobre o bife durante a refeição</i>

Exercício 3	Respostas
Relacione as colunas de palavras a) friends () bife b) sometime () sal c) to suggest () amigos d) steak () sugerir e) salt () algumas vezes f) to enjoy () apreciar g) again () novamente	G e I responderam corretamente K: errou as questões a e g

As atividades foram direcionadas aos alunos com a intenção de que eles consigam ler, compreender e reconhecer o vocabulário. Com base nas respostas dos alunos percebe-se que eles conseguiram inferir de forma satisfatória o conteúdo do texto *Giving a compliment*, apenas o aluno **K** errou duas questões referentes a vocabulário, porém conseguiu deduzir algumas palavras contidas no texto, bem como entender o assunto

Nesta atividade foram priorizadas estratégias de aprendizagem não só do conteúdo, mas, também, de promover nos aprendizes a consciência dos processos pelos quais se aprende. Segundo Zimmerman (1986), um estudante é auto-regulado quando é capaz de ser ativo e responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem. Deste modo foi explicado aos alunos para analisarem o título do texto, transformando-os em perguntas para fazer inferências sobre o seu conteúdo, antes de começar a ler. Por exemplo: Título do texto em questão é *Conversation during a meal*. Perguntas: *Quando os autores do diálogo estavam conversando?* Resposta: *Durante a refeição. Subentende que o assunto do texto é sobre o que?* Respostas: *Refeição. Vocês imaginam que a conversa seja sobre o que?* Respostas: *Sobre o que irão comer.* A capacidade de leitura compreende um conjunto de habilidades que envolvem a capacidade do leitor criar suas próprias estratégias de compreensão ajustando-as às peculiaridades do texto, construindo significado, realizando inferências e localizando informações relevantes. Quanto ao ensino do léxico é um pouco difícil para os professores e essa dificuldade vem da

própria natureza do léxico devido ao enorme número de palavras existentes. No que diz respeito ao fator dimensão, o falante não nativo tem a sua disposição uma grande quantidade de vocábulos, mas domina pequena parte dele impossibilitando-os de suprir suas necessidades comunicativas, por outro lado, convém ao professor oferecer aos alunos uma seleção de itens lexicais que lhes permitam alcançar os objetivos comunicativos. Com vistas a isso, foi introduzido nas unidades de ensino um repertório de itens lexicais que já faziam parte do dia-a-dia deles que estabeleceram relações de significado entre as palavras de sua língua materna e língua meta.

Compreensão Oral

CONVERSATION DURING A MEAL

- How's your steak?
- Super. How's yours?
- Great. Could you pass the salt, please?
- Uh huh. How about some dessert?
- Oh, no thanks. I'm stuffed.
- Well, ready to go?
- Yeah. Thanks so much for the great dinner.
- I enjoyed it too. Let's do it again sometime.

Exercício 4	Respostas
Escute atentamente o diálogo. a) Qual a situação descrita?	G: <i>Que os dois amigos estavam conversando durante a refeição</i>
	K: <i>Dois amigos vão almoçar</i>
	I: <i>Dois amigos fazendo uma refeição</i>

b) Quem são os participantes nesse diálogo?	G, K e I responderam os dois amigos
---	--

Nas atividades a e b do exercício 4 os alunos apropriaram-se do vocabulário contido no diálogo, isso fez com que trouxesse à tona o conhecimento de mundo facilitando a compreensão oral do texto.

Percepção

Exercício 5 Escute o diálogo e complete com palavras que estão faltando	Respostas
---	------------------

Super. How's yours?	G: <i>super e was</i>
	K: <i>respondeu corretamente</i>
	I: <i>respondeu corretamente</i>

Na questão *Super. How's yours?* a aluna **G** ao completar com *was* no lugar de *yours* o último *gap*, fez associação dos sons percebendo apenas parte das palavras que foneticamente são semelhantes (*yours* e *was*).

Great. Could you pass the salt, please?	G: <i>cout</i>
	K: <i>sure</i>
	I: <i>queck</i>

A aluna **G** completou com *cout*, **K** completou com *sure* e **I** com *quick* os *gaps*, o correto seria *could*. O aluno **K** apenas acionou um léxico já armazenado em seu repertório de palavras.

That sounds great.	G: <i>salt</i>
	K: <i>son</i>
	I: <i>wants</i>

A aluna I respondeu com *wants* uma palavra completamente fora de contexto e da semelhança fonética.

Exercício 6 Sublinhe as palavras mais proeminentes	Respostas grifadas
--	---------------------------

How's your steak?	G, K e I: <i>steak</i>
-------------------	-------------------------------

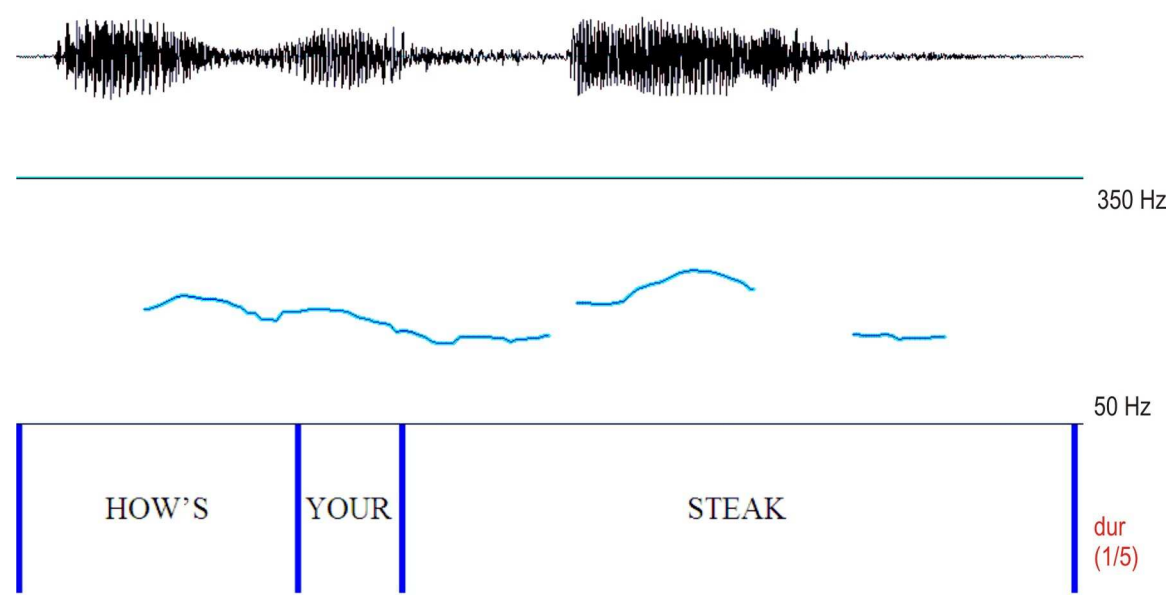


FIGURA: 20 Forma de onda e contorno de f0 de *How's your steak?*

Nesta questão *How's your steak*, os alunos **G**, **K** e **I** perceberam a proeminência da palavra *steak*, nota-se no contorno entoacional o pico de f_0 e a inflexão ascendente em *steak*.

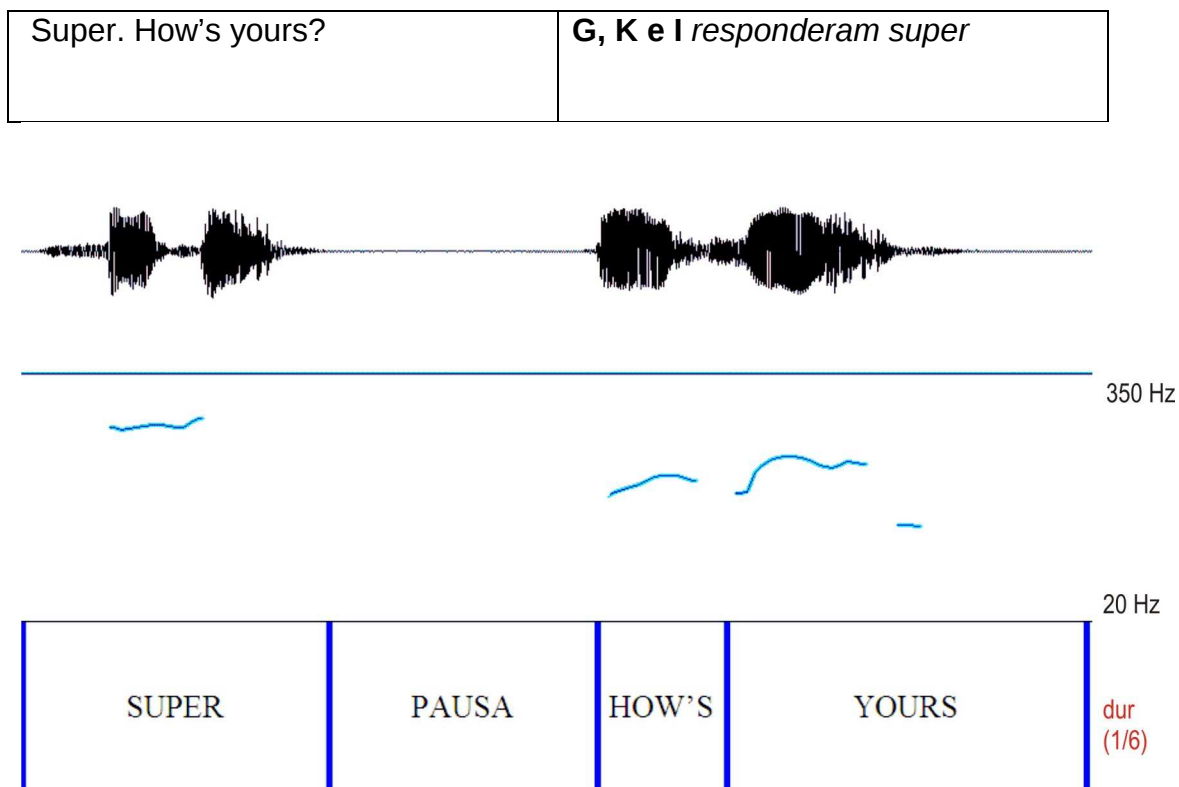


FIGURA: 21 Forma de onda e contorno de f_0 de *Super. How's yours?*

Nesta questão, os alunos **G**, **K** e **I** acertaram ao grifar *super* como mais proeminente na frase. Se observarmos o contorno de f_0 nota-se que a palavra *yours* ocorre elevação de f_0 e o padrão de inflexão ascendente.

Great. Could you pass the salt, please?	G: <i>Great. Could</i>
	K: <i>pass</i>
	I: <i>Great e please</i>

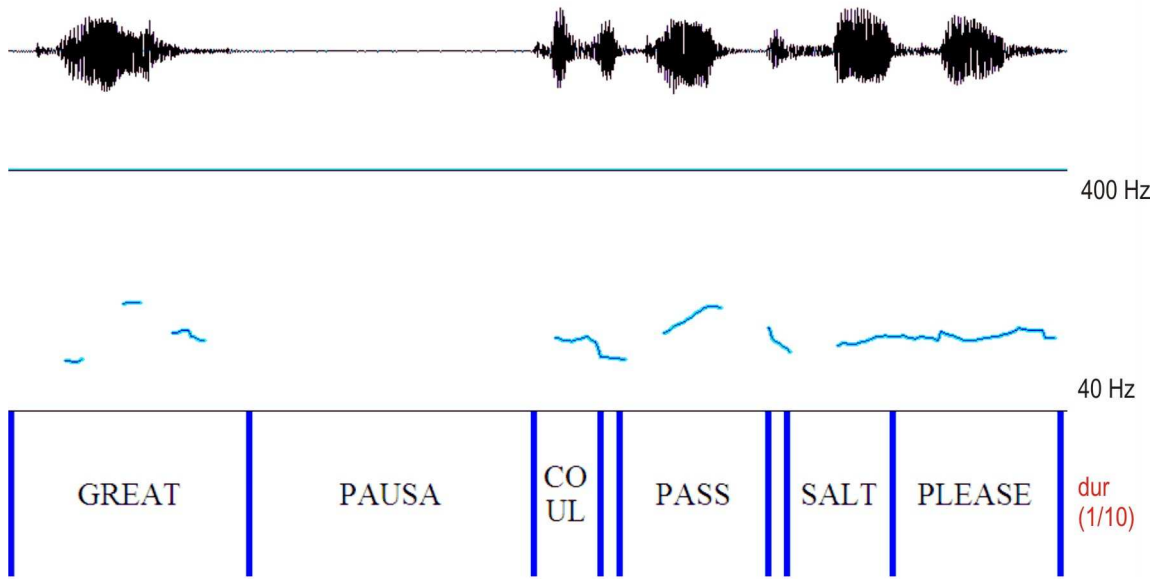


FIGURA: 22 Forma de onda e contorno de f0 de *Great. Could you pass the salt, please?*

O contorno de f0 mostra picos de f0 em *great* e *pass* e padrões de inflexão ascendente nessas palavras. Esses “pitch accents” levaram à percepção de proeminências em *great* e *pass*. Por outro lado, a percepção de alongamento em *please* pode ter influenciado o julgamento realizado pela aluna I.

Uh huh. How about some dessert?	G: <i>Uh huh. How</i>
	K: <i>huh e dessert</i>
	I: <i>Uh huh e dessert</i>

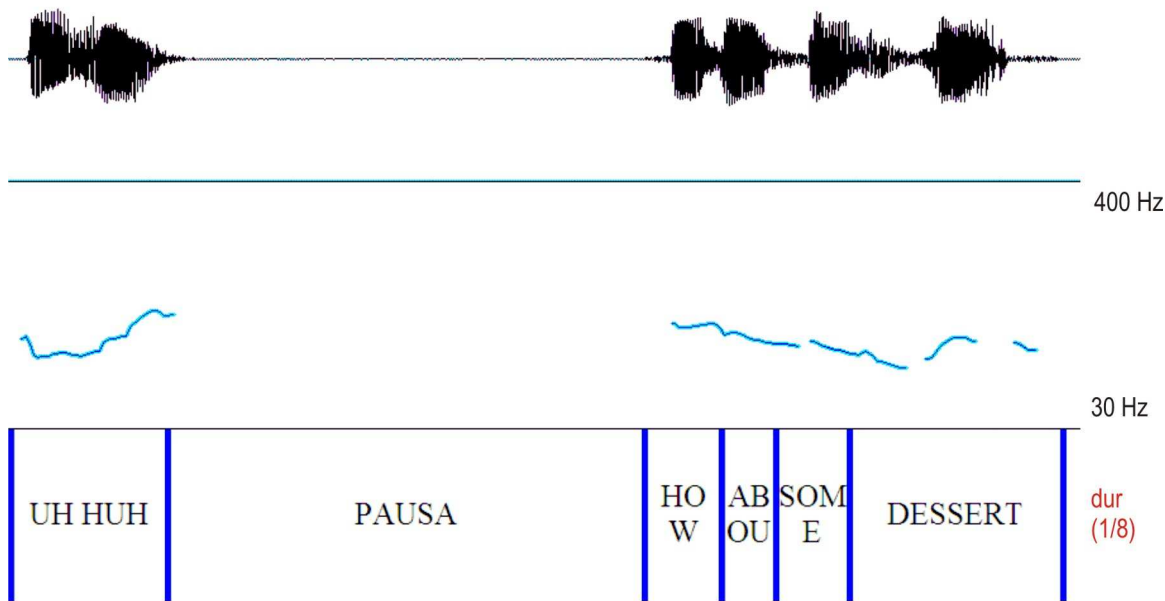


FIGURA: 23 Forma de onda e contorno de f0 de *Uh. Huh. How about some dessert?*

Nesta questão os alunos **G**, **K** e **I** acertaram ao grifar *huh* e *how* como proeminentes. Corretamente, também notaram as proeminências em *dessert* e *how*.

That sounds great.	G: <i>That e great</i>
	K: <i>That e great</i>
	I: <i>great</i>

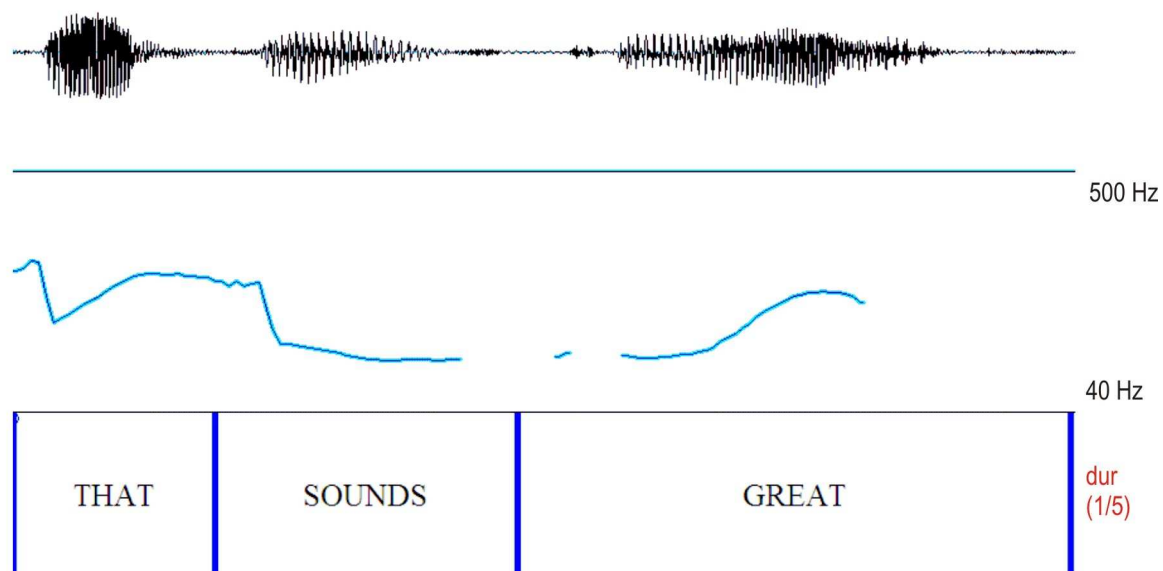


FIGURA: 24 Forma de onda e contorno de f0 de *That sounds great*.

Nesta questão os alunos **G**, **K** e **I** acertaram todas as palavras proeminentes com exceção de **I** que não percebeu a proeminência da primeira palavra da frase *that*.

Exercício 7	Respostas
Escute e preste atenção em cada enunciado. Aponte as palavras ou expressões que chamam a atenção pela especificidade da pronúncia.	

How's your steak?	G: Ele fala diferente e o <i>i</i> mais longo
	K: não fala 's de How's
	I: Ele não fala o y de your

Great. Could you pass the salt, please?	G: Ele não pronuncia o you
	K: Junta pass the salt
	I: Ele não fala pass

Huh. How about some dessert?	G: Ele fala <i>som</i> e é <i>some</i>
	K: pronuncia <i>dezart</i> ao invés de <i>dessert</i>
	I: Ele emenda as palavras <i>how</i> e <i>some</i>

Oh, no thanks. I'm stuffed.	G: Ele junta <i>I'm</i>
	K: <i>stoffet</i> ao invés de <i>stuffed</i>
	I: não respondeu

How about an after-dinner drink?	G: Ele não pronuncia <i>an</i> . Ele não fala <i>after</i> e sim <i>af</i>
	K: quase não fala <i>after</i>
	I: Ele não fala <i>an</i>

That sounds great.	G: Ele não fala <i>sounds</i>
	K: Sai som de <i>sad son grit</i>
	I: o som da palavra <i>sounds</i> não sai

Well, ready to go?	G: Ele não fala <i>to</i>
	K: <i>rerigo</i>
	I: Ele não fala o <i>to</i>

Yeah. Thanks so much for the great dinner.	G: Ele não fala <i>for</i>
	K: <i>ιά</i>
	I: Ele emenda as palavras <i>thanks much</i>

I enjoyed it too. Let's do it again sometime.	G: Ele não fala <i>do</i>
	K: nao sai <i>ed</i> da palavra <i>enjoyed</i> e não sai <i>again</i>
	I: Ele não fala o <i>tôo</i> e fala bem forte <i>sometime</i>

As respostas referentes ao exercício 7 revelam as dificuldades dos alunos em relação às formas reduzidas, às junturas entre palavras, à pronúncia de palavras não proeminentes e a pronúncia do sufixo *-ed*. O sufixo *-ed* em inglês é pronunciado [t] depois de consoantes surdas, [d] depois de consoantes sonoras e [id] depois de verbos terminados em *t* e *d*.

A seguir será considerado o questionário final aplicado aos alunos e a análise das respostas deles.

Questionário final

O questionário final foi aplicado com a intenção de conhecer os conceitos dos alunos participantes da pesquisa em relação à progressão da aprendizagem. Ele consistia de perguntas referentes à: 1) Avaliação das unidades; 2) Demonstração afirmativa ou negativa sobre sentimentos de confiança e motivação com as unidades de ensino; 3) Análise das atividades aplicadas em sala de aula referentes à leitura/produção e compreensão oral; 4) A preferência para realização das unidades de inglês em grupos, em pares ou individualmente; e 5) Comentários sobre o que percebeu de evolução na aprendizagem de inglês. O modelo do questionário se encontra no (ANEXO1).

Na resposta à primeira pergunta sobre avaliação das unidades, a aluna **G** achou muito interessante as unidades de ensino porque a cada aula melhorava o seu conhecimento e tirava dúvidas sobre a língua inglesa. O aluno **K** também achou muito interessante porque melhorou a pronúncia, compreensão oral e escrita também. A aluna **I** respondeu que as aulas eram interessantes porque aprendeu muitas coisas.

Na resposta à segunda pergunta, a qual investigava a motivação dos alunos, **G**, **K** e **I** confirmaram que se sentiram confiantes e motivados com as unidades de ensino. A aluna **G** porque aprendeu com mais facilidade e a motivou a se aprofundar nos estudos de inglês. O aluno **K** respondeu que antes de entrar no projeto não sabia nem a metade do que sabia naquele momento. E a aluna **I** também demonstrou confiança e motivação com as atividades porque gosta muito de inglês.

A terceira pergunta referia-se à análise das atividades de leitura/produção e compreensão oral. Os alunos **G**, **K** e **I** responderam muito bom para todos os itens.

A quarta pergunta referia-se à preferência em realizar as atividades das unidades de inglês numerando de 1 (favorita) a 4 (o que menos gostou), os alunos **G**, **K** e **I** preferiram trabalhar em pares e manifestaram que não se sentiam confortáveis em trabalhar em grupos grandes.

A quinta e última pergunta sobre o que os alunos perceberam quanto à evolução na aprendizagem de inglês, **G** respondeu que naquele momento sabia falar várias palavras e que havia melhorado bastante o inglês. O aluno **K** respondeu que antes não sabia direito a pronúncia das palavras em inglês e tinha dificuldade com a forma escrita, a compreensão e produção oral e relatou também que percebeu que a escrita é muito diferente da fala e que na fala ocorrem junções de palavras. A aluna **I** respondeu que antes de começar o projeto não gostava muito da língua inglesa, mas quando iniciou o projeto ficou interessada e começou a aprender.

Os resultados da explanação dos alunos sobre o questionário final demonstraram que eles evoluíram na aprendizagem de língua inglesa. Confirmando a Hipótese do filtro afetivo de Krashen (1985), manter os alunos motivados, confiantes e com baixa ansiedade, a tendência ao sucesso no processo de aquisição de L2 é inevitável. Quanto à habilidade de leitura/produção e compreensão oral, a interação eficiente entre os conhecimentos sistêmicos, de mundo e organização textual construíram a competência comunicativa dos alunos e os prepararam para o engajamento discursivo e na construção do significado. As respostas dos alunos referentes à última questão revelaram que a análise de necessidades foi importante para encontrar maneiras de motivar e influenciar positivamente o desempenho do aprendiz.

Em suma, foi possível perceber, por intermédio da análise dos dados, a predominância de aspectos positivos no processo de ensino/aprendizagem de inglês como L2 intermediadas por práticas reflexivas e análise de necessidades.

Este trabalho investigou a implementação de uma proposta de ensino que atendesse às expectativas de um grupo de alunos do Ensino Fundamental II. Para atender a esse objetivo, iniciou-se com a investigação das necessidades dos alunos acerca do uso da língua inglesa no contexto social e, prosseguiu-se com a identificação dos mecanismos que poderiam ser usados durante a aplicação das unidades que beneficiassem o desenvolvimento do ensino/aprendizagem de L2.

As respostas dos alunos ao questionário de levantamento de necessidades indicaram que houve a preferência pelas habilidades de compreensão e produção oral, praticamente inexplorada na aula de inglês ministrada a esses alunos, pois o conteúdo programático enfatizava compreensão leitora e escrita. Como na língua inglesa a correspondência entre a escrita e a pronúncia das palavras não é transparente, os aprendizes que lidam apenas com a forma escrita das palavras, têm dificuldade de identificar a forma sonora do vocabulário que adquiriram. Aprendizes brasileiros de língua inglesa podem conhecer, por exemplo, o significado de *pen*, mas por interferência da sua língua materna apresentam dificuldades de identificar a forma oral da palavra devido à presença de aspiração da plosiva e da articulação da consoante nasal que segue a vogal não nasalizada no inglês.

As unidades de ensino desta dissertação foram criadas com base em um formato elaborado por Sandra Madureira a partir de diálogo em inglês informal obtidos do livro *Listen & Say It Right in English!* Com base no diálogo, foram elaborados os parágrafos e questões para os alunos responderem e, posteriormente, serem analisadas. Todo o conteúdo das unidades continha palavras utilizadas no dia-a-dia, tais como: *lunch, restaurant, dinner*, etc. As questões compreendiam em apontar quais palavras do texto o aluno conhecia, o que o aluno entendia sobre o texto e quais palavras se relacionavam. Esses exercícios foram introduzidos com a intenção de preparar o aprendiz para a habilidade oral. Como os alunos já tinham contato com a forma escrita do inglês e a correspondência entre forma escrita e oral não é transparente, passar para a forma oral diretamente, poderia causar ansiedade e bloquear a aprendizagem. Os alunos com baixa ansiedade têm tendência ao sucesso no processo de aquisição de L2 e como eles se apresentaram com um baixo filtro afetivo (autoconfiança, baixa ansiedade), absorveram insumo (*input*) facilmente.

As aplicações das atividades iniciaram-se com: 1) a prática da leitura silenciosa; 2) exercício de compreensão de texto. Esses exercícios proporcionaram

aos alunos reconhecer a finalidade do texto, inferir o sentido de palavras a partir do contexto, conhecer o vocabulário e elaborar hipóteses sobre o conteúdo do texto com base em conhecimentos prévios e em pistas contextuais.

As atividades que sucederam a compreensão textual envolveram as habilidades de escuta e escrita, também com a intenção de preparar o aprendiz para a compreensão e produção oral. Dois exercícios fizeram parte dessa atividade: 1) identificar a situação descrita no contexto e 2) apontar os participantes do diálogo. Ao refletir sobre as questões, os alunos usaram as pistas contextuais. Essa estratégia os levou a fazer ligações entre duas ou mais proposições no diálogo, tais como, selecionar e priorizar informações, identificar os itens lexicais familiares, os participantes e as idéias principais; reconhecer tempos verbais; expandir o conhecimento a cerca de conectivos para manutenção de coerência e coesão do texto e perceber o caráter informal do diálogo. Portanto, os alunos foram estimulados a utilizar tanto processos *bottom-up* como *top-down*.

Os exercícios de percepção compreenderam três atividades: 1) escutar o diálogo para completar com palavras as lacunas introduzidas em uma transcrição ortográfica do diálogo; 2) escutar a gravação e sublinhar as palavras mais proeminentes em uma transcrição ortográfica do diálogo sem lacunas; 3) escutar cada um dos enunciados e apontar as palavras ou expressões que chamavam a atenção pela especificidade da pronúncia. Nesses exercícios, os alunos foram preparados para desenvolver uma escuta qualificada.

Ao completarem as lacunas com palavras na primeira atividade e verificarem seus acertos e erros, os alunos se apropriaram dos elementos lexicais da língua inglesa e aprenderam a utilizá-los de acordo com o contexto dos enunciados.

Para realizarem a segunda atividade, que consistia em sublinhar as palavras mais proeminentes, os alunos foram instruídos a prestar atenção na melodia da fala “entoação”, bem como na proeminência das palavras dentro da frase. Este procedimento de acordo com a hipótese do *input* lingüístico a qual prevê que o aprendiz progride numa ordem natural porque recebe o *input* na L2 que está um pouco além do seu estágio atual de competência lingüística. Ao serem instruídos eles perceberam que as palavras de conteúdo são proeminentes, portanto recebem acento e carregam informação relevante.

A terceira atividade, ainda referente à percepção, consistia em apontar as palavras ou expressões que chamavam a atenção pela especificidade da pronúncia.

Os alunos ouviram o diálogo diversas vezes e foram alertados a prestar atenção às diferenças existentes entre a oralidade e a escrita. A escuta do diálogo foi feita por intermédio dos recursos existentes no programa *Praat*, o que possibilitou selecionar trechos dos arquivos sonoros que causariam dificuldades de percepção para os alunos. Os recursos facilitaram a percepção do detalhe fonético relevantes para a aquisição das distinções fonológicas da língua inglesa. O procedimento de chamar atenção dos alunos para as diferenças entre fala e escrita foi fundamental para sensibilizar o aprendiz a prestar atenção em pistas acústicas importantes para a compreensão oral, pois sempre as pistas contextuais (*top-down*) são suficientes. Nesse exercício, também, refletiu-se sobre os processos de junção entre palavras, reduções, semelhanças entre sons da língua inglesa e portuguesa e fenômenos de assimilação.

Concluiu-se que a presente pesquisa serviu para desencadear uma reflexão acerca do ensino/aprendizagem da habilidade oral em inglês como L2 levando em consideração a importância da formação lingüística do professor de línguas. Além disso, a análise de necessidade dos alunos, a prática reflexiva das ações tanto do aluno quanto do professor foram insumos importantes para facilitar a aprendizagem. Todas as estratégias e procedimentos abordados nesta pesquisa e usados durante o processo de aprendizagem fizeram com que os alunos participantes deste projeto evoluíssem no processo de aprendizagem do inglês.

ABREU, L. S. A pronúncia no ensino de língua estrangeira: uma visão histórica. In: CELANI M. A. A. *Ensino de segunda língua: redescobrimos as origens*. São Paulo: EDUC, 1997.

ANDERSON, A. & LYNCH, T. *Listening*. Oxford: Oxford University Press, 1988.

ASHER, J.J. *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions, 1977.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROWN, R. *A First Language: The Earlier Stages*. Harmondsworth: Penguin Books, 1973.

BROWN, H. D. *Cognitive and affective characteristics of good language learners*. In: HENNING, C. A. (ed.). *Proceedings of the Los Angeles Second Language Research Forum*. Los Angeles. UCLA. Department of English. TESL, 1997.

CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing In: *Applied Linguistics*, v. 1, p. 1-47, 1980.

CELANI, M. A. A. Language teacher educators in search of "Locally Helpful Understandings". In: GIEVE, S.; MILLER, I. K. (Eds.). *Understanding the language classroom*. Basingstoke. Palgrave Macmillan, 2006. p. 226-238.

CELCE-MURCIA, M; BRINTON, D. M.; GOODWIN, J. M. *Teaching pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages*. New York: Cambridge University Press, 1996.

CHAUDRON, C. *Second language classrooms: research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

CLARK, J. & Yallop, C. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press, 1995.

CRISTÓFARO-SILVA, T. *Pronúncia do inglês: para falantes do português brasileiro: os sons*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2005.

CRYSTAL, D. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Cambridge, Mass: Blackwell, 1994.

_____. *The English Language*. Harmondsworth: Penguin, 1985.

CRUTTENDEN, A. *Intonation*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: entering the field of qualitative research
In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. *The Landscape of Qualitative research: Theories and issues*. CA: Sage Publications, 1998. p. 1-33.

DEWEY, J. *Experiência e educação*. São Paulo: Nacional, 1979.

DUDLEY-EVANS, T; ST JOHN, M. J. *Developments in English for Specific Purposes: a multi-disciplinary approach*. Cambridge: CUP, 2002.

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

FLEGE, J. E. The relation between L2 production and perception In: *ICPhs 99 San Francisco*, v. 2, p. 1273 -1276, 1999.

_____. Second language speech learning: theory, findings and problems. In: STRANGE, W. (Ed.). *Speech perception and linguistic experience: theoretical and methodological issues*. Timonium, MD: York Press, 1995. p. 233-277

_____. Effects of equivalence classification on the production of foreign language speech sounds. In: JAMES, A.; & LEATHER, J. (Eds.). *Sound Patterns in Second Language Acquisition*. Dordrecht, Holland: Foris, 1986. p. 9-39.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FULLAN, M. ; HARGREAVES, A. *A Escola como Organização Aprendente: Buscando uma Educação de Qualidade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GARDNER, R. Attitudes, motivation, and personality as predictors of success in foreign language learning. In: PARRY, T.; STANSFIELD, C.W. (Eds.). *Language aptitude reconsidered*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall, 1990. p.179-22.

GÓMEZ, A.P. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: A. NÒVOA (Ed.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GRABE, W. Current developments on second language reading research. *TESOL Quarterly*, v. 25, n. 3, p. 375-406, 1991.

HARDCASTLE, W. J. e HEWLETT, N. *Coarticulation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*. Cambridge University Press, 1987.

JAMIESON, D. G. Techniques for training difficult non-native speech contrasts In: *ICPhs 95 Stockholm*, v. 4, p.100-107, 1995.

JORDAN, R. R. *English for Academic Purposes: a Guide and Resource Book for Teacher [M]*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KEMMIS, S. Critical reflection. *In*: WIDEEN, M.F.; ANDREWS, I. (Eds.). *Staff development for school improvement*. Philadelphia: The Falmer Press, 1987.

KENT, R. D.; READ, C. *The acoustic Analysis of Speech*. San Diego: Singular Publishing Group, Inc., 1992.

KENTWORTHY, J. *Teaching English Pronunciation*. London: Longman, 1987.

KOHAN, W. O. *Infância entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRASHEN, S. D. *The input hypothesis*. London: Longman, 1985.

KRASHEN, S. D; BURT, M. K; DULAY, H. C. *New Directions in Second Language Learning, Teaching and Bilingual Education*. Los Angeles. CA. Washington DC: TESOL, 1975.

LAVER, J. *Principles of Phonetics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. p. 493-494.

LEHISTE, I. Influence of fundamental frequency pattern on the perception of duration. *Journal of Phonetics*, v. 8, p. 469-474, 1976.

LENNEBERG, E.H. *Biological foundations of language*. New York: Wiley, 1967.

LEVELT, W. J. M. *Speaking: From Intention to Articulation*. 5 ed. Cambridge, MA: MIT Press, 1998.

_____. A survey of studies in sentence perception: 1970-1976. *In* W. J. M. LEVELT & G. B. Flores d' Arcais (Eds.). *Studies in the perception of language*. New York: Wiley, 1978.

MOITA LOPES, L.P. *Oficina em lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. A nova ordem mundial. Os parâmetros Curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: A base intelectual para uma ação política. In: BÁRBARA, L & RAMOS, R.C.G (orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

O'MALLEY, J.; MICHAEL & CHAMOT.; ANNA, U. *Learning Strategies in second language acquisition*. New York: CUP, 1990.

PENNYCOOK, A. *The Cultural Politics of English as an International Language*, London: Longman, 1994.

PERRENOUD, P. *A prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 23-36.

RICHARDS, J. C. *Curriculum Development in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 1996.

_____. *The context of language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1989.

_____. *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

ROACH, P. *English phonetics and phonology: a practical course*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

_____. *Introducing phonetics*. London: Penguin English, 1992.

_____. *English phonetics and phonology: a practical course*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

_____. *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ROBINSON, P. *ESP Today: A Practitioner's Guide*. New-York: Prentice-Hall International, 1991.

ROCHA, E. M. B. O processo de ensino-aprendizagem: modelos e componentes. In: PENTEADO, W. M. A. (org) *Psicologia e Ensino*. São Paulo: Papelivros, 1980.

ROGERS, C. *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*. Boston: Houghton Mifflin, 1951.

ROST, M. *Listening in language learning*. New York: Longman, 1990.

_____. *Teaching and Researching Listening*. England: Pearson Education, 2002.

SCARCELLA, R. C. & OXFORD, R. L. *The Tapestry of Language Learning*. Boston: Heinle Publishers, 1992.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 256.

_____. Formar professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCOVILL, T. Foreign Accents, Language Acquisition and Cerebral Dominance. In: *Language Learning*, v. 19, p. 245-254, 1969.

SHRUM, J. L. & GLISAN, E. W. *Teacher's Handbook: Contextualized Language Instruction*. 2º ed. Boston: Thomson Heinle, 1999.

SMYTH, J. Teacher's work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

THOMPSON, G. Some Misconceptions about Communicative Language Teaching. In: *ELT Journal*, v. 50/1, p. 9-15, 1996

UNDERHILL, A. *Sound Foundations*. Oxford: Heinemann, 1994.

VYGOTSKY, L. *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1934.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*: tradução José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas. São Paulo: Pontes, 1991.

WILKINS, D. A. *Notional Syllabuses: A Taxonomy and its Relevance to Foreign Language Curriculum Development*. London: Oxford University Press, 1976.

WILLIAMS, M & BURDEN, R. L. *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ZEICHNER, K. A. *A formação reflexiva de professores: Idéias e práticas*, Lisboa: Educa, 1993.

ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ-PONS, M. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, v. 23, p. 614-628, 1986.

APÊNDICE A – Autorização

Autorização

Eu, _____, autorizo meu/minha filho(a):

_____ Aluno da 6ª série _____,

a participar do Projeto “A Compreensão e Produção Oral em Inglês: Uma proposta de Ensino para Alunos de Escolas da Rede Pública”.

Pesquisadora responsável pelo Projeto: Eloiza Ceresso de Andrade, aluna do Mestrado de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

São Paulo, ____/____/2006.

Assinatura do Responsável

ANEXO 1 - Questionários

Nome completo: _____
Série: _____ Idade: _____ Sexo: () M () F

Trabalha fora? () Sim () Não

Responda as seguintes questões:

1. Você faz ou fez algum curso de inglês fora da escola? Sim () Não ()

2. Se você frequenta curso de inglês fora da escola, assinale o nível em que você se encontra? () básico; () intermediário () avançado

3. Você gosta de aprender inglês? Sim () Não ()

4. Você acha importante aprender inglês? Sim () Não ()
Por quê _____

5. Você acha que o inglês será útil na sua vida profissional? Sim () Não ()

6. Você acha que o inglês será útil na sua vida pessoal, por exemplo, para se comunicar com estrangeiros.
Sim () Não ()

7. Quais são os assuntos pelos quais você mais se interessa no dia-a-dia?

8. Dê nota de 0 a 10 de acordo com o seu interesse em:

1. () leitura de textos em inglês;
2. () escrita de textos em inglês;
3. () compreensão oral (entender o que se fala);
4. () expressão oral (falar) em inglês;
5. () gramática da língua inglesa;
6. () tradução de textos em inglês;
7. () vocabulário;
8. () diálogos com expressões orais do dia-a-dia.
9. () atividades em língua inglesa na sala de informática;
10. () atividades em língua inglesa na sala de vídeo;
11. () músicas em inglês;
12. () atividades com livro didático;
13. () jogos em inglês;
14. () correspondências em inglês via e-mail.

9. Das atividades mencionadas na questão 8 deste questionário, mencione três que lhe causa mais dificuldades. Comece pela mais difícil.

10. Se você quiser apontar uma outra atividade que não foi mencionada acima, utilize o espaço abaixo.

Nome:

Idade: () masculino () feminino

Professora:

Série: Data:

Responda todas as questões cuidadosamente

1 – Avalie as unidades de ensino de inglês acompanhadas de gravações de diálogos com falantes nativos do inglês e atividades de leitura, produção e compreensão oral.

- () muito interessantes
- () interessantes
- () como sempre
- () pouco interessante
- () nada interessante

Por quê?

2 – Você se sente mais confiante e motivado com essas unidades?

- () sim () não

Por quê?

3 – Análise as atividades feitas em sala de aula

Leitura/Produção e Compreensão Oral

- a) Lunch () muito bom () bom () regular () insatisfatório
- b) Giving a compliment () muito bom () bom () regular () insatisfatório
- c) Dinner () muito bom () bom () regular () insatisfatório
- d) Breakfast () muito bom () bom () regular () insatisfatório
- e) Conversation during a meal () muito bom () bom () regular () insatisfatório

4 – Numere as opções abaixo de 1 (sua favorita) a 4 (o que você menos gostou).
Ao realizar as unidades de inglês, você se sentiu mais confortável em trabalhar:

- () em grupos grandes
- () em grupos pequenos
- () em pares
- () individualmente

5 – Comente o que você percebeu de evolução na aprendizagem de inglês desde o início do projeto até agora.

ANEXO 2 - Entrevista à professora Canadense A. Alunos de Escola Estadual

Kaio: How are you?

Ingrid: What's your name?

Kimberlys: Como e quando a senhora aprendeu a falar a língua portuguesa?
Demorou muito para aprender?

Kimberlys: Lá no Canadá, no século X, habitavam várias tribos de índios
aborígenes eles ainda existem?

Wesley: Qual é a principal economia do Canadá?

Haline: Eu gostaria de saber quantos anos a senhora tem?

Kalynka: A senhora gostaria de voltar a morar no Canadá?

Dayana: A senhora tem família no Canadá?

Ricardo: Qual o transporte mais usado no Canadá?

Jéssica: A senhora gosta de morar mais aqui no Brasil ou prefere morar em seu
país?

Elisangela: Quais são os países que a senhora conhece?

Josiane: Quais são as comidas típicas do Canadá e quais a senhora mais gosta?

Fábio: Como é o clima do seu país de origem?

Edmundo: Como a senhora se sente trabalhando aqui no Brasil?

Dayane: Além do trabalho que a senhora faz aqui no Brasil, gostaria de fazer outro
tipo de trabalho?

Gabriela: Como a senhora se sente dando aulas para as crianças e adolescentes
do nosso bairro?

Dayana: No Canadá é falado mais que um idioma? Qual é o mais falado?

Viviam: O que a senhora pensa a respeito dos homens que governam o Brasil?

Yrespamela: Qual é o esporte mais praticado no Canadá?

Kaio: O que fez a senhora decidir vir ao Brasil para lecionar?

Kaio: Neva muito no Canadá?

Milena: Como é o estudo no Canadá, quantas horas os alunos ficam na escola?

Geni: No Canadá existe muita mistura de etnias iguais ao Brasil?

Entrevista à professora Canadense A

Alunos de Escola Municipal

Raysa: How are you?

David: What's your name?

Wellington : Como o povo vive no Canadá?

Ezequias: Como é o Canadá? Faz muito frio? Faz muito calor?

Cristine: Em que época? Quais são as comidas típicas de lá?

Luana Priscila: Gostaria de saber como são os alunos de lá? São estudiosos? Todos vão a faculdade quando terminam o ensino médio?

Carla: Lá no Canadá tem mistura de etnia igual aqui no Brasil?

Mariana: Lá neva? E quando faz calor? Tem praias?

Raysa: Quais são lugares que a senhora mais gosta no Canadá?

Luana Carla: O que a motivou vir ao Brasil e quais são lugares que a senhora visitou aqui no Brasil e mais gostou?

Ana: No Canadá o curso superior é de graça?

Lucineide: Tem muita violência no Canadá?

Raysa: Quando a senhora veio para cá e como se sente morando aqui? Lá no Canadá tem shopping? As roupas e sapatos são caros?

Lucineide: Qual cidade a senhora morava lá?

Amanda: Eu gostaria de saber a idade da senhora?

Ana Carolina: Quais os pontos turísticos mais importantes do Canadá?

Luana: No Canadá ainda existem povos aborígenes (tribo indígenas) como os hurões?

Luana Carla: Quando a resolveu ser Freira e por quê?

Carla: Quantas línguas a senhora e a população Canadense falam?

Luana: Quantos países a senhora visitou e quais são eles?

Carla: Que cidade a senhora nasceu?

Lucineide: A senhora sente saudades da sua cidade?

Amanda: Qual a última vez que foi visitá-la?

Amanda: Qual é o esporte preferido do povo Canadense?

ANEXO 3 – Unidades de Ensino

Nome:

Número:

série:

Data:

1 – Leia atentamente o seguinte parágrafo.

LUNCH

José was in a restaurant to have lunch. He asked the waiter for roast beef on rye. The waiter asked him if he'd like anything to drink. José asked a small glass of milk and the check.

2 – Responda as questões abaixo:

a) Quais palavras do texto você conhece?

b) Escreva o que você entendeu sobre o texto.

3 – Relacione as colunas de palavras:

- | | |
|------------------|-----------------------|
| a) restaurant | () pão de centeio |
| b) lunch | () copo de leite |
| c) roast beef | () restaurante |
| d) glass of milk | () a conta |
| e) the check | () garcon |
| f) waiter | () rosbife |
| g) rye | () almoço |

4 – Escute atentamente o diálogo.

a) Qual a situação descrita no diálogo?

b) Quem são os participantes nesse diálogo?

5 – Escute o diálogo e complete com as palavras que estão faltando.

1- Ready to _____?

2- Yes. I _____ a roast beef on rye.

- 3- _____ to drink?
- 4- A _____ of milk, please.
- 5- Large or _____ l?
- 6- Small, _____.
- 7- Anything _____ I can get you?
- 8- No _____. Just the check.
- 9- Okay. Thank _____.
- 10- _____ you.

6 – Sublinhe as palavras mais proeminentes.

- 1- Ready to order?
- 2- Yes. I want a roast beef on rye.
- 3- Anything to drink?
- 4- A glass of milk, please.
- 5- Large or Small?
- 6- Small, please.
- 7- Anything else I can get you?
- 8- No thanks. Just the check.
- 9- Okay. Thank you.
- 10- Thank you.

7 – Escuta e preste atenção em cada enunciado. Apontem as palavras ou expressões que chamam a atenção pela especificidade da pronúncia.

- 1- Ready to order?
- 2- Yes. I want a roast beef on rye.
- 3- Anything to drink?
- 4- A glass of milk, please.

5- Large or Small?

6- Small, please.

7- Anything else I can get you?

8- No thanks. Just the check.

9- Okay. Thank you.

10- Thank you.

Nome:

Número:

série:

Data:

1 – Leia atentamente o seguinte parágrafo.

GIVING A COMPLIMENT

At work

Carlos was complimented by his boss because he did a super job. His boss looked over his report and said that the sales figures were really helpful. Carlos expressed gratitude.

2 – Responda as questões abaixo:

a) Quais palavras do texto você conhece?

b) Escreva o que você entendeu sobre o texto.

3 – Relacione as colunas de palavras:

- | | |
|------------------------|----------------------------------|
| a) look over | () elogio |
| b) report | () de fato, realmente |
| c) as a matter of fact | () relatório |
| d) compliment | () examinar superficialmente |
| e) express gratitude | () trabalho |
| f) work | () expressar gratidão |

4 – Escute atentamente o diálogo.

a) Qual a situação descrita no diálogo?

b) Quem são os participantes nesse diálogo?

5 – Escute o diálogo e complete com as palavras que estão faltando.

1- _____ you _____ a chance to look over my report yet?

2- Uh huh. As a matter of fact, I _____.

3- What do _____ think?

4- You did a _____ job. The sales figures _____ really helpful.

5- Thanks.

6 – Sublinhe as palavras mais proeminentes.

1- Have you had a chance to look over my report yet?

2- Uh huh. As a matter of fact, I did.

3- What do you think?

4- You did a super job. The sales figures were really helpful.

5- Thanks.

7 – Escuta e preste atenção em cada enunciado. Apontem as palavras ou expressões que chamam a atenção pela especificidade da pronúncia.

1- Have you had a chance to look over my report yet?

2- Uh huh. As a matter of fact, I did.

3- What do you think?

4- You did a super job. The sales figures were really helpful.

5- Thanks.

Nome:

Número:

série:

Data:

1 – Leia atentamente o seguinte parágrafo.

DINNER

João was in a restaurant to have dinner and the waiter asked him if he'd like anything to drink. He saw that he'd like to have a Bloody Mary. Then the waiter asked him if he was ready to order. João said to the waiter that he would need a few minutes to think. The waiter came back after a few minutes. João asked to have a medium steak, a baked potato with sour cream and chives. And salad with French dressing.

2 – Responda as questões abaixo:

a) Quais palavras do texto você conhece?

b) Escreva o que você entendeu sobre o texto.

3 – Relacione as colunas de palavras:

- | | |
|-----------------|-------------------|
| a) I | () voltar |
| b) You | () precisar |
| c) to be | () oferecer |
| d) to have | () querer |
| e) to need | () você |
| f) to want | () eu |
| g) to get | () ser, estar |
| h) to come back | () ter |

4 – Escute atentamente o diálogo.

b) Qual a situação descrita no diálogo?

c) Quem são os participantes nesse diálogo?

5 – Escute o diálogo e complete com as palavras que estão faltando.

1- _____ I _____ you a drink?

2- Please. I think I'll _____ a Bloody Mary.

3- Are you _____ to order?

4- Not_____. I _____a few more minutes.

5- Okay. I'll _____back in a few minutes.

6- What _____I get you?

7- The steak_____.

8- How do you _____your steak?

9- Medium, please. A baked _____with sour cream and_____. And _____ with French dressing.

10- Thank_____.

6 – Sublinhe as palavras mais proeminentes.

1- Can I get you a drink?

2- Please. I think I'll have a Bloody Mary.

3- Are you ready to order?

4- Not quite. I need a few more minutes.

5- Okay. I'll come back in a few minutes.

6- What can I get you?

7- The steak dinner.

8- How do you want your steak?

9- Medium, please. A baked potato with sour cream and chives. And salad with French dressing.

10- Thank you.

7 – Escuta e preste atenção em cada enunciado. Apontem as palavras ou expressões que chamam a atenção pela especificidade da pronúncia.

1- Can I get you a drink?

2- Please. I think I'll have a Bloody Mary.

3- Are you ready to order?

4- Not quite. I need a few more minutes.

5- Okay. I'll come back in a few minutes.

6- What can I get you?

7- The steak dinner.

8- How do you want your steak?

9- Medium, please. A baked potato with sour cream and chives. And salad with French dressing.

Nome:
Número:
Data:

série:

1 – Leia atentamente o seguinte parágrafo.

TELEPHONE Information

Maria called the telephone operator because she wanted Jim Morris' phone number. The telephone operator asked which city it was. Maria answered that the city was Los Angeles.

2 – Responda as questões abaixo:

a) Quais palavras do texto você conhece?

b) Escreva o que você entendeu sobre o texto.

3 – Relacione as colunas de palavras:

- | | |
|-----------------------|--------------------|
| a) city | () responder |
| b) number | () informação |
| c) telephone operator | () telefonar |
| d) information | () telefonista |
| e) to call | () cidade |
| f) to ask | () número |
| g) to answer | () perguntar |

4 – Escute atentamente o diálogo.

d) Qual a situação descrita no diálogo?

e) Quem são os participantes nesse diálogo?

5 – Escute o diálogo e complete com as palavras que estão faltando.

1- _____ city, please?

2- West_____.

3- Yes?

4- _____ like the _____ of Jim Morris. M-O-R-R-I-S.

5- Just a _____ . 379-2113.

6 – Sublinhe as palavras mais proeminentes.

1- What city, please?

2- West Los Angeles.

3- Yes?

4- I'd like the number of Jim Morris. M-O-R-R-I-S.

5- Just a moment. 379-2113.

7 – Escuta e preste atenção em cada enunciado. Apontem as palavras ou expressões que chamam a atenção pela especificidade da pronúncia.

1- What city, please?

2- West Los Angeles.

3- Yes?

4- I'd like the number of Jim Morris. M-O-R-R-I-S.

5- Just a moment. 379-2113.

Nome:

Número:

série:

Data:

CONVERSATION DURING A MEAL

1 – Leia atentamente o seguinte parágrafo.

Two friends were talking during a meal about their steaks. One of them asked to pass the salt. The other commented about some dessert and an after-dinner drink. Finally, one of them thanks for the great dinner and suggested do it again sometime.

2 – Responda as questões abaixo:

a) Quais palavras do texto você conhece?

b) Escreva o que você entendeu sobre o texto.

3 – Relacione as colunas de palavras:

- | | |
|---------------|----------------------|
| a) friends | () bife |
| b) sometime | () sal |
| c) to suggest | () amigos |
| d) to drink | () beber |
| e) steak | () sugerir |
| f) salt | () algumas vezes |
| g) to enjoy | () apreciar |
| h) again | () novamente |

4 – Escute atentamente o diálogo.

f) Qual a situação descrita no diálogo?

g) Quem são os participantes nesse diálogo?

5 – Escute o diálogo e complete com as palavras que estão faltando.

1- How's your _____?

2- _____. How's _____?

3- Great. _____ you pass the salt, please?

- 4- Uh huh. How about _____dessert?
- 5- Oh, no thanks. I'm_____.
- 6- _____about an after-dinner_____?
- 7- That _____great.
- 8- Well, ready to_____?
- 9- Yeah. _____so much for the _____dinner.
- 10- I _____it too. Let´s do it _____sometime.

6 – Sublinha as palavras mais proeminentes.

- 1- How's your steak?
- 2- Super. How's yours?
- 3- Great. Could you pass the salt, please?
- 4- Uh huh. How about some dessert?
- 5- Oh, no thanks. I'm stuffed.
- 6- How about an after-dinner drink?
- 7- That sounds great.
- 8- Well, ready to go?
- 9- Yeah. Thanks so much for the great dinner.
- 10- I enjoyed it too. Let´s do it again sometime.

7 – Escuta e preste atenção em cada enunciado. Apontem as palavras ou expressões que chamam a atenção pela especificidade da pronúncia.

- 1- How's your steak?
- 2- Super. How's yours?
- 3- Great. Could you pass the salt, please?
- 4- Uh huh. How about some dessert?

5- Oh, no thanks. I'm stuffed.

6- How about an after-dinner drink?

7- That sounds great.

8- Well, ready to go?

9- Yeah. Thanks so much for the great dinner.

10- I enjoyed it too. Let's do it again sometime.