

O desenvolvimento da compreensão oral e em leitura em um programa temático baseado em tarefas¹

Rosely Perez Xavier
Universidade Federal de Santa Catarina

Este trabalho discute o desenvolvimento das habilidades de compreensão oral e escrita em língua inglesa a partir da implementação de um programa temático de ensino baseado em tarefas em duas 5as séries do ensino fundamental. Os dados foram coletados através de diários, gravações de aulas em áudio e vídeo, questionários e testes de rendimento em dois momentos do processo de implementação, de modo que os resultados pudessem ser comparados entre si. Para verificar se os ganhos de aprendizagem haviam sido significativos, duas 6as séries realizaram os mesmos testes de compreensão oral e em leitura e os seus resultados foram comparados com aqueles dos sujeitos desta pesquisa. Nos contextos pesquisados, os alunos apresentaram ganhos de aprendizagem, sendo eles mais significativos na habilidade de compreensão oral.

This paper discusses the development of both listening and reading skills of two groups of Brazilian secondary students learning English under a task-based thematic syllabus. The data were collected through weekly exchanged lesson diaries, audio- and videotaped sets of lessons, questionnaires, and achievement tests in two moments of the syllabus implementation so that the results could be compared. Aiming at investigating the students' learning gains in both reading and listening comprehension, two next-level groups of Brazilian secondary students were asked to carry out the same achievement tests and their results were compared to the ones achieved by the subjects. The results of this research show that the subjects had learning gains in listening more than in reading.

Este trabalho discute o desenvolvimento das habilidades de compreensão oral e escrita em língua inglesa a partir da implementação

¹ Este trabalho é um recorte de minha tese de doutorado que, em seu processo de elaboração, recebeu valiosas contribuições dos professores doutores Matilde V. R. Scaramucci (UNICAMP), José Carlos P. A. Filho (UNICAMP), Teresa O'Brien (Universidade de Manchester), Richard West (Universidade de Manchester) e, em particular, do professor Dr. *John Robert Schmitz* (UNICAMP), que me fez refletir e compreender sobre questões sociolinguísticas na elaboração das atividades da primeira Rede Temática desenvolvida para esta pesquisa.

de um programa temático de ensino baseado em tarefas em duas 5^{as} séries do ensino fundamental. Os dados foram coletados através de diários dialogados, gravações de aulas em áudio e vídeo, questionários e testes de rendimento em dois momentos do processo de implementação, de modo que os resultados pudessem ser comparados entre si. Para verificar se os ganhos de aprendizagem haviam sido significativos, duas 6^{as} séries realizaram os mesmos testes de compreensão oral e em leitura e os seus resultados foram comparados com aqueles dos sujeitos desta pesquisa. Nos contextos pesquisados, os alunos apresentaram ganhos de aprendizagem, sendo eles mais significativos na habilidade de compreensão oral.

A escolha por um programa temático baseado em tarefas

O uso de tarefas comunicativas no ensino de uma segunda língua (L2) ou língua estrangeira (LE) tem sido discutido e pesquisado desde a década de 80 do século XX. Nessa época, surgiram alguns programas de curso que propunham o seu uso: Programa de Processo (*Process Syllabus* – BREEN, 1984, 1987a, b), Programa de Procedimentos (*Procedural Syllabus* – PRABHU, 1984, 1987) e Programa de Tarefas (*Task Syllabus* – LONG, 1985, LONG & CROOKES, 1992, 1993).

A noção de tarefa nesses programas e nas pesquisas em geral salienta a importância do propósito comunicativo (SCARAMUCCI, 1996; WILLIS, 1996), os processos cognitivos e/ou interacionais (RICHARDS et alii, 1986; PRABHU, 1987; CANDLIN, 1987; NUNAN, 1989) e a perspectiva do professor, que elabora planos de ação, e a do aluno, que a executa como um plano real (BREEN, 1984).

O ponto de convergência entre as noções de tarefa encontradas na literatura está no foco de atenção que a tarefa propõe ao estudante, isto é, o foco no conteúdo ou significado das informações. Os alunos processam a língua para chegarem a um resultado ou resposta satisfatória (escrita, oral, física e/ou imagética), podendo algum traço lingüístico ser adquirido implicitamente, isto é, em decorrência da atenção dos alunos ao significado das informações em um contexto de uso comunicativo.

A tarefa é, portanto, um veículo de fomento à interação com foco no significado, visão essa manifestada pela versão forte da abordagem de ensino com base em tarefas (SKEHAN & FOSTER, 1995; SKEHAN, 1996). A versão fraca, por outro lado, considera que a aprendizagem/

aquisição pelo significado não garante sensibilidade à forma e, por essa razão, sugere que as condições de processamento de língua possam envolver a atenção para a forma-em-geral (*focus-on-general-form*) (LONG & CROOKES, 1993). O foco-na-forma-em-geral consiste no tratamento da língua em um contexto que requer a atenção dos alunos para um determinado elemento lingüístico, o qual deverá ser um traço incidental na realização da tarefa.

Os programas baseados em tarefas trazem uma lista de atividades a serem trabalhadas em sala de aula (e em suas extensões), podendo variar quanto ao seu formato (ex. pergunta-resposta, colunas para a associação de informações), natureza (ex. do mundo real ou pedagógica²), objetivo (i.e. cognitivo, afetivo, lingüístico ou psicomotor), dificuldade cognitiva ou lingüística, tipo de insumo (ex. verbal ou não-verbal), configuração da classe (i.e. em grupo/individual), habilidades lingüísticas envolvidas, tipo de resposta (i.e. simples/complexa, aberta/fechada,³ verbal/não-verbal), tempo de realização e extensão (i.e. curtas ou longas).

Os princípios teóricos que fundamentam esses programas baseiam-se na aprendizagem voltada para o significado das informações em contextos comunicativos (i.e. aprendizagem implícita) e na concepção de que o foco da aprendizagem não está no conteúdo pré-determinado pelo professor, mas na interação gerada pela tarefa, resultando, portanto, diferentes produtos de aprendizagem (i.e. aprendizagem como processo). Esses princípios, entretanto, não

² As *tarefas do mundo real* são aquelas que refletem os contextos externos à sala de aula. Quando transportadas para a sala de aula, entretanto, elas podem gerar uma situação comunicativa artificial ou não-artificial. No primeiro caso, os alunos assumem papéis sociais diferentes daqueles que eles desempenham em aula. No segundo caso, eles são incentivados a resolver problemas ou decidir questões que acontecem no dia-a-dia, como por exemplo: selecionar os horários de ônibus para determinadas necessidades, ouvir a previsão do tempo de modo a decidir sobre que roupa usar etc. As *tarefas pedagógicas* são aquelas com perfil acadêmico, o que as tornam típicas de um contexto de sala de aula, como por exemplo: desenhar uma figura conforme as instruções dadas, ouvir um texto e responder perguntas de interpretação etc.

³ Uma *tarefa aberta* é aquela que concede duas ou mais respostas como sendo verdadeiras, enquanto uma *tarefa fechada* permite apenas uma única resposta correta.

contemplam a aprendizagem explícita, apesar de algumas teorias e resultados de pesquisas evidenciarem os benefícios do conhecimento explícito para a aquisição/aprendizagem de L2/LE.

Para avaliar a aprendizagem a partir de uma abordagem processual de ensinar, esta pesquisa se propôs a desenvolver um Programa Temático Baseado em Tarefas (PTBT) para duas 5as séries do ensino fundamental. As tarefas seriam elaboradas a partir de temas e tópicos correlacionados (XAVIER, 1999). Com base em Willis (1996, p. 53), “um tópico pode dar origem a uma série de tarefas diferentes e elas podem estar ligadas de forma a construir uma ‘unidade’ temática de estudo”. A proposta foi investigar o desenvolvimento dos alunos nas habilidades de compreensão oral, leitura e produção oral. Este trabalho, no entanto, limita-se aos resultados encontrados nas duas primeiras habilidades mencionadas.

O contexto da pesquisa

O PTBT foi implementado em duas 5^{as} séries do Ensino Fundamental no ano letivo de 1997: uma da rede pública e a outra da rede particular de ensino do Estado de São Paulo. Os dois contextos foram escolhidos exatamente pelas suas diferenças no que se refere ao nível sócio-econômico dos alunos, suas experiências de mundo e estímulos externos. O objetivo foi analisar o desempenho dos estudantes nessas duas realidades distintas, não com o propósito de comparar os resultados entre si, mas de chegar a uma avaliação do processo de aprendizagem e do PTBT, considerando alunos com diferentes experiências de vida.

Três professoras participaram desta pesquisa: P1, que implementou o PTBT na escola particular; P2, que foi a própria pesquisadora, responsável por implementá-lo na escola pública, e P3, que observou e relatou as aulas de P2. P3, que era oficialmente a professora de inglês da turma, havia cedido suas aulas para a realização desta pesquisa. No contexto de P1, não houve observação participante, sendo ela, portanto, a única envolvida diretamente na implementação do PTBT em seu contexto.

As escolas envolvidas (E1 e E2) estão localizadas em cidades diferentes, embora próximas uma da outra. Esse fato foi circunstancial, uma vez que P1 e P2 residiam nas cidades onde essas escolas funcionam.

Os instrumentos de coleta

Os professores participantes (P1 e P3) responderam a um questionário e uma entrevista para que o seu perfil e o das escolas fossem delineados. O conteúdo das questões contemplou aspectos como: formação acadêmica dos professores, suas atitudes com relação à profissão, seus procedimentos de ensino, habilidades linguísticas priorizadas em aula, expectativas com relação ao PTBT, os recursos que a escola dispunha, nível sócio-econômico dos alunos, critérios para o agrupamento dos mesmos, entre outras questões.

Um segundo questionário foi elaborado para coletar informações sobre o perfil dos alunos participantes, suas experiências anteriores com a língua inglesa, suas oportunidades de obter insumo nessa língua nas extensões de sala de aula, sua motivação, atitude e expectativas quanto às aulas e à professora de inglês.

Para analisar o desempenho dos alunos e o seu desenvolvimento nas habilidades de compreensão oral e em leitura, foram utilizados diários de aula dialogados (entre P1 e P2; P2 e P3), aulas gravadas em áudio e vídeo, questionários de auto-avaliação e testes de rendimento. Os dados dos diários e das aulas gravadas receberam um tratamento qualitativo, passando por uma análise descritiva e interpretativista. Inicialmente, as informações foram codificadas e categorizadas (primeiro nível de análise) e, então, interpretadas (segundo nível de análise). Os dados referentes aos questionários de auto-avaliação e testes de rendimento receberam tratamento estatístico.

Os diários de P1 e P2 eram trocados em um encontro semanal para serem lidos ao longo da semana e devolvidos no encontro seguinte com ou sem questionamentos ou comentários. Os que apresentavam questionamentos eram respondidos por escrito pela autora e discutidos posteriormente. Os encontros semanais eram reservados não somente para a troca dos diários de aula, mas para conversas sobre a implementação do PTBT, o desempenho dos alunos na semana, a atitude de certos pais, as provas bimestrais, o material didático, dentre outros assuntos. P3 também registrava suas observações em diários, que eram trocados com os de P2 no início ou final da aula da semana posterior às aulas ministradas.

No início da implementação, os diários eram feitos com base em perguntas elaboradas para delimitar o foco da atenção das professoras. Porém, com o tempo, essas perguntas pareciam fragmentar o processo

de ensino-aprendizagem, reduzindo-o a determinados eventos comunicativos desconectados de um todo. Para contornar o problema, os diários passaram a ser redigidos em forma de relato descritivo, em que as professoras descreviam cada aula desde o seu início, seus procedimentos de ensino, as reações dos alunos às tarefas, seu desempenho, suas perguntas e respostas, as reações da professora a certos acontecimentos em aula, algumas interações relevantes e outros eventuais registros.

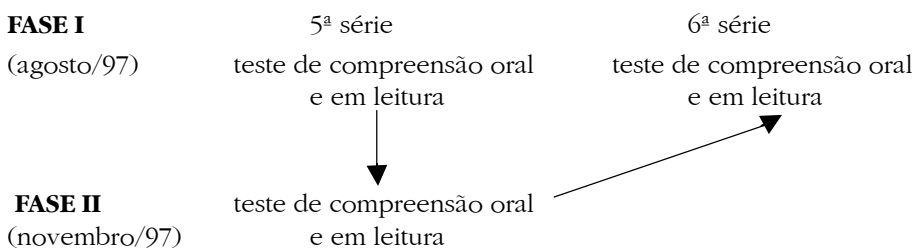
Os relatos eram usualmente redigidos no mesmo dia em que a aula era ministrada. No primeiro semestre de implementação, o poder de observação e o escopo da apreensão dos dados pareceram ser mais abrangentes, verificado pelo número de páginas redigidas. Os acontecimentos de sala de aula eram lembrados com uma certa facilidade pelas professoras, talvez por ser início de implementação e a vontade de relatar tudo o que acontecia. Isso não significou, necessariamente, que certos eventos não pudessem ter escapado da lembrança das professoras. No segundo semestre, entretanto, P1 e P2 passaram a ter dificuldades em lembrar alguns acontecimentos de sala de aula, talvez pelo cansaço mental acumulado ao longo do primeiro semestre. Para resolver essa questão, anotações eram feitas durante as aulas, mas, mesmo assim, muitos dados eram perdidos, porque as interações eram rápidas e ágeis com turnos sobrepostos, impossibilitando anotar tudo o que os alunos diziam. Decidiram, portanto, gravar as aulas em áudio para que elas pudessem ser transcritas e, dessa forma, preservar a riqueza dos dados. Em decorrência disso, os relatos descritivos passaram a ser transcrições das aulas dadas com alguns comentários embutidos.

As aulas gravadas em áudio e outras em vídeo permitiram a visualização da dinâmica das turmas e do desempenho dos alunos na compreensão e produção oral. Foram 14 aulas filmadas durante o ano letivo, sendo oito de P1 e seis de P2. As gravações foram realizadas por um operador de vídeo no início, meio e final do processo de implementação do PTBT.

Para que os alunos de P1 e P2 pudessem se auto-avaliar, aos mesmos foi solicitado preencher um questionário em dois momentos distintos do processo: após o primeiro conjunto de temas estudados (FASE I) e ao término do ano letivo (FASE II), para que os dados pudessem ser comparados entre as Fases e, dessa forma, ser possível verificar se os

alunos haviam notado algum progresso em sua aprendizagem, particularmente nas habilidades de compreensão/produção oral e em leitura.

Os testes de rendimento foram utilizados para avaliar os ganhos de aprendizagem obtidos pelos alunos de P1 e P2 nas habilidades de compreensão oral e em leitura (vide Anexos A e B). Dois testes de rendimento (um para cada habilidade lingüística) foram elaborados por P2 e submetidos a uma avaliação crítica de P1. Ambos foram aplicados logo após o primeiro conjunto de temas estudados pela classe (FASE I) e reaplicados no final do ano (FASE II), de modo que os resultados nesses dois momentos pudessem ser comparados. Além disso, os testes de compreensão oral e em leitura foram aplicados em duas 6^{as} séries, no mesmo período da FASE I, para que os resultados fossem comparados com aqueles das 5^{as} séries obtidos na FASE II. O esquema a seguir ilustra as comparações feitas para verificar os ganhos de aprendizagem:



A escolha de duas 6^{as} séries, uma da E1 e a outra da E2, baseou-se nas turmas que apresentavam melhor desempenho na disciplina de língua inglesa. Cabe salientar que, nessas turmas, a abordagem de ensinar da professora era diferente daquela proposta pelo PTBT. Na 6^a série da escola pública (31 alunos), o conteúdo de ensino era predominantemente gramatical. A professora não adotava livro didático, sendo o conteúdo de ensino determinado e seqüenciado por ela mesma, a partir de sua percepção do que era necessário/relevante para os alunos. Algumas funções comunicativas básicas também haviam sido ensinadas, como ‘cumprimentar’, ‘responder o nome e o número de telefone’, bem como frases ou expressões utilizadas no cotidiano de sala de aula e nos contextos externos a ela.

A compreensão em leitura pareceu ser a habilidade de maior ênfase nessa 6^a série. Os textos eram traduzidos e o vocabulário trabalhado juntamente com a sua pronúncia (leitura oral do texto e repetição de

palavras). Segundo a professora da classe, a língua de instrução era o inglês em aproximadamente 70% da aula.

Na 6ª série da escola particular (38 alunos), por outro lado, P1 adotava o livro *American WOW*, que prioriza o ensino da gramática em contextos de comunicação. A produção oral é a que se destaca como ponto forte do livro, pois inclui atividades de fala controlada, geralmente realizadas em pares. Quanto à habilidade de compreensão oral, os alunos ouviam os textos gravados, tendo em mãos a transcrição. Além disso, estavam expostos à fala da professora, que conduzia as aulas em inglês, e à fala de colegas de classe em atividades de produção oral. A compreensão de linguagem escrita, por sua vez, era trabalhada por meio de textos trazidos pela professora, já que o livro didático adotado não contempla satisfatoriamente essa habilidade.

Embora os alunos das duas 6^{as} séries estivessem envolvidos em abordagens diferentes daquela proposta pelo PTBT, pode-se dizer que, teoricamente, eles estavam à frente dos alunos das 5^{as} séries no que se refere ao conhecimento de língua e de mundo; portanto, um pouco mais competentes comunicativamente e amadurecidos para o processo de aprendizagem, considerando sua maior capacidade cognitiva e interpretativa.

Os testes de compreensão oral e em leitura

Vinte e seis questões foram elaboradas para o teste de compreensão oral. O formato privilegiado foi o de múltipla escolha que era, também, utilizado em algumas tarefas do material. O teste visou avaliar a compreensão da idéia principal e específica de monólogos e diálogos gravados, além de testar a inferência lexical (vide Anexo A).

O teste de compreensão em leitura consistiu em dezoito questões. O formato utilizado foi o de respostas curtas solicitadas em português, sendo compatível com o formato de tarefa utilizado no material didático. O objetivo desse teste foi avaliar a compreensão da idéia principal e específica de pequenos textos e situações, a seqüência coerente de um texto, inferências lexicais e outras associações (vide Anexo B).

O material de ensino

O PTBT procurou desenvolver a compreensão oral e em leitura e a produção oral dos estudantes desta pesquisa, através de tarefas com

ênfase nessas habilidades. Nesta pesquisa, tarefa foi definida com base nas dimensões pragmática e cognitiva apresentadas na definição de Candlin (1987, p. 10), de modo que as atividades com foco no significado pudessem coexistir com aquelas com foco na forma, em um mesmo programa de ensino com base em tarefas.

Tarefa é a interação entre ‘conhecimento’ e ‘procedimento’. É uma em um conjunto de atividades diferenciadas, sequenciadas, problematizadoras, envolvendo alunos e professores na seleção conjunta de uma série de variados procedimentos cognitivos e comunicativos a serem aplicados a um novo conhecimento, na exploração e busca coletiva de objetivos previstos ou emergentes em um contexto social. (Tradução minha).

Para Candlin (Ibid), uma tarefa envolve a dimensão pragmática (conhecimento) e a cognitiva (procedimento), permitindo que os alunos façam uso de suas capacidades de interpretação, expressão e negociação de significados na língua-alvo, de inferências e de seu raciocínio lógico, recorrendo às estratégias de resolução de problemas. A dimensão pragmática visa desenvolver a competência comunicativa dos alunos, enquanto a dimensão cognitiva fomenta o raciocínio. Essa definição, portanto, contempla o aspecto social, interacional e o cognitivo. O autor ainda sinaliza, em sua definição, que as tarefas são diferenciadas entre si, seqüenciadas, problematizadoras e que envolvem decisões conjuntas entre alunos e professor sobre questões metodológicas. Com base nessa visão de tarefa, é possível chegar a um programa de ensino negociado, cujo objetivo é tornar os alunos co-responsáveis por sua própria aprendizagem, uma premissa que o PTBT objetivou seguir. O conteúdo de ensino, por exemplo, foi organizado a partir de temas e tópicos interligados, formando um menu de opções, disposto em forma de redes ou ligações entre o tema central e os tópicos que se relacionam a esse tema (vide XAVIER, 1999). Com base nesse menu temático, os alunos foram capazes de escolher o tema central e os tópicos que gostariam de estudar ao longo do ano letivo, mediante um consenso da classe. Isso permitiu que conteúdos ou recortes temáticos diferentes fossem estudados nos dois contextos de pesquisa, considerando os interesses e preferências particulares de cada classe.

As escolhas, no entanto, foram feitas somente após o estudo da rede temática *Languages of the World*, que foi considerada conteúdo obrigatório por tratar de questões de linguagem, língua e cultura (ex. Que línguas são faladas em determinados países? O que são línguas

majoritárias e minoritárias? Como a língua inglesa se manifesta na cultura brasileira? O inglês americano é diferente do inglês da Inglaterra? E o português do Brasil, é diferente do português de Portugal? Por que sabemos que alguém é de uma determinada região brasileira ou, então, que é do exterior? Existe uma outra forma de comunicação que não seja a verbal? O que certos gestos, expressões faciais e posturas comunicam?).

Após o estudo dessa rede, os alunos de P1 e P2 realizaram o teste de compreensão oral e em leitura (FASE I). Feito o teste, cada turma teria que se decidir por um outro recorte temático, desta vez da Rede *Adolescence*, que seria estudada até o final do ano letivo, quando os alunos fariam o mesmo teste da Fase I (FASE II). Cabe salientar que, em nenhum momento, os alunos sabiam que iriam realizar o mesmo teste no final do ano letivo.

As tarefas de aprendizagem foram nomeadas de acordo com o seu objetivo saliente, isto é, aquele geralmente revelado na instrução ou enunciado da tarefa, e listadas abaixo de seus respectivos temas/tópicos, formando assim o Plano de Curso. É o que mostra o exemplo abaixo:

Unidade Temática: *Body language*

Assunto - gestos, expressões faciais, língua dos sinais e postura

Tarefa 1: Identificando o significado de certos gestos.

Tarefa 2: A) Respondendo como se sente diante de certas situações.

B) Interagindo com um colega para adivinhar como ele(a) está se sentindo de acordo com sua expressão facial.

Tarefa 3: Ouvindo conversas em inglês e identificando como os falantes estão se sentindo.

Tarefas de casa – a escolher

Tarefa 4: Interpretando a língua dos sinais nas figuras fornecidas.

Tarefa 5: Interpretando a postura das pessoas nas figuras fornecidas.

Por tratar-se de um programa de processo, o PTBT denominou as tarefas no gerúndio pela idéia de continuidade, mobilidade e dinamismo que essa forma verbal sugere.

Para desenvolver a compreensão oral, as aulas eram conduzidas quase que inteiramente na língua inglesa. O tema era inicialmente discutido através de perguntas orais direcionadas à classe e as respostas convertidas para o inglês e esquematizadas no quadro. O material didático também apresentava tarefas com textos gravados em áudio,

que visavam desenvolver a compreensão de instruções, de informações específicas e gerais (ex.: determinar a região de onde cada falante do português vem, a partir de seu sotaque; compreender o comando dado, a partir de uma lista de possibilidades em um computador). Algumas tarefas também permitiam aos alunos compreender a fala dos colegas (ex.: entrevistar o colega para relatar suas preferências; comunicar uma seqüência de exercícios físicos para o colega realizá-la), além de suas próprias tentativas de comunicação em sala de aula e a leitura oral de respostas escritas (vide XAVIER, 1999, v. II, para a visualização de todas as atividades do material).

Para desenvolver a compreensão em leitura, a grande maioria dos enunciados das tarefas era redigida na língua inglesa. Os textos escritos variaram quanto à sua natureza. Os textos autênticos envolveram artigos de jornal, informativos, letras de música, formulário de inscrição, entre outros. Os textos não-autênticos consistiram em textos adaptados de materiais autênticos e em textos elaborados de próprio punho, após a pesquisadora ter lido e pesquisado sobre o assunto (vide XAVIER, 1999, v. II).

O material ainda apresentou tarefas que visavam a resolução de problemas, a compreensão de imagens, situações criadas e perguntas escritas, classificações por critérios etc, o que exigia a leitura das informações fornecidas (ex.: contrastar fato de opinião; escolher um filme em vídeo a partir das descrições dadas; completar palavras cruzadas). (Vide XAVIER, 1999, v. II).

Para orientar P1 e P2 na implementação das tarefas do material, foi elaborado um manual com sugestões de procedimentos didático-pedagógicos para cada tarefa. Esses procedimentos envolveram a maneira como abordar o enunciado, negociar vocábulos/estruturas lingüísticas, trabalhar os dados do insumo e corrigir a tarefa. Perguntas orais em inglês também foram fornecidas para conseguir maior participação dos alunos nas aulas e, dessa forma, possibilitar uma interação mais engajada nessa língua.

O processo de ensino vivenciado mostrou que a ação pedagógica foi sofrendo alterações e se submetendo a recriações para assegurar a aprendizagem dos alunos. Criou-se, portanto, uma dinâmica entre o programa de curso planejado/idealizado e o vivenciado/realizado, a partir das re-interpretações do processo feitas por P1 e P2.

Foram duas re-interpretações: a primeira consistiu na visão de que para potencializar a aprendizagem, é preciso flexibilizar as unidades de ensino com a inserção e substituição de algumas tarefas, alterações em nível de procedimentos pedagógicos e de configuração da classe, e mudanças na seqüência planejada de algumas atividades. A segunda relaciona-se à necessidade de redimensionar o espaço da gramática no PTBT, que inicialmente era reservado para atividades que visavam direcionar a atenção dos alunos para as estruturas freqüentemente presentes no texto que introduzia o tema central. Em outras palavras, houve a necessidade de criar momentos isolados no processo de implementação do PTBT para introduzir tarefas gramaticais que pudessem lidar com os problemas lingüísticos diagnosticados durante a realização de algumas tarefas. É o caso das atividades de reforço de gramática, introduzidas ao longo das unidades temáticas, visando atuar de maneira terapêutica, possibilitando aos alunos reformular suas hipóteses e conscientizar-se do comportamento sintático de certas estruturas no inglês. Além dessas tarefas, P2, em particular, achou necessário criar espaços para julgamentos gramaticais a partir dos erros por ela observados e coletados nas tarefas de casa.

O foco na forma foi feito através de tarefas de conscientização gramatical (FOTOS & ELLIS, 1991) e interpretação (ELLIS, 1993, 1995). Ambas lidam com a manipulação e compreensão do traço lingüístico em um contexto situacional ao invés da sua prática (oral ou escrita).

O material utilizado na pesquisa (tarefas e manual) foi elaborado pela pesquisadora e submetido à avaliação de professores nacionais e estrangeiros.

Análise dos dados

Um rápido perfil dos alunos-participantes da E1

No início, vinte e oito estudantes da E1 faziam parte da pesquisa, passando para vinte e nove no decorrer do ano letivo. A idade da maioria era 11 anos. Nenhum deles trabalhava. A grande maioria já tinha estudado inglês em, pelo menos, duas das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, 3^a e 4^a séries, principalmente. Em uma aula semanal, o conteúdo aprendido nessas séries consistia basicamente em vocábulos (ex. nomes de animais, países, verbo *to be*, pronomes pessoais, números

e horas). Houve, ainda, alunos que mencionaram ter aprendido a falar e elaborar pequenos diálogos.

A maioria nunca havia feito um curso particular de inglês; 32% deles, entretanto, disseram ter feito o nível básico. Os dados também mostraram que a grande maioria dos alunos nunca havia viajado para algum país de língua inglesa.

As duas formas mais freqüentes de exposição desses alunos ao inglês em contextos externos à sala de aula eram através do videogame e de músicas. É interessante mencionar que, embora os alunos fossem de nível sócio-econômico médio-alto, 43% deles revelaram que nunca ou quase nunca assistiam a filmes em inglês no cinema. Dentre eles, a metade revelou que nunca ou quase nunca costumava assistir a filmes em vídeo também. O restante, por sua vez, disse que fazia isso algumas vezes. Além disso, a maioria dos alunos nunca ou quase nunca tinha lido revistas ou livros em inglês.

Quanto à motivação, a maioria dos alunos demonstrou estar animada para aprender inglês na 5ª série. As razões residem em fatores como (i) o papel de destaque que a língua inglesa assume no contexto mundial ou, então, a maneira como eles a vêem, isto é, uma “língua diferente e interessante” e (ii) a sua visão de futuro, alicerçada na relação que eles estabelecem entre ‘aprender inglês’ e ‘oportunidades para conhecer outros países e comunicar-se com outras pessoas’.

No que se refere às aulas de inglês, duas grandes expectativas foram enfatizadas pelos alunos: o desejo de aprender conhecimentos novos, como “vocabulários diferentes”, e a vontade de falar a língua-alvo, conversar ou engajar-se em diálogos.

Um rápido perfil dos alunos-participantes da E2

No início, vinte e quatro alunos participavam desta pesquisa. No decorrer do ano esse número aumentou, com a entrada de mais dois alunos na turma. A metade da classe tinha 11 anos, alguns com 10, dois outros com 12, e ainda outros dois com a idade de 13 e 14 anos. Ninguém da classe trabalhava.

Surpreendentemente, a maioria deles já havia estudado inglês em apenas uma das quatro séries do Ensino Fundamental, mais precisamente na 4ª série, com uma aula semanal. Segundo esses alunos, a aprendizagem dessa língua limitou-se a vocábulos (ex. nomes de animais, frutas,

membros da família), alfabeto, números e músicas. Esse dado é semelhante ao que foi relatado pelos sujeitos da E1.

Apenas dois alunos da classe disseram ter feito ou estar fazendo na época curso particular de inglês, classificando seu nível em intermediário. Cabe salientar que nenhum aluno havia viajado para algum país de língua inglesa. Os dados ainda mostram que o videogame e as músicas são as duas formas mais freqüentes de exposição desses alunos ao inglês em contextos externos à sala de aula. Esse resultado assemelha-se àquele obtido para os sujeitos da E1.

Embora ir ao cinema não fosse uma atividade tão freqüente para os sujeitos da E2, os dados revelaram que 54% deles costumavam, algumas vezes, assistir a filmes em inglês no cinema e 58% no vídeo. 41% dos alunos, por outro lado, disseram ter nunca ou quase nunca assistido a um filme no cinema.

Um outro dado interessante mostra que 54% dos sujeitos da E2 nunca ou quase nunca haviam se engajado em atividades no computador, o que difere dos resultados obtidos para os sujeitos da E1, ou seja, 68% desses geralmente/algumas vezes lidavam com o computador em casa.

A maioria dos sujeitos da E2 ainda afirmou que nunca ou quase nunca havia lido revistas ou livros de histórias em inglês, da mesma forma que os sujeitos da E1.

Os dados também mostraram que a maioria dos alunos estava motivada para estudar inglês na 5ª série. Suas justificativas são sustentadas principalmente pela sua visão de futuro, que se baseia na relação entre 'aprender inglês' e 'melhor emprego', 'melhor trabalho', 'futuro melhor'. Essa visão é completamente diferente daquela alimentada pelos sujeitos da E1, que relacionaram a aprendizagem de inglês com viagens e conhecimento. O segundo principal gerador de motivação para os sujeitos da E2 é o gosto pela língua inglesa.

Quanto às expectativas dos alunos com relação às aulas de inglês, pode-se dizer que, da mesma forma que os sujeitos da E1, os sujeitos da E2 também esperavam aprender conhecimentos novos, interessantes e relevantes, bem como falar a língua inglesa.

O desenvolvimento da compreensão oral

Com base nos diários de aula, foi possível perceber que, no início da implementação do PTBT, muitos alunos de P1 e P2 demonstraram

ter dificuldade em compreender a fala da professora, seus comandos, explicações e perguntas. Essa dificuldade inicial pareceu estar relacionada a fatores ligados aos alunos, isto é, sua falta de concentração, como aponta P1 em seu diário, desatenção e ansiedade em querer compreender todas as palavras enunciadas, e/ou à professora, seu ritmo acelerado de conduzir a aula, checagem insuficiente de compreensão, o que pode ter gerado uma certa insegurança nos alunos.

Em geral, essa dificuldade era contornada mediante a repetição da fala da professora, a negociação de significados e/ou, ainda, a ajuda de colegas que compreendiam as informações com maior rapidez. Dependendo da situação, entretanto, ficava difícil saber se a dificuldade dos alunos residia na compreensão oral ou na resposta a ser dada.

Algumas vezes os alunos faziam associações distorcidas entre a palavra/expressão ouvida na língua inglesa e os vocábulos com sons semelhantes ao português ou, ainda, ao inglês. No primeiro caso, a compreensão sofria interferência da língua materna como, por exemplo, A15, que confunde a palavra *Brazilian* com “Brasília”, distorcendo completamente sua compreensão. P2 precisou conduzir a aluna ao entendimento correto através de perguntas que envolveram a estrutura problemática, isto é, *Brazilian secondary students*.

Chamei A15 para responder o mês de férias escolares no Brasil (i.e. ‘What month is the Brazilian secondary students’ holiday?’), mas ela não compreendia o que eu estava perguntando. Ela, então, disse: ‘É o mês que eles vão para Brasília?’ Perguntei: ‘Quem é que vai para Brasília?’ Tentei explicar: ‘You are Brazilian secondary students, right?’ – percebi dúvida em sua expressão facial. Perguntei, então, para a classe: ‘Are you English secondary students?’ e eles respondiam ‘No’. Continuei: ‘Are you German / Japanese secondary students?’ e muitos respondiam ‘No’. Perguntei: ‘You are what?’ Ouvi A1 responder ‘Brazilian’ e eu refiz: ‘Brazilian students, right?’. [...] (Diário de P2, Aula 52)

Os dados também mostraram que as associações envolviam expressões/vocábulos da própria língua inglesa em face à semelhança fonológica entre eles. Essas confusões levaram alguns alunos a compreender 13 em vez de 30 e *sometimes* em vez de *summer time*.

A negociação dos significados era, portanto, uma necessidade para a compreensão efetiva e manutenção da comunicação em sala de aula. Com o tempo, os alunos passaram a compreender melhor o que era falado na língua-alvo, identificando, até mesmo, erros na fala da professora

e nas tarefas. A13, por exemplo, soube reconhecer que o interlocutor se referia a uma pessoa do sexo masculino (HE) e não SHE, como registrado nas alternativas da tarefa. Foi possível observar ainda que muitos alunos já conseguiam compreender estruturas novas e complexas na fala da professora, evidenciando, portanto, o seu progresso na capacidade de inferir significados no contexto de comunicação. Muitos são os exemplos que ilustram esse progresso, mas apenas dois são reportados aqui. No primeiro, P1 utiliza estruturas como *Give a look* e *Choose the one you like most*, obtendo uma reação positiva e imediata de muitos alunos. No segundo, P2 introduz *Do you mind?* sem nenhum problema de compreensão para A22.

Pedi que A14 sentasse com A22 e que levasse sua carteira para perto dela. Ele mal me ouviu. Parecia desligado.

P2: A14, please. A22, do you mind?

A22: Não, tudo bem. (Diário de P2, Aulas 76 e 77)

Ao longo das aulas, os alunos conseguiram compreender informações manifestadas no presente simples (ex. *Are you sure or are you in doubt?*, *Suppose I want to listen to music in my tape recorder. What button do I press?*), passado simples (ex. *Who said that?*, *How many teachers were there?*), presente contínuo (ex. *I'm going to write.... and you're going to copy...;* *What are you eating A1, bubble gum or candy?*), imperativo afirmativo (ex. *Move*), imperativo negativo (ex. *Don't forget!*; *Don't be ridiculous!*), caso genitivo (ex. *Where are Coral's parents from?*), 'question tags' (ex. *People from Rio Grande do Sul and Ceará speak Portuguese, don't they?*) e outras, inferidas com a ajuda do contexto e de seu conhecimento prévio.

Quanto aos dados quantitativos, coletados por meio de testes de rendimento, foi possível observar os seguintes resultados na Tabela 1, que mostra a porcentagem de acertos obtidos pelos alunos de P1 e P2 e sujeitos das 6^{as} séries das E1 e E2 em cada questão do teste. Os percentuais das fases são comparados entre si e os da Fase II com aqueles alcançados pelos sujeitos das 6^{as} séries das E1 e E2, de modo a verificar o rendimento de aprendizagem (RA), os quais são apresentados na tabela em forma de símbolos: ↑ (progresso), ↓ (retrocesso) e → (estagnação).

Tabela 1 – Resultados do teste de rendimento em compreensão oral

tarefas e questões		total de acertos - alunos de P1					total de acertos - alunos de P2				
		Fase I (%)	Fase II (%)	RA	6ª série E1 (%)	RA	Fase I (%)	Fase II (%)	RA	6ª série E2 (%)	RA
T1*	1	46.5	62	↑	48.5	↑	44	68	↑	61	↑
	2	82	93	↑	96.5	↓	96	84	↓	86	↓
	3	39	45	↑	45	→	20	40	↑	30.5	↑
	4	64	79.5	↑	77.5	↑	56	60	↑	30.5	↑
	5	64	65.5	↑	67.5	↓	56	68	↑	30.5	↑
	6	85.5	96.5	↑	93.5	↑	52	88	↑	41.5	↑
	7	71.5	76	↑	80.5	↓	56	56	→	27.5	↑
	8	100	100	→	100	→	92	88	↓	75	↑
	9	96.5	100	↑	90.5	↑	76	84	↑	52.5	↑
	10	82	89.5	↑	84	↑	72	80	↑	64	↑
T2	11	64	34.5	↓	58	↓	20	52	↑	27.5	↑
	12	68	86	↑	93.5	↓	56	76	↑	41.5	↑
	13	100	93	↓	93	→	84	92	↑	69.5	↑
	14	78.5	93	↑	74	↑	40	52	↑	30.5	↑
T3	15	85.5	96.5	↑	93.5	↑	84	92	↑	58.5	↑
	16	71.5	69	↓	48.5	↑	56	60	↑	50	↑
	17	100	93	↓	80.5	↑	100	96	↓	72	↑
	18	96.5	96.5	→	100	↓	100	96	↓	94.5	↑
	19	75	82.5	↑	80.5	↑	56	56	→	44.5	↑
	20	82	86	↑	74	↑	60	64	↑	33.5	↑
	21	82	93	↑	58	↑	80	72	↓	19.5	↑
	22	75	72.5	↓	55	↑	56	56	→	52.5	↑
	23	71.5	76	↑	61	↑	56	52	↓	39	↑
	24	57	55	↓	38.5	↑	56	52	↓	41.5	↑
	25	28.5	55	↑	67.5	↓	60	72	↑	30.5	↑
	26	78.5	86	↑	93.5	↓	48	56	↑	30.5	↑

* As siglas T1, T2 e T3 significam Task 1, Task 2 e Task 3 do teste.

Nas questões de 1 a 10 (*Task 1*), os alunos ouviram monólogos gravados, de 11 a 14 (*Task 2*) instruções e de 15 a 26 (*Task 3*) diálogos (vide Apêndice A).

Com base na Tabela 1, é possível concluir que os alunos de P1 e P2 tiveram mais ganhos (é) do que perdas (ê) entre as fases. Em outras palavras, os alunos de P1 apresentaram ganhos em 69% das questões, perdas em 23% delas e estagnação em 8%, enquanto os alunos de P2 tiveram ganhos em 61.5% das questões, perdas em 27% delas e estagnação em 11.5%. Vale lembrar que essas perdas não mostraram ser significativas, considerando o rendimento dos sujeitos das 6^{as} séries das E1 e E2, que foi inferior ao dos alunos de P1 e P2, e o fato de as perdas não afetarem a maioria da classe de ambos os contextos de pesquisa, como mostram os resultados das questões 13, 16, 17, 22 e 24 para os alunos de P1 e das questões 2, 8, 17, 18, 21, 23 e 24 para os alunos de P2. A única perda significativa, entretanto, aconteceu no contexto de P1, na questão 11, que tratou da compreensão do comando *Rewind the tape to the end of music 2*. Na Fase II, o percentual de acertos nessa questão diminuiu em quase 30% em relação à Fase I, afetando a maioria da classe. Além disso, o rendimento dos alunos de P1 foi inferior ao dos sujeitos da 6^a série da E1. A grande maioria dos alunos entendeu que era para tocar a música ao invés de voltá-la. Tal fenômeno pode estar relacionado a fatores cognitivos como o problema de retenção do significado de *rewind*.

No que se refere às estagnações, elas permaneceram em um patamar positivo, isto é, em um percentual de acertos que envolveu a maioria da classe e, em alguns casos, toda a classe (i.e. 100%). Sob uma outra perspectiva de comparação, os alunos de P1 conseguiram um rendimento superior ao dos sujeitos da 6^a série da E1 em 57.7% das questões do teste, enquanto os alunos de P2 chegaram a ter um rendimento superior ao dos sujeitos da 6^a série da E2 em 96% das questões. Isso sugere o quanto os alunos de P1 e P2 se desenvolveram na habilidade de compreensão oral, considerando que o referencial de comparação envolveu alunos de 6^{as} séries com boa reputação acadêmica.

O desenvolvimento da compreensão em leitura

Ao longo do processo de ensino-aprendizagem, os alunos de P1 e P2 apresentaram muitos problemas de compreensão em leitura na língua inglesa e na língua materna. Isso foi observado nos enunciados das tarefas que eram muitas vezes traduzidos corretamente por eles, mas não compreendidos devidamente. Mesmo nos enunciados em português, as explicações dos alunos não retratavam o verdadeiro propósito da tarefa.

Parte do problema de compreensão em leitura na língua inglesa pode estar relacionado à história de letramento desses alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Segundo Terzi (1995, p. 31), a visão de letramento da escola pública, em geral, não corresponde ao letramento de que a criança necessita e lhe interessa, porque os professores não trabalham a construção do sentido dos dados lingüísticos, mas a forma, engajando os alunos em atividades como leitura em voz alta, ditado, perguntas que conduzem à localização e cópia de informações textuais.

Outros fatores também parecem ter agravado o problema de compreensão de texto em língua inglesa, como a desatenção, a preguiça de pensar e a precipitação. Alguns alunos não chegavam a fazer um mergulho no texto, satisfazendo-se com a primeira palavra que pudesse sugerir a resposta da tarefa. É o caso do texto abaixo, em que os alunos se limitaram a compreender a palavra *pronunciation*, associando o texto à foto do dicionário *Longman Pronunciation Dictionary*, ao invés de associá-lo à foto do livro *Sounds English*, acompanhado de fita de áudio. Esse exemplo retrata não somente o uso da estratégia de pareamento, mas também o sintoma da precipitação (XAVIER, 1999), que simplifica a compreensão do texto em face à pressa, ansiedade e falta de atenção.

It's an excellent book of pronunciation. It helps students to practice individual sounds, word stress and intonation. A separate cassette accompanies the book.

Quando um aluno não compreendia o enunciado de uma tarefa ou os dados do insumo, a professora explicava novamente ou, então, alguém da classe se voluntariava para fornecer a compreensão correta. Com o tempo, as professoras observaram que muitos alunos já entendiam melhor os enunciados e os dados das tarefas. É o que revelam P1 e P3 a seguir:

Percebo que a cada aula eles estão lidando melhor com os significados dos enunciados em inglês. Não ficam ansiosos e se arriscam bastante. (Diário de P1, Aula 24)

O enunciado das tarefas, a maioria dos alunos já consegue entender, não apresentando nenhuma dificuldade. (Diário de P3, Aulas 32 e 33)

Os dados também mostraram que os alunos de P1 e P2 fragmentavam os significados das locuções, esquecendo-se de associá-los ao contexto. Por exemplo, alguns alunos de P1 traduziram PET como ‘animal de estimação’ e FOOD como ‘comida’ sem associarem as duas ao texto, isto é, PET FOOD - ração. Um outro exemplo é relatado a seguir por P1.

A7 e A23, por exemplo, traduziram MEAN na sentença ‘School means escola’ como MESQUINHO. Pedi que substituíssem MEAN por MESQUINHO na frase e que tentassem entendê-la. Eles viram que não fazia o menor sentido, e mostraram um riso de entendimento. Passei de carteira em carteira e pedi que prestassem atenção no contexto em que as palavras estavam inseridas. “What’s the meaning of ____ in this sentence? Read it in Portuguese now”. Alguns ficaram horrorizados com suas frases. Apagavam imediatamente. (Diário de P1, Aula 10)

No decorrer das aulas, contudo, alguns alunos já conseguiam construir significados mais coerentes por meio de inferências textuais e extralinguais. Por exemplo, para poder dar sentido à informação *Ring the Duty Officer today on 0161-7991762*, no texto *Children Need Families*, A20 faz uso de estratégias ascendentes e descendentes. Ela infere o significado de *ring*, a partir do número de telefone fornecido, e constrói o sentido dessa frase com base no contexto da informação, isto é, na história de uma criança órfã que precisava de pais adotivos e que os interessados em adotá-la deveriam telefonar para a instituição responsável.

Nem sempre, entretanto, certas estratégias eram eficientes para se chegar à compreensão adequada. É o caso de alguns alunos que tentavam construir o sentido do texto a partir de expressões/vocábulos já conhecidos. No exemplo a seguir, A9 ignora o pronome *someone* (estratégia de esquivamento) e constrói o significado do enunciado com base nas palavras já familiares.

P2: Li o enunciado da tarefa 6 (i.e. *Write a text about someone you like. Use the information below. Write your text in English.*) e perguntei o que era para fazer.

A9: É prá escrever do que eu gosto. (Diário de P2, Aula 65)

A estratégia de generalização também foi utilizada por alguns. Os significados de palavras já aprendidas eram generalizados para novos contextos em que essas palavras reapareciam com um sentido diferente. É o caso de *subject* como “assunto”, “matéria escolar” e “sujeito”.

Conhecimentos sintáticos já internalizados também eram generalizados para novos contextos de compreensão, afetando a construção do sentido. É o caso de A18, que traduziu a sentença *Testes start to produce sperm* como “Começam os testes para produzir espermas” e *voice changes* como “mudança de voz”, fazendo o uso da inversão das palavras como aprendido no sintagma nominal (i.e. *beautiful girl*). Na primeira frase, o aluno confunde *testes* (*testicles* em inglês) com “testes” (língua materna) e inverte o sujeito com o verbo para dar sentido à sua tradução e evitar a linearidade da sentença. Em *voice changes*, a inferência de A18 foi coerente com a estrutura do sintagma nominal em inglês, isto é, ele considerou *changes* como substantivo e *voice* como adjetivo, da mesma forma que em *physical changes* e *emotional changes*, expressões familiares para os alunos.

Houve também transferências positivas de conhecimentos lexicais e sintáticos para novos contextos de compreensão em leitura. Por exemplo, A5 corrige seus colegas quando eles tentam fornecer o significado de uma das estratégias de aprendizagem: *I repeat silently the correct pronunciation*. O significado fornecido foi *Eu repito silenciosamente a *correção da pronúncia*, mas A5 o refaz dizendo “*a pronúncia correta*” (Diário de P2, Aula 49).

Quanto aos testes de rendimento, a Tabela 2 mostra a porcentagem de acertos obtida pelos alunos de P1 e P2 e sujeitos das 6^{as} séries das E1 e E2 em cada questão do teste.

Tabela 2 – Resultados do teste de rendimento em leitura

tarefas e questões		total de acertos - alunos de P1					total de acertos - alunos de P2				
		Fase I (%)	Fase II (%)	RA	6ª série E1 (%)	RA	Fase I (%)	Fase II (%)	RA	6ª série E2 (%)	RA
T1*	1	34.5	48	↑	33.5	↑	28	36	↑	36	→
	2	89.5	96.5	↑	96.5	→	88	80	↓	86	↓
	3	82.5	79.5	↓	53.5	↑	64	56	↓	36	↑
	4	65.5	86	↑	93.5	↓	80	80	→	82	↓
	5	93	79.5	↓	70	↑	72	64	↓	71.5	↓
	6	82.5	96.5	↑	76.5	↑	92	84	↓	68	↑
T2	7	58.5	38	↓	43.5	↓	32	36	↑	36	→
T3	8	96.5	100	↑	93.5	↑	76	84	↑	57	↑
	9	76	86	↑	70	↑	72	64	↓	71.5	↓
	10	58.5	38	↓	46.5	↓	52	52	→	57	↓
	11	55	55	→	46.5	↑	44	48	↑	50	↓
	12	72.5	79.5	↑	66.5	↑	52	52	→	25	↑
T4	13	86	93	↑	86.5	↑	60	64	↑	86	↓
T5	14	3.5	20.5	↑	0	↑	12	8	↓	0	↑
	15	89.5	96.5	↑	96.5	→	92	96	↑	93	↑
	16	58.5	69	↑	33.5	↑	24	44	↑	21.5	↑
	17	58.5	93	↑	83.5	↑	36	56	↑	68	↓
	18	79.5	69	↓	86.5	↓	36	64	↑	28.5	↑

* As siglas T1, T2, T3, T4 e T5 significam as Tarefas 1, 2, 3, 4 e 5 do teste.

Nas questões de 1 a 6 (*Task 1*), os alunos leram algumas descrições de livros. Na questão 7 (*Task 2*), eles foram solicitados a organizar as sentenças de um texto para torná-lo coerente. Nas questões de 8 a 12 (*Task 3*), algumas sentenças foram apresentadas para que os alunos pudessem inferir a habilidade lingüística correspondente. Na questão 13 (*Task 4*), os alunos leram cinco causas prováveis de um problema de funcionamento de um gravador para identificar a solução para cada uma delas; e na questão de 14 a 18 (*Task 5*), os mesmos responderam a perguntas de compreensão de texto.

Com base nos resultados da Tabela 2, é possível concluir que os alunos de P1 e P2 tiveram um rendimento regular em leitura. No

contexto de P1, a classe apresentou ganhos em 66.5% das questões e perdas em 28% delas. No contexto de P2, houve ganhos em 50% das questões e perdas em 33.5% delas. Considerando os ganhos, observou-se que nem sempre eles envolviam a maioria da classe, ou seja, em algumas questões, o percentual de acertos na Fase II não chegava a ultrapassar 49%. É o que mostram as porcentagens de acerto para as questões 1 e 14 (alunos de P1) e para as questões 1, 7, 11 e 16 (alunos de P2). Mesmo não beneficiando a maioria da classe, nota-se que os acertos dos alunos de P1 e P2, nessas questões, foram maiores e, em alguns casos, mantiveram-se no mesmo patamar em relação ao número de acertos obtidos pelos alunos das 6^{as} séries das E1 e E2. A partir desse resultado, foi possível avaliar essas questões como sendo de alto grau de dificuldade para alunos de 5^a e 6^a séries.

Quanto às perdas, algumas delas foram significativas. Nas questões 7 e 10, os alunos de P1 apresentaram perdas entre as Fases I e II, afetando a grande maioria da classe. A causa do insucesso na questão 7, em particular, pode estar relacionada à falta de compreensão das palavras *early*, *mid* e *late* e à distinção entre *June* e *July*. Alguns alunos basearam-se somente nas palavras *early*, *mid* e *late* para ordenar as sentenças do texto, ignorando a ordem dos meses. Muitas seqüências também envolveram o agrupamento das frases contendo “*late*”, como mostram os exemplos a seguir:

Exemplo 1

My English test is in mid July.

In **late** May I have a History test.

In **late** July I have Maths and Geography tests.

In early June I have Portuguese and Literature.

Exemplo 2

My English test is in mid July.

In early June I have....

In **late** July I have

In **late** May I have

Houve casos, ainda, em que as frases eram organizadas aleatoriamente, revelando nenhum raciocínio lógico.

Quanto à questão 10, muitos alunos de P1 responderam que a sentença *I summarise the main points on a separate sheet of paper* correspondia à habilidade de leitura, possivelmente guiada pela expressão *separate sheet of paper*; já conhecida por eles, cujo significado permite supor que algo pudesse estar escrito na folha de papel, daí a alternativa ‘leitura’.

Nas questões 2, 3, 5, 6 e 9, o rendimento dos alunos de P2 diminuiu entre as fases, não afetando, entretanto, a maioria da classe.

Nas questões 3 e 6, em particular, o rendimento desses alunos foi acima daquele alcançado pelos alunos da 6ª série da E2, enquanto nas questões 2, 5 e 9, o rendimento dos alunos de P2 foi um pouco menor que o alcançado pelos sujeitos da 6ª série da E2.

Na questão 14, que consistiu em responder ‘a melhor maneira de estudar inglês para o autor do texto’, os dados mostraram que **todos** os sujeitos das 6ªs séries da E1 e E2 fracassaram em dar a resposta correta da questão, que poderia ser avaliada como extremamente difícil, conforme os resultados por eles obtidos. Quanto aos alunos de P1 e P2, seu rendimento foi extremamente baixo, embora os alunos de P1, em particular, obtivessem ganhos de aprendizagem, como mostra a Tabela 2. Ao responderem a questão 14, muitos alunos de P1 e P2 associaram a informação ‘melhor maneira de estudar inglês’, fornecida na pergunta, com a expressão *I like to study ...* no texto (estratégia de pareamento). Suas respostas, portanto, envolveram o fragmento que acompanha o verbo *study*, isto é, *with no TV or radio on*, o que resultou em dois tipos de resposta: “Com TV ou rádio desligado” e “Com TV ou rádio ligado”. Embora fossem respostas incorretas, é importante salientar que alguns alunos mostraram-se desatentos à negação, deduzindo que a melhor forma de estudar inglês é com a TV ou rádio ligado. Versões similares também foram encontradas nos dados, como: “Na frente da TV e rádio”, “Com TV desligada e rádio ligado”, “Estudando inglês na TV e rádio” e outras. Houve, ainda, respostas sem sentido, distanciando-se da coerência lógica das informações do texto. É o caso de alunos que forneceram sua própria opinião sobre a melhor maneira de estudar inglês ou, ainda, respostas como “Geralmente”, “TV rádio” e “1 hora por dia”. Com base nessas respostas, é possível concluir que muitos alunos de P1 e P2 não conseguiram localizar a informação correta no texto. Alguns, entretanto, chegaram a localizá-la corretamente, mas não foram capazes de compreendê-la, como é o caso das seguintes respostas:

- “Fazendo as tasks.”
- “Fazendo os testes/ lições novamente.”
- “Ler o texto/ lições várias vezes.”

Os que forneceram a primeira resposta utilizaram a estratégia de esquívamento, ignorando a informação *several times* no texto e o significado de *tasks*. Outros, no entanto, atribuíram ao advérbio o significado de “novamente”, mas fracassaram em compreender a palavra

tasks, traduzindo-a como “testes/lições”. Na terceira resposta, alguns alunos inferiram o significado do verbo *do* como “ler” e *tasks* como “texto/lições”.

No que se refere às estagnações, elas permaneceram em um patamar positivo, com um percentual de rendimento que envolveu a maioria da classe.

Sob uma outra perspectiva de comparação, os alunos de P1 tiveram um rendimento maior que o dos sujeitos da 6ª série da E1 em 66.5% das questões do teste, enquanto o rendimento dos alunos de P2 foi maior que o dos sujeitos da 6ª série da E2 em 44.5% das questões.

Ao comparar os resultados dos testes de leitura com aqueles dos testes de compreensão oral, foi possível perceber que o rendimento dos alunos de P1 e P2 foi maior nesta última habilidade. O seu baixo rendimento na compreensão em leitura pode estar relacionado a vários fatores, dentre eles o material didático e a maneira como esses alunos aprenderam a ler na língua materna.

Os ganhos de aprendizagem no olhar dos alunos

Nos questionários de auto-avaliação, os alunos de P1 e P2 também avaliaram o seu rendimento nas habilidades de compreensão oral e em leitura, dizendo o quanto eles achavam que haviam aprendido nessas habilidades, considerando sua situação no início do ano e aquela no momento em que estavam respondendo ao questionário (final do ano). A Tabela 3 traz a opinião dos alunos sobre os ganhos em sua aprendizagem.

Tabela 3 – Ganhos de aprendizagem em compreensão oral e em leitura na visão dos alunos

habilidades lingüísticas	alunos de P1				alunos de P2			
	% Fase I	Patamar	% Fase II	Patamar	% Fase I	Patamar	% Fase II	Patamar
compreensão oral	64 ↑	pouco → quase tudo	84.5 ↑	pouco → quase tudo	57 ↑	pouco → quase tudo	80 ↑	pouco ou nada → quase tudo
leitura	61 ↑	pouco → quase tudo	92 ↑	pouco → quase tudo quase tudo → tudo	67 ↑	pouco → quase tudo	72 ↑	pouco → quase tudo pouco → tudo quase tudo → tudo

Na Fase I, 64% dos alunos de P1 disseram ter progredido na habilidade de compreensão oral. Para a maioria, no início do ano “pouco” se compreendia da fala da professora, mas com o passar do tempo já eram capazes de compreender “quase tudo”. Na Fase II, o número de alunos que disse ter progredido nessa habilidade cresceu para 84.5%, enquadrando-se em um patamar positivo de compreensão, isto é, “quase tudo”. O mesmo aconteceu com os alunos de P2. Na Fase I, 57% afirmaram ter progredido na compreensão oral, entendendo “pouco” no início, mas “quase tudo” no final da rede *Languages of the World*. Esse número, entretanto, aumentou para 80% na Fase II.

Quanto à compreensão em leitura, os dados mostraram que em ambas as fases a maioria dos alunos de P1 e P2 disse ter progredido nessa habilidade. Na Fase I, muitos deles afirmaram que no início compreendiam “pouco”, mas que no decorrer do processo “quase tudo” era entendido. Na Fase II, alguns mostraram-se mais otimistas, dizendo que no final do processo eles já estavam entendendo “tudo” do que liam. Nesta fase, houve um aumento do número de alunos que afirmou ter progredido nessa habilidade, atingindo 92% no contexto de P1 e 72% no contexto de P2. Neste último, 28% dos que não progrediram disseram ter se estagnado em um patamar insatisfatório, isto é, de “pouca compreensão em leitura”.

Os ganhos de aprendizagem no olhar das professoras

No final do ano letivo, assim que as aulas terminaram, P1, P2 e P3 responderam a um questionário de avaliação que visou coletar suas impressões sobre as aulas e a aprendizagem dos alunos. No que se refere às aulas, foi solicitado a elas que avaliassem a participação dos alunos, interação aluno-material didático, assuntos estudados, limitações e pontos fortes do material e das aulas. Quanto à aprendizagem, elas tiveram que dar uma nota de 0 a 10 para o desempenho da maioria dos alunos nas habilidades de compreensão oral, leitura e produção oral, no início e final do ano, e também justificar sua nota.

Na opinião das professoras, a maioria dos alunos apresentou ganhos de aprendizagem nas habilidades de compreensão oral e em leitura, como mostra a Tabela 4 a seguir.

Tabela 4. Notas atribuídas pelas professoras aos alunos nas habilidades de compreensão oral e em leitura

habilidades lingüísticas	P1		P2		P3	
	início do ano	final do ano	início do ano	final do ano	início do ano	final do ano
compreensão oral	4	9	3	9	4	10
leitura	5	8	2	7	3	8

Essas notas tiveram um caráter subjetivo e simbólico, pois o importante não era o valor atribuído, mas saber se algum progresso, retrocesso ou estagnação havia sido percebido no início e final do processo de ensino-aprendizagem.

Para P1, o progresso de seus alunos na habilidade de compreensão oral é atribuído à “negociação de significados”. P2, por sua vez, acredita que esse progresso foi consequência da vontade e do interesse dos alunos em engajar-se na interação, em participar das aulas e, para isso, eles tinham de se esforçar para compreender a fala da professora. Portanto, o esforço em compreendê-la foi o que contribuiu para que eles progredissem nessa habilidade. Quanto à P3, a causa desse progresso residiu “na metodologia aplicada, isto é, o aluno compreendia o texto oral como um todo e não palavra por palavra”.

As colocações de P1, P2 e P3 sugerem a existência de fatores externos e internos aos alunos, que influenciam na sua rota de aquisição/aprendizagem de LE. P1 e P3 apontam variáveis externas, relacionadas ao ensino, que contribuíram para o progresso dos alunos na habilidade de compreensão oral (i.e. negociação de significados e metodologia utilizada, respectivamente). P2, por sua vez, aponta variáveis internas (i.e. esforço cognitivo, vontade de participar, motivação), que podem ser decorrentes de variáveis externas.

Segundo as professoras, os alunos também se desenvolveram na habilidade de compreensão em leitura. Na opinião de P1, o que contribuiu para isso foi “a qualidade dos textos e o cuidado na elaboração das tarefas e enunciados”, o que me faz supor que a calibragem lingüística e de conteúdo, bem como a reocorrência de vocábulos no insumo das tarefas, facilitaram não somente a compreensão em leitura, mas também o desenvolvimento dos alunos ao longo do processo. P1 ainda salienta que “o domínio dos alunos com relação aos enunciados e textos melhorou

progressiva e sensivelmente”. Na visão de P2, o desenvolvimento de seus alunos na leitura está relacionado ao esforço e persistência da professora em encorajar a reflexão dos alunos sobre o que liam, através de perguntas de compreensão e interpretação sugeridas no manual e as que surgiam espontaneamente no momento da interação. O comentário de P3 sobre o progresso dos alunos nessa habilidade baseia-se na seguinte observação: “os alunos foram gradativamente se aperfeiçoando na leitura”. Ela ainda comenta que um número maior de tarefas de leitura e produção escrita deveria ter sido introduzido nas aulas de inglês.

Conclusão

Os dados quantitativos e qualitativos indicam que a grande maioria dos alunos de P1 e P2 foi capaz de atingir um patamar positivo e significativo de aprendizagem nas habilidades de compreensão oral e em leitura. Ao comparar as duas habilidades, conclui-se que os alunos se desenvolveram mais na compreensão oral, como mostram os testes de rendimento, o questionário de avaliação das professoras e o de auto-avaliação dos alunos de P2. Na opinião dos alunos de P1, no entanto, a leitura foi a habilidade em que eles mais se desenvolveram.

Os alunos apresentaram mais ganhos de aprendizagem do que perdas, se compararmos o seu rendimento na Fase I com aquele obtido na Fase II nos testes de compreensão oral e em leitura. Os ganhos observados na habilidade de compreensão oral foram significativos diante do baixo rendimento obtido pelos sujeitos das 6^{as} séries das E1 e E2 no mesmo teste. Quanto às perdas, elas não mostraram ser significativas, pois não afetaram a maioria da classe de ambos os contextos de pesquisa. Além disso, o rendimento dos sujeitos das 6^{as} séries das E1 e E2 foi ainda menor que o obtido pelos alunos de P1 e P2. Uma única perda significativa, entretanto, foi observada no contexto de P1 na compreensão do comando “*Rewind the tape to the end of music two*”. As estagnações, por sua vez, ficaram em um patamar positivo.

Quanto aos ganhos observados na habilidade de compreensão em leitura, pode-se dizer que, no contexto de P1, foram significativos, considerando o rendimento dos alunos da 6^a série da E1, que foi inferior ao dos alunos da 5^a série de P1. No contexto de P2, por outro lado, os ganhos entre as fases representaram 50% das questões do teste

e muitos desses ganhos não chegaram a ser significativos diante do rendimento dos sujeitos da 6ª série da E2, que foi superior ao dos alunos de P2.

Com base nos resultados dos testes de leitura, conclui-se que o rendimento dos alunos nessa habilidade poderia ter sido melhor mas não o foi, possivelmente por limitações do material didático, que poderia trazer mais tarefas de compreensão de texto.

Os resultados desta pesquisa me levam a concluir que esta experiência de ensino e aprendizagem foi válida e possível de ser realizada em contextos do Ensino Fundamental, em particular em contexto de escola pública, onde muitos afirmam que nada funciona. É importante ressaltar ainda que a formação continuada do professor deveria tratar da qualidade do discurso e da interação em sala de aula. Poderia, talvez, começar pelos mecanismos de como ativar a aprendizagem implícita em sala de aula.

Referências Bibliográficas

- BREEN, M.P. Process syllabuses for the language classroom. In: BRUMFIT, C.J. (Ed.). *General English Syllabus Design*. Oxford: Pergamon Press and the British Council, 1984.
- BREEN, M.P. Learner contributions to task design. In: CANDLIN, C.N.; MURPHY, D. *Language Learning Tasks*. Lancaster Practical Papers in English Language Education, 7. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall International, 1987a.
- BREEN, M.P. Contemporary paradigms in syllabus design. Part I. *Language Teaching*, 20(2), p. 81-92, 1987b.
- CANDLIN, C.N. Towards task-based language learning. In: CANDLIN, C.N.; MURPHY, D. *Language Learning Tasks*. Lancaster Practical Papers in English Language Education, 7. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall International, 1987.
- ELLIS, R. Interpretation-based grammar teaching. *System* 21(1), p. 69-78, 1993.
- ELLIS, R. Interpretation tasks for grammar teaching. *TESOL Quarterly* 29(1), p. 87-105, 1995.
- FOTOS, S.; ELLIS, R. Communicating about grammar: a task-based approach. *TESOL Quarterly* 25(4), p. 605-626, 1991.

LONG, M.H. A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. In: HYLSTENSTAM, K.; PIENEMANN, M. *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 1985.

LONG, M.H.; CROOKES, G. Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly* 26(1), p. 27-56, 1992.

LONG, M.H.; CROOKES, G. Units of analysis in syllabus design - the case for task. In: CROOKES, G.; GASS, S.M. (Org.). *Tasks and Language Learning - Integrating Theory and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1993.

NUNAN, D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: CUP, 1989.

PRABHU, N.S. Procedural syllabuses. In: READ, J.A.S. (Ed.). *Trends in Language Syllabus Design*. Cingapura: SUP, 1984.

PRABHU, N.S. *Second Language Pedagogy*. Oxford: OUP, 1987.

RICHARDS, J.C.; PLATT, J.; WEBER, H. *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. London: Longman, 1986.

SCARAMUCCI, M.V.R. CELPE-Bras: Por que um exame comunicativo. In: CUNHA, M.J.; SANTOS, P. (Org.). *Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros*. Universidade de Brasília, DF, 1996.

SKEHAN, P. A Framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics* 17(1), p. 38-62, 1996.

SKEHAN, P.; FOSTER, P. Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance. *Working Papers in English Language Teaching* 3. London: Thames Valley University, 1995.

TERZI, S.B. *A Construção da Leitura*. Campinas: Ed. Pontes, 1995.

WILLIS, J. A Flexible framework for task-based learning. In: WILLIS, J.; WILLIS, D. (Ed.). *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann, 1996.

XAVIER, R. P. A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (Inglês) baseado em tarefas em contextos de 5ª série do ensino fundamental. 1999. 358p. Vol.I e 181p. II - Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

APÊNDICE A

LISTENING TEST

Complete name: _____ number: _____

TASK 1 Você vai ouvir 10 pessoas, cada uma vai falar sobre um assunto diferente. Escute cada uma delas, com muita atenção, para poder assinalar a alternativa correta.

Observação: 1. A fala de cada pessoa será tocada 2 vezes.

2. Existe uma única alternativa correta para cada questão.

1. A garota está falando sobre:
 as línguas do mundo.
 as línguas faladas no Brasil.
 países.
2. A garota está falando sobre:
 dialetos.
 sotaques.
 línguas.
3. A garota está falando sobre:
 um livro de viagens
 um livro de receitas
 um livro de História
4. A garota está falando sobre:
 o futebol inglês
 o futebol americano
 o futebol brasileiro
5. A garota está falando sobre:
 um dicionário bilingüe.
 um dicionário monolingüe.
 um livro de inglês.
6. O assunto é sobre:
 cinema
 teatro
 televisão
7. O assunto é sobre:
 uma loja
 um restaurante
 um hotel
8. Que línguas John fala?
 francês e espanhol
 francês e inglês
 alemão e inglês

9. De onde Jane é?

- () Áustria
 () Austrália
 () Argentina

10. Quando será a prova de geografia?

- () 8 de setembro
 () 11 de setembro
 () 18 de setembro

TASK 2 Você vai ouvir 5 comandos em inglês. Escute cada comando, com muita atenção, para poder numerar os parênteses abaixo, de acordo com o comando falado. Como exemplo, ouça o comando número 1 e veja a numeração correspondente no desenho abaixo.

- Observação:** 1. Cada comando será tocado 2 vezes.
 2. Existem parênteses extras que não precisam ser numerados.

TAPE RECORDER

Record	Play	<< Rewind	>> Fast Forward	Stop • Eject	Pause	ON	OFF
()	()	()	()	()	()	()	()

TASK 3 Você vai ouvir 13 conversas curtas. Escute cada conversa, com muita atenção, para poder assinalar a alternativa correta. Como exemplo, ouça a conversa nº 1 e observe a resposta dada.

- Observação:** 1. Cada conversa será tocada 2 vezes.
 2. Existe uma única alternativa correta para cada questão.

For example: Conversa 1. Qual é a hora fornecida pelo rapaz?

- () 03.35
 (X) 03.45
 () 03.55

Conversa 2. Qual é o número de telefone fornecido pela garota?

- () 871-4411
 () 861-5511
 () 861-4400

Conversa 3. Como o rapaz está se sentindo?

- () entediado (de 'saco cheio')
 () preocupado
 () cansado

Conversa 4. Com que frequência o rapaz usa o dicionário de inglês?

- () às vezes
 () geralmente
 () nunca

Conversa 5. Qual é o preço do gravador?

- R\$510,00
- R\$310,00
- R\$905,00

Conversa 6. O que a garota quer saber?

- A hora que o banco abre.
- A hora que o banco fecha.
- As horas.

Conversa 7. O que o rapaz quer saber?

- Como a garota estuda espanhol.
- Onde a garota estuda espanhol.
- Quando a garota estuda espanhol.

Conversa 8. O que a garota quer saber?

- A língua que eles falam.
- O sotaque que eles têm.
- O dialeto que eles falam.

Conversa 9. O que o rapaz quer saber?

- A tecla para ligar o gravador.
- A tecla para tocar a música no gravador.
- A tecla para parar de tocar a música no gravador.

Conversa 10. Sobre o que eles estão falando?

- A classe gramatical de “bilingüe”.
- A definição de “bilingüe”.
- A pronúncia de “bilingüe”.

Conversa 11. O que a garota quer saber?

- A língua oficial falada na Índia.
- A língua minoritária falada na Índia.
- A língua dominante falada na Índia.

Conversa 12. Sobre o que eles estão falando?

- gênero de palavras
- classe gramatical de palavras
- definição de palavras

Conversa 13. Qual é a nacionalidade de Noriko?

- Chinesa
- Japonesa
- Chilena

TRANSCRIÇÕES

TASK 1

1. In one country many languages are spoken. For example, in Brazil, German, Italian and Japanese are spoken in small communities. They are minority languages. The majority and the official language is Portuguese.
2. The pronunciation of a person varies according to the region he or she is from. For example, in Rio de Janeiro people say “porta”. People from the interior of São Paulo and Paraná States say “porta”. Cariocas, paulistanos and paranaenses speak the same language but they have different accents.
3. This book offers a complete history of Europe. It includes fascinating incidents or topics with historical evidences. It also includes excellent maps and diagrams.
4. In my opinion, the most famous football club in England is Manchester United.
5. This is a very good dictionary. It contains 26,000 words and phrases, simple definitions, and colour illustrations. It's an excellent guide to the Portuguese language.
6. Yesterday I saw Robin Hood at Galeria Shopping Center. It's a very good film. It was the winner of 2 Oscars: Best Film and Best Director.
7. 'Casarão' is a good place to eat. It serves traditional Italian food. The menu includes a variety of drinks.
8. John Sinclair is an excellent student. He's bilingual. He speaks French and English.
9. Jane studies English at CNA. She's from Austria and her favourite subject is Science.
10. The Portuguese test will be on the 10th of October, The Mathematics test will be on the 17th of September, the Geography test will be on the 18th of September and the Science test will be on the 8th of September.

TASK 2 Example: Comando 1 - Press pause to interrupt recording.

Comando 2 - Rewind the tape to the end of music 2.

Comando 3 - Press record to start recording.

Comando 4 - Eject the tape.

Comando 5 - Turn the tape off.

TASK 3

- Conversa 1. F - Excuse me, what time is it?
 M - It's three forty-five.
 F - Three forty-five?
 M - Yes.
 F - Thank you.

- Conversa 2. M - What's Jane's telephone number?
F - It's 861-4400.
M - Eight... six... one...
F - Double four... double oh.
M - Thank you very much.
- Conversa 3. F - Are you worried about the test?
M - No, I'm just tired. That's all.
- Conversa 4. F - How often do you use your English dictionary?
M - Generally, when I don't know the meaning of a word.
- Conversa 5. M - Can I help you?
F - Yes. How much is the tape recorder?
M - Five hundred and ten reais.
F - Five hundred and ten reais?
M - Yes.
F - Ok. Thank you very much.
M - You're welcome.
- Conversa 6. F - Excuse me, what time does the bank close?
M - Four thirty, I think.
F - Thank you.
- Conversa 7. M - How do you study Spanish?
F - How do I study Spanish? Well, I do the tasks several times and - uhhh
uhmm - I also write the difficult words on a piece of paper.
M - Oh, that's good!
F - Yeah.
- Conversa 8. F - What dialect do they speak?
M - American English, I think.
- Conversa 9. M - What button do I press to turn the tape on?
F - Press the power button.
- Conversa 10. M - What's 'bilingual'?
F - Bilingual?
M - Yes.
F - Bilingual means two languages. For example, Susan is bilingual.
She speaks two languages Portuguese and English.
- Conversa 11. F - Do you know what the majority language in India is?
M - The majority language in India?
F - Yes.
M - It's Hindi, I think.

Conversa 12. M - Is this a verb?

F - No, it's a noun and this is an adjective.

Conversa 13. F - Is Noriko from China?

M - No, she's from Japan.

APÊNDICE B

READING TEST

Complete name: _____ number: _____

TASK 1 José e Rafaela estudam na EEPSP Francisco de Assis. José está com dificuldades em geografia e a Rafaela está com dificuldades em português. Quais dos livros abaixo podem ajudar José e Rafaela? Escreva **JOSÉ** ou **RAFAELA** no espaço fornecido, conforme a descrição do livro. Se o livro for de português será de utilidade para a Rafaela e se o livro for de geografia, ele será útil para o José. Coloque um **TRAÇO (-)**, caso o livro não servir para nenhum deles.

Book 1

This book is about the influence of Portugal on Brazil during the period that Brazil was a Portuguese colony. It offers information about the racial groups, the Jesuits, the exploration of minerals and other important facts.

Book 2

It offers a complete study of several countries of the world, their location on the map, their climate, their population, and their physical features (e.g. mountains, rivers, etc)

Book 3

It is a grammar book with different types of exercises. It includes key constructions and general vocabulary of contemporary Spanish.

Book 4

It contains several texts for interpretation, grammar exercises, differences in orthography, as for example "casa" and "caça". It includes regional expressions spoken in the north and south of Brazil.

Book 5

It is a study of the social, political and military history of the American presence in Britain during World War Two (1940-1945).

Book 6

It offers explanations about the use of Portuguese in formal and informal situations.

TASK 2 As sentenças abaixo **não** estão em sua seqüência correta. Organize-as para formar um texto coerente. Use números de 1 a 5 nos espaços proporcionados.

- _____ My English test is in mid July.
- _____ My tests start in May.
- _____ In early June I have Portuguese and Literature.
- _____ In late July I have Math and Geography tests.
- _____ In late May I have a History test.

TASK 3 Observe as seguintes habilidades:

- Fala (*speaking*)
- Leitura (*reading comprehension*)
- Escrita (*writing*)
- Compreensão de fala (*listening comprehension*)

Agora, escreva no espaço fornecido a habilidade que corresponde a cada uma das sentenças abaixo. Observe o exemplo da sentença 1. Dê as respostas **em português**.

- Sentence 1** - I read long texts in English. LEITURA
- Sentence 2** - I copy words, phrases and sentences from the blackboard. _____
- Sentence 3** - I discuss my ideas with the teacher. _____
- Sentence 4** - I summarize the main points on a separate sheet of paper. _____
- Sentence 5** - I imitate the teacher's pronunciation. _____
- Sentence 6** - I understand the teacher's explanations. _____

TASK 4 Leia com muita atenção as informações do quadro abaixo e complete-o, utilizando as seguintes alternativas:

- Insert the batteries correctly
- Adjust the volume.
- Turn the tape on.
- Disconnect headphones.
- Insert fresh batteries.

PROBLEM	POSSIBLE CAUSES	REMEDY
no sound, no power.	1. Volume is not adjusted. 2. Headphones are connected. 3. Batteries are exhausted. 4. Batteries are incorrectly inserted. 5. The tape is off.	_____ _____ _____ _____ _____

TASK 5 Leia com muita atenção o texto abaixo e responda, **em português**, às seguintes questões. Observação: Leia todas as questões antes de começar a responder.

1. A melhor maneira de estudar inglês para o autor. _____
2. A escola onde o autor estuda. _____
3. O sentimento do autor quando a sua tarefa está errada. _____
4. O número de horas que o autor estuda inglês todos os dias. _____
5. As formas que o autor utiliza para aprender inglês em sala de aula. _____

MY WAY OF STUDYING

I am a secondary student at EEPG Francisco de Assis. My favourite subjects are English and Geography. I generally study English one hour every day. I like to study in my room with no TV or radio on. In my opinion, the best way to study English is to do the tasks several times. I pay attention to the teacher's explanations and I ask questions when I don't understand. Sometimes I feel upset when my tasks are incorrect, but my teacher says this is *not* a big problem.