

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/ INGLÊS E LITERATURA CORRESPONDENTE

CONSTRUCTING THE TEACHING PROCESS FROM INSIDE OUT: HOW
PRESERVICE TEACHERS MAKE SENSE OF THEIR PERCEPTIONS
OF THE TEACHING OF THE 4 SKILLS

por

MARIMAR DA SILVA

Dissertação submetida à Universidade Federal de Santa Catarina em cumprimento
parcial dos requisitos para obtenção de grau de

MESTRE EM LETRAS

FLORIANÓPOLIS
Novembro de 2003

Esta dissertação de Marimar da Silva, intitulada “Constructing the teaching process from inside out: How preservice teachers make sense of their perceptions of the teaching of the 4 skills”, foi julgada adequada e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente, da Universidade Federal de Santa Catarina, para fins de obtenção do grau de

MESTRE EM LETRAS

Área de concentração: Inglês e Literatura Correspondente
Opção: Língua Inglesa e Lingüística Aplicada

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Mailce Borges Mota Fortkamp
Coordenadora

Profa. Dra. Mailce Borges Mota Fortkamp
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Rosely Perez Xavier
Examinadora

Profa. Dra. Deise Prina Dutra
Examinadora

Florianópolis, novembro de 2003.

To my husband, Ronaldo
To my kids, Sabrina, Rodrigo, and Ana Carolina and
To my mom and in memory of my daddy

ACKNOWLEDGEMENTS

I would like to thank all those who helped me conduct this study:

My advisor, Professor Mailce Borges Mota Fortkamp, whose knowledge and criticism provoked me to go deeper and deeper into this study; the participants who promptly agreed to expose themselves professionally and kindly; Professor Rosely Perez Xavier, who kindly opened her classroom door and taught me to teach, shared her knowledge, encouraged me to take risks and try new things, and made me believe there is an efficient alternative for the teaching of a foreign language in public schools in my city. For her restless enthusiasm, determination, and perseverance in her daily grind as a teacher educator, my admiration, respect and gratitude.

Professor Gloria Gil for her enlightening classes on Teacher Development;

Adriana Dallagnelo for stimulating my personal development process, introducing me to Professor José Luiz Meurer, who kindly accepted me in his classroom as a special student at the PGI and taught me the first concepts of CDA;

Luciani Malatér, who took me by the hand and taught me the first steps in classroom research. Thanks for being the first person to encourage me to conduct research in teacher education, for expressing criticism, suggestions, and opinions and for caring;

Raquel D'Ely, who was always ready to listen to my complaints and anxieties, my special thanks for her moral support and enlightenment in our regular discussion sessions after classes;

My colleagues at UFSC; the professors of the Pós-Graduação em Inglês e Literatura Correspondente – PGI;

My husband for his care, love and extreme patience; to my daughter Sabrina, for being my ideal reader, typist, and friend, my special gratitude and thanks; my son Rodrigo, for giving me care and technical support in computing, special thanks, too; and my spoiled daughter, Ana Carolina, who called my attention the moments I ‘abandoned’ the family, many thanks for that, too;

Finally, I would like to thank my mother and father, Maria and Mario, from whom I learned determination and perseverance and received life and all blessings in it.

Florianópolis, November 2003.

ABSTRACT

CONSTRUCTING THE TEACHING PROCESS FROM INSIDE OUT: HOW PRESERVICE
TEACHERS MAKE SENSE OF THEIR PERCEPTIONS
OF THE TEACHING OF THE 4 SKILLS

MARIMAR DA SILVA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

2003

Supervising Professor: Dr. Mailce Borges Mota Fortkamp

The present study, which takes a qualitative perspective, aims at investigating the perceptions that three Brazilian undergraduate students of “Letras” hold concerning the teaching of the four major skills in English as a foreign language in the classroom context, with a view to understanding how their perceptions relate to their pedagogical practice. The participants, referred to as T1, T2, and T3, respectively, were followed throughout their Teaching Practicum, which took place in a public school in Florianópolis. A total of 18.75 hours of class was observed, videotaped, and partially transcribed during the months of October, November, and December in the year 2002. During the same period, a total of 40 hours of discussion sessions were taped and transcribed for analysis. Data were collected during the required teaching practicum, and the analysis was based on six sets of information: classroom observation and self-evaluation reports; lesson plans; recorded material of the classes, the discussion sessions, and the participants’ verbalizations of their practicum. The analysis revealed that the participants’ perceptions stem from two types of knowledge: the theoretical knowledge and the experiential knowledge built up on their *apprenticeship of observation* (Lortie, 1975) and the memories of their lived experiences. In addition, the perceptions these preservice teachers have of these two types of knowledge work as tenets for them to interpret and understand their teaching, as *filters* (Gimenez, 1994) through

which the theoretical knowledge was viewed, and as triggers of conflicts and dilemmas. Furthermore, the preservice teachers' perceptions feed teachers' knowledge back. In this perspective, their perceptions can be considered one of the sources of teachers' practice and the learning process of how to teach can be understood as a continuum spiral cognitive process, as suggested by Woods (1996). Finally, this study suggests a new discussion of roles traditionally attached to teachers and students, which will involve questioning discursive practices, teaching and learning conceptions, contents and values constructed in the classroom context, and, last but not least, the need to analyze whether the present state of affairs of the "Letras" course promotes the making of the reflective, autonomous researcher-teacher the way it is currently proposed by educators and researchers in the area of Teacher Education.

Number of pages: 100

Number of words: 43.141

RESUMO

CONSTRUCTING THE TEACHING PROCESS FROM INSIDE OUT: HOW PRESERVICE
TEACHERS MAKE SENSE OF THEIR PERCEPTIONS
OF THE TEACHING OF THE 4 SKILLS

MARIMAR DA SILVA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

2003

Professora Orientadora: Dra. Mailce Borges Mota Fortkamp

O presente estudo, de natureza qualitativa, tem por objetivo investigar as percepções que três estudantes do Curso de Letras têm em relação ao ensino das quatro habilidades principais na língua estrangeira inglês no contexto da sala de aula, com o intuito de compreender como estas percepções estão relacionadas as suas práticas pedagógicas. Os participantes, nomeados respectivamente como T1, T2 e T3 neste estudo, foram acompanhados durante o estágio supervisionado que foi realizado em uma escola da rede pública na cidade de Florianópolis. Um total de 18 horas e 75 minutos de aula foram observadas, gravadas e parcialmente transcritas durante os meses de outubro, novembro e dezembro do ano de 2002. Durante o mesmo período, um total de 40 horas de sessões de visionamento foram gravadas e transcritas para análise posterior. Os dados foram coletados durante o estágio supervisionado e a análise embasada em seis fontes de informação: relatórios de observação e de auto-avaliação; planos de aula; transcrições de aulas, de sessões de visionamento e de verbalizações dos participantes sobre a sua prática. A análise dos dados revelou que as percepções dos participantes são provenientes de dois tipos de conhecimento: o conhecimento teórico e o conhecimento pessoal prático construído com base na *aprendizagem de observação* (Lortie, 1975) e na memória de experiências vividas pelos participantes. As percepções que os participantes têm destes dois tipos de conhecimento serviram

de referência quando os mesmos estavam envolvidos em processos de interpretação e compreensão de sua prática, de *filtros* (Gimenez, 1994) através dos quais o conhecimento teórico do curso foi interpretado, e de propulsores de conflitos e dilemas. A análise dos dados também revelou que, além de se originarem de conhecimentos adquiridos, as percepções dos participantes também retro-alimentam novos conhecimentos. Nesta perspectiva, as percepções dos professores podem ser consideradas como uma das fontes de sua prática pedagógica, e o processo de aprender a ensinar entendido como um processo cognitivo espiralado contínuo, como proposto por Woods (1996). Este estudo sugere não só uma nova discussão sobre papéis tradicionalmente atrelados a professores e aprendizes, que envolveria o questionamento de práticas discursivas, concepções sobre ensino e aprendizagem e conteúdos e valores que são construídos no contexto da sala de aula, como também a necessidade de pesquisar se a atual conjuntura do curso de Letras contribui para a formação do professor reflexivo, autônomo e pesquisador de sua própria prática pedagógica da forma como é sugerida atualmente pelos educadores e pesquisadores na área de formação de professores.

Nº de páginas: 100

Nº de palavras: 43.141

LIST OF ABBREVIATIONS

DS – Discussion Sessions

VS – Videotaped Sessions

FL – Foreign Language

LP – Lesson Plans

SL – Second Language

P – Regular teacher in a group

R – Researcher

T1 – Teacher One

T2 – Teacher Two

T3 – Teacher Three

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

PGI – Pós-Graduação em Inglês e Literatura correspondente

CDA – Critical Discourse Analysis

SLA – Second Language Acquisition

EFL – English as a Foreign Language

ESL – English as a Second Language

ESLT – English as a Second Language Teacher

TABLE OF CONTENTS

Acknowledgements.....	iv
Abstract.....	v
Resumo.....	vii
List of abbreviations.....	ix
Table of contents.....	x
CHAPTER I – INTRODUCTION.....	1
1.1. Statement of the problem.....	1
1.2. The objectives.....	5
1.3. The relevance of this study.....	6
1.4. Organization of the study.....	7
CHAPTER II – REVIEW OF THE LITERATURE.....	8
2.1. Introduction.....	8
2.2. Defining the term perception.....	8
2.3. Teacher education.....	10
2.3.1. Sources of teachers’ practices.....	11
2.3.2. Current trends in teacher education.....	15
2.4. The teaching of the four skills.....	18
2.5. Summary of the chapter.....	21

CHAPTER III – METHOD.....	22
3.1. Introduction.....	22
3.2. Objective and research questions.....	22
3.3. The context of the study and the participants.....	23
3.4. Procedures.....	24
3.4.1. Data collection.....	24
3.4.2. Data analysis.....	26
3.5. Summary of the chapter.....	27
CHAPTER IV – DATA ANALYSIS AND DISCUSSION.....	28
4.1. Introduction.....	28
4.2. How preservice teachers materialize their perceptions of the teaching of the 4 skills by observing an experienced teacher.....	28
4.3. How preservice teachers materialialize their own perceptions of the teaching of the 4 skills in their pedagogical practice.....	36
4.3.1. How preservice teachers plan and execute their lesson plans in a foreign language classroom context.....	36
4.3.2. How preservice teachers perceive and interpret the classroom events.....	57
4.4. How preservice teachers respond to their own teaching of the four skills.....	74
4.5. Summary of the chapter.....	80
CHAPTER V – FINDINGS.....	81
5.1. Summary.....	81
5.2. How preservice teachers perceive and understand the teaching of the 4 skills in English as a foreing language in the classroom context.....	81
5.3. Summary of the chapter.....	89

CHAPTER VI – FINAL REMARKS.....	90
6.1. Conclusions.....	91
6.2. Pedagogical implications.....	98
6.3. Limitations of this study.....	99
6.4. Suggestions for further research.....	99
REFERENCES.....	100
APPENDIXES.....	103
Appendix A – Preservice teachers’ lesson plans, evaluative reports, diaries and supervised practicum evaluation.....	104
Appendix B – Classroom transcriptions.....	165
Appendix C – Discussion session transcriptions.....	178
Appendix D – Videotaped-class session transcriptions.....	299
Appendix E – Activity package 1 and 2.....	328

CHAPTER I

INTRODUCTION

1.1. Statement of the problem

The present study seeks to investigate the perceptions preservice teachers⁽¹⁾ hold concerning the teaching of the four major skills in English as a foreign language⁽²⁾. More specifically, I focus attention on how preservice teachers construct their perceptions and understandings, how their perceptions shape their pedagogical practice, and how their pedagogical practice (re)shapes, if so, their perceptions concerning the teaching of the four major skills. However, the current state of affairs in the teacher education field compels me to show first what teacher educators and researchers have stated about the process of educating teachers. The questions raised in this section are to show both the complexity of the field and the need to develop research in the area of teacher education to reach a better understanding of the genesis of concepts related to teaching in teachers' cognition.

Since the 1980s, teacher education has shifted from knowledge transmission, in which future teachers were to master knowledge and skills through training strategies, to knowledge construction in which future teachers construct their own understandings of language teaching through their experience, integrating theory and research with the reflective study of their own pedagogical practices (Tharp & Gallimore, 1988, cited in Freeman 2001, p. 73).

However, Telles (2002) states that the field of teacher education in Brazil is essentially prescriptive and that a great number of professionals in this area is considered uninformed and intellectually unable to develop their work in the classroom context. Second language teacher education, as a subfield of the more general field of teacher education, is not different in Brazil.

(1) In this study I use the words *teacher-learner*, *student teacher*, *teacher to be*, *novice teacher*, *pre-service teacher* interchangeably referring to those teachers who are attending a teacher education course, but have not graduated yet. On the other hand, the term *in-service teacher* refers to those teachers who have already graduated.

(2) According to Richards, J.C.; Platt, J.; Platt, H. (1999), a "*foreign language* is a language which is taught as a school subject but which is not used as a medium of instruction in schools nor as a language of communication within a country. A *second language* is a language which is not a native language in a country but which is widely used as a medium of communication and which is usually used alongside another language or languages" (p.143), [Italics added]. However, in this study, foreign language and second language are used interchangeably.

According to Telles (2002), the field of second language teacher education is tense, uncertain and many times radical in its approaches. Telles's statements seem to suggest that the changing of focus from knowledge transmission to knowledge construction proposed in the field of teacher education, at least in Brazil, has not been an easy goal to be achieved. He also emphasizes that the field needs research methods and approaches to teacher development that promote opportunities for teachers to recover, reconstruct, and represent the meaning of their personal, pedagogical, and linguistic experiences in order to organize their lives as teachers. But, what is involved in the process of knowledge construction that makes the area of teacher education tense, uncertain, prescriptive, and sometimes radical in its approaches?

To better understand the process of learning how to teach and learn a foreign language that future teachers engage in, Johnson and Freeman (2001) state that it is important to understand the act of language teaching from the view of the teacher, that is, it is important to get "descriptive accounts of how teachers arrive at what they know, how they use that knowledge in the classroom and school contexts, and how they make sense of and reconfigure their classroom practices over time" (p. 63).

In my daily grind as a foreign language teacher, I have observed that many teachers, including myself, have never thought deeply about the complexity involved in our pedagogical practice. It seems that what we know, how we use our knowledge in the classroom, and how we understand what we do in our classrooms does not suffice for us to understand our teaching practice. Our focus is on the result of our teaching rather than on the process we engage in to obtain that result. We, foreign language teachers, are trained, most of the time, to perform according to a script, putting into practice the most brand-new method and following blindly the most successful textbook without questioning either the textbook or its author's principles, beliefs, and the methodology applied to foreign language teaching and learning.

Magalhães (2002), Mateus (2002), Moita Lopes (2001), Almeida Filho (1999), among others, also point out that research on teacher development has shown that Teacher Education courses do not prepare future teachers for the diversity and complexity they will face in their profession. These researchers also stress the fact that teachers continue being technicians whose actions are recommended by teacher educators, by teaching manuals, or by textbooks which in turn were recommended by theoretical findings sometimes away from the classroom context.

In this scenario, where teachers are technicians who validate theories, and classrooms are the site for the validity of such theories, there seems to be no place for teachers' thinking, reasoning, and reflectivity. Thus, we, teachers continue teaching the same way we have learned, adding some techniques and activities we have had the opportunity to learn from here and there, but the essence of our classes remains the same as that of our old teachers'.

In the same vein Moita Lopes (2001) states:

(...) the way teachers are instructed/educated does not allow them to make theoretically informed choices about what, how and why to teach ... teachers are trained to use techniques specific to some teaching methods ... they are trained to follow fashionable ways of how to teach languages, that is, they receive instruction based on dogma ... This dogmatic view in language teacher education involves ... training on technique use ... which should be used ... the way it was recommended by teaching manuals or by teacher educators (p. 179), [my translation].

Although the literature has revealed a problematic aspect of second language teacher education, it also offers alternatives to minimize the perpetuation of the image of the teacher as a mere executor of other people's thinking.

Magalhães (2002), Telles (2002), and Kumaravadivelu (1994), among others, emphasize the need to have professionals who are able to reflect systematically upon and about their teaching in order to theorize what they practice and practice what they theorize. But what does reflective teaching mean?

According to Richards, J. C., Platt, J., Platt, H. (1999) reflective teaching is "an approach to teaching and to teacher education which is based on the assumption that teachers can improve their understanding of teaching and the quality of their own teaching by reflecting critically on their teaching experience" (p. 312), through the use of activities such as journals, audio and videotaping of a teacher's lesson, and group discussion in order to explore, review, and reflect upon classroom experience.

Bartlett (1990) says that improvement of teaching may be reached through reflection. However, reflection is much more than thinking focusing on the day-to-day classroom teaching of the individual teacher or the institution the teacher works. It involves the relationship between an individual's thoughts and action, and the relationship between an individual teacher and the society. Reflection means going beyond the 'how to' questions to the 'what' and 'why' questions, i.e., developing critical thinking since "as teachers we have to transcend technicalities of teaching and think beyond the need to improve our instructional techniques" (p. 205).

Thus, future teachers would be the practitioners and the investigators of their own practice, being able to make their own decisions which would be related to their understandings and perceptions of what teaching is or should be (Gimenez, 1999; Lightbown & Spada, 1993; Telles, 1996).

Research findings have also shown that teachers' understandings and perceptions of what they know and do in the classroom have different sources: their experience as students, formal training, and experience as teachers which act as "...'filters' through which the teacher education programme is viewed" (Gimenez, 1994, p. 42). So, another question arises: how do Teacher Education courses deal with the different sources of teachers' perceptions and understandings? Bringing the sources of teachers' practice to consciousness seems to be the consensual answer among teacher educators (Abrahão, 2002; Barcelos, 2000; Magalhães, 2002; Telles, 2002, among others).

Nevertheless, awareness by itself does not mean teachers are going to change their understandings and perceptions concerning language teaching and learning. Besides being aware and conscious of changes, teachers need to be open to them, want them, believe in them, and be skilled for them. So, how is it possible to promote such changes in behavior if actual change is rather an inner process of changing understandings and perceptions than a mere change in attitudes and if teachers are not used to self-reflecting?

To help promote conscious changing, Richards (1990) emphasizes the idea of self-monitoring. For him, self-monitoring is an important tool to understand and reflect critically on the teachers' own behavior in the classroom. Moita Lopes (1996) also emphasizes the importance of knowing how to act for the production of knowledge. He advocates the idea that teachers should adopt a researcher attitude in relation to their own work instead of being mere executors of methods and techniques developed by researchers out of the classroom.

I fully agree with Richards (1990) and Moita Lopes (1996). However, my claim is that (self) monitoring and (self) reflection should be incorporated in Teacher Education courses as part of the teacher's knowledge and development, helping in the process of identifying prior knowledge and constructing new ones as well. As Celani (2000) suggests, it is by reflecting on his/her own learning process that the preservice teacher will develop critical comprehension of

his/her future work as a foreign language teacher. Thus, starting thinking critically of what, how, and why they perceive and understand the teaching act the way they do, future teachers may question their responsibilities and roles, evaluate risk taking in new challenges, and more easily find ways to connect experience and theoretical knowledge.

Therefore, this study proposes to investigate the perceptions preservice teachers hold concerning the teaching of the four skills in English as a foreign language. More specifically, the focus of this study is on how the preservice teachers construct their perceptions and understandings, how their perceptions shape their pedagogical practice, and how their pedagogical practice (re)shapes, if so, their perceptions concerning the teaching of the four skills. To do so, I followed three preservice teachers during their Teaching Practicum course in order to get their perceptions and understandings of the teaching of the four skills in three different moments of their teaching practice: (1) while observing classes of experienced teachers, (2) while planning their own classes, and (3) while watching themselves as English teachers.

1.2. Objectives

In this study, I propose to investigate the perceptions that Brazilian undergraduate students of “Curso de Letras” – taking the required teaching practicum at a public university in Florianópolis (S.C.) – hold, concerning the teaching of the four major skills in a foreign language, as revealed in written and oral reports and in discussion sessions with their practicum professor. More specifically, I focus attention on (1) these preservice teachers’ perceptions and understandings of how an experienced foreign language teacher teaches the four skills; (2) these preservice teachers’ planning and implementation of classroom activities concerning the teaching of the four skills; and (3) the response they give to their own practice in relation to their teaching.

The need to investigate teachers’ perceptions of their own teaching is emphasized by Woods (1996): “it is important to begin to see the whole process through the eyes of the teacher” (p.15). The need to include the teacher’s point of view in classroom research is also suggested by Larsen-Freeman (1996). Teachers’ reflection, when they are dealing with the classroom routine, can contribute to their understanding of their own practices and teaching and learning processes (Richards, 1990). Moreover, preservice teachers producing written and/or oral reflections on their

own practice may contribute not only to the preservice teachers' self development concerning their ability to (re)think their practice, but also to the development of those professionals and the institution that guide the preservice teachers to their careers.

1.3. Relevance of this study

Although research on 'teacher thinking', 'teacher cognition', 'teacher learning', and 'teacher knowledge' (Freeman, 1996b, p. 357) has gained importance in the past thirty years or so (Telles, 2002; Barcelos, 2000; Freeman, 2001; Johnson, 1994, 1996b, 1999; Moita Lopes, 1996; Packer & Winne, 1995; Gimenez, 1994; Pajares, 1992; Kennedy, 1991; Richards, 1987, 1994, 1998; Richards & Nunan, 1990; Nunan, 1990; Tharp & Gallimore, 1988; Goodman, 1988; Kagan, 1988; Shulman, 1986; Clark & Peterson, 1986; Shavelson & Stern, 1981) there are no studies, to the best of my knowledge, focusing on teachers' perceptions of the teaching of the four skills in the Brazilian classroom context. Thus, this research may bring some pedagogical insights for Teacher Education courses and/or bridge a gap in this area.

This study also attempts to contribute to changing the view that the learning and teaching of a second language finish as soon as the preservice teacher graduates. In fact, teaching a second language is a process which requires continuous planning, discussion and serious involvement of the participants. For Moita Lopes (1994), awareness is the only way to "change [teacher's] ideology about foreign language teaching in the direction of innovation" (p. 69).

It should be clear that this study does not intend to evaluate the "Letras" course of the institution where data were collected or prescribe a particular approach to the teaching practicum. Rather, its objective is to investigate how teachers perceive the teaching of the four skills in the classroom, i.e., how they approach the four skills, in terms of the planning and implementation of classroom activities, in order to gain a better understanding of their pedagogical practice and contribute to their practice as future language teachers. As argued by Allwright & Bailey (1991), collaborative studies developed by classroom teachers and researchers can be a good alternative for the Brazilian educational context. Richards & Lockhart (1994) also suggest that teachers can cooperate with each other. They may integrate theory and practice and develop projects of mutual interest; they can plan, think, reflect, and question pedagogical practices; fight for better

professional working conditions; share experiences and anxieties bringing improvement to class management, and consequently, have better quality in teacher education courses and in the educational system as a whole.

1.4. Organization of the study

This study is divided into six chapters. In the first chapter, I introduce the research problem, the objectives, and the relevance of this proposal briefly. In the second, I present the review of the literature related to second language teacher education: the sources of teachers' practice; some current trends in teacher education; and a brief overview of the teaching of the four major skills throughout the history of second language teaching. I hope the literature reviewed allows me to establish connections between preservice teacher knowledge acquired in the "Letras" course and their practice. Chapter three deals with the method, and presents information on how the study was carried out. It describes the context in which the study took place, the procedures adopted to carry out the study as well as the instruments used in the data collection and analysis. Chapter four deals with data analysis and interpretation; and chapter five presents a summary and the findings of the study. In chapter six, I draw some conclusions from the findings. Parallel issues emerged during the time I was conducting data collection and analysis that I feel are relevant to present and draw some conclusions on. Pedagogical implications concerning Teacher Education courses are suggested; limitations of this study are outlined, and suggestions for further research are offered.

CHAPTER II

REVIEW OF THE LITERATURE

2.1. Introduction

This chapter offers an overview of the theoretical rationale used in the study of preservice teachers' perceptions of the teaching of the four major skills – listening, speaking, reading, and writing – in a foreign language. It is divided into three parts. In the first part, some definitions of the term perception are presented in an attempt to get to a notion of the term to be used in this study. In the second part, the focus is on language teacher education: some sources of teachers' practice are described and current trends in Teacher Education courses are shown. Finally, in the third part, an overview of the teaching of the four skills throughout the history of language teaching is presented.

2.2. Defining the term perception

The literature on perception offers an impressive number of important and consistent studies. Individual's perceptions were of great importance to the Gestaltists, who tried to see how it is that our minds tend to group, organize, and make patterns out of the stimuli that we experience (Gomes Filho, 2000). Gestalt researchers such as Koehler (1929), Duncker (1945), and Wertheimer (1945) explored perception and thinking which are now investigated by cognitive psychologists. However, while gestalt psychologists emphasize perceptual phenomena, the observable outcome of perception, cognitive psychologists are interested in investigating human information processing, the representations and processes that produce those outcomes (Haberlandt, 1994).

Definitions of the term also abound and vary as to nature, comprehensiveness and function. In language dictionaries, perception is defined as “a belief or opinion, often held by many people and based on appearances; an awareness of things through the physical senses, especially sight; a person's perception is their ability to notice and understand things that are not obvious to other people” (Cambridge Dictionary, 1995, p. 1047).

According to the Oxford (1995) dictionary, the term perception may be a way of seeing, hearing, understanding or interpreting something; or a form of awareness; or even a deeper natural understanding and awareness than is visual, an insight. (p. 859). In the same line, the Longman (1976) dictionary defines perception as the ability to perceive, especially to understand; or as the action of the mind in referring sensations to the object which caused them; or awareness got through the senses of an external object (p. 829). Other language dictionaries such as the Cobuild (1990, 1995), the Webster's (1956), and the American dictionary of the English language (1985), among others, define perception similarly: a belief or opinion that people have as a result of realizing or noticing something which is perhaps not obvious to other people; the state of being aware of things through the senses, especially the sense of sight; the act or process of the mind which makes an external object known.

For the purposes of the present study and based on the above definitions, I conceive perception as a physical and intellectual ability used in mental processes to recognize, interpret, and understand events, an intuitive cognition or judgment; a way to express a particular opinion or belief as a result of realizing or noticing things which may not be obvious to others; insight, awareness, discernment, recognition, a set of understandings, interpretations and a way of knowing (Schmidt, R.W., 1990; Haberlandt, K., 1994; Eysenck, M. W., 1994; Johnson, K., & Johnson, H., 1999; Richards, J.C., 1999; Gomes Filho, 2000).

I may say that the result of perception – that is, what is perceived – is highly subjective because it is related to personal experiences, beliefs, and interpretations, a unique way in which we come to know what is going on around us. Perception refers to the entire sequence from initial sensations, which involve registering and coding of various stimuli perceived by the sensory organs, to the full experience of understanding. Perception, then, involves our ability to elaborate, interpret, and assign meaning to the input we receive.

In this study, the term perception is seen not only as an ability to recognize to interpret the various stimuli perceived by the sensory organs for understanding to take place, but also as an intellectual process used for (en/de)coding, transforming, creating, and producing information. However, the focus of analysis in this study is not on the mental processes preservice teachers

use, but on the result of their mental processes which are materialized and represented in their practice, in their lesson plans, and in their oral and written reflections.

In this perspective, by studying preservice teachers' perceptions in relation to their teaching we might come to better understand how they have evolved to cope with their teaching environment, and consequently, to better understand why they behave the way they do in the classroom context.

The following section deals with the complexity of becoming an English as foreign language teacher and some variables involved in this process (Gimenez, 1994; Malatér, 1998; Medgyes, 1999; Roberts, 1998). It is divided into two sub-sections. The first presents some studies on the sources of teachers' practice and the second shows how some teacher educators and researchers on teacher education have been dealing with such a complex issue. The purpose of such review of literature is to gain a better understanding of the factors that may influence preservice teachers' perceptions regarding language teaching and learning and to unveil what teacher educators have been doing concerning such factors during the process of (in)forming future language teachers in Brazil.

2.3. Teacher Education

Since the 1980s, Teacher Education courses have shifted from this view of

(...) knowledge transmission to one of knowledge construction in which teacher-learners build their own understandings of language teaching through their experience by integrating theory, research, and opinion with empirical and reflective study of their own classroom practices (Tharp & Gallimore, 1988, cited in Freeman, 2001, p.73).

This change in focus in Teacher Education courses came up in 1975 with the sociologist Dan Lortie in one of the first studies of teachers' lives. Before that, teacher-learners were considered 'blank slates, with no pre-existing ideas about teaching and learning' (Carter&Nunan, 2001, p. 77). Lortie exposed this fallacy stating that 'the apprenticeship of observation' i.e., the period teachers spend as students growing up in classrooms, shapes teachers' assumptions regarding teaching and learning in important ways. The assumptions, which result from such apprenticeship, tend to remain the same regardless of the context future teachers are or will be (Johnson, 1999). The role of Teacher Education courses, then, according to Freeman (2001) becomes one of "reshaping existing ideas rather than simply introducing new raw material" (p.

77), which means an intervention in a process that has been constructed and (re)shaped by various sources and lived experiences. Thus, it seems to be crucial for those involved in teacher education programs to understand how to educate second language teachers. To reach that, Richards (1998) suggests that we “must examine and ultimately understand not only the process of teaching but also the thinking of the teacher ... and examine how that thinking is learned” (p. viii).

The following sub-section – sources of teachers’ practices – presents some factors related to teachers’ thinking and doing, in an attempt to understand how the thinking of the teacher is learned.

2.3.1. Sources of teachers’ practices

The idea that “we teach as we have been taught” (Bailey, K.M., Bergthold, B., Fleischman, M.P.H., Tuman, J., Waissbluth, X. & Zambo, L., 1996, p. 11) rather than as we have been instructed to teach shows that teachers tend to perpetuate the teaching models they have experienced as learners. Lortie (1975) has referred to this phenomenon as the “13,000-hour apprenticeship of observation” and it suggests that a Teacher Education course is not the only source of teachers’ practical knowledge as some would like to think. The phenomenon of learning to teach by observing our previous teachers, *apprenticeship of observation*, is presented in the literature as one of the sources of teachers’ pedagogical practice, among others.

Freeman (1992) reports a longitudinal study with teachers in which he concludes that “the memories of instruction gained through their ‘apprenticeship of observation’ function as de facto guides for teachers as they approach what they do in the classroom” (p .3) and that “the urge to change and the pull to do what is familiar create a central tension in teachers’ thinking about their practice” (p. 4).

In the literature reviewed by Malatér (1998, p.25), she cites Su’s study (1992) which contributes to the issue of sources of teachers’ practice by saying that the prior teaching experience future teachers have are the most important source of influence of teachers’ practice, and that the knowledge introduced to them in their education courses has little influence on their actions in the classroom because their prior knowledge is stronger. The social contexts in which

future teachers live such as school, family, and social life, which contribute to the socialization of those teachers, are also cited as sources of teachers' practices. Other sources are extra readings the future teachers make and the media influence. Malatér also lists Pajares (1992), as well as Horwitz (1987), Mok (1994), Knowles & Holt-Reynolds (1991) as examples of studies that investigated the memories produced from past experiences and the role of those prior experiences as sources of teachers' practice. All of them concluded that the previous experiences teachers have regarding teaching and learning influence teachers' practices and decision-making processes. Knowles&Holt-Reynolds' study also presented other possible sources of teachers' practice: cultural background, material teachers read or write, peer or supervisor conversation, and the influence of society as well.

Johnson (1999) reinforces the same idea and adds another source of teachers' practice, their beliefs. She states that when teachers enter professional development programs, be it at in-service or preservice levels, they bring with them their experiences and beliefs which tend to remain unchanged regardless of the context they teach. As a direct consequence, everything they think about, say, and do in their classrooms is affected by their beliefs.

In the same line, Goodman (1988, cited in Johnson, 1999) characterizes teachers' beliefs as intuitive screens that work as a filter through which teachers make sense of new information about teaching:

Once students [novice teachers] entered the program, these intuitive screens gave them an orientation point from which they make sense out of the activities and ideas presented to them. When exposed to new ideas or experiences, students tend to act first on an intuitive rather than intellectual level. No matter how logical or sound the idea seemed, if it directly contradicted a student's intuitive screen, it was usually rejected (p. 30).

According to Pajares (1992), once beliefs are formed, individuals have a tendency to build explanations around beliefs regardless of whether these explanations are precise or products of their imagination. Moreover, he states that memories produced from past experiences will influence teaching practice and "such memories can be from past teachers..." (p. 311).

Broadening this perspective, Gimenez (1994) suggests three origins of teachers' beliefs and theories which interact in teacher education: experience as learner, formal training, and experience as teacher. Many studies she reviewed "reinforce the view that teachers derive their theories and beliefs from their experience as learners, and that these theories and beliefs act as 'filters' through which the teacher education programme is viewed" (p. 42).

Despite the complexity in researching teacher thinking, some studies on teachers' beliefs as a source of teachers' practice have been carried out to understand the relationship between teachers' beliefs and their action. Barcelos (2000) reviewed studies which suggest that language teachers' beliefs may influence their action in the classroom. The author explores studies on the (in)consistencies between teachers' beliefs and their practices. Among them, she cites Johnson (1992) who observed three teachers to determine the consistency between their beliefs and their practice. The results showed that teachers' beliefs were consistent with their literacy instruction. Smith (1996, cited in Barcelos, 2000) investigated the influence of teachers' beliefs on their decision making process. Nine ESL teachers in three adult education institutions were investigated. The results also indicated that teachers' beliefs and practices were consistent despite the eclectic use of theories. Moreover, the study suggested that teachers choose and change theoretical ideas according to their beliefs about teaching, learning, and the educational context.

However, other studies show that there are inconsistencies between teachers' beliefs and their practice because of contradictory interests and ambiguities in teachers' practices (Fang, 1996, cited in Barcelos, 2000). Fang explained that teachers' decisions are based on teacher-student respect, classroom routine, students' learning process, and textbooks. She states that the complexity of classroom routine influences teachers' beliefs and may affect their practice and bring conflicts and dilemmas. These conflicts originate from what teachers think they have to do in class, the way they perceive it, and what the most recent teaching methods or programs tell them to do. Graden (1996, cited in Barcelos, 2000) conducted a study where six French and Spanish teachers were aware of and frustrated about the way they had to submit their beliefs about reading instructions to their beliefs about the motivational needs of their students. Graden claims that awareness of conflict could help teachers to understand the nature of teaching and learning processes.

Johnson's study (1994) with preservice English as second language (ESL) teachers suggests they feel defeated by classroom constraints. Because teachers need to "maintain the flow of instruction and to retain authority in the classroom" (p. 449), they adopt a more teacher-centered approach despite their desire to be more student-centered. Richards (1994) contributes to these findings by stating that "the need to follow a prescribed curriculum, lack of suitable

resources, and the students' ability levels may interfere or prevent teachers from acting according to their beliefs" (p. 387).

Although the studies reviewed above show conflicting findings in the sense that some indicate that teachers act according to their beliefs whereas others show that there are several factors preventing teachers from acting according to their beliefs, it is possible to claim that all researchers agree that:

(...) beliefs do act as a filter in teachers' practice and teachers will try to act according to them. However, beliefs do not exist in a vacuum ... they are based on experience and context. Context plays a very important role and it is through the inconsistencies ... and dilemmas that we will be able to understand the complexities of teachers' beliefs and practices (Barcelos, 2000, p. 71).

The literature reviewed so far seems to show that Teacher Education courses rather than introducing new knowledge and ideas to teacher learners seem to play a role in reshaping pre-existing knowledge.

But how is it possible to influence or reshape teachers' pre-existing knowledge? Kennedy (1991) argues that to provoke changes, "teachers need to be provoked to question their experiences and to question the beliefs that are based on those experiences" (p. 9). To reach this end, Bailey et al (1996) showed that autobiographies can be integrated into course work to articulate prior knowledge as a basis for learning. In the same line, Johnson (1996b) worked with case studies, problem solving, and other techniques to draw on teacher learners' beliefs and conceptions of teaching. The challenge, according to Freeman (2001), lies in helping teacher learners to articulate their prior knowledge, creating meaningful events in their teacher education existing knowledge, and giving support to the teacher learners as they put these new ideas into the classroom context. Furthermore, he claims that programs and courses need to join both training and development strategies effectively so that teacher learners make sense of what they already know and are not constrained by their prior values, beliefs, and conceptions of their work.

The literature reviewed has shown that teachers' practice may be built up from different sources: teachers' apprenticeship of observation, experiences they have gotten as learners and teachers of English; the memories teachers have from their lived experiences; the knowledge teachers acquire during their Teacher Education courses; the beliefs, values, and conceptions acquired throughout their lives as learners and teachers of English, among others. Furthermore, the literature seems to show that teacher education programs are not the only source responsible

for teachers' practice, prior experience, memories, and beliefs may influence teachers' actions more than a method or textbooks teachers are advised to follow during their development programs. Thus, rather than introducing different ideas and new knowledge to future teachers, Teacher Education courses have a challenging task, that of reshaping pre-existing knowledge. The literature also seems to suggest that the perception and understanding of the impact of such sources of teachers' practice on teachers, that is, how aware they are and how deep the intellectual process they engage in is, may affect teachers' perceptions and understandings of their practice, influence their subjective theories of teaching and learning a second language, and provoke teachers to be in a continuous process of (re)shaping the perceptions and understandings of their practice.

The next sub-section shows current trends which have been adopted in teacher education programs in Brazil to provide teachers' emancipation and the development of their professional identity.

2.3.2. Current trends in teacher education

Since the data of this study were collected during the Teaching Practicum course of the "Letras" course at UFSC, I think it is important to have a brief overview of the atmosphere of the field of language teacher education in Brazil.

According to Telles (2002) the atmosphere in the field of teacher education in Brazil is pessimist and essentially prescriptive. Telles (2002) also states that a great number of professionals in this area is considered uninformed and intellectually unable to develop their work inside Brazilian classrooms. He adds that second language teacher education in Brazil is tense, uncertain, and many times radical in its approaches. The field needs research methods and approaches to teacher development to promote opportunities for teachers to recover, reconstruct, and represent the meaning of their personal, pedagogical, and linguistic experiences. Moreover, he emphasizes that second language teachers need to represent their pedagogical practice experiences to organize their lives as teachers.

In order to minimize this problematic situation, Telles presents narrative research as an alternative. He argues that different reflective instruments, such as narratives, stories, poems,

visual and artistic resources of qualitative research in second language teacher education can provide teachers' emancipation and development of their professional identity – their 'self as teacher'(p. 10).

Although the use of stories and autobiographies is not new (it was used in the 70s and 80s in North America), narrative research in teacher education has been growing in Brazil since the middle 80s. According to Telles, narrative research promotes not only the construction of the representation of the pedagogical practice of the second language teacher, but also presents teachers' life experience through stories. Stories teachers tell in narrative research establish a context in which they can be in contact with their own personal practical knowledge, access their images, and the rules and principles of their second language pedagogical practice (Telles, 2002).

Magalhães (2002) says that studies in this field have shown that preservice teacher education does not prepare teachers for the diversity and complexity of contexts in which they will work. In order to deal with such problematic issue, Magalhães says that researchers (Gitlin, Siegel and Boru, 1988; Kemmis, 1987; Kincheloe, 1997; Giroux, 1992; Magalhães, 1990, 1993, 1994, 1999 and Coulter, 1999, among others) have proposed approaches to promote the education of a reflective and autonomous professional, based on a new relation between theory and practice, and research and education in which the teacher could be seen and understood as a researcher – that is, as a professional that knows theories of learning and teaching, that knows her/his school context, that knows her/his students' needs, and that knows how to make decisions based on such knowledge.

The author adds that despite the great number of investigations carried out and the change in discourse in relation to the need of having reflective professionals, visible changes have not been seen either in preservice or in in-service teacher education. In this scenario, the second language teacher profile, be it in public or private school, is not of a technician who applies techniques based on books and classroom research procedures prescribed by outsiders.

Abrahão (2002) has also observed that during their practicum preservice teachers' procedures are so traditional that the period they have spent at the university does not modify their way of thinking and acting. That is, the ideas, beliefs and attitudes students bring to their course cause a very slight change or no change at all.

The author presents three possible causes that may justify such situation: (1) the power of apprenticeship of observation; (2) the way theory has been taught in Applied Linguistics and in the Teaching Practicum; and (3) the way the Teaching Practicum has been approached as a supervised practicum. Abrahão believes that apprenticeship of observation can continue being responsible for the perpetuation of models if no reflective teaching is encouraged. To avoid the perpetuation of models, the author suggests teachers should bring their conceptions, learned theories and strategies, and their own practice throughout their education, to a conscious level, through reflection.

Moita Lopes (2001) states that:

(...) the way teachers are educated does not allow them to make theoretically informed choices about what, how and why to teach ... they are trained to follow fashionable ways of how to teach languages, that is, they receive instructions based on dogma ... recommended by teaching manuals or by teacher educators (p. 179), [my translation].

He emphasizes that teachers should adopt a research attitude in relation to their own work instead of being mere executors of methods and techniques developed by researchers out of the classroom.

In the same vein, Cavalcanti (2001) suggests that Teacher Education courses should include research in the curriculum and Almeida Filho (1999) that teachers should engage in reflective processes by investigating their teaching approach. Malatér (in press) emphasizes the need to change the notion of teacher training to teacher development and to get a better understanding of the process of becoming a teacher, that is, how the phenomenon takes place, how teacher educators may help teachers become better teachers; and how teachers can assume more responsibility in the process. To reach that, she suggests critical reflection through provoking teachers' awareness of their beliefs; engaging them in self-learning process; enabling them to talk about their own experiences in (re)shaping their own perceptions of their practice; and exposing them to meaningful experiences. Critical reflection is also suggested by Celani (2000). It is by reflecting on his/her learning process that the preservice teacher will gain critical understanding of his/her future work as a foreign language teacher.

This sub-section showed that although there are some differences in the way theoreticians have conducted their investigations in the field of teacher education, it seems consensus among

the studies reviewed here that teaching, associated with reflection through research, is an alternative to teachers' development, be it in or preservice.

The following section deals with the teaching of the four skills throughout the history of second/foreign language teaching. Since the four skills are under the focus of the present study, reviewing the teaching of the four skills over time will show me how it has been approached throughout the history of second/foreign language teaching and will allow me to identify, if so, how and to what extent the participants have evolved to cope with it in the teaching and learning environment.

2.4. The teaching of the four skills – listening, speaking, reading, and writing

The present section deals with the teaching of the four major language skills from a historical perspective to show that the multiplicity of approaches to language teaching, concerning the four skills, resulted in multiple truths throughout history. Each approach to listening, speaking, reading, and writing has been valid to the extent that it increased our understanding of the process involved in language learning and teaching.

From the time foreign languages were formally taught until the mid nineteenth century, language learning was presented primarily in a written form. Listening started to have an important role during the late nineteenth century when linguists tried to elaborate a psychological theory of child language acquisition and used it to the teaching of foreign language. As a result, spoken language became the source for and means of foreign language learning. Accuracy of perception and clarity of auditory memory became the focus of learning skills. In the late 1960s and early 1970s, applied linguists recognized that listening was a channel by which learners have access to second language data, and therefore serves to trigger acquisition. Since the 1980s, listening has been viewed as a means for learning (Rost, 2001). The situation does not seem to be different regarding speaking as a language skill.

Speaking in second language has occupied a peculiar position throughout the history of language teaching, and only in the last two decades it has emerged as a branch of teaching, learning and testing in its own right (Bygate, 2001). This peculiar position was

due to the huge influence of grammar-translation approaches to language teaching, which marginalized the teaching of communication skills, the difficulty of studying talk and the fact that speaking was used as a medium for language input, memorization practice and habit formation rather than as a discourse skill in its own right. In contrast to the way speaking has been treated in second language teaching throughout time, reading has always occupied a privileged site in it.

In early accounts of reading the reader was seen as playing the role of the *passive* reader: reading along with listening, was seen as a passive skill. In the 1980s and 1990s the role of the reader changed. There was a shift in emphasis from a *passive* reader to an *active* one. The reader was described as *extracting* meaning from a text. Two processes were identified in the reading process: bottom-up and top-down. More recently the ground has shifted again to talk of reading as *interactive* rather than simply *active*. Readers are seen as negotiating meaning; meaning is partial within the text and writer's intention may not be privileged over the reader's interpretation (Wallace, 2001). Writing in second language teaching, on the other hand, did not have an important role until recently. It played a more supportive role to other language skills than a skill in itself.

Until the 1970s, second language writing was not viewed as a language skill to be taught to learners. It was used as a support skill in language learning to practice handwriting, write answers to grammar and reading exercises, and write dictation. In the 1970s many English as a second language program writing classes were, in fact, grammar courses. In the early 1980s, there was a shift from controlled writing to guided writing. Moreover, with the gradual acceptance of error as productive and developmental, grammatical accuracy became secondary to communication. During the 1980s, writing was taught as a process of self-discovery. And in a climate of encouragement, students wrote about their feelings in order to foster writing in the second language. A decade later this approach entered the second language classroom and accuracy was neglected in favor of fluency. At the start of the twenty-first century, writing classrooms have achieved a more balanced perspective of composition theory and academic writing has been viewed as a communicative social act (Reid, 2001).

With so many theories around and so many factors to consider, planning and teaching a course can be a daunting task. Which theoretical strands are future teachers going to adopt? Are they going to choose one specific approach or be eclectic? In recent years applied linguists have begun to move away from a preoccupation with the best method of language teaching to a view that tries to better understand the nature of learning and teaching. Rather than presenting new methods of teaching, they are concerned with describing principles of second language teaching. Such principles include providing a rich linguistic environment, respecting and stimulating learner's contribution to the learning process, and emphasizing fluency over, but not at the expense of, accuracy (Richards, 2002). In the same vein, Prahbu (1990) explores the concept of teacher's *sense of plausibility* while making her/his decisions concerning language teaching:

A method is seen simply as a highly developed and highly articulated sense of plausibility... Perhaps the best method varies from one teacher to another, but only in the sense that it is best for each teacher to operate with his or her own sense of plausibility at a given time (p.175).

2.5. Summary of the chapter

This chapter presented a notion of the term perception the way it is understood in this study and briefly reviewed some aspects of the literature related to teacher education. It explored factors that influence teachers' practices and some of the current trends in Teacher Education courses in Brazil were presented. Finally, the teaching of the four skills throughout the history of language teaching was briefly described. The next chapter presents the methodological procedures adopted in this study.

CHAPTER III

METHOD

3.1. Introduction

This chapter presents the method used to collect data for the present study. First, I present the objective of the study and the research questions. Then I present the context of the study and the participants, and finally, the methodological procedures that were used in the data collection and analysis.

3.2. Objective and research questions

The main objective of this study is to investigate the perceptions preservice teachers hold concerning the teaching of the four major language skills – listening, speaking, reading, and writing in the classroom context. This investigation can be translated into a general research question and three specific ones.

General Research Question:

(1) How do preservice teachers perceive/understand the teaching of the four major language skills in English as a foreign language in the classroom context?

Specific Research Questions:

(1) How do preservice teachers materialize⁽³⁾ their perceptions concerning the teaching of the four skills by observing an experienced teacher?

(2) How do preservice teachers materialize their own perceptions concerning the teaching of the four skills in their pedagogical practice? That is:

(2.1.) How do they plan the teaching of the four skills for an EFL class?

(2.2.) How do they implement their lesson plans in an EFL classroom context?

(3) How do preservice teachers respond to their own teaching?

(3) In this study, the term *to materialize* means “to represent” (The Merriam-Webster Dictionary, 1974, p.593). That is, how these preservice teachers convey their perception and understanding processes constructed throughout their Teacher Education course or any other source which can affect these teachers’ perceptions of the teaching and learning process as shown in their lesson plans and oral and written reports.

3.3. The context of the study and the participants

The participants of this study were preservice teachers of a public university, the Federal University of Santa Catarina (UFSC). This institution was chosen because it is the only one in Florianopolis, to the best of my knowledge, that has an undergraduate course in “Letras” which focuses on preparing future foreign language teachers.

This study is based on the planning and interpretative processes of three preservice teachers of English as a foreign language taking the required Teaching Practicum course at UFSC.

Divided into two moments, the Teaching Practicum at UFSC is a 144-hour course which takes place in the last semester of the “Letras” Course. The first moment of the course occurs when preservice teachers go to elementary and high schools and attend classes by an in-service teacher. The second moment is when the preservice teachers begin their own teaching practices, and the regular teacher of the group attends their classes. At this moment, the teaching practicum professor, who is the supervisor of these students, also attends their classes in order to help them in their subsequent reflections on their teaching. These two moments are followed by written reports in which preservice teachers critically comment on the classes they either attended or taught. The reports derived from these two moments, the discussion sessions with the teaching practicum professor, and meetings between this researcher and each participant - in which their videotaped classes were shown to them so as to have them express their perceptions about their practice - constitute the data of the present study.

The research plan was to follow four preservice teachers throughout their Teaching Practicum course from the time they planned their classes until the moment they finished their responsibilities as preservice teachers working as teachers in a public school. However, only two preservice teachers (T1 and T2) were invited for this study due to the great amount of data to be collected, analyzed and interpreted. In addition, at the time they were invited to participate in this study, these first two preservice teachers were the only ones in the group who had had their lessons plans successfully implemented and approved in the Methodology course. However, as a course assignment, another preservice teacher (T3) joined the group and accepted to take part in the study. In short, the participants of this study were three (03) preservice teachers of English as a foreign language, all of them female, taking the required course of Teaching Practicum at

UFSC. They will be referred to as T1, T2, and T3. These preservice teachers had already been working as English as a foreign language (EFL) teachers before they started their education course. They had relatively homogeneous background in terms of education, teacher training, language learning experiences, and were non-native speakers of English. As a group of EFL teachers, they had a wide variety of previous teaching experience: children vs adult, homogeneous vs heterogeneous group of students, rigid vs free curriculum guidelines.

The school and group where the preservice teachers did their teaching practicum were selected according to time availability of both preservice teachers and the teaching practicum professor. The school chosen is a public one and is located in Florianópolis. A group of thirty-six (36) students in the 6th grade, who were considered initial-beginners in English, was available for the teaching practicum which consisted of three 45-minute English classes per week from October 10 to December 5. The amount of classes, the teaching content, and the language skills were determined in agreement by the supervisor and the preservice teachers. Out of the twenty-five (25) classes given, the first eight (08) classes were given by T1, eight (08) classes by T2, and nine (09) classes were given by T3 to conclude their responsibilities as English teachers in the school they held the required teaching practicum.

3.4. Procedures

3.4.1. Data collection

In order to answer the questions proposed in this study, I collected information during the preservice teachers' teaching practicum over a semester.

As an obligatory assignment for the Teaching Practicum course, the preservice teachers had to observe three (03) classes of the English teacher in charge of the group they would teach and six (06) classes of another experienced teacher in another school context chosen according to their time availability. Reports on those classroom events were written. I kept a copy of each of these reports as part of the data collection. The purpose of having a copy of these reports is that they may reveal some of the preservice teachers' perceptions individually. Then, the preservice students had to plan and implement at least (08) eight classes each. I also kept a copy of their

lesson plans. Some of the lesson plans used in the Teaching Practicum course had been previously done and implemented in secondary schools as practical activities for the English Teaching Methodology course in the previous semester. In pairs, preservice teachers, coordinated by their methodology professor, had built up lesson plans which focused on the teaching of themes through tasks. These lesson plans were to be used during their practicum in the following semester. Through lesson plans preservice teachers can represent their perceptions of the teaching/learning of the four skills in a foreign language and for this reason I kept a copy. I found it would be interesting to see whether there is any kind of match/mismatch between what teachers plan and what they actually do in the classroom.

During the Teaching Practicum course there were some meetings (discussion sessions from now on) with each preservice teacher and their practicum professor to discuss their lesson plans before and after each class. I tape recorded those meetings. The importance of having such material for data analysis and interpretation is that during those sessions preservice teachers revealed and justified procedures and attitudes which had not been planned and thus unveiled their perceptions of the teaching act.

As part of the procedures for data collection, I videotaped all the preservice teachers' classes. Each participant gave about eight (08) classes and some were transcribed for further analysis and interpretation. At the end of the course, self-reports were written as an obligatory assignment. I kept a copy of these reports for analysis and interpretation for the reasons previously mentioned.

Finally, I showed the participants of the research their videotaped classes in order to observe their reactions and hear their perceptions of their own teaching. By pressing the remote pause button to stop the video and then making a comment, the participants provided commentaries related to the classroom events. Whenever possible, it was left to the participant to initiate the comments. However, until the participants got used to the process, there was no participant commentary and the researcher had to ask questions such as: *What is going on in terms of teaching/learning skills?* or *What skills were you supposed to foster in this task?* to elicit talk about teaching. The meetings carried out with the participants during the videotaped sections elicited their perceptions of themselves as teachers, their views of the nature of language teaching/

learning, and provided information about what they consider to be important aspects and concern in language teaching and learning. The meetings were complemented by copies of the materials that the participants used in the classroom and the lesson plans that they produced for their classes.

The teachers' videotaped classes used for data analysis in this study, each teacher's taped recollections, and the teachers' discussion sessions were all transcribed verbatim and then submitted to qualitative analysis, which aims at identifying the teachers' perceptions and understandings of pedagogical ideas involved in the teaching and learning process.

The content of the written reports during the preservice teachers' observation period, the lesson plans, the recorded material of the discussion sessions and the videotaped sessions, the self-reports, and the videotaped classes were used to answer the research questions this study pursues. Through the methodology proposed, I was able to triangulate data which contributed to validate the findings.

3.4.2. Data analysis

Data were analyzed following the qualitative analysis paradigm which, as Allwright and Bailey (1991) claim, "is the analysis by directly reflecting upon and trying to interpret data" (p. 65).

The data analysis was based on six sets of information: (1) classroom observation reports (data from preservice teachers' written reports); (2) preservice teachers' lesson plans; (3) recorded material of the discussion sessions between the preservice teachers and their practicum professor; (4) transcriptions of classroom texts constructed collaboratively by the preservice teachers and the students (data from videotaped classes); (5) self-evaluation reports; (6) preservice teachers' reactions to their own practice (data from the meetings between the researcher and the participants).

The meetings with the preservice teachers – number 6 above – provided additional information of the context – their thoughts, decisions, justifications – unknown to the researcher and which could not be inferred from classroom texts and observation or lesson plans. That is to say, the meetings revealed the preservice teachers' motivation in sequencing the classes, in

making decisions, in changing agenda, in using a certain classroom activity as regards the four skills. The meetings also revealed whether their behavior relied on a conscious or ritualized decision making process, that is, if their behavior was determined and intentional, if they knew what, how, and why, they were doing it, or if their behavior was a set of fixed actions performed regularly as part of a class ceremony taken for granted (Moita Lopes, 2001).

Because of a strike, the academic semester of the institution where data were collected was atypical and took place from September 2002 to February 2003, but no classes were given in January 2003. For the practicum, the calendar was even more atypical and the course took place from September to December 2002, to accompany the calendar of the school where the practicum was carried out. At the end of the data collection process, I had twelve (12) class observation reports, twenty-five (25) lesson plans, twenty-five (25) videotaped classes, twelve (12) tapes recorded during the discussion sessions and the meetings, and twenty-five (25) self-reports.

The researcher and the instruments of research were introduced to the participants right at the beginning of September 2002, because previous contact and arrangements with the practicum professor and the participants had already been made. I did not tell the preservice teachers or the in-service teacher involved in the research the real focus of this study and I did not interfere directly in the classes observed in order to avoid data misinterpretations.

As soon as T1 finished her classes, due to her time availability, T1 was shown her videotaped classes and her perceptions of her teaching practice regarding the four skills were heard. It took two sessions, one on November 7th, 2002 and the other one on November 14th in the same year. T2 was shown her classes and her perceptions were heard in only one session, on February 10th in the following year, 2003. T3 was shown her classes on December 8th in the year 2002 and her perceptions were heard in the same session.

3.5. Summary of the chapter

In this chapter I have presented the method used for data collection and analysis used in this study. The context of the study was described as well as the procedures and the instruments for data collection and analysis. In the following chapter, the results of the analysis of the data are presented.

CHAPTER IV

DATA ANALYSIS AND DISCUSSION

4.1. Introduction

The objective of this chapter is to present the results of the analysis of the data in order to unveil preservice teachers' perceptions in relation to the teaching of the four language skills.

The analysis consisted of identifying, from the transcriptions of the discussion sessions, the videotaped-class sessions and the classes, as well as the lesson plans and the material designed for the classes, what perceptions preservice teachers hold concerning their teaching of the four major language skills. To do so, I focused attention on how they materialized their perceptions through the planning and implementation of their classes and how they responded to and interpreted their own teaching. The goal was to determine whether there are discrepancies among the participant teachers regarding their teaching and if so, where such discrepancies originate and how they are related to these teachers' pedagogical practice.

This chapter is organized in three main sections and two sub-sections. The first section focuses on the first specific research question – *How preservice teachers materialize their perceptions concerning the teaching of the four skills by observing an experienced teacher*. The second section focuses on the second specific research question – *How preservice teachers materialize their own perceptions concerning the teaching of the four skills in their pedagogical practice*. This section was divided into two other sub-sections in order to identify how these teachers plan and implement their lesson plans. The third section deals with the preservice teachers' interpretation of their teaching – *How preservice teacher respond to their own teaching*.

4.2. How preservice teachers materialize their own perceptions concerning the teaching of the four skills by observing an experienced teacher.

This section focuses on the results of the first moment of the teaching practicum – the observation period – a moment in which the future teachers observe an experienced teacher and write reports about what they perceive is going on in the classroom context. The preservice teachers' reports are about the actions and events carried out by three different experienced

teachers, one of them of a public institution and the other two of different private educational institutions. These reports constitute the data to be analyzed and discussed in this section.

When T1, T2, and T3 entered the classroom to observe experienced teachers, they had to identify the methodology those teachers used to teach English as a foreign language, as a course assignment. During the Methodology course these future teachers constructed a paradigm of how a foreign language class should be. That paradigm was the parameter they used to interpret what was going on in the classroom context at that moment as well as to give support to their perceptions of how a foreign language class should or should not be like.

Since the Methodology course, these future teachers have analyzed, discussed, and planned their classes using knowledge of a communicative approach to foreign language teaching: the task-based thematic approach. They have been instructed to teach English through topics or themes which should be developed so as to involve students in problem-solving situations – tasks – the preservice teachers themselves had to design the activities based on the students' needs, level of proficiency, and interest. They were instructed and oriented that the focus of a foreign language class should be on the content of information and that the main concern of the class should be to foster students' communicative competence, that is, to promote students' grammatical, sociolinguistic, discourse, and strategic competence (Canale & Swain, 1983). Moreover, the classes should have a communicative purpose and should give learners the opportunity to share ideas and information; classroom interaction should be meaningful, relevant and with communicative meaning; and language skills, listening, speaking, reading, and writing should not be presented in isolation, but integrated. According to the communicative approach to foreign language teaching, language is seen as a system for communication, so the focus should be on discourse level, that is, on large and contextualized units of meaning (Richards & Rodgers, 2002, p. 161). Students should be engaged in activities which could promote cognitive processes (comparing, contrasting, classifying, inferring, judging information and so on) through reflective-thinking activities. In this teaching perspective, there is no concern with language gradation; a variety of language items is presented and acquisition takes place through learners' exposure to them (Finocchiaro & Brumfit, 1983, cited in Richards & Rodgers, 2002, p. 156-157).

With all this information in mind, these preservice teachers entered a real classroom context to observe what and how experienced teachers teach English as a foreign language. However, what the preservice teachers perceived was far from what they had been instructed. As T1 and T2 had their observation period together, they had only one observation report for each class. However, it was written in “four hands”, that is, it expresses the perceptions both future teachers had of the classroom events. The excerpts below are taken from two observation reports of classes of the public school teacher, appendix A, p. 113 - 4, on October 4th and 3rd, respectively⁽⁴⁾⁽⁵⁾:

O conteúdo trazido nestas aulas que observamos (partes do corpo) foi abordado de um modo descontextualizado, focando unicamente o vocabulário, sem nenhum objetivo comunicativo, atitude contrária à proposta por Kumaravadivelu, 1994. Ele sugere o uso de um conteúdo lingüístico contextualizado. As atividades tampouco exigiram reflexão dos alunos; a primeira requisitava habilidade visual e a segunda era um exercício de memória. ...A abordagem comunicativa estudada por nós ao longo do semestre, privilegia o conteúdo da informação e uma interação relevante, focada no discurso (Prahbu,1994). Ao mesmo tempo, exige reflexão nas atividades (Xavier, 1999) e enfatiza o uso de uma linguagem negociada (Kumaravadivelu,1994), objetivando desta forma dar ao aprendiz competência comunicativa. Analisada sob esta ótica, a experiência a que assistimos não logrará bons resultados. Dificilmente os alunos poderão se comunicar em inglês tendo como subsídio somente estas aulas.

Não é possível encaixar este procedimento em nenhuma das concepções de aprendizagem de segunda língua que conhecemos. É lamentável, porém, que os alunos tenham na grade curricular o espaço para aula de inglês e ela praticamente não aconteça. Mesmo com uma atividade pouco relevante para o aprendizado como a escolhida pela professora para esta aula (tradução de substantivos, totalmente descontextualizada), o resultado da aula poderia ter sido muito melhor aproveitado. Inúmeras chances de praticar a língua foram desperdiçadas. Não houve sequer uma tentativa de usar uma linguagem negociada, simplificada, momento em que os alunos, tendo que entender o que estava sendo dito, teriam chance de aprender a língua indiretamente, conforme Kumaravadivelu,1994. Também a repetição em coro de vocábulos só seria válida se tivesse originado da dificuldade de pronúncia observada pelo professor e não feita aleatoriamente, como ocorrido nesta aula.

Regarding the four skills, T1 and T2 tried to apply the principles/characteristics of the communicative approach while observing the experienced teachers. And again, their observation report was based on what they had been instructed and guided to do in order to develop the students’ communicative competence. For them, students’ reading skill can be fostered through reading tasks. Reading tasks are to promote comprehension through cognitive processes such as inferences and interpretations. Thus, the reading task has to be done individually, respecting each student’s pace and in silence.

(4) According to the method proposed for this study, preservice teachers’ written or oral reports were transcribed verbatim and are, therefore, unedited.

(5) Due to space limitation, it will be transcribed here only those portions of the data directly relevant to the analysis. The complete transcription of the data used for the present study can be found in the appendixes.

However, what they perceived in the reading class observed was pronunciation practice rather than text comprehension. Students had to read their texts aloud, as shown in the excerpts from appendix A, p. 110 and 112 on November 30 and 12 respectively:

Na sequência, em inglês, X pede voluntários para leitura em voz alta (pg.46). Duas alunas o fazem muito bem, mostrando sua familiaridade com a língua alvo. Apesar do bom êxito das alunas, sabemos que a leitura em voz alta nada mais é do que prática de pronúncia, e de acordo com a abordagem comunicativa o objetivo maior da leitura é a inferência do significado. Desta forma ao ler o aluno deveria estar em silêncio.

*O professor iniciou a aula falando sobre a prova final. Também cobrou dos alunos a pesquisa sobre **Halloween**. Apenas duas alunas haviam feito. Uma delas leu seu texto em voz alta, mas não o suficiente para ser entendida, pois havia barulho no fundo da sala, tornando difícil entendê-la. A leitura em voz alta já havia ocorrido anteriormente no nosso período de observação nesta classe e mais uma vez comprovou-se a sua ineficiência. A compreensão em leitura deveria ser promovida pela inferência, que por sua vez exige um certo “silêncio interno” do aluno, a fim de que ele possa fazer inferências e interpretações. Desta vez a situação foi ainda menos propícia, uma vez que os alunos não tinham o texto nas mãos para poder acompanhar a leitura da colega.*

Regarding the writing skill, T1 and T2 perceived that the regular teacher of the group approached it as copying for memorizing parts of the discourse, which did not require much cognitive effort of the students. This could mean that T1 and T2 would approach the development of writing differently, maybe through a writing task which would focus on a relevant content and on larger, contextualized and meaningful discourse in order to engage students in more challenging processes than copying. Based on T1 and T2's comments, it is also possible to say that they would not approach the writing skill separately, but connected to another language skill, speaking, for example. This suggests that they also perceive the language skills as interrelated, just like in real life, as shown in the passage extracted from the report of a class of the private institution teacher, appendix A, p. 108 on October 23rd :

A atividade de escrita acima, apesar de ter o conteúdo relevante para os alunos, é apenas um fragmento de um discurso. Embora seja uma simples cópia e exija pouca reflexão do aluno, ela melhoraria um pouco se tivesse sido seguida da atividade de fala, oportunidade em que os alunos teriam chance de aproximar a língua alvo de situações cotidianas. Ainda assim esta “conversa” entre os alunos não seria natural. Também o objetivo da tarefa em si não é relevante para os alunos, pois este deveria levar o aluno a encontrar um significado relevante para a tarefa realizada (Xavier,1999).

T1 and T2's report also shows their perceptions of the writing task. It suggests they perceive writing as a means to practice more than handwriting, a means to convey the result of complex cognitive process, textual comprehension. As the students were considered initial beginners, the cognitive processes which resulted in textual comprehension were written in Portuguese. This supposition was confirmed by T1 during the videotaped session with the

researcher (for further details see T1 – Videotaped class session on November 7, 2002, appendix D, p. 297).

Concerning speaking, T1 and T2 perceive it as a means for teaching and learning the foreign language, especially the pronunciation and vocabulary that students need. Their comments also suggest that speaking is connected with other language skills such as listening, reading, and writing and that the teacher should be the language input provider and the linguistic model, concerning language skills, and should guide oral and written practice. Their report also emphasizes English teachers should take all teaching and learning opportunities they have in the class, maximizing such moments in order to promote language learning orally, as shown in the following excerpts from the observation reports of a class of the private school teacher on November 29 and 30, respectively – Appendix A, p. 109:

A aula iniciou-se em meio a muito barulho. X escreve em inglês, na lousa, a atividade do dia. Ler um texto do livro, pg 45 e, em pares, escrever um parágrafo sobre como eles imaginam será a vida daqui a 50 anos. O silêncio só se instala quando X faz cara feia. Começam a trabalhar, X circula, o silêncio reina o tempo todo. Bate o sinal. As folhas são recolhidas. Hoje, infelizmente, X só usou português para se comunicar com os alunos: “bom dia, gente”, “tá, vamos lá”, “é prá entregar”, “deu...pronto...” Tivemos a oportunidade de conhecer este professor em outro evento, onde constatamos seu grande domínio da língua e conhecimento de mundo. Os alunos reconhecem sua autoridade no assunto e X poderia tirar partido deste respeito. Ater-se ao livro pura e simplesmente torna a aula chata e monótona. É uma pena ver uma classe e um professor tão bons desperdiçando ricas chances de aprendizagem, pois é através do uso da língua alvo nos mais diversos contextos é que os alunos a adquirem (Krashen, 1988). A falta de uma proposta pedagógica é clara no caso de X.

X leu o enunciado em inglês, mas não verificou a compreensão do significado das perguntas, nem disse se a discussão deveria ser feita em inglês ou não. Como ele leu as perguntas em voz alta e o enunciado era em inglês, poderíamos pensar que sua leitura teria sido uma tentativa de demonstração de pronúncia para que os alunos perguntassem em inglês. X também não forneceu previamente recursos linguísticos para a realização da tarefa.

T3 also analyzed the classes of experienced teachers based on the theoretical information constructed during the Methodology course. T3 cited Xavier (1999, 2001), Prahbu (1994), and Kumaravadivelu (1994) to support her perceptions concerning the teaching approach the experienced teacher used during the observation period. And so did T1 and T2. Similarly to T1 and T2, T3 perceived that the observed teacher’s approach to language teaching is based on the textbook, which has a structural approach, discarding the students’ needs, as shown in the excerpt on October 8, 2002 – Appendix A, p. 105

...a professora fez uma revisão para a prova...fez uma explicação em português sobre a teoria colocando os exemplos no quadro e tirando as dúvidas dos alunos e pediu que eles fizessem as atividades; enquanto eles iam fazendo ela ia ajudando e tirando dúvidas. Tal abordagem é extremamente estruturalista ... a professora escolheu tais tópicos gramaticais para seguir a seqüência do livro, sem considerar a necessidade dos alunos em aprendê-los A prova... queria avaliar o conhecimento dos alunos sobre os dois tópicos gramaticais ... é uma prova totalmente

irrelevante pela maneira como está sendo feita ... fora de contexto ... simples memorização de regras ... múltipla escolha ... nem enunciado para entender ... a preocupação era com uma seqüência que não facilitasse a cola entre eles e não o grau de dificuldade das questões.

According to T3's report, it is also possible to say that, like T1 and T2, T3 considers language as a system for communication. She also understands that language teaching should be contextualized and meaningful to students, as shown in the excerpt taken from T3's observation report on October 8, 2002 – Appendix A, p. 105:

T3 – “A prova... queria avaliar o conhecimento dos alunos sobre os dois tópicos gramaticais ... é uma prova totalmente irrelevante pela maneira como está sendo feita ... fora de contexto”.

T3 also perceives that the memorization of a language grammar rule by itself does not guarantee language comprehension and/or language production, and that written language should be used for comprehension (Richards & Rodger, 2002). T3's perceptions can be seen in the following excerpt on October 8, 2002 – Appendix A, p. 106:

T3 – “... simples memorização de regras e ainda por cima de múltipla escolha ... nem enunciado os alunos têm para entender, e quando existe algum enunciado, o mesmo é feito em português ... a preocupação era com uma seqüência que não facilitasse a cola ... e não o grau de dificuldade das questões”.

Concerning reading, T3 perceives that, despite the fact that the teacher uses the textbook as the only resource of language teaching some pedagogic principles learned during the Methodology course emerged. Among them, it is possible to say that the texts used in reading classes should be relevant and interesting to the students, that language should be learned and used in meaningful contexts (Xavier, in press), as shown in the following excerpt from observation report on October 15, 2002 – Appendix A, p. 106:

T3 – “... a professora inicia seguindo o livro ... a aula é um texto sobre Paulo Coelho ... a sala se interessa sobre o assunto ... a discussão é realmente interessante ... após discutir ... a professora pede que eles leiam o texto ... para encontrar o significado das palavras sublinhadas ... Chamou-me a atenção que... os significados têm que ser encontrados naquele contexto... a professora falava com a sala utilizando comandos simples de correção: In which line? Is it correct or incorrect? What's the correct answer, class?...”

Regarding teaching procedures, T3 perceives that the observed teacher's procedures and the ones she learned during the Methodology course have something in common. The correction of the activity was conducted in English, so the skill activated was listening comprehension in the main. Such procedure was adopted by T3 as well as by T1 and T2, during their supervised practicum. Conducting activity correction in English may mean that T1, T2, and T3 perceive listening as a means to engage students in complex cognitive processes. They have to understand what is being said by the teacher, make connections with their written answers, elaborate on the

analysis, and answer the teacher's questions promptly. The fact that T3 perceived that the experienced teacher used simple commands in English repeatedly to correct the activity, may mean that she also perceives that language is acquired in chunks and that the repetition of these chunks may be stored in the student's mind and retrieved when needed, or that the repetition of the same language structures may cause retention and automatic use of such language structures (Pawley & Syder, 1983, cited in Richards & Rodgers, 2002, p. 131).

In relation to the listening task, T3 described what she perceived in the following statement: *"a atividade constava de sentenças que deveriam ser assinaladas se mencionadas no texto que eles escutaram"* (T3's observation report on October 15, 2002 – Appendix A, p. 107). Such comment may suggest that T3 shares this way of approaching listening in the classroom. That is, she may also require the student low cognitive process, sound and word recognition, rather than complex cognitive processes such as inferences, comparisons, contrasting information, among others. This supposition was confirmed during a discussion session with the practicum supervisor on November 19, 2002, (see appendix C, p. 277 for further details) in which the supervisor questioned T3 about the teaching and learning language conceptions underlying the listening task she designed for her classes, as shown above:

S - ... Por que você fez as perguntas em inglês?

T3 - Para eles ouvirem. Na verdade eu fiquei preocupada em eles ouvirem o inglês e marcarem o que ouviram, entendeu?

S - Não. Mas e as inferências? Tudo o que eu ouvi vai ter que estar aqui escrito? Não! Por que você faz as tarefas de leitura em português e as respostas em português? É lógica de raciocínio, é compreensão... Você refaz isso enquanto eu vejo o resto dos planos.

T3 also perceives listening and reading as a means for language learning. Such perception is also based on the theory studied during the Methodology course, more precisely, based on Kumaravadivelu, 1994. According to him, teachers should maximize learning opportunities in class. In order to do so, teachers' pedagogical procedures, simple commands, task corrections, classroom interactions and so on should be done in the foreign language, English in this case. Thus, the more students are exposed to the language, be it oral or written, the better their language comprehension and production gets (T3 – *"...Um dos pontos altos da metodologia é a gente usar sempre os mesmos procedimentos, repetindo as instructions para que os alunos adiquiram a língua. A rotina leva à aquisição da língua..."* Appendix D, p. 325).

To sum up, T1, T2, and T3 based their observation reports on the theory studied during the Methodology course. Their comments on teaching and learning English as foreign language were carefully supported by Krashen's (1988), Kumaravadivelu's (1994), Prahbu's (1994), Xavier's (1999, 2000, in press) studies, which, at this stage of their development, may be either due to course requirement or to elaborated perceptions and understandings of their role as future foreign language teachers. Through their comments, T1, T2, and T3 perceived that the observed teachers did not have a clear methodological approach to teaching based on their students' needs and interests and that their classes were based on a textbook; consequently the observed teachers followed prescriptions dictated by outsiders, in this case the writer of the book adopted by the observed teacher. Such perception corroborates the statement by Moita Lopes (2001) cited in the introduction of this study:

(...) the way teachers are instructed/educated does not allow them to make theoretically informed choices about what, how and why to teach ... teachers are trained to use techniques specific to some teaching methods ... they are trained to follow fashionable ways of how to teach languages, that is, they receive instruction based on dogma ... This dogmatic view in language teacher education involves ... training on technique use ... which should be used ... the way it was recommended by teaching manuals or by teacher educators... (p. 179), [my translation].

The observation period, required during the Teaching Practicum course, was held in two private schools (in which they observed high school teachers) and one public school (in which they observed the regular teacher of the group they would teach) in Florianópolis. It is interesting to point out that the preservice teachers' perceptions concerning the methodological approach to language teaching and learning used by the observed teachers were not significantly different in these three different educational contexts. Based on that, it might be possible to say that the teaching of foreign languages in schools in Florianópolis, at least in the observed ones, does not differ, be it in private or public schools.

Based on the future teachers' comments it also seems possible to say that these future teachers have constructed some teaching and learning principles during their Methodology course. Activities and language which are meaningful to the students and involve them in real communication may promote learning. Consequently, it is expected that T1, T2, and T3 have planned tasks which could be organized and sequenced to engage their students in meaningful and authentic language use rather than mechanical repetition of language patterns. It is also expected that these future teachers be able to plan, implement and explain all the pedagogical and

linguistic choices they made in their lesson plans, according to the way they were instructed during the Methodology course. This is the focus of the next section: How preservice teachers materialize their perceptions concerning the teaching of the four skills in their pedagogical practice.

4.3. How preservice teachers materialize their perceptions concerning the teaching of the four skills in their pedagogical practice.

This section deals with the actions and events which occurred during the participants' teaching practicum in the classroom context. Taken together, they constitute the teaching units⁽⁶⁾ of analysis in this study.

In this section, the data are, in addition to the videotaped classes, the discussion sessions between the supervisor and the participants, the meetings with the researcher and the participants during the videotaped-class sessions, and written documents such as reports and lesson plans.

There are two key aspects of the language teaching/learning process that are important to elucidate in order to answer the research question related to *how preservice teachers materialize their perceptions concerning the teaching of the four skills*. One is the planning process, that is, how preservice teachers prepare and implement what happens in the classroom. The other is their perceptions and interpretations of the classroom events. The following sub-section analyzes the planning process the participants go through in order to unveil their perceptions of this process.

4.3.1. How the preservice teachers plan and implement what happens in the classroom

This sub-section deals with the planning and the implementation processes of the lesson plans the preservice teachers constructed during the Methodology and the Teaching Practicum course.

(6) In this study the expression **teaching unit** refers to the total number of classes the participants of this study had to plan and give as course assignment. That is, each preservice teacher had to plan about eight (08) classes and execute them. All of them focused on a specific content to be taught and tasks were designed by those teachers in order to accomplish their teaching goals. The content planned and taught in eight (08) classes by these preservice teachers during their teaching practicum I call teaching unit.

The planning process, which occurred during the Teaching Practicum course, can be divided into two phases. In the first phase, which occurred before the lesson plan implementation, the teachers in the light of what had happened in the classroom context during the Methodology course, (1) considered the content to be taught in relation to the students; (2) generated some ideas in term of activities, goals and procedures; (3) designed, with the help of the supervisor, the learning activities and the procedures for their implementation; (4) organized the sequence of the activities and procedures; (5) selected time for activities; and finally, (6) had the final lesson plan validated by the “OK” of the supervisor, which was then implemented.

The second phase of the planning process occurred after the lesson plan implementation (for details of this phase, see Appendix C, p. 177 – Discussion Sessions). In this phase, the teachers and the supervisor assess the results by monitoring and reflecting upon the procedures, activities, goals, and classroom management. The results of this phase were the data for a new planning process which would be followed by implementation and assessment again in another time and place in the future. The sequence of planning of the teaching units adopted for the supervised practicum – planning, implementation, and assessment – suggests the cyclical model developed by Woods (1996).

In the analysis of the lesson plans and the verbalizations of the participants about their classes, it became clear that there are two types of teaching unit structure co-occurring in the participants’ lesson plan/class: *the chronological structure* and *the conceptual structure*. According to Woods (1996), the chronological structure refers to “the formal schedule in terms of the calendar and clock” (p. 87), and the conceptual structure refers to “the conceptual units being taught” (p. 87). He adds that (...) the conceptual structure can be looked at as content, as goals, or as methods. This conceptual structure of units of content is intimately related to a goal structure, as these units represent what students are to learn, either as terminal goals or as enabling goals” (p. 87).

In this study, the chronological structure is then related to how the participants planned and distributed their teaching units according to the time available for their teaching practicum, and the conceptual structure is related to how the participants are going to reach their teaching and learning goals and teaching procedures.

The chronological structure, in terms of calendar and clock, plays an important role in the teaching process in the sense that it prepares the ground for achieving the goals of the conceptual structure, and tells whether or not the conceptual goals have been accomplished in the appropriate time. In other words, the chronological structure represents only the organizational schema for the classroom events; it tells nothing how the conceptual goals are to be achieved. The chronological structure informs scheduled dates (T1 – video session, on November 7 – appendix D, p. 298: “*And there is another aspect, I had to **finish** the activity on **that day**, I was supposed to finish it*”) and time in which activities are expected to be finished (T3 – lesson plan, on November 21 – appendix A, p.145: “*Class, you have **15 minutes** to do this part, ok?*”). However, non-planned interruptions in a lesson such as someone knocking at the door to talk to the group with different purposes or teacher’s inexperience and anxiety in finishing the lesson also raise some expectations related to time, as stated by the supervisor and T1, T2, and T3 in the discussion sessions on October 2 (see appendix C, p. 194 for details):

T2 – “*O ideal mesmo da aula de leitura seria ter aula faixa ((twin classes))*”.

T3 – “*Nunca é do jeito que a gente quer*”.

S – “*Em casos absolutos a gente deixa pra próxima aula, mas não é o ideal. O ideal é que eles possam fazer, ter, os 20’ estabelecidos, e na próxima aula, corrigir*”.

T3 – “*A correção fica pra próxima aula?*”

S – “*É que vocês estão estabelecendo um tempo término pra atividade. Vocês começaram na aula passada a refletir sobre o texto, de repente, na próxima aula vão continuar refletindo sobre o texto? Até engajar nisso é difícil*”.

T1 – “*Então, se a gente sentir que demoramos muito no começo e mal dá pra terminar a construção do significado, eles poderiam fazer em casa?*”

S – “*Pode, por que não? Pode pedir pra fazer em casa e na próxima aula inicia-se com a realização da tarefa*”.

Moreover, participants referred to the *chronological structure* of classes, in the discussion sessions, using expressions such as “*Não vai dar **tempo***”... “*eles já escreveram na **aula anterior***” (T1 – Discussion session on October 18 – appendix C, p. 217); “***Ontem** deu pra sentir como eles estão mais relaxados, entrando no clima*” (S – T2 Discussion session on November 8 – appendix C, p. 249); “*É, **hoje** eles sabiam tudo, né?*” (T2 – Discussion session on November 8 – appendix C, p. 250); “***Hoje** ficou bem mais fácil porque **ontem** ficou firme*” (T2 – Discussion session on November 8 – appendix C, p. 251).

There were also institutionally imposed restrictions on the *chronological structure* of the teaching units the participants had to teach. For example, each participant had to teach at least

eight classes as course assignment. However, some classes had to be scheduled for testing as required by the institution selected for the teaching practicum.

Figures 1, 2, and 3 show the chronological structures of T1, T2, and T3 teaching units.

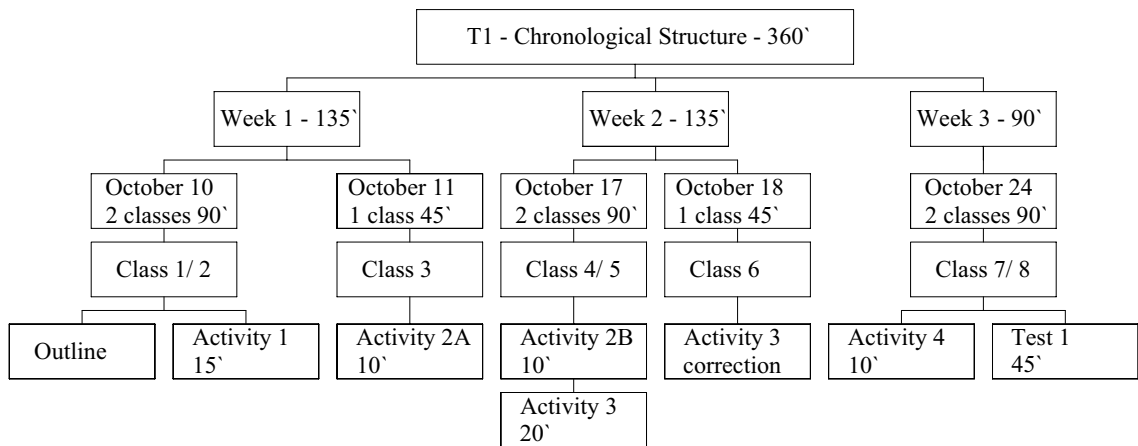


Figure 1: T1 Chronological Structure

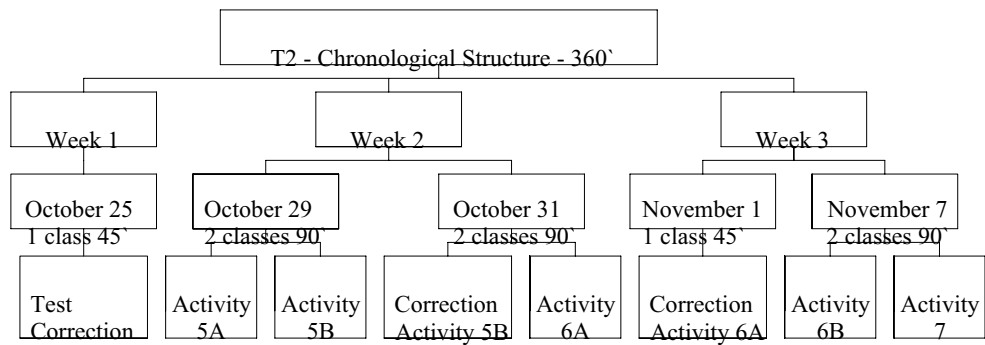


Figure 2: T2 Chronological Structure

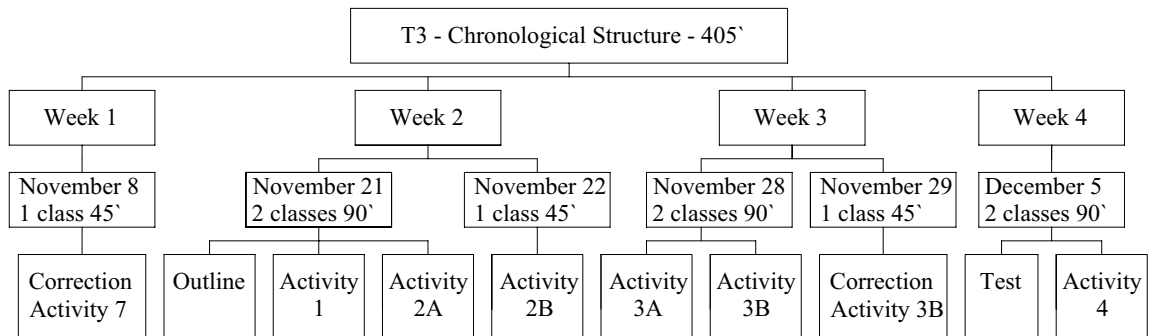


Figure 3: T3 Chronological Structure

The analysis of the lesson plans also shows that the participants grouped the activities per class. Within a class, activities and parts of activities were grouped in terms of clock time as shown in this example: “Class, you have **10 minutes** to do this activity” (T2 – lesson plans 2/3 – appendix A, p. 129). In addition to this clock time, the participants also considered time between classes as learning time. They assigned activities for students which should be done at home and would serve to link other activities in the following class (See T3 chronological structure – week 3 – activity 3). Activity 3 in activity package 2 (see appendix E, p. 326), planned and implemented by T3, was assigned as homework, a writing task – a petition – which could not be finished in class according to T3 lesson plan. The other class, the task was collected and corrected by T3 at home. Based on the correction of the task, T3 prepared, for the following class, an activity whose goal was language awareness. For further details see appendix A, p.148-9 – T3 lesson plan number 7, 8, and 9 on November 29, 2002.

Plano de aula 7 (T3)

Inicie a aula introduzindo a atividade 3, parte B.... Leia o enunciado e as informações que o seguem.... Verifique a compreensão do problema e da solicitação.... Faça o mesmo para a palavra 'request'.... Pergunte finalmente, para quem o abaixo-assinado deve ser endereçado.... Verifique a compreensão, perguntando o que eles deverão fazer na atividade.... Confirme a resposta refazendo o enunciado em português.... Organize a classe em grupos de 5 alunos para que comecem a realizar a atividade.... Peça aos alunos para fazerem a atividade em uma folha separada para ser entregue, pois valerá como uma nota.... Informe a classe que você corrigirá em casa, e trará na próxima aula.... Estabeleça um tempo para a realização da atividade.... Circule pela sala para verificar o

andamento da tarefa e elucidar possíveis dúvidas.... Disponibilize alguns dicionários para os alunos....Recolha as atividades para que elas possam ser corrigidas, dadas as notas e entregues aos alunos na aula seguinte.

Plano de aulas 8 e 9 (T3)

Inicie a correção da atividade 3A.... Leia a primeira pergunta encaminhando-a para a classe.... Avalie as respostas dadas.... Anote a resposta correta no quadro.... Siga o mesmo procedimento de correção para as demais perguntas.... Se na questão 2, a resposta dos alunos for simplesmente 'Para pedir mais ônibus', ajude-os a completá-la fazendo em português perguntas do tipo: Quem faz esse pedido?, Qual a rota do ônibus pedido?, Para que dia especialmente, é feito o pedido? ...Retome a correção do abaixo-assinado que os alunos entregaram.... Escreva no quadro todas as sentenças que apresentaram problemas e peça a eles para localizarem os erros de cada uma delas.

Despite the fact that the chronological goals involve only whether or not the conceptual goals are accomplished in the appropriate time, there were times when the conceptual goals seemed to be traded for the chronological goals by the participants, as shown in the following T2's discussion session on November 1 (see appendix C, p. 246):

S – “Desde a Metodologia eu venho dizendo e orientando sobre o tempo”.

T2 – “É que eu pensei que não iria dar tempo pra fechar a aula”.

S – “Sobrou tempo ainda e você prefere matar, correr, pra terminar o plano? É essa a concepção?”

T2 – “É que eu fiquei com medo de eles voltarem pro texto e fazerem a avaliação. Eu queria chegar na contagem pra falar as palavras: “modify your eating habits”, “congratulation”. Começar a próxima aula desse ponto é muito ruim.

S – “Se ficar pra próxima aula ficou! A concepção é o processo. O aluno aprende no processo e é essa abordagem que nós estamos trabalhando. É a abordagem processual. Não dá pra fazer isso. Você tem que criar momentos de processo de aprendizagem. E, se por um acaso, chegasse a diretora e pedisse pra dar um recado? O tempo não é aliado da aprendizagem no sentido de rapidez”.

T3 – “Então é o contrário?!”

S – “Isso. Mude essa concepção porque é no processo que o aluno aprende. Quando você diz que você está sentindo que ele está aprendendo mais é por causa do processo. Não é o produto de palavrinhas e palavrinhas que você deu e ele estuda em casa...”.

The excerpt above suggests that T2 seems to prioritize the chronological goals, at the expense of conceptual goals, which may mean the teacher perceives teaching as a product to be delivered rather than a process to be constructed, at least at this stage of her development. And to deliver the product effectively may mean to follow the chronological schedule of the lesson plan exactly the way it was planned. A delay in accomplish a scheduled date may be also considered a violation of the chronological convention established in the chronological structure of the teacher's lesson plans and so the teacher tends to cheat time. Another point to ponder is the difficulty in retaking the subject of the class in the following day, as the teacher raised during the discussion session with the supervisor to justify her attitude in prioritizing time at the expense of learning, the process for the product. Some T2's perceptions concerning planning time were

confirmed later while watching her videotaped classes, as shown in the following excerpt from the videotaped session on February 10, 2003, appendix D, p. 314:

R – Então vamos falar sobre o que tu consideras essencial pra que uma aula dê certo independentemente do resultado da tua prática?

T2 – Eu acho que ela tem que ta bem preparada pelo professor, o professor tem que saber o objetivo dele naquela aula. Então, tem que ter conhecimento do conteúdo que ele vai ensinar +++

R – Então um planejamento mais global é importante?

T2 – É, um planejamento total é super importante, quanto tempo mais ou menos ele tem +++ praquilo. Depende exclusivamente dele o começo e o fim da aula dele, como ele quer começar e como ele quer acabar.

R – O que é que pode transformar uma aula num insucesso?

T2 – Olha, uma coisa é a falta de planejamento.

The second structure underlying the participants' teaching units is the *conceptual structure*. This structure is related to goals which represent what students are to learn. All participants expressed an overall goal for their teaching units. They used the term 'content' to denote a large unit to be covered, but they also expressed they were going to be working with learning goals (for details, see appendix A – lesson plans/objectives) and language skills goals through tasks. The content included interdisciplinary themes (digestive system/ juices, eating habits), which were worked simultaneously in Science and English classes, and social themes, which included street children, petitions, and Unicef. T1, in a meeting with the researcher on November 7, revealed the overall purpose of her class – Thematic teaching through tasks – besides the learning goals expressed in her lesson plans, and the goals related to language skills (see appendix D, p. 297 for details):

*T1 – “Well, the first objective is to teach content. It is to teach language through content – Content teaching – which is the basis of our work. In this activity – the digestive system ((she was referring to the **outline**⁽⁷⁾ lesson plan on October 10)) they are practicing listening and understanding what I am saying. Yes, listening... The focus is not the language, but on the content. In this way, we hope the students get involved by the subject, you know, and learn language as a result. Learning the language is not the main focus, I mean, it is important, but they learn it through content, which makes the classes more interesting. You see, ((pointing to the outline on the blackboard while watching her videotaped class)) at the end I will have the blackboard full of things that came up from the children. This gives them a sense of being helping to construct the class”.*

(7) By **outline** T1 refers to a sketch or summary in which the main parts of the content to be taught are built on the board by the teacher with the help of the students. The goal is to use the students' previous knowledge on the topic in order to involve and motivate them for the teaching content, and make them feel responsible for and co-participants in their own learning as well.

In relation to activity 1 planned by T1 and T2 (T1 and T2 planned the tasks during the Methodology course) and implemented by T1 for the first two classes on October 10 – a reading comprehension task about the digestive system – appendix A, p. 118, T1 said that the goal was to reinforce the content taught in the previous class and when asked to explain why the activity had to be answered in Portuguese, she justified that the goal of the activity was reading comprehension about the digestive system (for further details see appendix D, p. 297).

This may mean that T1 and T2 perceive the reading skill as a high cognitive process in which the meaning of the text is built as a result of a mental construction, according to the students' previous knowledge (schemata) or experience on the topic. That is, the students give meaning to the text using their background knowledge. In order to do so, the teacher asks the class questions in English about the topic and with the help of the students' answers they, the teacher and the students, co-construct a summary with the main ideas of the text on the board (for details of this co-construction process see appendix B, p. 164 – T1 class transcription).

Besides the goals described in the lesson plan for activity 1 (*Plano de aula 10/10/02 – appendix A, p. 114 – Objetivos: ...ampliar o conhecimento sobre o aparelho digestivo; promover a compreensão oral de perguntas e explicações sobre o tema, através de linguagem negociada...*) there are some other goals underlying the reading tasks: activate students' schemata, make them co-participants in the learning process, make them responsible for their own learning, and develop their self-esteem.

T1 and T2's main goal for activity 1 was reading comprehension, as the students were beginners, they could elaborate on the answers in Portuguese. Thus, the students could engage in complex cognitive processes, activate their schemata, get to conclusions and write them without being limited by the lack of information in the foreign language. This attitude regarding language choice may mean that T1 and T2 perceive that the affective filter (Krashen, 1982) may influence learners' language development. Freedom to express what the students have concluded about the reading, enabled students to participate in the class, built up self-confidence, and made them feel responsible and co-participants in what happened in the classroom context, besides developing cognition. The excerpt below shows T1 comments on activity 1 in a meeting with the researcher on November 7, 2002 (see appendix D, p. 297).

T1 – “We want to make sure that they have learned. It ((the outline)) came from them in Portuguese then, I wrote it in English. Now the focus is on content. That’s why they have to write it in Portuguese... if they wrote it in English, they could have copied only, you know, without understanding, and we want to be sure that they, they could write the answers in Portuguese...”

Regarding activity 2 planned by T1 for the third class on October 11, T1 revealed that her intention was to continue working on the same content, but foster speaking as a main language goal. Activity 2, whose goal was to practice speaking (*Plano de aula 3 – T1 – 11/10/02 / - appendix A, p. 118 – Objetivo: Participar da dramatização de um diálogo, lendo e representando papéis*), was divided into two parts: part A was a reading and writing task planned as pre-activity in order to allow speaking to emerge in the classroom in activity 2 part B, in which the students had to dramatize the dialogue done in part A (*T1 – “In part A reading comprehension and also writing because they copy, but specially reading comprehension... In part B, they have to dramatize, they have to practice speaking” – see appendix D, p. 298 for details*).

According to T1’s verbalizations, it is possible to say that T1 and T2 see language skills interrelated: reading and writing as pre-activity to develop speaking skill; and writing as a means to organize and register ideas after reading, interpreting, and understanding processes. T1 also verbalized that she sees repetition as a form of acquiring language, and consequently, the teaching of speaking goes through the repetition of complete sentences in dialogues, at least for beginners, as shown in the excerpt below (see appendix D, p. 298 for details):

T1 – “In this activity ((activity 2)), there is repetition. We focus on two sentences: Who are you? and What do you do? We want them to practice this a lot. That’s why it came out that way. I think that dramatizing dialogues, at least at this age, is a very good way to practice speaking because you have the group thing, you know, they repeat structures they have already seen and it is fun because they perform it, they follow a given structure, and they learn it”.

According to T1, therefore, there is this idea of making the learning process a pleasant and safe activity, and again the care in lowering the students’ affective filter in order to promote in the classroom an effective and affective place for learning. Further, by analyzing the procedures T1 adopted to carry out activity 2, it is also possible to say that T1 perceives time for planning in speaking tasks an important point to be considered in the speaking skill. Maybe that is the reason why T1 divided activity 2 into two parts. In the first part, the students write the sentences provided in the correct place by themselves, making inferences and associations, and only after that, in the second part, they rehearse the task in small groups before the oral presentation to the

whole class. For further details see appendix A, pp. 117, 118-120 – T1 lesson plan number 3 on October 11 and lesson plan number 4 and 5 on October 17, 2002.

In relation to activity 3 planned by T1 and T2 for the 4th and the 5th classes on October 17, T1 said that besides content, the language skill emphasized was reading comprehension. Activity 3 then was a reading comprehension task whose goal was to involve the students in answering specific questions about the production of the digestive juices and provide information to make students enlarge their knowledge of the digestive system. The same teaching procedures were found in this reading task. The activity was preceded by pre-reading questions whose goal was to elicit students' knowledge of the subject. It was conducted in English, orally; T1 addressed questions to the class and the students answered them in Portuguese. However, the answers were written on the board in English by the teacher, meanwhile the students were making connections between form and meaning, using listening and reading skills. To foster meaning comprehension, the teacher negotiated language using cognate words and a picture of the digestive system besides students' previous knowledge on the subject. The teaching procedure - work with input which could be comprehensible to the students - contributed to involve students in their own learning process, motivate them, build their self-confidence, low their personal anxiety. All this, in turn, contributed to a relaxed classroom environment, besides fostering cognitive processes, such as inferences, while attributing meaning to the text. Detailed information can be seen in appendix A, p. 118 – T1 and T2 teaching procedures for the 4th and 5th classes – activity 3 on October 17, 2002.

As activity 4 was not designed by the participants and the teaching of grammar is not the main focus of this study, no further analysis or comments were required from the participants. For the same reasons no comments will be made on activity 5.

Activity 6, planned by T1 and T2, but implemented by T2, is a speaking task which leads to a writing activity. It is also divided into two parts; in the first part, the students interview a classmate about his/her eating habits and write down the answers. In the second part, they have to write a summary about their classmate's eating habits, judge and evaluate them, as can be seen in appendix A, p. 132 – T2 Lesson plan number 6 on November 1, 2002.

According to the plan for their class, T2 and T1 planned activity 6 to be a writing task. However, speaking was the pre-task for this writing activity. Reading, as well as listening and speaking were the skills involved in this writing task; the students were involved in reading while interviewing; in listening, writing and reading while writing down the answers; reading and writing while writing the summary; and reading and speaking while responding orally to what they have written or read during the interview and after that. This is further evidence that these future teachers perceive language use as involving several skills together because this is the way the skills are frequently used in the real world. This is also evidence that language skills are more successfully learned when students use the language as a means to acquire information; and even more successfully learned when the information is perceived as interesting, useful, and leads to a desired goal which, in this task, is to evaluate the classmates' eating habits and reflect on his/her own.

Activity 7 was planned by T1 and T2 but implemented by T2 and by T3 (see Appendix E, p. 326 – Activity Package 1). Activity 7 was a reading comprehension task which led to a writing activity. The goal in part A was to identify the authors' opinions about the use of chewing gum as an eating habit. In part B, the students had to check, from a list of opinions, the one or ones that expressed their opinions about the use of chewing gum and add any other different opinion that they might have on the subject. In part C, the students had to write in English the advantages and the disadvantages of chewing gum and express their opinion about it as well. As the students had had a text on the same topic previously, they had no difficulty in writing in English about the topic. The teaching procedures were the same adopted in previous reading tasks: pre-reading questions precede the reading task in order to activate students' schemata, make them co-participants of and responsible for their learning process, and develop their self-esteem as well. As the questions were written in Portuguese, the students could engage in complex cognitive processes, activate their schemata, get to conclusions and make the correct choices without being limited by the lack of linguistic information in the foreign language. Consequently, with a low affective filter, language development would be better fostered.

T3's first lesson plan was the correction of activity 7 part A and the implementation of part B, a reading task which led to a writing task planned by T1 and T2, but due to time constraints, it

was not fully implemented by T2, as previously said. T3 had no problems in implementing this activity due to the fact that the teaching and learning principles underlying activity 7 were the same among these future teachers. T3 planned to work with different content during her teaching practicum – Street Children – a social theme. For her second and third classes, T3 planned and implemented a reading task (activity 1); for her fourth class, a reading and writing task which led to a speaking task divided into two parts (activity 2A and B); for her fifth and sixth classes another reading task, which led to a writing task divided into two parts (activity 3A and B) for her seventh class; and finally, for her eighth and ninth classes, a listening task (activity 4) which led to another reading task (activity 5) which, in turn, was not implemented due to time constraints.

T3's introductory class was about the social theme Street Children and it was followed by activity 1, a reading comprehension task. The content of the introductory class, the outline, was co-constructed by T3 with the help of the students on the board, based on students' previous knowledge on the issue, and involved listening, and reading skills. The goal of the introductory class is to provide the input data for task 1. In order to elicit student's knowledge on the subject, T3 asked the class questions about the topic and with the help of the students' answers they, the teacher and the students, organized a summary with the main ideas of the text on the board. This teaching procedure enabled students to participate in the class, build up self-confidence, and made them feel responsible for and co-participants in what happened in the classroom context, besides developing cognition. The excerpt below shows T3's comments on activity 1 on December 8, 2002 (for details see appendix D, p. 319-320):

T3 – ... É você estar lá buscando o conhecimento deles. Eles falam em português e eu escrevo no quadro aquilo em inglês ...o que eles falaram no quadro. Acho que eu consegui segurar a sala porque eles perceberam que a opinião deles estava indo pro quadro. Não era eu que estava dando algo para eles, mas eles pra mim. Isso foi muito interessante. A gente estava construindo a partir do que eles me mandavam. ...Foi muito interessante porque nem em inglês ou qualquer outra matéria eles estão acostumados a serem ouvidos e nem que a opinião deles vá pro quadro. E ainda, apesar de ter muito avanço no ensino, ainda tem muito disso: o professor traz tudo pronto. Isso eu acho que foi o que prendeu a atenção deles...Então, foi uma aula em que eles falavam em português e eu escrevia em Inglês. Ficou o conhecimento sobre o assunto. Foi uma aula extremamente produtiva, aprenderam muita coisa, mas não em inglês.

R – O objetivo do esquema é apenas resgatar o conhecimento que o aluno tem sobre o assunto?

T3 – É. Construir um texto com o conhecimento de mundo que ele tem.

R – Bem, esse conhecimento que o aluno traz consigo para a aula de inglês lhe é rerepresentado num novo código linguístico – inglês no caso – que vai sendo gradativamente fixado através das tarefas, que por sua vez têm objetivos linguísticos específicos e que vão sendo perseguidos ao longo do estágio supervisionado, certo?

T3 – É isso aí...Teoricamente falando eu não me lembro o objetivo do esquema porque eu fiz a Metodologia há dois semestres atrás, mas eu acho que é isso aí. É trabalhar com conteúdos que fazem parte do mundo deles, que eles saibam. É, o reading vem desse esquema...Eu acho que o objetivo de uma reading é a compreensão e as perguntas podem ser feitas em português. O objetivo é saber se ele compreendeu a língua, não as perguntas.

The first activity T3 planned and implemented was a reading comprehension task, whose goal was to make students locate specific information in the outline on the topic Street Children. This may mean that T3, as well as T1 and T2, perceives the reading skill as a high cognitive process, in which the meaning of the text is built as a result of a mental construction, according to the students' experience on the topic.

In activity 2 the main goal was to practice speaking (Appendix A, p. 146 –*T3 lesson plan – Objetivos: Participar de uma leitura dramática...*). It was divided into two parts. Part A was a reading and writing task planned as pre-activity in order to allow speaking to emerge in part B. In this part the students had to dramatize the dialogue filled out in part A. According to T3's lesson plan, it is possible to say that she also perceives language skills as interrelated: reading and writing as pre-activity to develop speaking; and writing as a means to organize and register ideas after reading, interpreting, and understanding processes. T3 also verbalized that she sees repetition as a form of acquiring language, and consequently, the teaching of speaking goes through the repetition of complete sentences with the focus on pronunciation, at least for beginners, as shown in the excerpt below taken from the videotaped session on December 8, 2002 (see appendix D, p. 320-4 for details):

T3 – Segundo o que diz a supervisora, quando a gente faz uma repetição do nada, fica solto. Eu acho que essa seria a resposta, tanto que quando eu fiz aquela atividade de reading ela achou que ficou uma repetição por repetição, que não tinha contexto.

R – Tu estás te referindo ao jogral?

T3 – É. Ficou sem contexto.

R – Na realidade as pessoas não ficam repetindo as palavras do dia-a-dia quando estão falando, mas não se pode esquecer que a sala de aula é um contexto pedagógico artificialmente preparado para propiciar ensino e aprendizagem e a repetição de palavras ou estruturas, em se tratando de ensino de FL, é uma estratégia importante, principalmente em estágios iniciais de aprendizagem.

T3 – Estas situações são criadas pra sala de aula pra você +++

R – [Com o objetivo pedagógico.

T3 – [É, além de tudo, pra eles é muito estimulante repetir. Tanto que eles ficam o tempo inteiro repetindo o que a gente fala ...Não teve nenhum momento direcionado pra polir a fala, treinar mesmo, nem que seja repetition, repetition, repetition+++ O método tradicional faz muito efeito nesse lado. Não é questão de ser tradicional ou não. É que tem que ter repetição. É um recurso pedagógico. Você não tá na rua falando com alguém, você tá na aula aprendendo a falar a língua. Fora da sala de aula não tem ninguém pra ensinar ou pra corrigir, e se não chamar a atenção, a vogal em good [gudi], dog [dogui], vai ficar.

In relation to activity 3, planned by T3 for the 5th and the 6th classes on November 28 – appendix D, T3 said that besides the content, the language skills emphasized were reading comprehension in the first part, and writing in the second part. Activity 3 then was a reading comprehension task, whose goal was to involve the students in answering specific questions

about a petition sent to a bus company, and a writing task, whose goal was to make students enlarge their knowledge about how and why people write petitions.

The same teaching procedures were found in this reading task. The activity was preceded by pre-reading questions to elicit students' knowledge on the subject and while the teacher wrote the students' answers on the board in English, the students were making connections between form and meaning using listening and reading skills. To foster listening comprehension, the teacher negotiated language by using cognates and drawings, besides students' previous knowledge on the subject. This teaching procedure, working with input which could be comprehensible to the students, contributed to involve the students in their own learning process, motivate them, build their self-confidence, lower their personal anxiety, and thus contribute to a relaxed classroom environment, besides fostering cognitive processes while attributing meaning to the text.

According to the way this activity was planned, a reading task which led to a writing task, it is possible to say that T3 perceives reading as a skill that goes beyond the text itself, the text is not simply a piece of information, but conveys intention, purpose, and ideology. For this teacher, the reading text does not end in itself; it can stimulate the production of other texts, be a vehicle of awareness, and intervene in society as well. Appendix A, p. 147 shows the teaching procedures and objectives planned by T3 for activity 3 – lesson plans 5 and 6 on November 28, 2002.

Activity 4 was a listening task which involved the students in listening to a taped text to understand specific information using cognitive processes such as inferences, interpretations, comparisons, and so on. Detailed information about this task will not be provided in this section because its construction was the cause of conflicts and dilemmas. For this reason activity 4 will be analyzed later.

No discrepancy or inconsistency was found in T3 lesson plans or in their implementation in relation to T1 and T2's lesson plans. All the activities planned and implemented by T3 followed the teaching procedures and conceptions concerning foreign language teaching/learning according to the framework provided throughout the course. That is, the topic taught should be interesting, relevant, and meaningful; language learning was believed to involve students not only in comprehensible input, but better fostered when students were involved in tasks which required

them real communication in a non-threatening environment; tasks should be based on learners' previous knowledge and experience on the topic, engage students in complex cognitive process such as interpretation, comparison, analysis, judgment, evaluation; language was perceived as the vehicle for learning content, helping the student construct and communicate meaning; language skills, listening, speaking, reading, and writing were not presented in isolation, but integrated as in real life; language was seen then as a system for communication, so the focus was on discourse level, that is, large and contextualized units of meaning were used for the planning and implementation of the tasks.

In the teachers' lesson plans, it is also clear that there are layers or levels of goals in the structures that permeate the teaching units. The structures seem to be hierarchically and sequentially organized, as suggested by Woods (1996). As the chronological structure goal is to establish the organizational schema for the classroom events and so prepare the ground for the conceptual structure, it is interpreted here as a lower level goal. The conceptual structure goal is seen as a higher level goal since it represents what students are to learn and how they are going to learn the themes selected. The themes selected for each teaching unit are the point of departure of the tasks which in turn are to foster learning, either student's cognition and language skill. Receptive skills (listening and reading) are followed by productive skills (speaking and writing) which intend to promote language learning involving students in tasks based on specific themes posited on an organizational structure, the chronological one.

Figures 1, 2, and 3 illustrate the conceptual structures underlying the participants' lesson plans. Figure 1 shows the conceptual structure of T1's teaching unit; figure 2, the conceptual structure of T2's teaching unit; and figure 3, the conceptual structure of T3's teaching unit.

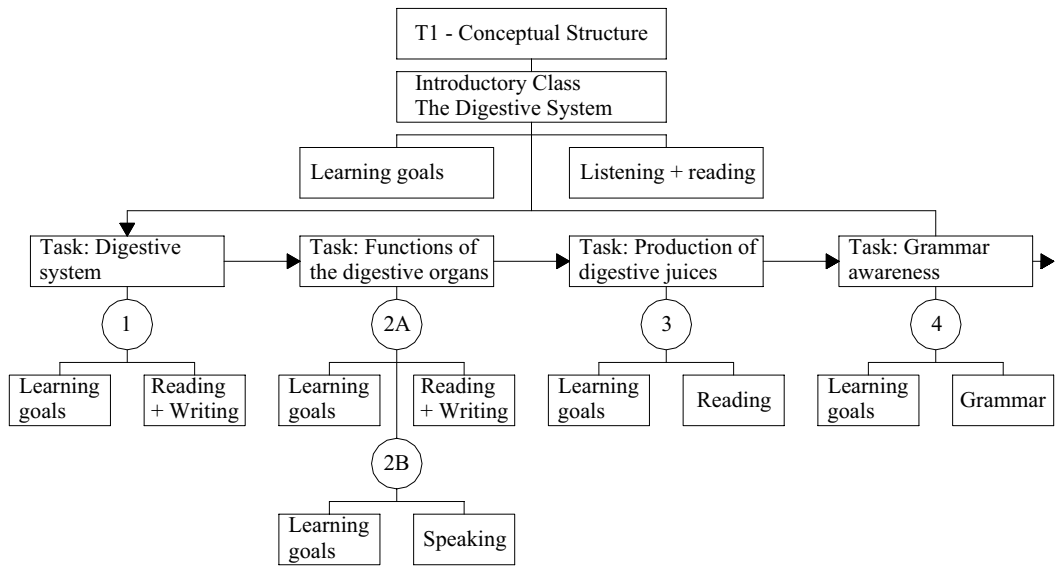


Figure 1: T1 Conceptual structure

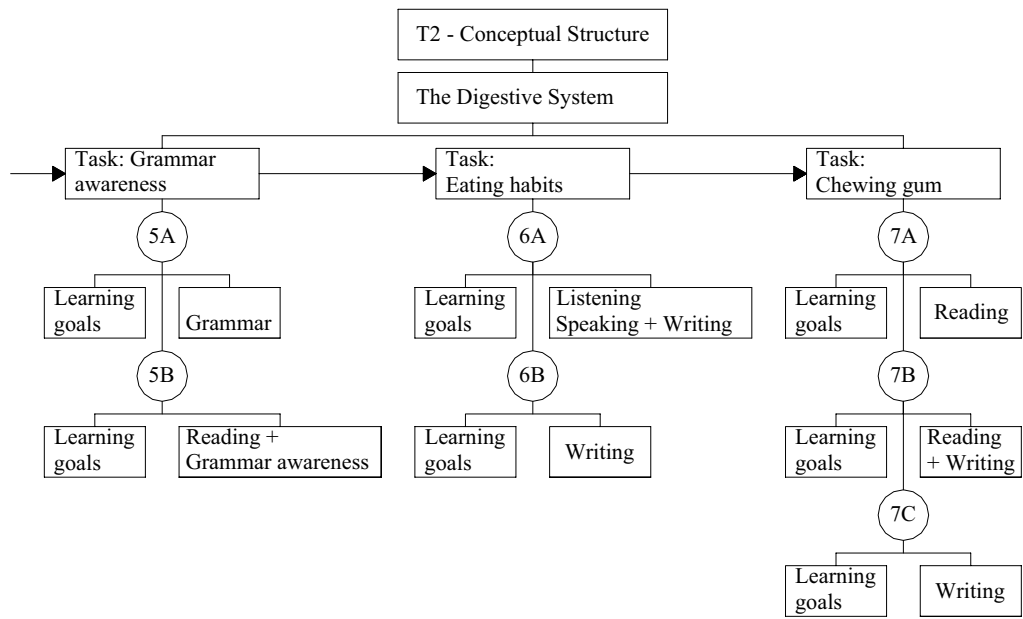


Figure 2: T2 Conceptual Structure

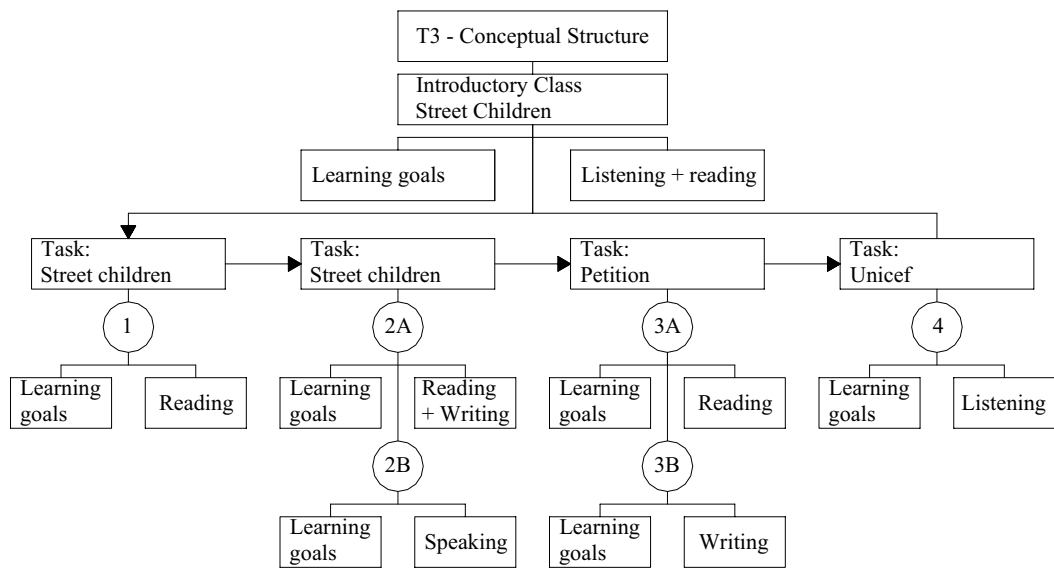


Figure 3: T3 Conceptual Structure

Figures 1, 2, and 3 show how thematic teaching was organized through tasks in order for the preservice teachers to give their teaching units. It is important to point out that this methodological sequence, i.e., the introductory class involving the construction of the outline plus task 1, 2, 3, and so on, divided in part A and B, and in some cases C, was provided by the teaching supervisor in the Methodology course and implemented by the preservice teachers during the Teaching Practicum course. In sum, the framework for the material design was given to the preservice teachers. The preservice teachers were influenced and required to follow the supervisor's instructions, that is to say, the supervisor established the skills to be developed in the classroom context rather than the future teachers. This might explain the similar conceptual structure found in the preservice teachers' teaching units.

Thus, according to the general framework for developing task-based thematic teaching provided by the supervisor, the tasks were designed so as to be related to a central theme/topic, which focused on the learning of the topic selected and the four language skills – reading, writing, listening, and speaking and grammar as well. T1's goal was to work with the topic: The Digestive System. In order to promote learning about this topic, T1 designed four tasks. In the introductory class students were given the input for task 1. In task 1, the main goal was to reinforce students'

knowledge on the digestive system and foreign language learning was promoted through a reading comprehension task, which culminated in a writing task. The second task, designed to emphasize the content and language items practiced in task 1, followed the same methodological approach to language teaching. Task 2, divided into two parts, 2A and 2B, was a reading and writing task which led to a speaking task on the same topic – The Digestive System. Task 3, a reading comprehension task on the production of the digestive juices, whose goal was to go deeper into the central topic, led to task 4, a task on language awareness.

T2's goal was to work with the same topic – The Digestive System – although she had added Eating Habits as secondary theme to the central one. This decision involved the students in reflecting critically on the topic and on the language items taught. In order to promote learning, T2 designed three more tasks. In task 5, the main goal was to enlarge students' language awareness. Task 5 was divided into two parts. The first part was a writing task which involved reading comprehension of language awareness, and the second one was a reading task which culminated in a writing task on language awareness. The sixth task, divided into two parts, A and B, was designed to emphasize the content chosen and language awareness practiced in task 5. Part A was a speaking task which involved reading and writing skills which, in turn, led to a writing task on the same topic. Task 7 was a reading comprehension task on Chewing Gum, whose goal was to go deeper into the central topic. Task 7 was divided into three parts. Part A, a reading comprehension task; part B, a controlled writing task which involved reading and writing skills; and part C, a less controlled writing task which involved students' reading and writing skills.

T3's goal was to work with social themes and the topic chosen was Street Children and two secondary themes, petitions, and Unicef, as shown in figure 3. In order to promote learning about these topics, T3 designed four tasks. In the introductory class, the main goal was to bring to discussion students' knowledge on the topic – Street Children – and foreign language learning was promoted through a listening activity which involved, besides listening, reading, and writing skills. The first task, designed to emphasize the input provided in the introductory class, followed the same methodological approach to language teaching used by T1 and T2. Task 2, divided into two parts, was a reading and writing task which led to a speaking task on the same topic – Street

Children. Task 3, a reading comprehension task on petition in part A, whose goal was to go deeper into social topics, culminated in a writing task in part B. Task 4, a listening comprehension task based on a tape recorded text about Unicef, led to task 5, a reading comprehension task which was not implemented due to time constraints.

To sum up, T1, T2, and T3 organized their teaching units similarly, as shown in the figures above, following the supervisor's instructions. According to the framework provided, the preservice teachers had to work with two main themes, one related to another school subject, Science, and the other one related to a cross-curriculum issue, a social issue in fact. The first content developed was the Digestive System and, linked to it, T1 and T2 wanted to make students aware of the importance of keeping good eating habits. The second content was social and T3 chose as main topic street children and related to it, petitions and Unicef. T3's goal was to make students aware of the social and political problems these issues may bring to society, and also make them aware that they can intervene as citizens to minimize the situation of such children in their community. Thus, underlying the overall goal of their teaching units, to teach a foreign language through tasks on specific themes, there was a parallel goal, the teachers' intention to involve students in reflecting critically on the thematic content to be taught.

To reach that, tasks were designed to make students comprehend, manipulate, produce and interact in English, whenever possible, focusing on the learning of the thematic content rather than the form of the language itself (Nunan, 1989). In fact, language was to be learned implicitly, through the teaching of the selected content, as stated by T1 during the videotaped session with the researcher on November 7, 2002 – Appendix D, p. 297 and shown in the excerpt below:

R – Why did you choose this approach to teaching?

T1 – The focus is not on the language, but it is on the content. In this way we hope students get involved by the subject, you know, and learn language as a result. Learning the language is not the main focus, I mean, it is important, but they learn it through content, which makes the classes more interesting, you see, at the end I'll have the blackboard full of things that came up from the children. This gives them a sense of being helping construct the class.

The tasks were also similarly designed and sequenced among the three participants for the reasons previously stated. Therefore, it seems possible to claim that the teachers' perceptions were, at least in part, shaped by the supervisor's influence on task design and implementation. Thus, they interpreted and understood language teaching similarly – interrelated but hierarchically and sequentially planned and implemented – at least at that moment and under

those conditions. For example, as shown in the figures above, T1 planned her teaching unit from thematic content to language teaching and learning skills, and sequenced the tasks from receptive skills to productive skills, that is, listening and reading which led to speaking and writing or vice-versa, writing to speaking, and so did T2 and T3. Tasks were also planned and implemented based on learners' previous knowledge and experience on the topic, and the goal was to engage students in complex cognitive process such as interpretation, comparison, analysis, judgment, evaluation, as stated before.

The analysis of the teachers' lesson plans showed that all the activities planned and implemented by T1, T2, and T3 also followed the same teaching procedures concerning foreign language learning. Such procedures were based on the characteristics of the communicative approach to language teaching and learning. That is, the content to be taught has to be interesting, relevant, and meaningful to the students; language learning is believed to involve students not only in comprehensible input, but better fostered when students are involved in tasks which require them real communication in a non-threatening environment; language is perceived as the vehicle for learning content, helping the student construct and communicate meaning; language skills, listening, speaking, reading, and writing are not to be presented in isolation, but integrated as in real life; language is seen then as a system for communication, so the focus is on discourse level, that is, large and contextualized units of meaning are used for the planning of the tasks; the classroom environment has to stimulate and encourage students' participation; language has to be negotiated, and the content based on the students' previous knowledge so that the students will not feel threatened by classroom environment. Consequently, the students are better motivated and language learning better promoted (Richards & Rodgers, 2002).

The analysis of the teachers' reports also revealed that these future teachers began the theoretical knowledge construction of their perceptions and understandings of what and how a foreign language teacher should do and why s/he should do that in that way during the Methodology course. At that time, however, some of the participants did not have a complete understanding of the process, although they had planned some lesson plans, implemented them, and later evaluated them, as shown the excerpt from T1's perception in relation to the planning process during the videotaped session on November 14 – appendix D, p. 299-300:

T1 – “A primeira aula que a gente teve que fazer foi a aula de “content”, né?. Seria trazer um conteúdo e então, nós deveríamos escolher algo que fosse relevante. É o que ela ((the supervisor)) chamou de tema transversal, algo que atravessasse, que pudesse...”

R - [...que pudesse satisfazer as exigências dos PCNs”.

T1 “Exatamente. Então nós tínhamos uma lista de coisas que nós já não podíamos mais fazer porque alunos de outros semestres já tinham usado como tema. Eu e minha colega optamos pelo sistema digestivo, né?! E, a partir daí, a gente começou a desenvolver o que seria uma aula de “content” trazendo esse assunto. ...Fazer perguntas sobre o aparelho digestivo que formasse no final um “outline” que seria um esquemão. Esse processo eu diria que foi feito mais na inconsciência... Nós aprendemos muito nessa primeira aula: como procurar as palavras certas... O outline que acabou saindo no final... foi toda uma orientação da professora. E, a ordem que nós colocamos as perguntas a princípio estava toda misturada, desorganizada. ... Eu fiquei muito impressionada quando eu vi no final o esquema que saiu e a coerência do esquema que veio ... A professora soube escolher as perguntas que a gente fez. Ela limpou o extra e adicionou alguma coisa, né?! ... A primeira aula veio pronta da Metodologia. Quer dizer, ela ((the supervisor)) ainda mudou alguma coisa para ser aplicada na aula de prática de ensino pra que a gente pudesse implementar... Eu acho que a professora percebeu que ainda dava pra melhorar alguma coisa ... É isso que eu digo quando falo da minha inconsciência... eu não conseguia perceber que no resultado final poderia dar problemas, entendeu?”

This sub-section described how preservice teachers planned and implemented their lesson plans. However, it has not dealt with how the interpretation of classroom events occurs and what it is based on. To analyze teachers’ perception and interpretative process of the teaching and learning of the four skills, in the next sub-section, the preservice teachers’ knowledge is going to be taken into account. Preservice teachers’ knowledge, in this study, is seen as the combination of both teachers’ theoretical knowledge and teachers’ experiential knowledge. In this study, the term experiential knowledge refers to “the accumulation of our real-life experiences, which shape who we are and how we perceive and respond to the world around us” (Jonhson, 1999, p.18). The data analysis in the following section consists of the discussion sessions and the videotaped sessions between the researcher and the participants.

4.3.2. How preservice teachers perceive and interpret the classroom events

According to preservice teachers’ lesson plans, it is possible to say that their classes were structured around topics, in fact two big ones – The Digestive System and Street Children – with these two topics forming the backbone of their teaching units. Underlying the preservice teachers’ decisions in relation to the teaching of language skills are some guiding principles they followed to design, select, and sequence the tasks for their teaching units. The first principle is to provide students with real texts; the second, to work with relevant and interesting topics; and the third, to promote safe and supportive environment in which students are not afraid of taking risks.

The preservice teachers fostered combinations of skills depending on the task, as verbalized by the teachers during the videotaped-class sessions. The skills were part of the process of achieving the task goals, which, in turn, were designed and sequenced to reach a major goal, the content. Thus, language skills were not taught and practiced in isolation, but rather sequenced, taught and practiced in a natural, integrated and cyclical process. All tasks involved listening and reading as well as speaking of some kind, and some led naturally into a writing phase. However, this cyclical and integrated process regarding language skill was not consciously planned by the participants, that is, they did not have a deep and complete understanding of the choices they had to make while planning, designing, and sequencing the activities, as stated by T1 during the videotaped session on November 7, 2002 (see appendix D, p. 300 for details):

“...Esse processo eu diria que foi feito mais na inconsciência... Nós aprendemos muito nessa primeira aula: como procurar as palavras certas... O outline que acabou saindo no final... foi toda uma orientação da professora. E, a ordem que nós colocamos as perguntas a princípio estava toda misturada, desorganizada. ... Eu fiquei muito impressionada quando eu vi no final o esquema que saiu e a coerência do esquema que veio ... A professora soube escolher as perguntas que a gente fez. Ela limpou o extra e adicionou alguma coisa, né?! ... A primeira aula veio pronta da Metodologia. Quer dizer, ela ((the supervisor)) ainda mudou alguma coisa para ser aplicada na aula de prática de ensino pra que a gente pudesse implementar... Eu acho que a professora percebeu que ainda dava pra melhorar alguma coisa ... É isso que eu digo quando falo da minha inconsciência também porque eu não conseguia perceber que no resultado final poderia dar problemas, entendeu?”

T1’s verbalization suggests that the teachers did not know in fact why they had planned and implemented their teaching units the way they did until the moment they implemented their lesson plans and checked their efficacy. At that time, the planning time, they were only reacting mechanically to the instruction provided. The passage below shows some descriptions of the planning process of T1&T2 teaching units – Appendix D, p. 296-7.

T1 – Video session on November 7 – talking about the activities in Activity Package 1:

R – “You said in your 1st class that you wanted to develop their reading, writing, listening, and speaking, right? Did you have these specific abilities in mind while planning your classes?”

T1 – “Yes, the way we put them together. Because we planned them separately one from each other, you know, we’ve been doing this since the Methodology discipline. I’m not sure about the sequence, but, yes, we always have in mind that we have to develop them, these 4 abilities, yes”.

R – “Can you tell me the objective of the outline? Does it promote any language skill development?”

T1 – “Well, the first objective is to teach content. It’s to teach language through content – Content teaching – which is the basis of our work. Well, in this activity they’re practicing listening and understanding what I’m saying, yes, listening”.

According to teachers’ verbalizations, listening is a medium for learning, a channel through which learners have access to language data, and therefore serves to trigger learning integrated with other skills such as reading and speaking, as shown in the following excerpt:

T3 – Video session on December 8 – Appendix D, p. 324-5

“... Eu destaco listening como a grande surpresa pra mim, em termos de habilidade pra mim, como a gente ia falando, o listening do nosso dia-a-dia... Mas é incrível como eles entendem a gente falar... É a parte que mais chama a atenção e gratifica mesmo a gente ouvir os ecos de repetição e de tradução daquilo que a gente ta falando...” “...eu enfatizei listening bastante porque todas as aulas são em inglês...” “...o listening foi automaticamente dentro do planejamento, influenciou porque foi uma das habilidades a ser desenvolvida de acordo com a metodologia e de acordo com o que e acreditava o que é ensinar uma língua estrangeira. Ou seja, pra entender uma língua estrangeira a gente precisa ouvir essa língua, acredito também, tanto que escolhi uma atividade de listening na minha prática...”

Further, the listening task (T3-activity4-Activity Package2) T3 prepared involved the selection of input (a real text which was adapted from the internet and later recorded), the design of the activity with opportunities for the learners to use their prior knowledge and experience (the text dealt with Unicef – a well known institution that assists children in need), the planning of detailed procedures which enabled students in effective listening (the students did not feel threatened by the task, on the contrary, the task proved to be tuned to students’ level, it was not necessary to play the tape twice to check students’ answers as planned), and the integration of this listening activity with the task that followed it, a reading comprehension task (see T3 Lesson Plan 4/5 classes-Appendix A, for details).

Reading is seen as a medium for the students to understand, remember or recall information explicitly contained in the texts as well as to find information which is not explicitly stated using their experiences, intuition, and inference processes. Thus, preservice teachers took the students into account and gave emphasis to the kind of background knowledge they could bring to the reading. Once again the three teaching principles were followed. The texts were taken from the internet (real texts), some were adapted to the students’ proficiency level, all of them relevant and interesting to motivate and engage the students in the activity and make them move beyond the text itself. The students could make links with their own experiences and express their opinions about the topic in a comfortable environment. This involved pre-reading questions – such as yes/no and wh-questions about the text which guided students to clues available in the text – as well as while-reading activities. During reading, the teachers and the supervisor assisted students and helped them make links of one part of the task to another and encourage them first by skimming, then scanning. There was also after-reading activities, such as comprehension, grammar, or writing activities. For example, T3 designed a reading task – a petition to Transol Bus Company requesting more buses on the weekend – (T3-activity3/Part A in Activity

Package2- Appendix E), which culminated in a writing task (T3-activity3/Part B in Activity Package 2). T3 started the task making pre-reading questions about the text, involved the students in comprehension questions about it, and finally, asked them to write a petition to the judge of infancy and adolescence requesting street children to go to school. The same pedagogical procedures were followed by T1 and T2 concerning reading tasks, only the final tasks differed from each other. For example, activity 3, 4 and 5 in Activity Package1-Appendix E finished with language awareness tasks and activity 7 in Activity Package1 culminated in the students expressing their opinions about chewing gum.

Thus, reading, more than an integrated skill in the chain of skills, is seen as a means to be used by the learner to interact with the text itself and the society, extracting meaning, negotiating meanings, learning language implicitly, learning how to express her/his opinion as well as intervene in society, from the text.

Writing is viewed as both a supportive skill to practice handwriting, to express themselves, for example, giving answers to the activities, and a communicative social act as in the petition the students prepared to be sent to the judge of Infancy and Adolescence. The writing activities prepared by the future teachers started with some preparation work, sometimes in the form of group work about the topic, for example, activity 7B in Activity Package1 and activity 3B in Activity Package2; sometimes in the form of reading materials that were related to what they were going to write about like activity 6A in Activity Package1; and sometimes in the form of listening as in activity 4A in Activity Package2. In this perspective, writing follows from listening and reading, and thus requires students to synthesize facts and ideas from different sources as preparation for writing. Speaking permeates the three skills, listening, reading, and writing, and is thus perceived as a means to promote oral and written language comprehension and production.

As previously said, underlying teachers' decisions regarding language skills, there are some guiding principles: provide students with real texts, relevant and interesting topics, and safe and supportive environment in which students were not afraid of taking risks. The combination of these three principles can be seen in the writing task T3 assigned her students: they were asked to write a petition to the 'Judge of Infancy and Adolescence'. First, they were introduced to a 'real' petition text about a topic which affects their community – lack of buses on the weekend –,

identified the main parts of a petition, and worked on specific vocabulary. Then, they were invited to write a petition about another relevant problem in their community – street children. For this activity, the students were allowed to work in groups exchanging ideas with their classmates, they could also use their activity package and dictionaries for support, and the preservice teachers and the supervisor assisted them whenever they asked for help. The petition was collected, read, and assessed by the future teachers. In the following class, T3 commented on the main problems she found in their texts and together, T3 and the students corrected the problematic sentences. The petition, according to the class plan, should have been returned to the students, who in the same groups, would review their texts and return the final version to T3. Then, in collaborative work, the petition would be typed during the computing class. After that, the students would collect about 50 signatures in their community. Two weeks later, the students would envelope the petition, address it to the judge, and finally send it to the post office; however, because of time constraints, the writing task finished in the correction phase. The details of this activity can be checked in the discussion session with T3 on November 6 - Appendix C.

In terms of language teaching, the communicative approach proposes that tasks should provide the opportunities for learners to use language in order to communicate meanings without focusing on accuracy. This would encourage fluency and lead learners to explore ways of expressing themselves using their knowledge of the language. To encourage learners talking fluently and accurately, the future teachers prepared a wall chart with some useful sentences to be used in ‘interactive routines’ or ‘information routines’ in the classroom context (Bygate, 2001). This wall chart was introduced to students on the first day of their supervised practicum and its use was stimulated during teachers and students’ interactions, as shown in the excerpt below (for further details see appendix B, p. 164-76):

T1 – Classroom transcription – October 10, 2002.

T1 – [Falar. Muito bem, a gente quer que vocês passem a falar mais em inglês, tá?

Sts – Tá.

T1 – Então, pra isso, 1ª coisa que eu quero é que quando vocês precisarem, levantem a mão e digam: Ana, please! Ou Teacher, please!

Sts – Ana, please! Teacher, please! ((laughs)).

*T1 – Então, pra que vocês consigam melhorar a fala, nós preparamos esse **cartaz**, que eu acredito, que vai ser muito útil pras nossas aulas de inglês, tá? ((T1 takes a wall chart and hangs it on the blackboard, so the students can see it)). Vocês conseguem enxergar?*

Sts – Não!

T1 – ((T1 begins working with the sentences written on the wall chart)). A 1^a frase: What's the meaning of +++ in Portuguese? What's the meaning of +++book in Portuguese? What's the meaning of book in Portuguese? ((pointing to a student)).

St – Livro.

T1 – Livro. Great! What's the meaning of table in Portuguese?

St – Mesa.

T1 – Mesa. Very good! What's the meaning of teacher in Portuguese?

St – Professora.

T1 – Professora. Ok! So, toda vez que nós +++ que vocês quiserem saber, que ouvirem uma palavra, ler uma palavra que vocês não entendam: Teacher, please! What's the meaning of +++ in Portuguese?

Sts – Teacher, please!

T1 – ...So, então, cada vez que vocês quiserem saber uma palavra, como uma palavra em português é em inglês, vocês dizem: Teacher, please, how do you say this in English? E, a última, que nós colocamos aqui, por enquanto, porque esse cartaz aqui vai ser preenchido depois com frases que vem de vocês, que a gente percebe que vocês usam bastante, a gente pega uma tirinha de papel e canetinha e escreve a frase, ta? Então, a última aqui é: Can you repeat that, please? Can you repeat that, please? Can you repeat that, please? Louder ((pointing to a student))... Ok. Quanto mais vocês usarem essas frases, mais vocês vão aprender daquela maneira que eu falei, indiretamente. Basta vocês sempre me olharem e: Teacher, please. How do you say table in English? Ok? Cada vez vai ficando mais fácil. Ta? E sempre lembrando que quando a gente pede alguma coisa é: Ana, please; Teacher, please. Ok?

Further, the tasks during the first teaching unit were organized around the same topic (Geddes, 1986, cited in Bygate, 2001) – The Digestive System – and some used a cycle of activities around a central task involving an ‘input phase’, a ‘rehearsal phase’ and a ‘performance phase’ (Willis, 1996, cited in Bygate, 2001). For instance, according to T1’s lesson plans (1, 2, and 3), the outline, activity1 and activity 2 were around the same topic – The Digestive System – and activity2 organized around a central task – a dialogue completion – subdivided in Parts A and B. Part A involved reading comprehension and writing skills, and Part B speaking skill. Part B involved the three phases together: ‘input’, ‘rehearsal’ and the ‘performance’ phases. In the input phase, they heard the teacher providing them a model. She read the dialogue and they listened to her; then, they listened and repeated with the teacher; next, they exchanged roles and added gestures and different voices for each character (in this case, the characters were the organs of the digestive system). In the rehearsal phase, they performed the dialogue in small groups without being concerned with mistakes. Meanwhile, the preservice teachers and the supervisor walked around the class observing and providing feedback. Finally, students performed the task before the class, and the focus of the task was on the students’ performance. T2 followed the same principles regarding speaking tasks and her pedagogical steps were also the same: an input phase in which the teacher provided the speaking model, a rehearsal phase, and finally, the students performed the task interviewing their peer.

However, during the videotaped-class sessions, the preservice teachers verbalized different perceptions regarding the teaching of the language skills from the ones they had been instructed to in their education course. Concerning the teaching of speaking T1 said:

T1 – Videotaped Session on November 7, 2002 – Appendix D, p. 298

“...In this activity,((referring to activity 2/part A/activity package 1)) there is a repetition. We focus on 2 sentences: Who are you? and What do you do?. We want them to practice this a lot. That’s why it came out this way. I think that dramatizing dialogue, at least at this age, is a very good way to practice speaking. Because you have the group thing, you know, they repeat structures they’ve already seen and it’s fun because they can perform it, and they follow a given structure, and they learn it...””).

In analyzing T1’s verbalizations, it is possible to detect some statements she used to refer to speaking that come out as more salient than others: *...we want them to practice this a lot...I think that dramatizing dialogues... is a very good way to practice speaking, ...they repeat structures ...it’s fun ...they perform it ...they follow a given structure...and they learn it*. There seems to be a discrepancy between the teaching approach to speaking proposed by the course and T1’s perception of it. The language skill proposed in activity 2 was to foster speaking integrating listening, reading and writing in the process with the focus on meaning rather than form. However, T1 perceives speaking focusing on the practice of particular items (functional items), structure repetition, memorization, and automaticity. Although her perception seems to be inconsistent with the communicative approach, it is consistent with her previous perceptions and understandings which result from her experiential knowledge as a foreign language learner and teacher. When questioned about her prior experience as a language teacher and the approach she used to teach, T1 said she used plays, poems, songs and tongue twisters to practice speaking. The students used to memorize plays, poems and songs for oral presentations. The syllabus was designed according to the children’s age; the themes were relevant and related to subject matter; and students’ evaluation was not carried out through formal tests, so they did not feel threatened by the language. On the contrary, they felt free using it.

T1- Discussion Session on November 14, 2002 – Appendix D, p. 302

T1 – “Eu usava teatro na outra metodologia (Waldorf), não era teatro que eu inventava, como aconteceu em Metodologia, eram peças. A gente tinha um repertório bem grande para cada faixa de idade. Os temas eram relevantes, sobre assuntos que eles tinham aprendido naquele ano em História, Geografia, Ciências e a gente cantava bastante e sempre declamávamos poesias, usava trava línguas, muito, sabe? Eu sinto, eu sei de resultados que de alguma forma funcionou com os alunos. Deu uma boa fluência, assim... E o que eu pude perceber é que os alunos em geral têm uma tranquilidade muito grande com relação a língua...Eu acho que a gente não insistia na gramática muito na escola, né?...O fato dos alunos não terem grandes provas...A língua não era uma ameaça pra eles, eles estavam soltos dentro da língua e essa é uma característica que as crianças pequenas têm. Elas são abertas pro

mundo. Tanto faz se é francês, inglês, as crianças se entendem. Põe crianças de 5 anos juntas falando línguas diferentes, elas não têm dificuldade. Então, eu acho que o grande, é uma coisa que eu acredito, um dos grandes papéis do professor de língua, principalmente quando ele pega crianças menores, é não fechar esses canais que as crianças têm aberto para o mundo e com relação à língua principalmente também”.

In relation to T1 first language learning, she revealed in some of our meetings that her mother used to sing and talk a lot with her “*Convivia muito com minha mãe, que adorava cantar e tinha prazer em estar e conversar conosco. Já meu pai era muito fechado e tinha receio de falar com ele. Tinha que pensar no que ia dizer, não era natural*”.

When talking about her present perceptions about how languages are learned, she stated that language is learned through being exposed to it. This exposition has to be through facilitated or negotiated language to foster learners’ comprehension. The negotiated language promotes “indirect” learning which becomes conscious over time: “*A língua é aprendida através da exposição à ela. Esta exposição tem que ser através de linguagem facilitada/negociada, para que os alunos a compreendam. Isto vai gerar aprendizagem indireta, que vai se tornando consciente ao longo do tempo...*”

Talking about her present methodological approach to language teaching, T1 revealed that she uses the communicative approach, because students understand the language that is negotiated, they can talk about relevant topics, and meaning is emphasized rather than form: “*Através do uso do método comunicativo, em que os alunos entendem a linguagem negociada, falando de temas relevantes para os alunos, dando ênfase ao significado e não à forma*”.

The way T1 verbalized her current perceptions of language teaching, at least when she is talking about them consciously⁽⁸⁾, seems to be consistent with the way she learned her 1st language: a nice environment, a talkative mother who used to sing, maybe using facilitated language to be understood; and consistent to her prior experience as a language teacher, she used plays and songs in her language classes; and her present perceptions regarding language teaching acquired during her course. However, some inconsistencies concerning language teaching could be unveiled while she was talking about how and why she constructed the task the way she did.

(8) Consciousness is used here in one of the senses proposed by Schmidt, 1990: consciousness as understanding, i.e., “Having noticed that some aspect of the environment, we can analyze it and compare it to what we have noticed on other occasions. We can reflect on the objects of consciousness and attempt to comprehend their significance, and we can experience insight and understanding” (p.132).

When verbalizing about the theory underlying the tasks, T1 brought in the theoretical knowledge received over the course to a conscious level. Thus, the theoretical knowledge, which now constitutes T1's current knowledge besides her experiential knowledge, matched the verbalized ones. Nevertheless, when the focus of her attention was on the processes she used to design the task rather than on the theory underlying it, different perceptions emerged. T1 perceives speaking in isolation focusing on structure repetition, memorization, and automaticity, i.e., habit-formation.

T1's perception of how a speaking task should be approached in second language teaching was influenced by the experiential knowledge she has about foreign language teaching and learning, which in turn influenced the way she perceived and interpreted the information received in her course and the decisions she made regarding speaking tasks. While designing the speaking task she was guided by the supervisor step by step during the Methodology course, she did not realize that discrepancies might exist between her experiential knowledge and the theoretical knowledge learned during the course. Maybe T1 was not provoked enough to question or investigate her experiential knowledge during her course as part of teacher's development process, as suggested by Kennedy (1991), Bailey et al (1996), Johnson (1996b), Freeman (2001), among others in the literature reviewed in this study. Discrepancies emerged when T1 had to design an activity for the test by herself in order to assess her teaching unit.

T1 prepared for the test an activity similar to the one designed with the supervisor's guidance – task 2A – Activity Package1. In this activity, a sandwich asked each organ of the digestive system to introduce themselves and say their function by asking *who are you?* and *what do you do?* In the test, two people met at a place and had to introduce themselves by asking *who are you?* and *what do you do?* The students' task in the test was to complete the dialogue between these two people using the sentences: *who are you?* and *what do you do?* which had been exhaustively practiced in T1's speaking task during her classes. T1 wants to check if the students learned the structures, but ignores the communicative purpose of the structures in a context. The following excerpt from the discussion session on October 22, appendix C, p. 208 shows the mismatch between T1's focus (form) and supervisor's focus (meaning).

T1 – “Fala pra mim de novo qual era o problema dessa questão” ((T1 referring to the test)).

S – “Não tem sentido. Não tem coerência sociolingüística, né? Numa reunião de uma companhia tem um visitante. Numa reunião de companhia geralmente visitantes não vão, né? Ai o visitante diz: Good morning, I'm John from Austrália. Who are you, please? Numa reunião?! Ai uma garota, numa reunião diz assim: I'm Andrea. What do you do? Numa reunião? Não, não! Ai é sui generis.”

T1 – “E se fosse só at the food company?”

S – “Mesmo assim. Um visitante dizendo I'm John from Australia. Who are you? Em que contexto as pessoas falam isso?”

T1 – Ta. At a congress?”

S – “Eu acho melhor... vem uma garota...”

T1 – [“Nós mudamos. I'm Andréa. What do you do?”

S – “A garota diz então: ... Eu estou coordenado ou eu sou um dos membros. Só que aqui a gente tem que ver pra não ficar uma frase muito comprida.”

T1 --- “Pode ser: I'm the congress coordinator, pode ser?”

S – “Não pode esquecer que é a recepcionista que está falando. Tem que mudar alguma coisa aqui. Que situação que é? ...Eu não queria fazer isso contigo. Eu queria que vocês fizessem, senão acaba eu ficando de co-autora. Você vai fazer a prova na 5ª feira. Você tem que tomar as duas decisões: ou você entrega isso amanhã, no máximo, mas amanhã eu não vou ter tempo pra te dar retorno.”

T1 – “Então não tem mais tempo?! Na verdade eu não to conseguindo entender.”

S – “Não, você não tá conseguindo dar sentido a um contexto comunicativo.”

T1 – “Exatamente.”

S – “Então você vai ter que tirar, né?!” ((referring to the need to take the activity out of the test)).

T1 – “Se essa é a minha última chance eu vou tentar agora pra ver se sai alguma coisa.” ((T1 tries but she fails again. The solution is to take the activity out of the test)).

As shown in the passage, the supervisor's attention while assessing the activity to validate the test was on the guiding principles taught during the course. In her opinion, T1 should provide students with real, coherent communicative situation. However, T1's focus was on the structures (form) she wanted students to reproduce – *who are you?* and *what do you do?* – independently of the context. For T1, the context does not seem to play a role, the structures do not need to be sociolinguistically coherent to the context, and language can be learned and practiced in isolation, which goes against the communicative approach to language teaching. Thus, T1 was challenged to a problem-solving situation – try to insert these two questions into a coherent communicative context. Maybe for time constraints, T1 was not led to think more deeply on why she designed the task for the test the way she did. As a consequence, T1 failed in finding a solution for her problem and had to take the activity out of the test. As a result, she got disappointed. Disappointed because she could not solve the problem she was challenged to, and because she could not perceive the dialogue she had designed was not coherently contextualized, as shown in the following excerpt taken from the videotaped class session on November 14, appendix D, p. 306:

T1 – “...Eu não entendi e não fiquei convencida de que aquela atividade que a gente tinha montado não era boa ((T1 is referring to the test)). Eu achei que o que a gente queria testar, que era: Who are you? and What do you do? Essas duas estruturas, com a atividade que eu fiz, eu acho que ela contemplava, eu acho que eu conseguiria o resultado que eu queria. Eu acho que eu poderia fazer a checagem que eu pretendia com aquela pequena atividade... Eu fiquei muito chateada, mas depois eu resolvi aceitar pelo respeito que eu tenho por ela e pelo quanto ela entende,

mas realmente ela não me convenceu, nem a mim, nem a minha colega. Aceitei por respeitá-la dentro desse assunto, né?!”

T1 will probably continue making her teaching decisions on what she actually perceives and understands, despite the formal instruction on how to build up a second language speaking task received in her Teacher Education course. At this point of her professional development, it seems that T1’s perceptions of memories of her experiential knowledge weigh heavier than the theoretical knowledge received in her course. If teachers’ theoretical and experiential knowledge are to be refined, expanded, or transformed and the newly born perceptions and understandings have to become predominant, as expected in Teacher Education courses, teachers must become aware of their own knowledge and inquire the old ones in the light of what they intellectually know and not only what they intuitively perceive (Johnson, 1999).

As previously stated, underlying teachers’ decisions concerning language skills there are some guiding principles. These principles were assumed by the future teachers and guided their choices concerning planning and implementation of language skill tasks because the three participants recognized the supervisor’s authority in the area. However, sometimes the choices made by the future teachers were far from the expected ones because the preservice teachers’ experiential knowledge filtered and interfered in the way they perceived and interpreted the new information (Gimenez, 1994), as seen earlier and as shown in the following passage during the discussion session on November 18 and 19, appendix C, p. 275-277 between T3 and the supervisor:

S – *“... Você não pode começar um listening dizendo assim: In Brazil Unicef... você está tomando for granted que eles sabem o que é UNICEF, mas muitos poderão não saber...”*

T3 – *“[Na verdade, isso daí é desse mesmo site que tem antes de começar na home, na 1º página tem o que a UNICEF faz no Brasil e no sul do Brasil...”*

S – *“Tem que contextualizar esse texto principalmente quando ele é falado.*

T3 – *“Eu vou começar falando a definição no texto”*

S – *“Não no oral. Quando você for fazer um texto oral, as sentenças não podem ser muito longas, ainda mais se for pra beginners... Dá um pouco mais de sentido com coisas palpáveis pra eles. Por que? Porque veja, é um esforço enorme pra fazer um texto e eles respondem em um minuto. Por que você colocou as perguntas em inglês?”*

T3 – *“Não sei. Agora que eu olhei é que eu me dei conta disso.”*

S – *“Por que?”*

T3 – *“Não sei. Eu fiquei calibrando cada pergunta dessa. Nem me toquei que podia ser em português, né? Que é bem melhor. A compreensão deles não precisava ser na pergunta, tem que ser no texto.”*

S – *“O teu enunciado: Listen to a person talking about UNICEF. Já pra preparar ele que vai falar da UNICEF...Você tem que deixar a pergunta mais clara. Primeiro de tudo você precisa fazer o texto pra depois começar a elaborar as perguntas. Você está com quase todo o texto na mão. Só falta você dizer o que é a UNICEF....E aí você pode fazer uma pergunta: Em que país... pra que ele possa inferir de Brazilian, sabe?”*

T3 – “Não é muito fácil e como eles vão ter que ouvir, eles acabam nem se ligando em coisas que eles sabem.”

S – “É verdade. Essa pergunta do Rio eu achei bem legal. De onde são as crianças que fazem parte desse programa? O texto da internet explica o programa melhor?”

T3 – “Não. Era só esse pedacinho de texto.”

S – “Porque você tirou esse texto escrito e transformou em oral sem nenhuma modificação?”

T3 – “Porque eu achei um tamanho bom. Fazia sentido com o que eu ia falar.”

S – “Mas o texto escrito é diferente do oral, né? Eu acho que é mais repetitivo, tem mais hesitações, tem mais...”

T3 – [“Tem mais dramaticidade, mas pelo menos o que a gente vê de livros, são textos orais prontos pra determinadas atividades e eles são assim como esse. Ainda mais se é uma leitura. Se é um diálogo, aí sim...”

S – “Não, mas texto oral tem toda uma forma. Isso aqui é uma palestra. Eu estou achando que isso aqui é uma pessoa que está dando uma palestra. Ele pára, volta, é repetitivo, né? .. Isso realmente parece um texto escrito...”

T3 – “Nem me toquei...”

S – “Ontem nós falamos da UNICEF....Por que você fez as perguntas em inglês?”

T3 – “Pra eles ouvirem, na verdade eu fiquei preocupada em eles ouvirem o inglês e marcarem o que ouviram, entendeu?”

S – “Não! Mas, e as inferências? Tudo o que eu ouvir vai ter que estar aqui escrito? Não! Por que você faz as tarefas de leitura em português e as respostas em português? É lógica de raciocínio, é compreensão. E agora? Você refaz isso enquanto eu vejo o resto dos planos... Isso aqui está muito estruturalista ainda. Tem que ter inferência. Não pode ser toma lá dá cá...”

Differently from what was expected, the listening comprehension questions T3 designed for the listening task were in English rather than Portuguese. T3’s focus was on the recognition of sounds, words and sentences, a bottom-up cognitive process rather than top-down processes. Consequently, she prepared the alternatives in English. T3 was expected to involve students in higher cognitive processes while answering listening comprehension tasks. On November 18, T3 was instructed to lead students to make inferences from the listening based on their prior knowledge about the topic and the language itself and choose, out of the options offered in the task, the most appropriate one, top-down cognitive process. The task goal was to assess comprehension and the cognitive processes the student had to use if the comprehension questions were written in Portuguese would be higher than if they were written in English. It would be just “*toma lá, dá cá*”, as the supervisor verbalized, if the alternatives were done in English, no inferences, comparisons, or any other higher cognitive process would be stimulated, only sound and word recognition. At that moment, T3 did not seem to perceive the reason she had prepared the task the way she did. Later, when she was provoked to reflect upon and questioned the way she had designed the text for the listening task that way, she verbalized that it was that way oral texts are designed for textbooks “... *mas pelo menos o que a gente vê de livros, são textos orais prontos pra determinadas atividades e eles são assim como esse...*”. T3’s perception of how a listening task should be designed had to do with her experiential knowledge as a teacher. T3 took

the listening task model she used in another educational context and transferred it to her current practice without reflecting upon either the old model or the new one. When T3 was questioned about why she designed the task the way she did, she could not provide the expected answers for the questions. T3 was then guided to design the task and implement it the way she was instructed to, as shown in the excerpt from the discussion session on November 19, appendix C, p. 277:

S – “Ontem nós falamos da UNICEF...Por que você fez as perguntas em inglês?”

T3 – “Pra eles ouvirem, na verdade eu fiquei preocupada em eles ouvirem o inglês e marcarem o que ouviram, entendeu?”

S – “Não! Mas, e as inferências? Tudo o que eu ouvir vai ter que estar aqui escrito? Não! Por que você faz as tarefas de leitura em português e as respostas em português? É lógica de raciocínio, é compreensão. E agora? Você refaz isso enquanto eu vejo o resto dos planos... Isso aqui está muito estruturalista ainda. Tem que ter inferência. Não pode ser toma lá dá cá...”

Regarding the speaking skill, T3 also interpreted the speaking task she planned and implemented in the light of what and how she understands speaking skill should be fostered in the classroom context. Like T1, T3 also interpreted it based on her intuitive perceptions constructed throughout her life as a foreign language teacher and student. T3 considers speaking the most difficult skill to be acquired. In her regular profession as a foreign language teacher, T3 perceives that speaking can be acquired by beginners through the repetition of dialogues and that the practice of these dialogues may lead to fluency and to language acquisition. T3 also prioritizes communication at the expense of fluency and accuracy, which suggests that she perceives the teaching of speaking highly related to the students' affective filter; corrections concerning speaking are done only if the error impedes communication otherwise, they are avoided. T3 also points out time in speaking skill. Time is important for fluency, accuracy, and pronunciation perception, as shown in the excerpt from the videotaped session on December 8, 2002, appendix D, p. 322-3:

T3 – Eu acredito que speaking é muito de repetição, principalmente pra beginners. Eu faria mais repetições. As perguntas dessa atividade não funcionaram bem, elas precisam ser revistas, eu achei muito complicadas. Hoje, com o Interchange, por exemplo, eu tento sempre trabalhar as conversations com repeat. Depois peço que eles façam: Look and Say, de olhar e tentar criar uma fluência mesmo e vou corrigindo individualmente os pares falando. Não sei se funcionaria em grupos grandes. De repente eles trabalhando esses diálogos em grupos menores eu poderia assessorar mais individualmente, mas não sei se ia funcionar pra esses beginners, que são real beginners, porque é bem diferente de uma escola de inglês. O cara que vai para uma escola de inglês já, no mínimo, tem alguma noção e idade, geralmente.

R - Tu tomarias cuidado com a fluência?

T3- Não. No falar? Até eu cuido com a pronúncia, mas nesse caso, como a gente tinha pouco tempo, eu achei que eu não deveria me preocupar com isso. Naquele momento eu tava querendo me preocupar com a produção, que falassem, não importando como, porque é muito difícil falar, né? É a habilidade mais difícil de desenvolver, é a mais travada. Se, na escola regular, fosse trabalhada essa habilidade, mais pra frente eles poderiam ir pra uma escola de

inglês sem essa barreira de falar. Tem que cortar esses tabus primeiro e depois se preocupar com accuracy e depois com fluência. Acho que fluência é a última parte. Eu dei o exemplo de criar uma certa fluência pra parecer mais natural e dar a sensação de que aos pouco, mexendo com isso eles vão conseguir. Eu nunca me preocupo com a fluência, é a última coisa que eu me preocupo. Até relevo as pronúncias erradas, deixo mesmo. Eu não corrijo os meus alunos a todo o momento. Mais pra frente ele vai acabar sacando. Eu vejo por mim, até hoje eu falo [lov], mas daqui pra frente vai ser [lav]. Durante a graduação eu descobri a pronúncia correta da palavra. Eu comecei a estudar inglês com seis anos e faz só dois ou três anos que eu descobri isso. A pronúncia correta pode ser adquirida ao longo. Desde que a comunicação não seja comprometida eu deixo passar. É bem por aí mesmo. Se houver comunicação, ta legal.

Underlying T3's verbalizations there are some preconceptions regarding the speaking skill in public schools that still remain unchanged despite the positive results obtained by T3, T2 and T1 during their practicum. The way she verbalizes her perceptions suggests that in public institution there is not much to do to foster speaking. Thus, she seems to postpone her duties as a foreign language teacher to future teachers or to other educational institutions, as in the following videotaped session on December 8, 2002, appendix D, pp. 323-325:

“... Se, na escola regular, fosse trabalhada essa habilidade, mais pra frente eles poderiam ir pra uma escola de inglês sem essa barreira de falar. Tem que cortar esses tabus primeiro e depois se preocupar com accuracy e depois com fluência ...Eu vejo o ensino de speaking quando boto duas pessoas pra falar sobre uma determinada situação. Nesse nível, nessa realidade, não vejo como trabalhar speaking diferente do que nós fizemos. Acho que a idéia do jogral foi precipitada. Depois de algum tempo, com palavras que dêem mais mobilidade pra que ele possam falar +++ a vergonha é muito grande, a falta de prática e experiência mesmo, dificultou muito a habilidade de speaking... A rotina leva à aquisição de língua estrangeira...”

T1 seems to share the same perception concerning speaking skill in public schools. She also considers speaking the most difficult skill to be promoted in public schools. The number of students in class is pointed out as the strongest factor to teach and control speech production. T1 also cites the difficulty in creating real speaking opportunities, time, and the influence of the mother tongue, Portuguese in this case, as factors that can cause problems in teaching speaking in public institutions, as in the following videotaped session on November 14, 2002, appendix D, p. 301:

R – Existe, no teu ponto de vista, alguma habilidade que seja mais problemática para ser desenvolvida no contexto público de ensino?

T1 – A fala.

R – Por quê?

T1 – A dificuldade de criar oportunidades. Tem 20 alunos dentro de uma sala de aula e se a gente quer observar pronúncia, ensinar pronúncia, observar pronúncia, né? Dificuldade de criar situações onde o uso da língua seja real e que não seja tão fictício, isso demanda tempo...”

In relation to the speaking skill, T2 verbalized the following about the speaking task T1 planned for her classes during the videotaped session on February 10, 2003, appendix D, p. 310-11:

T2 – Na parte B que era a dramatização, era uma repetição com pronúncia, porque eles tinham que repetir várias vezes e, eu acho, que depois a memorização da pronúncia. Como tinha que dramatizar pode até pensar, talvez, que eles tinham que entender o significado da peça pra fazer uma boa dramatização. Eu até pensei nisso. Agora, como eles têm que fazer uma repetição em conjunto, talvez seja uma repetição do que já foi feito em termos de gestos e tudo o mais. Não sei até que ponto eles realmente estavam refletindo sobre se o que eles estavam falando era aquele gesto, né? Mas o fato de dramatizar ajuda mais a fixar o sentido, também, o significado. Com certeza é melhor dramatizar do que só repetir... Eu achei que foi super bom, muito bom, principalmente alguns alunos conseguiram falar direitinho, se esforçaram. Eu acho ilusão dizer que só porque o aluno falou esse diálogo ele sabe falar em inglês. Porque é o seguinte, ele pode falar aquela frase em inglês, né?!

Similarly to T1 and T3, T2 also perceives speaking as a difficult skill to be dealt with either by the teacher or the students. Speaking can be acquired by repetition and memorization of words and sentences through dramatizations, which may lead students to make connections between form and meaning. The motivation of the student was a positive aspect raised by T2 in developing speaking skill in the classroom context.

When asked about her opinion as a foreign language teacher about the performance of the students, she said “...*Eu achei que foi super bom, muito bom, principalmente alguns alunos conseguiram falar direitinho se esforçaram...*”. This suggests that T2 may relate the teaching and learning of speaking to accuracy. In order to get more information about T2’s perception of the speaking skill, I asked her to talk about the speaking task she planned for her practicum. She verbalized the following during the videotaped session, appendix D, p. 311 on February 10, 2003):

T2 – “A minha atividade de speaking foi ao contrário da T1. A dela era uma atividade de escrita seguida de fala. A minha era uma atividade de fala seguida de escrita. Porque eu pensei que os meus alunos não teriam como escrever sobre esse assunto sem ter visto alguma coisa antes, né? Então essa aqui ficou sendo uma pré-tarefa pra essa. Eu queria que o foco ficasse mais aqui ((referring to the written part)), na escrita, porque eu gosto mais de trabalhar com escrita, eu acho importante...”

The way T2 verbalized how she planned the speaking task suggests that her focus was not on speaking but on writing. Speaking was a means to provide students with the appropriate language for writing, a supportive skill provided by the teacher. In fact, according to the task format it looked like a reading aloud activity. It was an interview, the questions and some alternatives were provided by the teacher, and the students had to read the questions and the alternatives aloud and tick or write the alternative given by the interviewee in the gaps provided. Maybe the speaking task was designed that way because the students were real beginners and they did not have language knowledge enough to conduct the interview by themselves.

In order to find out why she planned the task the way she did, I asked her to tell me how she learned English so that some explanation could be built in relation to the way T2 perceives speaking skill. The following excerpt shows T2's verbalizations, appendix D, p. 311 on February 10, 2003:

T2 – Eu aprendi inglês, na realidade, foi nos Estados Unidos, porque aqui foi muito bagunçado. Eu fiz um ano de Fisk que não valeu de nada, lá no interior, lá em Osasco. E, no segundo grau, aquelas aulas bem assim só no português, com aquele monte de regras, não valeu de nada ... as primeiras informações foram através de gramática. Mas, informação, lógico, acaba sendo mais pela fala e pela escrita, mas foi muito pela leitura e a escrita +++ em termos de consolidar +++ o aprendizado. Eu acho que conforme eu ia ficando mais firme no que eu lia e eu escrevia, eu fui ficando mais solta pra falar. E eu gostaria de ter podido ter enfatizado mais a escrita. A minha idéia seria recolher esses textos, levar pra casa e voltar e trabalhar com os erros deles, e tal, mas a professora falou que não...

T2's perceptions are connected to the experiences she had as a foreign student. According to T2, speaking emerges after reading and writing are consolidated. So, accuracy and fluency in speaking are consequences of accurate and fluent reading and writing.

In relation to writing, T2 verbalized the following (see appendix D, p. 311 on February 10, 2003 for details):

“...Eu não gostei desse procedimento, porque ficou cópia, a produção escrita ficou cópia do quadro, entende? Eu, eu, eu não sei se foi produtivo. Pra mim aquilo é cópia e cópia não é bem produção escrita +++ eu tenho essa dificuldade, de cópia e produção escrita. ...eles teriam que só substituir alguns diálogos, não sei, talvez, nem isso fizeram direito. Mas mesmo assim, pra mim isso não é produção. A minha intenção +++ qual era a minha 1ª intenção? Que eles não teriam que escrever do amigo deles, teriam que escrever dos hábitos deles. Só mesmo que se os verbos estivessem na terceira forma, eles teriam que tentar passar pra 1ª com essas palavras que estão aqui. Eu sei que seriam textos ruins, só que seriam textos mais autênticos do que uma cópia...”

According to T2's verbalizations, writing is much more than copying exercise, it is the product of thinking, reflection, comparison, interpretation, analysis, judgment, the result of complex cognition. And from the written production, T2 would approach the language problems found. In fact, T2 perceives the teaching of writing the way she was instructed to. In her daily life as a teacher she follows the guiding teaching principles: work with real, interesting and relevant topics in an environment that enable students to take risks.

T1, T2 and T3 also seem to share the same perceptions concerning listening. Listening is a means to acquire language. The classes were given in English so that by listening the students could learn the language in real situations, and as a consequence, enlarge their vocabulary. Thus, they systematized their teaching procedures regarding language use during their classes in order to promote language acquisition, as in the following excerpt from appendix D, pp. 305, 315, 324-5, respectively:

R – Por que você usou os mesmos procedimentos durante a condução das atividades?

T1 – Isso tem a ver +++ de caso pensado. Porque dessa maneira, a professora pensa assim, e eu agora imagino assim, de tanto ouvir a mesma estrutura eles vão automatizando e vão cada vez +++ cada vez a aula fluir mais fácil porque então eles vão aprendendo estruturas diferentes. Essas já estão adquiridas, então mudamos. Tanto que eu me preparei pra usar sempre as mesmas coisas.

R – Qual é a intenção em estabelecer uma rotina na sala de aula em termos de procedimento?

T1 – Isso dá segurança aos alunos além do objetivo inicial que eles vão tendo possibilidade de ouvir a língua, né. Então, se tudo sempre for falado em inglês, olha o tanto que eles podem aprender. Todo o vocabulário que se usa dentro da sala de aula: apaga a luz, acende a luz, o ventilador, apaga, fecha a cortina, abre a cortina...

T2 – “...Eu acho assim, +++ A crença, assim, de só usar o inglês, de que quanto mais ele ouvir, vai ser melhor, ... Agora eu tenho mais convicção que isso é importante, que o aluno tem que descobrir ((o significado do que está sendo dito)), que a gente vai negociar até que o aluno descubra...”

T3 – “...Os procedimentos para desenvolver as aulas foram sempre os mesmos porque fazem parte da metodologia. Um dos pontos altos da metodologia é a gente usar sempre os mesmos procedimentos repetindo as instructions para que os alunos adquiram a língua. A rotina leva à aquisição da língua estrangeira. O listening foi automaticamente dentro do planejado, influenciou porque foi uma das habilidades a serem desenvolvidas de acordo com a metodologia e de acordo com o que se acreditava o que é ensinar uma língua estrangeira, ou seja, pra aprender uma língua estrangeira a gente precisa ouvir essa língua, acredito também, tanto que escolhi uma atividade de listening na minha prática...”

To what extent the theory taught in the Teacher Education course was actually acquired in the sense of transforming teachers’ practice in other educational contexts this study will not be able to demonstrate. However, this study seems to support what researchers have said about experiential knowledge and its influence on teachers’ action. Further, it seems to be difficult for teachers to get rid of their experiential knowledge. Rather it seems to be a strong source of perpetuation of teaching models, keeping teachers teaching the way they do regardless of the way they were instructed to teach. Experiential knowledge is there, somewhere in the teachers’ thinking, saying, and doing and the Teacher Education course seems to disregard such knowledge or does not take such knowledge into consideration during the teachers’ educational process. Future teachers, like students in general, seem to be considered empty boxes into which knowledge about teaching is inserted, as stated by T1, T2, and T3 in the following excerpt (for details see appendix D, pp. 307, 316, 325, respectively):

T1 – “...Aí, chega aqui no final, tem que limpar a nossa cabeça, tem que tirar tudo o que a gente tem de idéias sobre o ensino e colocar uma coisa totalmente nova...”

T2 – “...Eu tenho pra mim que no nosso estágio cada pessoa trabalhava de outra forma e nem por isso eram pessoas mau sucedidas na profissão. Eu acho que, inclusive, deveria acrescentar, mas não quer dizer que tudo o que a gente fazia até agora tava errado, entende? Então, muita coisa dá certo, né tem muita forma de dar aula que dão certo. Eu acho que cada um tem que buscar o seu caminho, descobrir qual o seu estilo, o seu público, a necessidade de seu aluno e fazer de acordo...”

T3 – “...Mas a gente trás muita coisa, a gente tem uma história de vida e de repente fica sem chão e tem que construir todo um processo novo. É, é muito complicado, é uma luta interna muito grande. Tudo é zero? É nada? Não vale nada...?”

Another point to ponder is that the Teacher Education course seems to work under the undefeated assumption that the future teachers will be able to transfer what they learned in their course into effective practices once they enter the classroom. Despite the valorous attempts to contextualize theory and practice and the reflective practices in which the preservice teachers engage in investigations of their own teaching, despite all the effort which has been made in the Teacher Education course, future teachers still seem to lack the ability to think for themselves and to use their knowledge in new ways: “*Em vez de eu ter adquirido autonomia, me deu insegurança pra fazer um plano de aula. Eu tenho a impressão que se eu fizer alguma coisa errada, o plano vem por água abaixo....*” (T2 – videotaped session on February 10, 2003 – appendix D, p. 317).

Despite the comments above, none of the preservice teachers denied the positive results achieved during their Teacher Education course. It promoted benefits for themselves as language teachers, for the students as learners of a foreign language, and for the institution that had improved the quality of language teaching. Further, they view task-based thematic teaching as an alternative to improve the quality of the language teaching, and consequently, language learning in public schools in Florianópolis, as shown in the following excerpt (further details can be read in appendix D, pp. 325, 317, 306, respectively):

T3 – “Na prática de ensino nós conseguimos fazer a fusão da teoria com a prática. Eu aprendi muito apesar dos meus 15 anos de prática... A metodologia dá muito certo. Eu acredito plenamente de que se os professores tiverem acesso a ela vai ser uma outra estória para o ensino da língua estrangeira nas escolas...”; “...Tudo na Metodologia foi muito importante. Cada texto foi escolhido a dedo e tudo se encaixou. É tão difícil porque a gente tem muita resistência à mudança, mas eu acho que tudo foi relevante, assim como também eu acho relevante, apesar de sofrido, os encontros da prática...”

T2 – “...O estágio foi proveitoso, mas sofrido. Dá pra aproveitar muita coisa, eu acredito, pro grupo todo mundo, sem dúvida. O texto que nós lemos na Metodologia, o conteúdo, foi muito bom. O embasamento é muito bom, a forma de colocar isso em prática é que foi difícil...”

T1 – “... Toda a Metodologia. Tudo na Metodologia foi muito importante. Cada texto foi escolhido a dedo e tudo se encaixou e construiu o mesmo objetivo. É tão difícil porque a gente tem muita resistência à mudança. Mas eu acho que tudo foi relevante, assim como também eu acho relevante, apesar de muito sofrido, os encontros da prática. Sofrido no sentido de sempre a gente estar se confrontando, de a gente fazer e não estar certo...”

In the following section, the preservice teachers respond to their teaching experience after finishing their supervised practicum. The goal is to identify how the preservice teachers react to their teaching, whether or not there are discrepancies between what was planned and implemented and the interpretation of what they see in relation to their teaching. As stated by Johnson (1999):

Being able to articulate – to yourself and to others – who you are as a teacher does not magically transform you into the world’s greatest teacher, but it will help you understand why you think the way you do about your own teaching and why you teach the way you do. Moreover, being able to articulate who you are as a teacher does not limit what you can be. Instead, it opens up for you possibilities to question your own knowledge and beliefs, explore alternative perspectives that maybe different from your own, and initiate changes in yourself and your teaching in ways that makes sense to you and are appropriate for your teaching context (p. 139).

4.4. How preservice teachers respond to their own teaching of the four skills

There is a question that still remains to be answered in this study: *how the preservice teachers respond to the teaching experiences* provided by their Teaching Practicum course. The instruments used to answer this question were the discussion sessions between the participants and the supervisor and the videotaped-class sessions between the participants and the researcher.

An assumption underlying the study of learning how to teach is that teaching is both a cognitive and a behavioral task, and that the theories, perceptions and understandings teachers have about teaching, teachers, and learners guide their pedagogical practices (Richards & Nunan, 1990). In this perspective, Teacher Education courses should provide opportunities for future teachers to develop their knowledge, awareness, skills, and perceptions not only through the experience of teaching itself but also through reflecting on their teaching experience to move beyond the technicalities of the lesson taught throughout the course. This is the purpose of this last section: to listen to teachers’ voices. Nevertheless, as the main focus of this study is not on going deeper into listening how preservice teachers respond to their teaching, but on their perceptions of the teaching of the four major skills, teachers’ voice is going to be heard in order to triangulate data from the thinking, doing, and saying of these future teachers.

An impressive concern during the discussion sessions was the image of the teacher, that is, the behavior and performance the preservice teachers showed to their students and to the supervisor in the classroom context. This was evident in comments that they made about their performance as language teachers throughout the teaching practicum. During the discussion sessions, the supervisor and the preservice teachers (T1, T2 or T3 depending on whom was in charge of the class) commented on whether or not the observed teacher looked like a real teacher, looked in control, had good voice projection, could get students’ attention, looked confident and relaxed, as in the following examples taken from the videotaped sessions – appendix D:

(1) The image of the teacher

S about T1: "...Você teve um bom começo. Você foi objetiva, calma, soube atrair... Você estabelece uma sintonia com a classe, a gente vê. A gente vê um engajamento com a classe. Eu sinto você preocupada com a classe ... e às vezes o professor está mais preocupado com a sua performance do que com o engajamento dele com os alunos..."(p. 195)

T1 about herself: "...nessa aula eu fiquei mais ligada em tê-los junto quando eu estava escrevendo..."(p.195)

T1 about T2: "A chamada correu bem. Tu tens o feedback da classe. Tu não estás dando aula sozinha. Podes dizer que eles estão participando. A aula anda ... Tu tiveste um bom nível de participação, né? Realmente eles corrigiram contigo. Eu acho que o objetivo foi cumprido ... acho que o uso do quadro melhorou bastante, mas apagaste o quadro na hora errada e pela metade ... Foi uma das melhores. Ela estava muito solta ... Nestas 2 aulas tu tiveste bastante controle da turma e foi uma coisa natural..."(p.236)

T1 about T3: "Eu gostaria de colocar que a construção do esquema eu gostei muito porque tu estavas solta, tu comeceste a colocar coisas que não estavam previstas no esquema. Você foi encaixando tudo o que veio dos alunos. Foi muito tranquilo..."(p.286)

T2 about herself: "Eles estavam sempre à frente do meu procedimento...Eles já respondiam de cara, mas eu achei melhor seguir o procedimento...Eu achei que a aula começou bem, mas depois eu perdi o controle. Comecei mais imposta, mas depois fui perdendo..."(p.237)

T3 about T2: "A situação de prova muitas vezes deixa os alunos estressados. Muitas vezes eles sabem, mas não conseguem nem ler...Eu senti que eles gostaram muito do resultado, participaram da aula...Tu estavas escrevendo no quadro e falando sozinha ... Mas eles não têm saco pra comparar..."(p.236)

T3 about herself: "...Eu tava muito nervosa, mas eu não me vi ali, nem um pouco nervosa. Parecia que eu tava bem tranquila. E aí, depois que passou aquele comecinho eu tava bem solta. Fiquei bem tranquila... eles não estão acostumados a serem ouvidos ou que a opinião deles vá pro quadro"(p.317)

As shown in the excerpt above, taken from the videotaped session – appendix D, T1's comments were focused on the teacher "...eu fiquei,...estava, ...senti, ...tu tiveste..., ela estava..."; T2 on the planned procedures "... eles estavam à frente do meu procedimento... achei melhor seguir o procedimento..."; and T3 on the students "...prova deixa os alunos estressados ...eu senti que eles gostaram...". The different foci of the participants' comments on the image of the teacher were based on the memories of their lived experiences as learners revealed during the videotaped sessions with the researcher. T1's language learning memory had its origin in the way her mother taught her, the mother as the responsible for the learning process at home, and so the teacher in class; T2's memories were from the time she was a student in Brazil and abroad; and T3's memories were from the social interactions she had while learning foreign languages. The different memories they have of their lived experiences may justify their different perception of the image of the teacher and of other perceptions of the teaching and learning process listed in this section.

One of the objectives of their Teaching Practicum course was to make preservice teachers plan and implement effective lessons according to the theories presented to them, a version of the communicative approach to language teaching, task-based thematic teaching. How this could be

achieved was also a recurring concern of the preservice teachers, as the following excerpt taken from appendix D, p. 325 illustrates:

(2) Put theory into practice

T3 – “Eu me senti muito melhor professora durante o estágio do que durante as minhas outras turmas em alguns momentos porque eu estava sendo guiada... Se eu estava segura porque eu sabia o que fazer e como fazer pra atingir os objetivos... Na prática de ensino nós conseguimos fazer a fusão da teoria com a prática...”

While all the future teachers recognized the importance and coherence of the supervisor’s guidance in relation to the pedagogical procedures to be adopted, getting effective results was the major concern of each preservice teacher. For example, T1 identified the need to follow the lesson plan step by step, to use negotiated language to be understood and check comprehension, and to stimulate students’ participation as important characteristics of a lesson (for details see appendix D, p. 301):

T1 - “Em 1º lugar eu valorizo as respostas dos alunos. Eu preciso ter esse contato com os alunos e eu preciso saber que eles estão me entendendo. Preciso me fazer entender. E, normalmente, tenho tendência a fazer aulas mais faladas.... Eu privilegio mais essa parte oral porque é onde a gente pode estar mais em contato... Eu tentei me ater, umas das propostas que eu tinha feito pra mim mesma era assim: falar exatamente o que estava escrito no plano... A língua é aprendida através da exposição a ela. Esta exposição tem que ser através de linguagem facilitada ou negociada, para que os alunos a compreendam. Isto vai gerar aprendizagem indireta, que vai se tornando consciente ao longo do tempo...”

T2 felt that to follow the procedures planned and reach good tuning of each step and classroom management were important aspects to achieve in a lesson, as illustrates the excerpts from appendix C:

T2 - “É porque quando a gente tá dando a aula fica mais preocupada com os passos: o que é que eu vou dar agora?(p.236-7) Eles estavam sempre à frente do meu planejamento. Eles já respondiam de cara, mas eu achei melhor seguir o procedimento... Mas eu tenho que ter um padrão, não é?(p.241) Eu sinto que está acabando a minha aula e eu ainda não consegui fazer o que queria(p.242) É, eu fiquei agoniada porque eu percebi que eles não estavam entendendo(p.239)Mas os procedimentos estão direitinho, né? Só tenho que mudar a postura(p.244). É, eu acho também que foi bem melhor. Também, eu tive uma semana pra pensar sobre a aula, como eu ia fazer com o conteúdo e tudo o mais”(p.249).

T3 also considered timing, the need to give students’ feedback and to follow the lesson plan important aspects to be achieved in a lesson, as in the following excerpt from appendix D, p.319:

T3 - “Eu fiquei preocupada com o tempo, tanto que cortei o esquema. Eu tava preocupada com o esquema e de repente me despreocupeí dele. É muito louco. É bem essa coisa de cumprir o plano, não o aprendizado dele, não dei feedback... Não tem ensino se não tem feedback do aluno. É difícil saber se ele aprendeu mesmo. E, quando o ensino é de uma língua estrangeira o feedback tem que ser maior ainda”.

The different concerns of each teacher are shown in Table1.

(3) Teachers' concerns

Table 1 – Factors to achieve in a lesson
T1 – Follow lesson plans; students' comprehension and participation
T2 – Follow lesson plans; time; students' comprehension
T3 – Follow lesson plans; tune timing; students' feedback

The supervisor's concern was on how the preservice teachers were using basic pedagogic strategies, that is, check whether (or not) they were able to make themselves understood in the target language, to assist students during tasks, to give feedback to students, to manage class and to use the board and the materials prepared for their lessons. Thus, discussions on how to carry out such procedures effectively were a relevant aspect of the discussion sessions after classes. Comments on how to manage specific teaching situations were the focus of the discussion sessions:

(4) Teaching management

S - "...*Você se fez compreender...O legal foi que você ignorou que vieram alguns comentários negativos... Existe uma sintonia. Você estabelece uma sintonia com a classe... Olha outra estratégia muito boa, enquanto você escreve você pede pros alunos te ajudarem nesse processo de escrita...Quando você tava apresentando os intestinos – special functions – isso tudo é pra agarrar a atenção. Não estava escrito aqui, mas você foi lá, você foi perseverante.... E você aumenta a auto-estima...*"

The supervisor's comments were focused on teaching procedures which had a broader view of teaching, as illustrates the following excerpt from appendix C:

(5) Teaching principles regarding language skills

S - "...*Tem uma coisa que você tem que colocar na cabeça, é que ler não significa compreender. ...Isso tem que ver com o avanço na compreensão deles. A gente só consegue avançar na compreensão oral é porque vocês estão sempre falando inglês, sempre repetindo, né? A gente pressupõe esse conhecimento deles. A gente não faz idéia do que pode passar pela cabeça deles, né?... Eu também concordo que você tem um jeito sintonizado com a classe. Você ta dando aula mesmo, você tem um interlocutor. Você é bem sintonizada, a sua voz. Você está escrevendo mas você não está desligada da classe, não está desligada do plano. Você está no quadro mas você está dizendo: Fulano, any problem? Acho isso legal sim essa sintonia... Estamos falando de abordagem. Se a gente está usando a abordagem comunicativa, a gente tem que ter um propósito de uso de língua... Às vezes a gente pode cair no erro de ser uma repetição tradicional e aí fugir do sentido do jogral... O que vocês estão fazendo? Vocês estão tentando se comunicar em inglês usando estratégias, usando negociações de significado pra se fazer compreender... E a idéia é sempre repetir para que haja uma sistematicidade porque é aí que ocorre a aprendizagem. Tem que ter sistematicidade no plano de ensino porque isso é que vai gerar aprendizagem".*

The preservice teachers' concerns, on the other hand, were somewhat different from the supervisor's, the teachers focused on more practical classroom management issues. T1 felt that the final activities of her teaching unit were the least effective because she had not managed to plan timing and sequencing between activities well due to her inexperience and anxiety in

finishing the lesson plan the way she had planned, as shown in the following excerpt from appendix D, p. 298:

T1 – “If they had enough time to practice it, it should be better. They have to listen to their partner to know the right time that they have to say what they have to say, you know, their speaking part. Well, I read the sentences before they did the exercise... But this situation here is so special. It was only one activity of speaking, only one class... After watching the videotaped class I think this speaking activity didn’t work because they had to do many things at the same time...”

T2 attributed unsuccessful results to her own difficulties or inadequacies in tuning the procedures she had with her classroom management (see appendix C for details):

T2 – “É porque quando a gente tá dando a aula fica mais preocupada com os passos: o que é que eu vou dar agora?... Eles estavam sempre à frente do meu planejamento. Eles já respondiam de cara, mas eu achei melhor seguir o procedimento (p.245) Mas eu tenho que ter um padrão, não é?(p.241) Eu sinto que está acabando a minha aula e eu ainda não consegui fazer o que queria (p.242) É, eu fiquei agoniada porque eu percebi que eles não estavam entendendo... Mas os procedimentos estão direitinho, né? Só tenho que mudar a postura (p.244)”

T3 attributed the reason for unsuccessful activities to the way she handled procedures and planning, as shown in the excerpt from appendix D, p. 319:

T3 – “Eu fiquei preocupada com o tempo, tanto que cortei o esquema. Eu tava preocupada com o esquema e de repente me despreocupeí dele. É muito louco. É bem essa coisa de cumprir o plano, não o aprendizado dele, não dei feedback... Não tem ensino se não tem feedback do aluno”.

The preservice teachers differed in their concerns and in the things they would do next time. T1 reported she would do differently as regards timing and sequencing the tasks. T2 solution was to think of a new way to carry out the task and manage the class. T3 suggested better tuning regarding time and students’ feedback as the key to improve her performance as a teacher. The main concern of each teacher is shown in Table2.

(6) Factors influencing successful results

Table 2 - Main concern of each teacher
T1 – Handling time and sequencing of activities
T2 – Handling class management and procedures
T3 – Handling time and students’ feedback

The different ways in which the preservice teachers monitored and described their teaching suggested the different ways they approach their teaching. T1’s comments were on the performance of the teacher, as shown in the following excerpt from appendix C, p. 236:

T1 about T2: “A chamada correu bem. Tu tens o feedback da classe. Tu não estás dando aula sozinha. A aula anda... Tu tiveste um bom nível de participação, né? ... acho que o uso do quadro melhorou bastante, mas apagaste o quadro na hora errada e pela metade ... Foi uma das melhores. Ela estava muito solta ... Nestas 2 aulas tu tiveste bastante controle da turma e foi uma coisa natural...”

T2 sees a lesson in terms of well planned procedures of instruction – Appendix C, p. 249:

T2 about T1: *“No começo, a correção, foi muito bom. Eu só achei que eles não tinham entendido que era um diálogo.... Mas foi o mesmo que aconteceu na Metodologia. Eles não se tocaram que era um dialogue. Eu acho que as 2 perguntas: who are you? and what do you do?, teriam que ser explicadas... O que eu vi foi que quando tinha what do you do?, ele tinha que dar a function I break down..., mas na hora que perguntava who are you?, ele escrevia a function de novo em vez de colocar I'm the esophagus... No procedimento a proposta era construir o significado da resposta dada no texto... No plano diz que é pra fazer a construção apenas se não houver consenso,... acho bom refazer... não deu pra construir o significado porque o sinal bateu”.*

T3 views the lesson in terms of its effect on learners – Appendix C, p. 240:

T3 about T2: *“Uma coisa que eu notei: só começar a falar depois que eles estiverem em silêncio. Com relação às atividades, você não está esperando as respostas deles. Está muito rápido.... Eles ficam agitados quando percebem que você está muito acelerada...Eu me senti confusa em alguns momentos, pra eles fica complicado também, né?”*

The way preservice teachers perceive the teaching act is summarized in table 3.

(7) How preservice teachers view the teaching act

Table 3 - How preservice teachers perceive the teaching act
T1 – Teacher’s performance
T2 – Planning of classes
T3 – Effects on students

This does not mean that the teachers did not refer to the other aspects of teaching/learning while monitoring or assessing their classes during the discussion sessions. However, some comments made by the preservice teachers were more recurrent and salient than others: for T1, the teacher, for T2, the lesson plan, and for T3, the student.

By analyzing teachers’ verbalizations of their teaching practice, some issues arise. First, although in different degrees, all preservice teachers were concerned with following the plan procedures step by step. This can be explained by their position; they would be evaluated according to the effectiveness between their actual performance and the planned one. Second, teachers’ perceptions reflected the way they understand themselves as teachers at that stage and were related to prior experiences and theoretical knowledge as well, which corroborates the study conducted by Richards, J.C.; Ho, B.; Giblin, K. (1996). T1’s perceptions of the teaching act were more teacher-based oriented, T2’s assessment on the issue revealed a continuous concern related to the planning of better classes, and T3’s perceptions, on the other hand, were more student-oriented. Third, in describing what they would do differently next time, T1 suggested she would improve her timing and the sequencing of tasks, T2 would make changes in some tasks and adopt specific strategies to manage class events better, and T3 would improve some teaching

procedures. Such perceptions were related to the results they got after their teaching practicum, were supported by the theoretical knowledge acquired over their course, and consequently, had a more technical focus. Fourth, although the input the preservice teachers received during their Teaching Practicum course had been the same, the way they responded to their teaching was unique. In their learning process of how to teach, they perceived, interpreted, and responded in a singular and individual way to the input provided. This attitude corroborates what researchers (Gimenez, 1994; Lightbown & Spada, 1993; Telles, 1996, among others) say concerning teachers' decisions, and understandings of what teaching is or should be. Their experience as students and teachers, formal training, and beliefs act as "... *'filters' through which the teacher education is viewed*" (Gimenez, 1994, p.42). This could be confirmed by T3's verbalizations during the videotaped sessions, appendix D, p. 325, as shown in this chapter and repeated here:

T3 – "Na prática de ensino nós conseguimos fazer a fusão da teoria com a prática. Eu aprendi muito apesar dos meus 15 anos de prática... A metodologia dá muito certo. Eu acredito plenamente de que se os professores tiverem acesso a ela vai ser uma outra estória para o ensino da língua estrangeira nas escolas. Só que o processo de ensinar a ensinar é muito sofrido... a gente traz muita coisa, a gente tem uma estória de vida e, de repente fica sem chão e tem que construir todo um processo novo. É muito complicado, é uma luta interna muito grande..."

4.5. Summary of the chapter

This chapter dealt with the analysis of the data collected for this study. It was illustrated with excerpts from the discussion sessions, the videotaped-class sessions with the participants, and the lesson plans sketches. Since the aim of the present study is to investigate the perceptions preservice teachers' hold concerning the teaching of the four skills in the classroom context, some perceptions have been identified through the method applied for this investigation. In the next chapter, the general question of this study will be answered: *How do preservice teachers perceive and understand the teaching of the four skills in English as a foreign language in the classroom context?*

CHAPTER V

FINDINGS

In this chapter, the main findings are summarized in an attempt to answer the general question of this study: *How do preservice teachers perceive and understand the teaching of the four skills in English as a foreign language?*

5.1. Summary of the study

The study presented here aimed at investigating the perceptions three Brazilian undergraduate students of “Letras” hold concerning the teaching of the four skills in English as a foreign language in the classroom context, with a view to understanding how their perceptions influence their pedagogical practice.

The participants, three undergraduate students of “Letras” of UFSC, referred to as T1, T2, and T3, respectively, were followed throughout their Teaching Practicum, which took place in a public school in Florianópolis, to unveil their perceptions of the teaching/learning in a foreign language. A total of 18.75 hours of class was observed, videotaped, and partially transcribed during the months of October, November, and December of the second semester of the year 2002. During the same period, a total of 40 hours of discussion sessions were tape recorded and transcribed for analysis. Data were collected during the required teaching practicum, and the analysis was based on six sets of information: classroom observation reports; preservice teachers’ lesson plans; recorded material of the discussion sessions with the preservice teachers and their practicum professor; transcriptions of classroom texts constructed collaboratively by the preservice teachers and the students; self-evaluation reports; and preservice teachers’ verbalizations of their own practice during the presentation of their videotaped classes.

5.2. How preservice teachers perceive the teaching of the four skills in English as a foreign language in the classroom context

By discussing the data analyzed, I could conclude that preservice teachers’ perceptions can be grouped into two types: (1) the ones constructed during their Teacher Education course which were consciously verbalized by the participants during the discussion sessions and materialized in

their lesson plans, and (2) the ones constructed throughout their lives which were verbalized while reflecting upon their teaching practice during the videotaped-class sessions and the discussion sessions. The former were perceived similarly by the participants because they followed the framework provided by the teaching supervisor and thus coherently planned and implemented according to the instruction received during the Methodology and the Teaching Practicum courses. This can be seen by:

(1.1.) The way they materialized the planning and implementation of their lesson plans, which is indicated by:

a) The type of planning process of their teaching units. The planning process follows a three-sequenced phase: planning – implementation – assessment.

b) The procedures adopted during the planning phase. The planning phase can be subdivided into two other phases. In the 1st phase, which occurs before the classes, the teachers in the light of what happened during the class implementation in the Methodology course, (1) consider the content to be taught; (2) generate some ideas in terms of activities, goals, and procedures; (3) design, with the help of the supervisor, specific activities and procedures to be implemented; (4) organize the sequence of activities and procedures; (5) schedule time for the activities; and finally, (6) have the lesson plan validated with an “OK” by the supervisor, which is then implemented. The 2nd phase occurs after the class is implemented. In this phase, the preservice teachers and the supervisor assess the results by monitoring and reflecting in the light of the expected results concerning procedures, activities, goals, and classroom management. In this phase, assessment and planning are interwoven; in fact, the processes – planning, implementation, assessment – do not happen separately, while teaching, teachers are always assessing, re-planning and implementing ideas on line (Woods, 1996).

c) The type of structure underlying the planning process of their lesson plans. There are two types of structure co-occurring as part of their teaching units: *the chronological structure* and *the conceptual structure*. These structures are interrelated but cyclically, hierarchically and sequentially organized. The goal of the chronological structure is to prepare the ground for the classroom events and so considered a lower level goal. The goal of the conceptual structure is to establish what and how the students are to learn and so is considered a higher level goal. In this

structure, the tasks are cyclically, hierarchically and sequentially designed, receptive skills precede productive ones, to promote language learning on specific themes.

(1.2.) The similar way the preservice teachers materialized their perceptions of the teaching of the four skills in their lesson plans, which may be seen by:

a) The teaching principles underlying the preservice teachers' decisions in relation to the design, organization and sequencing the tasks to foster language skills. The principles they adopt are to (1) provide students with real texts; (2) work with relevant and interesting topics; (3) promote safe and supportive environment in which students are not afraid of taking risks.

b) The way preservice teachers foster combinations of language skills. Language skills are not taught and practiced in isolation, but rather sequenced, taught and practiced in a natural, integrated and cyclical process.

c) The way preservice teachers approach language teaching. The content dictates the selection and the sequence of language items to be taught; language is perceived as a system for communication; the focus is on discourse level; there is not language gradation, a variety of language items is presented and acquired by the students through meaningful exposure to the items.

d) The pedagogical procedures preservice teachers adopt. They (1) maximize meaning comprehension and production; (2) maximize language comprehension and production; (3) and maximize pedagogical behavior. Thus, teaching procedures are systematized, the language used for teacher and students interactions is negotiated, and students are challenged to play new roles in the classroom.

e) The way preservice teachers perceive the tasks. The tasks are designed based on students' previous knowledge and experience on the topic to be taught; are designed to engage students in complex cognitive processes; and are designed to involve listening, reading as well as speaking of some kind, and lead naturally into a writing phase, as in real life.

f) The way preservice teachers materialized their perceptions regarding the teaching of the four skills in their lesson plans and in the classroom context. The preservice teachers perceive:

(1) Listening is a medium for learning, a channel by which learners have access to language data, and therefore serves to trigger learning integrated with other skills such as reading

and speaking. Listening tasks involve the selection of input, the design of the activity with opportunities for learners to use their prior knowledge and experience, the planning of detailed procedures which enabled students in effective listening, and the integration of the listening activity with other tasks that may follow it.

(2) Reading is seen as a process and as such, preservice teachers take into account the students and give emphasis to the kind of background knowledge they can bring to the reading. The texts are real texts taken from different sources, some adapted to the students' proficiency level, but all of them must be relevant and interesting to motivate and engage students in the activity. Reading tasks move students beyond the text itself and stimulate them to make links with their own lived experiences as well as make them express their opinions about the topic in a comfortable environment. This involves pre-reading questions, while-reading activities and after-reading tasks as well.

(3) Writing, more than a supportive skill in language learning to practice handwriting or language exercises, is perceived as a communicative social act. Writing tasks start with some preparation work, sometimes in the form of class discussion/talking about the topic, sometimes in the form of reading materials related to what students are going to write about, and sometimes in the form of listening. In this perspective, writing follows from listening and reading, and thus requires students to synthesize facts and ideas from different sources as preparation for writing.

(4) Speaking. To encourage students to talk fluently and accurately, a wall chart with some useful sentences to be used in 'interactive routines' or 'information routines' in the classroom is introduced to students on the first day of class and its use is stimulated during teachers' and students' interactions. Speaking tasks are organized around a topic and around a central task and involve an 'input phase', a 'rehearsal phase' and a 'performance phase'. In the input phase, the teacher provides students with a speaking model. In the rehearsal phase, students perform the dialogue in small groups assisted by their classmates and by the teacher. In the performance phase, students perform the task before the class.

(1.3.) The similar way preservice teachers observed and described their observation of an experienced teacher.

The preservice teachers described the teaching of experienced teachers based on the theoretical approach to language teaching learned in Methodology course – task-based thematic teaching. Thus, their attention focused on the methodological approach the experienced teachers used to the teaching of English as a foreign language. However, what they observed was far from what they had been instructed.

Regarding language skills, they perceived that reading and writing were practiced in isolation rather than in an integrated and cyclical process; and speaking and listening were not fostered in the classroom context because Portuguese was the language used for interactions and instructions. The tasks were not organized around a topic or based on students' knowledge and experience on the topic or designed to integrate the four skills and involve students in problem-solving situations. In fact, they were repetitive exercises to memorize vocabulary and grammar at random or based on a textbook. Out of the four skills, reading was used for pronunciation practice; writing as copying for memorizing words and grammar rules; and speaking and listening were absent for the reasons previously stated.

The methodological approach was based on the book adopted by the institution. Thus, the book dictated the selection and the sequence of language items to be taught; language was not taught as a system for communication; there was language gradation, and selected language items were presented step by step and acquired by the students through repetitive exercises. English was not spoken in class. Portuguese was the language used for teacher and students interactions in order to make input comprehensible. And finally, teaching procedures the observed teachers used in their classes were not systematized either.

(2) The second group of perceptions preservice teachers have is the one constructed throughout their lives. This group of perceptions stem from: (1) the social context preservice teachers live and work; (2) their prior experiences as learners and teachers of English as a foreign language, and as trainees in foreign language training courses; (3) their apprenticeship of observation; and (4) the memories of their lived experiences.

The knowledge obtained from these various sources, named experiential knowledge in the literature, influenced these preservice teachers in building up their own theory of language teaching and learning and influenced the way they perceived, interpreted, and understood the

theoretical knowledge they were taught in their Education course, and the way they perceive and understand their role as foreign language teachers, the way they perceive what they do, how they do it and why they do it the way they do in the classroom context. This may explain the different perceptions teachers have of the teaching act. This connection between teachers' perceptions of their lived experiences and the thinking and the doing of the teacher, popped up in some moments in the practicum of the preservice teachers in this study, especially during the discussion sessions and the videotaped sessions

Concerning the teaching of speaking, the preservice teachers have a more structural approach than the communicative approach they were exposed to. This discrepancy was revealed only during the discussion sessions between the supervisor and the preservice teachers and confirmed during the videotaped session with the researcher. If the data had not been triangulated (the thinking, doing, and saying of the teachers), maybe this discrepancy would not have been unveiled. According to their verbalizations, the preservice teachers perceive speaking as a skill to be practiced in isolation, focusing on structure repetition, memorization, and automaticity, a habit formation. Despite the fact that they had planned and implemented the speaking tasks according to the way they were instructed to, when they had to talk about how and why they had planned the task the way they did, which was after the practicum, they explained the task based on their experiential knowledge rather than on the theoretical knowledge. This fact made me inquire: to what extent does the theory learned in Teacher Education courses transform teachers' perceptions in practice?

Moreover, T3 perceives listening tasks focusing rather on sound and word recognition than higher cognitive processes. This discrepancy in the thinking, saying, and doing of the teacher was also unveiled only during the discussion sessions. In the lesson plan the listening activity was planned and implemented according to instructions received. However, T3 perceived it differently, as previously stated. Regarding the teaching of reading and writing, no discrepancy was found between what was planned, implemented, and verbalized.

The ways the preservice teachers perceive the main factors to achieve in a lesson also varied and were based on their experiential knowledge and theoretical knowledge. For T1, the use of negotiated language and the students' participation were the main objectives to achieve in a

lesson. T2 considered that it is important to elaborate careful lesson plans and classroom procedures. T3 also considered that following lesson plans is an important factor and added that good timing and students' feedback are essential in a lesson.

For T1, T2, and T3, different factors may cause unsuccessful results in a lesson. T1 perceived that inappropriate handling of timing and sequencing of tasks may cause ineffective results in a lesson. T2 attributes the negative results in a lesson to ineffective lesson plan procedures. T3 thinks that inaptitude in following plan procedures is the main cause of negative results in a lesson. Such perceptions result from the assessment after their practicum classes.

The way the preservice teachers responded to their teaching suggests the different ways they perceive teaching. T1 emphasized the performance of the teacher. T2 perceives a successful lesson in terms of well structured procedures of instruction. T3 perceives the lesson in terms of its effect on learners.

The similar way preservice teachers materialized their perceptions in their lesson plans may be justified by the unique situation these preservice teachers were inserted: they were finishing their Education course and so it was expected that they could perform the way they had been taught concerning language teaching. In fact, they would be evaluated in their adherence to a communicative approach to language – task-based thematic teaching.

Since the Methodology course, they had been told to let the theme dictate the selection and sequence of language items to be taught; they were told to view their teaching in a new way, content being the point of departure; they were told to create grammatical activities that could make students conscious of certain structures based on the content taught; they were told their teaching practices and materials would revolve around students' needs; they were told to maximize meaning comprehension in the foreign language through written and oral comprehension tasks; they were told to maximize meaning production in the foreign language through the negotiation of meanings; they were told to maximize pedagogical behavior listening carefully to what students say and sharing with them traditionally roles attributed to teachers. These instructions may have been a decisive component for such similar findings concerning the preservice teachers' perceptions of foreign language teaching in this study.

Further, for two semesters they were instructed, guided, and supervised in order to fulfill the requirements to be approved in their course: to be able to reflect critically about what they do in the classroom context. That is, to be able to go beyond the technicalities of how a foreign language lesson should be approached, to know what, how, and why they teach the way they do in the classroom context and reflect upon the consequences of their thinking, saying, and doing to their students and to the society they are inserted (Almeida Filho, 1999). In short, they were guided to be autonomous reflective teachers able to investigate their own practice, identify the needs of the students, and provide alternatives to them. This may also have caused some impact on their perceptions concerning teaching and learning a foreign language.

The three participants of this study verbalized during the discussion sessions, the videotaped sessions, and over their practicum as well, the positive insights their experience in the practicum brought to their lives as foreign language teachers. They realized that the task-based thematic approach to foreign language teaching can be a feasible approach to foreign language teaching in public schools in Florianópolis, and as they have suggested, it deserves to be taught, learned and spread. It represents a descriptive, not a prescriptive approach for language teaching; it is not a fixed package of ready-made solutions, but rather a plan to be constantly modified, expanded, and enriched by teachers, supervisors and those involved in foreign language teaching.

Even the considerable amount of time and energy the preservice teachers spent on reflecting on students' needs, the process of learning and teaching had positive effects. It promoted teachers' improvement and knowledge; stimulated teachers' risk-taking in new teaching contexts; skilled teachers to design tasks to maximize learning in the classroom as well as stimulated teachers to analyze and monitor teaching and learning strategies, which enabled them to develop self-observation and self-assessment.

Moreover, the discussion sessions conducted by the supervisor before, during, and after the preservice teachers' practicum demanded the analysis of classroom input, language skills development, linguistic input, and negotiated interactions between students and teachers which could enable these future teachers to develop their own practical theory of language pedagogy based on theory, or at least, they could develop coherent pedagogic insights which, in turn, could

activate and develop teachers' *sense of plausibility* and *involvement* with their practice (Prahbu, 1994).

Finally, the whole process conducted over the last year of their Education course could give these future teachers the guidance some needed and wanted, as well as some autonomy some teachers deserve to work in other educational contexts.

5.3. Summary of the chapter

In this chapter, the summary of the research and the main findings were summarized in order to answer the general question of this study. In the next chapter, it will be presented some conclusions and suggestions which emerged during the time I was conducting data collection and analysis and that I feel relevant to present; the pedagogical implications of the findings to pedagogy as well as the limitations of this study will be also pointed out.

CHAPTER VI

FINAL REMARKS

In this chapter, I will draw some conclusions from the findings. Parallel issues emerged during the time I was conducting data collection and analysis that I feel are relevant to present and draw some conclusions on. Pedagogical implications and limitations of this study as well as suggestions for further research will be also pointed out.

6.1. Conclusions

Taking into account some issues which popped up in this study involuntarily, some insights for teacher educators and Teacher Education courses emerged and I feel responsible to bring them to be discussed in this study. The first issue has to do with the sources of teachers' practice, and the second how Teacher Education courses deal with such sources.

Although the input the preservice teachers received during their Methodology and Teaching Practicum courses had been the same the preservice teachers perceived, interpreted and responded to the input provided in a singular way. This attitude corroborates what the literature reviewed in this study showed concerning teachers' perceptions and understandings of what teaching is or should be: teachers' apprenticeship of observation, lived experiences, and the social context they live and work "filter" the way in which the teacher education is perceived.

These preservice teachers had developed their own theory of teaching and learning a foreign language based on the learning and teaching experiences they had in their lives before entering their course, as revealed during the meetings with the researcher. T1 and T3 reported vivid memories from their learning and teaching experiences since they were very young kids until the time they were foreign language teachers. T2 also reported her language learning experiences as a student in regular schools as well as the experience abroad and her teaching experiences. The perceptions they have from such moments had a direct influence on their thinking and saying of their doing in the classroom context, which could explain their different perceptions of the teaching and the learning act.

As an observer of the three participants of this research, I could notice that there is a close and direct power relation between the perceptions of the experiences teachers have and the conflicts and dilemmas they face, and between the memories of the experiences these teachers have and the perceptions of such memories. The more vivid the memories, the stronger teachers' perceptions: the closer the experiential knowledge is to the theoretical knowledge, the fewer the conflicts and dilemmas; the farther the experiential knowledge is from the theoretical knowledge, the stronger the conflicts and dilemmas. That is, the distance between experiential and theoretical knowledge may determine the amount of conflict and dilemma.

Teachers' perceptions also seem to have a direct effect on teachers' reasoning. That is, if teachers perceive that their experiential knowledge is supported by theory, this 'new' knowledge, the theoretical knowledge, becomes part of the teachers' knowledge, now supported by theory, which Shulman (1986) called teachers' professional knowledge ⁽⁹⁾, without strong conflicts or dilemmas.

Based on that, it seems possible to say that teachers' perceptions also feed teachers' knowledge back suggesting that the teaching act is a continuum process of constructing the teachers' own learning process from the inside out. In this perspective, teaching is a cognitive process which begins first with the registering and coding of various stimuli perceived by the sensory organs and involves the teacher's ability to elaborate, interpret, and assign meaning to the input received. Then, the result of this cognitive process, which happens in the teacher's mind, takes form and is materialized in the teacher's lesson plans through learning activities which are transformed into actions in the classroom context by the teacher and later assessed for new perceptions. Teaching then is a continuum spiral cognitive process which intends to promote learning and so is a never ending process.

On the other hand, when teachers' experiential knowledge is contradicted by theory, teachers tend to reject this 'new' knowledge and maintain old practices no matter how logical or

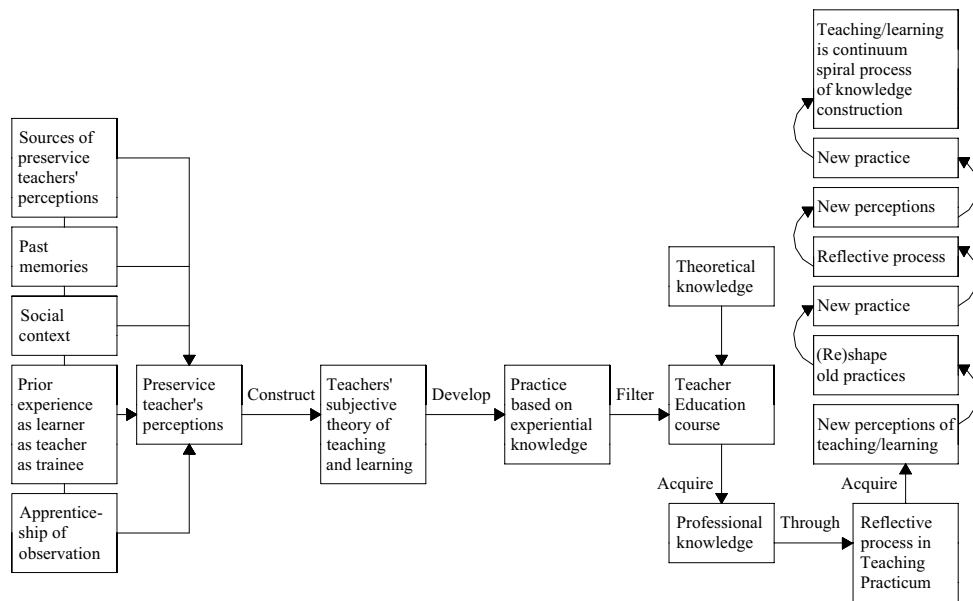
(9) The term teachers' professional knowledge is based on Shulman (1986, cited in Johnson, 1999) and "includes 4 general areas: subject matter knowledge, general pedagogical knowledge, pedagogical content knowledge, and knowledge of context" (p.24).

sound it could be and strong conflicts and dilemmas may arise. The teaching act, in this case, is perceived as a linear behavior which intends to deliver a product, and consequently, the self-renewal of the teacher’s knowledge as it is proposed in the literature may not be possible.

This made me conclude that teachers’ perceptions have a straight effect on the thinking, saying, and doing of the teachers; affect their decisions before, during, and after the teaching act; and constitute their professional knowledge. As a consequence, teachers’ perceptions will be used as tenets on which teachers’ experiential knowledge is explained and as *‘filters’* (Gimenez, 1994) through which the theoretical knowledge in education courses is interpreted.

The following figures, 1 and 2, show two models of teacher’s perceptions interacting in the Teacher Education course the participants of the present study attended.

Figure 1

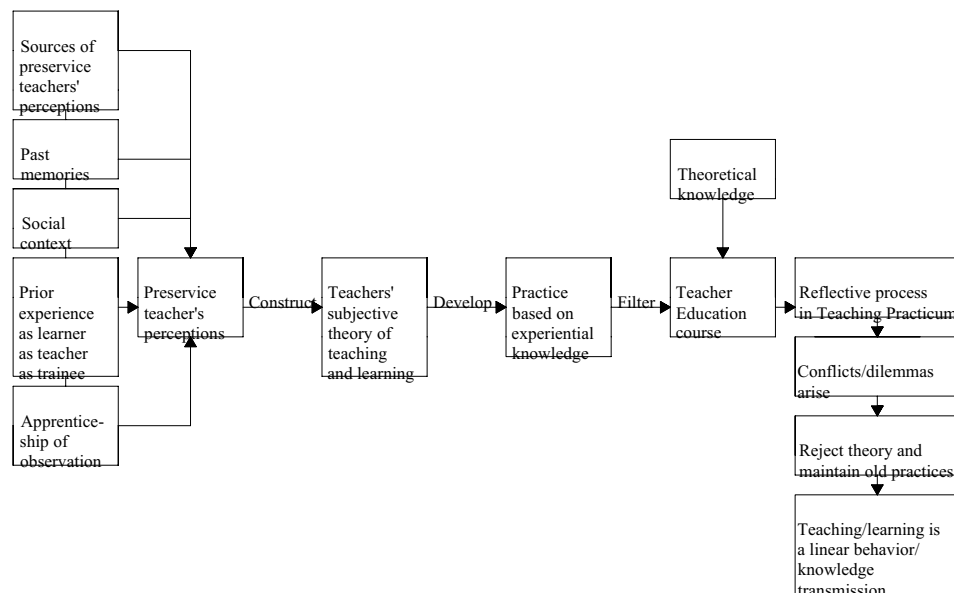


As can be seen in figure 1, preservice teachers’ perceptions stem from the social context they live and work; the memories of their lived experiences; the prior experience they get as learners and teachers of English as a foreign language, and as trainees in foreign language courses; and the learning promoted by their *apprenticeship of observation* of all those moments. Those preservice teachers’ perceptions are going to work as tenets for them to construct their subjective theories of teaching and learning, which, in turn, are going to work as support for them

to act in the classroom context. That is, preservice teachers' practice is based on their subjective theories which were constructed upon the perceptions of their experiential knowledge. When preservice teachers enter Education courses, the perceptions they carry of their experiential knowledge are going to be *filtered* according to the way the theoretical knowledge in their Teacher Education course is viewed and learned. In the end of their course, preservice teachers acquire *professional knowledge* and through reflective processes of their practice during their teaching practicum, they acquire new perceptions of the teaching and learning process, which are going to (re)shape their old practices.

Based on these new perceptions, the preservice teachers develop new practices, reflect on them, acquire new perceptions of them, and develop new practices in a continuum. In this model, teaching and learning is seen as a continuum spiral process of knowledge construction. Such model was observed in those preservice teachers whose experiential knowledge was not perceived as extremely different from the theoretical knowledge taught during their Methodology and Teaching Practicum courses, and in those who were mature to perceive that the theory taught was consistent and logical enough to provoke changes, at least in their perceptions.

Figure 2



The second model, as shown in figure 2, differs from model 1 in the end of the process. When preservice teachers engage in reflective processes during their teaching practicum strong

conflicts and dilemmas arise. The preservice teachers reject, at least at that time, the theory taught no matter how sound or logical it could be and this may be a strong justification of the maintenance of old teaching practices. In this model, teaching and learning is seen as a linear behavior, knowledge transmission, whose goal is to deliver a product. Such model was observed in the preservice teachers whose experiential knowledge was perceived as highly different from the theoretical knowledge taught during their Methodology and Teaching Practicum courses, and in the ones who did not seem to be ready for changes or did not want to, consequently, new perceptions were not provoked and old practices maintained, at least at the time this study was conducted.

Considering that, it seems possible to say that perception, as understood in this study - an intellectual process to (en/de)code, transform, create, and produce information - can be considered a source of teachers' practice. It is from the perceptions teachers get of their personal experiences that they construct their subjective theories of teaching and learning and practice, in the classroom context, what they perceive as coherent to such perceptions.

The complexity of the approach to teaching and learning English as a foreign language the preservice teachers in this study had to face during their Methodology and Teaching Practicum courses, the effort they had to make, the lack of time to digest the complex theory taught, and the pressure to demonstrate they were able to teach English using that approach, impacted their subjective theory of language teaching and learning and their experiential knowledge as well, and brought personal dilemmas and conflicts. This has to do with the second issue which emerged in this study: how teacher education courses deal with the sources of teachers' prior knowledge.

Nobody can deny that teachers in preservice need technical teaching confidence and competence. The participants in this research were skilled to adopt a version of the communicative approach, task-based thematic teaching. However, during their learning processes of how to teach, these future teachers had to face challenges they had not been prepared to, as they stated. Consequently, discrepancies emerged between what they used to do in the classroom context as foreign language teachers and what they were instructed to do. Dilemmas and conflicts were, thus, inevitable.

During one of the videotaped sessions with this researcher (appendix D, p. 329), T3 used the “*constructor metaphor*” to describe the process they went through while learning how to teach:

T3 – “...Mas a gente traz muita coisa, a gente tem uma estória de vida e de repente, fica sem chão e tem que construir todo um processo novo. É muito complicado. É uma luta interna muito grande. Tudo é zero? É nada? Não vale nada?...”

As T3 revealed and so did T1 and T2, these future teachers had to deconstruct their perceptions of teaching, which were constructed intuitively based on the unique experiences they went through in their lives as teachers and students of English as a foreign language, and construct new ones supported by theories. For these teachers, the Teaching Practicum was undoubtedly painful since their experiential knowledge was not considered in their development process as language teachers.

Theory may provide the necessary tools for future teachers, and with time and effort they may be able to modify and adapt theory throughout time. However, a skilled teacher is only part of the process in Teacher Education courses. If teaching is seen as an on-going process, teachers may also be prepared for self-discovery and self-renewal which will move them beyond theories and classroom rituals. This means that teachers have first to discover their identity as language teachers and then be prepared for the renewal – the construction of autonomous professionals who are able to practice what they theorize and theorize what they practice (Kumaravadivelu, 1994) – which demands time and strong effort from both sides future teachers and those who are involved in educating those teachers.

The discussion then focuses on teachers as critical and reflective professionals as suggested by researchers (Gitlin, Siegel and Boru, 1988; Kemmis, 1987; Kincheloe, 1997; Giroux, 1992; Magalhães, 1990, 1993, 1994, 1999; and Coulter, 1999, cited in Magalhães, 2000; Abrahão, 2002; Telles, 2002, among others) which, in turn, involves a new discussion of roles traditionally attached to teachers and to students. It also involves questioning discursive practices, teaching and learning conceptions, contents, and values which are exchanged in the classroom context (Magalhães, 2002).

Nevertheless, the construction and the development of the preservice teachers’ identity as foreign language professionals, or the construction of “*the-self-as teachers*” as wisely stated by

Telles (2002, p.16), revealed to be a complex and frequently painful process (Castro, 1994; Magalhães, 1996a). That is, when teachers become researchers of their own practice they have to deconstruct their classroom practices and they become aware of mismatches between what they do and what they think they do, as corroborates this study. This process requires teachers to think, review, and organize their experiential knowledge “*a movement from inside out – from “the self” to backward and to forward*” (Telles, 2002, p.18), [my translation].

Reflection requires time besides effort, as previously said, and time was something these preservice teachers did not have, not because of personal impediments, but rather because of the political structure of the institution. This, in my opinion, is not fair either for the future teachers or for the supervisor professor who has in his/her hands the hard and daunting task of instructing, preparing, guiding, supervising, and assessing the whole learning process of how to teach, and of being the responsible for “the making of” of the critical reflective teacher, autonomous researcher and theoretician of his/ her own practice in two semesters. Collaborative work and effort need to come from all levels: personal and institutional, in educational, social, and political spheres.

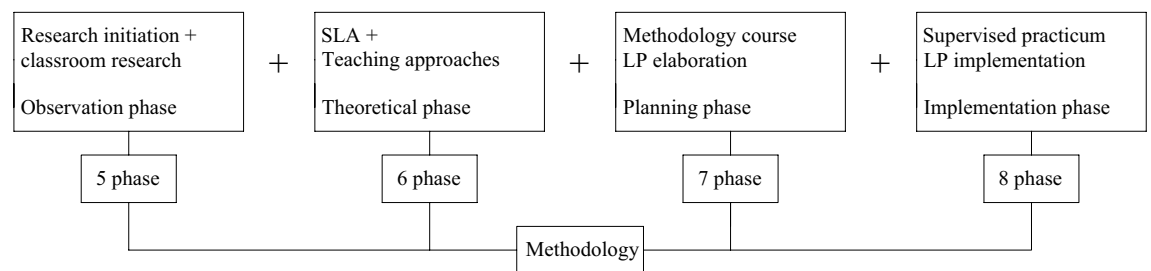
A suggestion to minimize this challenging situation, without changing the quality of the professional who is offered to society in the end of the course, could be an independent course with a specific curriculum in order to prepare future language teachers the way they are proposed by the literature. So that future teachers could have the required time to construct their identity as language teachers since the beginning of their courses, as usually happens in other professional courses. Currently, future language teachers have to make the decision of being a language teacher (or not) only in the second half of their course.

Maybe a well-structured political claim based on research which could show the need of having a better qualified professional for elementary and high levels of education could justify the need of separating the “Letras” course into distinct courses: “Bacharelado, Licenciaturas, Secretariado” and others if necessary. Some researchers cited in the review of the literature of this study have already identified the language teaching and learning situation in Brazil. However, to the best of my knowledge, in Santa Catarina, no research has been conducted to identify who the foreign language teacher is, what her/his level of education and proficiency are, what her/his needs are, what s/he does in the classroom

context to teach English to her/his students, and so on. In my opinion, a study to identify who the English teacher in Santa Catarina is could provide irrefutable information to claim for a specific course for “the making of” of this “new” foreign language teacher proposed by the literature.

Another suggestion, maybe politically more feasible for the time being, could be to stretch the Methodology course into two years. In the 5th phase, Methodology I, Research Initiation – a course focusing on classroom research and classroom observation – the observation phase; in the 6th phase, Methodology II, Theories of Teaching and Second Language Acquisition – the theoretical phase; in the 7th phase, Methodology III, Planning – lesson plan elaboration – the planning phase; and in the 8th phase, Methodology IV, Supervised Practicum – lesson plan implementation – the implementation phase, as shown in figure 3.

Figure 3 – Proposal for Teacher Education course



However, a new curriculum or the insertion of different disciplines in the current curriculum alone may not be enough to provoke any change in the process of future teachers’ self-discovery or in the enhancement of their identities as future language teachers. The changing process is much more complex. Besides structural change in the institutional level, it involves conceptual changes in language teacher educators’ work. It requires them to embrace their own

process of self-renewal; question their discursive practices, teaching and learning conceptions, content and values which are co-constructed and reconstructed throughout their lives. According to Xavier (personal communication), it also requires “*language teacher educators to reflect critically on their own syllabi bearing in mind the profile of the professional the course has defined, which would also require language teacher educators to propose effective reflective approaches to their teaching in the form of practical activities*”. In other words, Xavier states that

teacher educators would have to make future language teachers feel within the process of teaching, doing things teachers do, that is, playing the role of doers, not only the observers of other teachers’ teaching practice as currently happens throughout Teacher Education courses, to mention but a few conceptual changes in the work of teacher educators (personal communication).

6.2. Pedagogical implications of the present study

Preservice teachers’ centered study may involve future teachers and teachers educators in reflecting upon the process of analysis and discussion of foreign language teaching and learning; alert about the importance of promoting and stimulating teachers and the ones who are in some way engaged in education in professional development; unveil difficulties regarding foreign language teaching and learning as well as personal difficulties preservice teachers face during their education; provide new insights about how preservice teachers learn to teach and why that learning occurs that way; show preservice teachers and teacher educators the importance in doing constant research in their own classrooms to understand and reflect critically on their own behavior to make decisions concerning teaching and learning consciously and effectively; contribute to a better understanding of the responsibilities which involve teachers and teacher educators; engage teachers and teacher educators in reflective processes which may enable them to look beyond what they do in their classrooms and unveil how they interpret who they are and what they know and believe; provide a better understanding of why teachers teach the way they do as well as enable them to deal with diversities better; enable future teachers to construct their own practical theory of language pedagogy, or at least, develop coherent pedagogic insights which can activate and develop teachers’ sense of plausibility and involvement with their practice; as well as promote a new discussion of roles traditionally attached to students and

teachers, question discursive practices and teaching and learning conceptions which are constructed in the classroom context.

6.3. Limitations of the study

The main limitation of the present study was related to the issue of time constraint. Due to the fact that an MA thesis has to be finished within two years, the collection of data occurred in a special limited period of time, three months, because of a strike. This prevented me from taking longer time for further data collection which would certainly enrich the nature of the present study as well as help bring more consistent results to the analysis of data.

Another limitation concerns the number of participants involved in this study – only three teachers were followed during their supervised practicum. Working with a larger number of participants would certainly bring more enlightening results to the pedagogical purpose of this study. However, personal time constraints and one of the instruments I used for data collection, specially the one I used for the recall sessions, were additional impediments which prevented me from having more than three participants for this study. Besides, the other preservice teachers, who were attending the Teaching Practicum course with the participants of this study, were having their supervised practicum during the days I was teaching, which meant that additional personnel, material, and extra fund would be necessary and they were not available though.

6.4. Suggestions for further research

This study has dealt with a small portion of the area of teacher education. Much more future research is necessary. Other ideas deriving from the one developed in this study could be: (1) the conduction of a similar study to compare/replicate the findings in this study so as to have more consistent results and more enlightening alternatives for Teacher Education courses; (2) the conduction of a larger-scale study in which the participants would be observed during the last two semesters of their Education course i.e., during Methodology and Teaching practicum courses for the purposes previously stated; (3) the conduction of a study with the same participants of this

study investigating the effects of their supervised practicum on their pedagogical practice in a different educational setting so as to check whether or not they transferred the theoretical knowledge acquired; (4) the conduction of a larger-scale comparative study on teachers' perceptions before, during, and after their Teacher Education course to check if they change, and if so, how and to what extent they change, so as to investigate the genesis of concepts related to teaching and learning in the participants' cognition.

Studying teachers' perceptions is a very challenging topic and researchers should pay attention to it since it may explain the genesis of concepts teachers have regarding teaching and learning a foreign language and help teachers find gaps between what they do and what they think they do in the classroom context, which may help them develop coherent pedagogic insights and improve their professional life. However, we must keep in mind that the complexity and uniqueness of the topic prevent us from making generalizations. Therefore, the results apply only for the teachers who participate in it.

REFERENCES

- Abrahão, M. H. V. (2002). Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In T. Gimenez. (Org.) *Trajelórias na formação de professores de línguas*.(pp.59-76). Londrina: ED. UEL.
- Allwright, Dick & Bailey, Kathleen M. (1991). *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Almeida Filho, José C. P. (1999). Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In Almeida Filho, José Carlos Paes de. (Org.) *O Professor de Língua Estrangeira em Formação* (pp.11-27). Campinas, SP: Pontes.
- American Dictionary of the English language. (1985). Noah Webster 1828, Foundation for American Christian Education, San Francisco, California, p.33, vol. II.
- Bailey, K.M., Bergthold, B., Fleischman, M.P.H., Tuman, J., Waissbluth, X. & Zambo, L. (1996). The language learner's autobiography: Examining the apprenticeship of observation. In Freeman, D. & Richards (Eds.) *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: CUP.
- Bamford, J.; Day, R. R. (1998). Teaching Reading. In *Annual Review of Applied Linguistics* 18, (pp. 124-141). USA: CUP
- Barcelos, A.M. (2000). *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach*. Doctor's dissertation. Tuscaloosa, Alabama, USA.
- Bartlett, L. (1990). Teacher development through reflective teaching. In J. C. Richards & D. Nunan *Second language teacher education*. (pp.200-214). Cambridge: CUP.
- Bygate. M. (2001). Speaking. In R. Carter & D. Nunan. *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 14-20). Cambridge: CUP.
- Burns, Anne. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cambridge International Dictionary of English. (1995). Cambridge: CUP, p.1047.
- Castro, S. T. R. (1994). *Aprendendo a criar oportunidades de aprendizagem da língua estrangeira*. Master's dissertation. São Paulo, SP: Pontifícia Universidade Católica.
- Cavalcanti, M. (2001). A pesquisa do professor como parte da educação continuada em curso de magistério no Acre. In A.Kleimman (Eds.) *A formação do professor*. (pp. 219-238). Campinas: Mercado de Letras.
- Celani, Maria Antonieta Alba. (2000). A Relevância da Lingüística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira. In: M.B.M.Fortkamp & L.M.B.Tomitch,. *Aspectos da Lingüística Aplicada: Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn*. (17-32).Florianópolis: Insular.
- Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In Wittrockk (Ed.). *Handbook of research on teaching*. (pp. 225-296). NY: Macmillan.
- Collins Cobuild English dictionary. (1995). (p.1224). University of Birmingham: Harper Collins Publishers Ltd.
- Collins Cobuild English language dictionary. (1990). (p.1064).London and Glasgow: Collins Publishers.
- Eysenck, M. W. (1994). The Blackwell Dictionary of Cognitive Psychology. Cambridge: Blackwell Publishers. Ferris, D. (2002). Teaching students to self-edit. In J.C. Richards & W.A. Renandya (Eds.). *Methodology in language teaching. An anthology of current practice* (pp. 328-337). Cambridge: CUP.
- Freeman, D. (1992). Language teacher education, emerging discourse, and change in classroom practice. In J. Flowerdew, M. Brock, & S, Hsia (Eds.) *Perspectives on language teacher education*. (pp.1-21). Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong.
- Freeman, D. (1996). Redefining the relationship between research and what teachers know. In K.M.Bailey&D. Nunan (Eds.). *Voices from the classroom* (pp.88-115). New York: CUP.
- Freeman, D. (1996b). Renaming experience/reconstructing practice: developing new understanding of teaching. In D. Freeman & J.C. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (pp.221-41). New York: CUP
- Freeman, D. (2001). Second language teacher education. In R.Carter & D.Nunan *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gimenez, Telma Nunes. (1994). *Learners becoming teachers: an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil*. Unpublished PhD thesis. UK: Lancaster University.
- Gimenez, Telma Nunes. (Org.) (1999) *Os sentidos do projeto NAP: ensino de línguas e formação continuada do professor*. Londrina: Ed. UEL.
- Gomes Filho, J. (2000). *Gestalt do objeto: sistema de leitura visual da forma*. São Paulo:Escrituras Editora.
- Goodman, J. (1988). *Constructing a practical philosophy of teaching: A study of pre service teachers' professional*

- perspectives*. *Teaching and teacher education* 4 (2), pp. 121-137.
- Haberlandt, K. (1994). *Cognitive Psychology*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Johnson, K. E. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching and teacher education*. 10(4) pp. 439-452.
- Johnson, K. E. (1996b). Portfolio assessment in second language teacher education. *Tesol Journal* 6(2), pp.11-14.
- Johnson, Keith & Johnson, Helen. (1999). *Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishers Ltda.
- Johnson, K. E. (1999). *Understanding language teaching: Reasoning in action*. Canada: Heinle & Heinle Publishers.
- Johnson, K. & Freeman, D. (2001). Teacher learning in second language teacher education: a socially situated perspective. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. 1(1), pp. 53-69.
- Krashen, S., D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S., D. (1988). *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman.
- Kennedy, M. M. (1991). *An agenda for research on teacher learning*. NCRTL special report. East Lansing, MI: Michigan State University.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *Tesol Quarterly* Vol. 28, nº1, pp. 27-48.
- Larsen-Freeman, D. (1996). The changing nature of second language classroom research. In J. Schachter, & S. Gass. (Eds.). *Second language classroom research. Issue and opportunities* (pp. 157-170). Hillsdale: New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Lightbown, P. & Spada, N. (1993). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Longman Modern English Dictionary. (1976). Editor Owen Watson: Longman, p. 829.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: a Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press. In T. Gimenez (Org.), *Trajetórias na formação de professores de línguas*. (pp. 59-76). Londrina: Ed. UEL.
- Magalhães, M. C. C. (2002). O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In T. Gimenez. (Org.). *Trajetórias na formação de professores* (pp. 39-58). Londrina: ED. UEL.
- Malatér, L. S. de O. (1998). *A Teacher's beliefs on foreign language teaching and learning: A classroom study*. Master's dissertation. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Malatér, L., O. (2001 forthcoming). Exploring some sources of an EFL teacher's teaching practices.
- Medgyes, P. (1999). Language training: A neglected area in teacher education. In G. Braine (Ed.), *Non-native educators in English language teaching* (pp. 177-195). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mateus, E. F. (2002). Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In T. Gimenez (Org.), *Trajetórias na formação de professores de línguas*. (pp. 3-14). Londrina: Ed. UEL.
- The Meriam-Webster Dictionary. (1974). New York: Published by Pockets Books New York.
- Moita Lopes, Luiz Paulo da. (1994). Teacher-researchers at the pivot between tradition and innovation in the foreign language classroom. In Barbara, Leila & Scott, Mike (Eds.). *Reflections on language learning* (pp. 66-74). Clevedon Avon: Multilingual Matter Ltd.
- _____ (1996). *Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.
- _____ (2001). A formação teórico crítica do professor de línguas: O professor pesquisador. In *Oficina de Linguística Aplicada*. (pp. 179-190). Campinas: Mercado de Letras.
- Moita Lopes, L., P. (2001). "Yes, nós temos banana" ou "Paraíba não é Chicago não": Um estudo sobre a alienação e o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil. In *Oficina de Linguística Aplicada* (pp. 37-62). Campinas: Mercado de Letras.
- Nunan, D. (1990). Action Research in the language classroom. In J.C. Richards & D. Nunan, D. *Second language teacher education* (pp. 62-81). Cambridge: CUP.
- Hoenby, A. S. (Ed.). 1995). *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. (1995). (6th ed., p.859). Oxford University Press.
- Pajares, M. F. (1992). *Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct*. Review of Educational Research. 62(3), pp. 307-332.
- Prahu, N. S. (1990). There is no Best Method – Why? *Tesol Quarterly*, 24 (2), pp. 161-176.
- Prahu, N. S. (1994). *Communicative language teaching: Three perceptions*. Based on a talk given at the Department of Foreign Languages, Tsinghua University, Beijing.
- Parcker, M. J. & Winne, P. H. (1995). The place of cognition in explanations of teaching: A dialog of interpretative and cognitive approaches. *Teaching and teacher education*. 11(1), pp. 1-21.
- Reid, J. (2001). Writing. In Carter, R. & Nunan, David. (Eds.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp.28-41). Cambridge: CUP.
- Richards, J. C. & Crookes, G. (1987). The practicum: a survey of research and current practice. Paper presented at the

- 21st annual TESOL Convention, Miami Beach, Florida.
- Richards, Jack C. (1990). *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Nunan, D. (1990). *Second language teacher education*. Cambridge: CUP.
- Richards, Jack C. & Lockhart, Charles. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: CUP.
- Richards, J.C.; Ho Belinda; Giblin, K.(1996). Learning how to teach in the RSA Cert. In Freeman, D. & Richards, J.C. *Teacher learning in language teaching* (pp.242-259). Cambridge: CUP.
- Richards, J. C. (1998). *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., Platt, J., Platt, H. (1999). *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. England: Longman.
- Richards, J.C. & Rodgers, T. (2002). *Approaches and method in language teaching* (2nd ed.). New York: CUP.
- Richards, J. C. & Renandya, W. A. (Eds.). (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: CUP.
- Roast, M. (2001). Listening. In Carter, R. & Nunan, D. (Eds.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp.7-13). Cambridge: CUP.
- Roberts, J. (1998). *Language teacher education*. London: Arnold.
- Shavelson, R. J. & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*. 51, pp. 455-498.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*. 15(2), pp. 4-14.
- Schmidt, R.W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, Vol.11, n° 2. Oxford: Oxford University Press.
- Telles, João A. (1996). *Being a language teacher: stories of critical reflections on language and pedagogy*. Unpublished PhD. Thesis. Graduate Department of Education. University of Toronto.
- Telles, J. A. & Osório, E. M. R. (1999). O Professor de línguas estrangeiras e o seu conhecimento pessoal da prática: Princípios e metáforas. *Linguagem & Ensino*, Vol. 2, n° 2, pp. 29-60.
- Telles, J. A. (2002). A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In Gimenez, T. (Org.), *Trajetórias na formação de professores de línguas* (pp. 15-38). Londrina: ED. UEL. I.
- Wallace, C. (2001). Reading. In Carter, R. & Nunan, D. (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 21-33). Cambridge: CUP.
- Webster's New Collegiate Dictionary. (1956). Springfield, Mass., USA: G&C Merriam Co., Publishers, p. 1956.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Xavier, R. P. (1999). *A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (Inglês) baseado em tarefas em contexto de 5ª série do Ensino Fundamental*. Tese de doutoramento. Unicamp. S.P, Brasil.
- Xavier, R. P. (1999). Avaliação Diagnóstica e aprendizagem. *Contexturas* 4, pp. 99-114.
- Xavier, R. P. (2001). A competência comunicativa do professor de inglês e a sua prática docente: três estudos e caso. *The ESpecialist*, Vol. 22, n°1, pp. 1-25.
- Xavier, R. P. (2001). Focusing on grammar pedagogy. In M.B.M. Fortkamp, & R.P. Xavier (Eds.). *EFL Teaching and learning in Brazil: Theory and Practice* (pp. 19-30). Florianópolis: Editora Insular.
- Xavier, R. P. (in press). *As várias versões do ensino comunicativo de língua estrangeira*. Secretaria de Educação do Município de Florianópolis, S.C., Brasil.

APPENDIXES

APPENDIX A

This appendix contains T1, T2, and T3 lesson plans, their observation reports, and their diaries

Este relatório tem o audacioso propósito de expor, pelo menos em parte, a maravilhosa experiência do estágio que acabamos de realizar em uma classe de sexta série do Ensino Fundamental. Audacioso, porque o que se passa no interior de uma sala de aula entre alunos e professores, a intensa e rica troca subliminar ali ocorrida é algo que vai muito além do que os relatos conscientes e críticos que redigimos possam descrever. Um relatório está limitado a palavras e é com certeza, insuficiente para dar a dimensão de tal experiência.

O estágio é a etapa final do curso de licenciatura em Letras-Inglês. Neste relatório, apresentaremos os planos definitivos de aula seguidos da nossa avaliação. Estes planos são o produto de um longo processo de planejamento, elaboração e avaliação vivenciado por nós ao longo de dois semestres letivos nas disciplinas de Metodologia Aplicada ao Ensino de Inglês e na Prática de Ensino de Inglês.

O conteúdo dos planos, bem como os relatos críticos que os seguem, não têm apenas embasamento nos textos teóricos com que lidamos. Muito do que aprendemos é fruto de discussões não apenas com a professora-supervisora, mas também com os colegas, ao longo de todo o processo de planejamento e prática do estágio.

O estágio iniciou com a observação de aulas; três delas na turma em que mais tarde implementaríamos nossos planos e outras seis numa turma de nível oposto (Ensino Médio). Duas estagiárias fizeram a observação do Ensino Médio em uma escola, enquanto outra fez em escola diferente. Devido à alteração no calendário da implementação das aulas e conseqüente ausência de uma das estagiárias em duas aulas, um relatório de observação de um conselho de classe foi elaborado por esta aluna. O estágio durou aproximadamente nove semanas e cada uma das estagiárias ministrou pelo menos oito aulas. As três aulas semanais eram no período vespertino, sendo que duas delas eram no mesmo dia (aula faixa). Como dito acima, o estágio realizou-se numa 6ª série e foi supervisionado pela professora Dra. Rosely Perez Xavier. A professora regular de inglês da classe esteve presente em quase todas as aulas ministradas, como também uma pesquisadora da pós-graduação da UFSC, que filmou as aulas.

A primeira etapa do estágio foi a da elaboração de alguns planos de aula que ocorreu ainda na disciplina de Metodologia. Nesta época, tivemos a chance de implementar estes três planos numa escola por nós escolhida. Uma vez que os planos podem sempre ainda “amadurecer” muito, esta etapa só foi concluída uma semana antes do início da implementação das aulas por cada estagiária, no semestre seguinte. Cada um deles foi extenuadamente discutido, avaliado e conseqüentemente alterado em sucessivos encontros com a professora-supervisora. A etapa seguinte, já na Prática de Ensino, constou da implementação das aulas, primeiramente realizada pela aluna Ana Lúcia, seguida da aluna Mirna e finalmente pela aluna Fábria. Cada uma foi observada pelas outras duas. Após cada aula havia uma discussão com a supervisora e as colegas sobre a atuação da aluna. A terceira etapa foi a elaboração dos diários das aulas, onde cada uma das estagiárias pode fazer uma auto-análise de sua atuação. Paralelamente a isto, foi feita a observação das aulas do Ensino Médio.

As instalações físicas da escola em que implementamos nossas aulas, causam boa impressão a seus visitantes e usuários. A escola pertence à rede estadual de ensino de Santa Catarina e atende alunos do Ensino Infantil (pré-escola) e Fundamental.

Já na entrada percebe-se o cuidado com a segurança: a porta de acesso aos corredores permanece chaveada, impedindo a entrada ou saída de pessoas sem autorização. Entre as salas, construídas em blocos, há pátios abertos – uns com árvores, outros não – que proporcionam ventilação e luz para o interior das construções. Na frente de cantina, uma grande área coberta e com mesas permite aos alunos comerem abrigados do sol, bem como resolve o problema do recreio em dias de chuva.

Três quadras poli-esportivas (não cobertas) situam-se nos fundos do terreno e são a alegria da meninada. No dia em que lá estivemos alguns jovens jogavam vôlei e outros, futebol. Ao redor, pelos cantos, um grande número de alunos assistia a tudo ao mesmo tempo em que brincava e lanchava. Um ambiente tranqüilo e muito saudável.

A escola conta com uma boa biblioteca, sala de cidadania, classes de aceleração, de informática e consultório odontológico, além das classes de pré-escola e de 1^a a 8^a série.

Os espaços externos são limpos e, apesar do pouco espaço que sobra para árvores – só existem três de grande porte no pátio da frente – há a preocupação com o verde. Isto reflete-se em algumas bem cuidadas floreiras e numa pequena horta.

As paredes dos corredores estão repletas de comunicações dos mais variados tipos, bem como de trabalhos dos alunos. Tem-se a impressão de que a escola quer se comunicar com a comunidade que a cerca e forma e para tanto oferece e apóia muitas iniciativas. Na época em que lá estagiamos, havia um convite para a II Mostra de Talentos do PEAS (Programa do Espaço Alternativo do Saber), no salão da igreja e no qual participariam alunos da escola. Também a lista de pais beneficiados com a bolsa-escola estava lá afixada. Anteriormente havia uma comunicação sobre o fórum do maciço do Morro da Cruz.

Na recepção também há alguns comunicados. O Objetivo Geral de 2002, o objetivo específico, as datas dos Seminários internos (cooperação, arte de viver em paz, saúde e plenitude, ética e cidadania, empreendedorismo, arte, ciência e tradições, tecnologias e comunicação, ecologia). Os projetos e seus responsáveis: latinha, papel reciclado, banco de talentos, estagiárias de odonto, informática, agentes da paz, nutrição, Floram, biblioteca, aceleração nível I e II, aceleração de nível III e capacitação de Matemática. As comissões e seus responsáveis: esportiva, limpeza e conservação, merenda, jardinagem e eventos festivos.

A turma com quem fizemos nosso estágio era composta de crianças educadas, espertas, alegres e ativas. Assim como no pátio, no interior da sala os alunos são cooperativos e há um bom clima de amizade entre eles. Nenhuma relação conflitante pode ser observada. Receberam as estagiárias com a naturalidade e interesse peculiares a crianças desta idade. Talvez três ou quatro jovens destoem um pouco desta descrição, por serem um pouco mais ativos e já estarem vivendo a adolescência mais intensamente. É natural que em uma classe existam aqueles alunos que demandam mais atenção e preparo do professor. Estes, das mais variadas formas, tentaram nos enfrentar, chamar nossa atenção, fazendo perguntas ou comentários não pertinentes. Seu comportamento exigiu de nós uma postura diferente, mas isto não chegou a atrapalhar o andamento das aulas. E o enfrentamento destas dificuldades enriqueceu nossa experiência.

O ambiente físico da sala de aula é bastante adequado. Quatro filas de carteiras individuais – bastante usadas, porém inteiras – acomodam bem os alunos, em torno de 33, que têm à sua frente uma grande lousa. As janelas – bem grandes – ficam do lado esquerdo dos alunos, proporcionando excelente iluminação para a sala. As cortinas – xadrez de verde e branco – permanecem sempre abertas. Há dois ventiladores de teto.

Nos fundos da sala há um armário fechado a chave. Pelas paredes, alguns cartazes: abecedário, calendário, cartaz sobre pontuação, nosso cartaz da aula de inglês.

Observamos nesta classe algumas crianças mascando chicletes e alguns meninos usando boné. Poucos usam a camiseta do uniforme. Nenhuma destas situações foi comentada pela professora regular durante as aulas assistidas.

A professora da turma possui graduação no curso de Letras – Secretariado da UFSC e na época cursava duas disciplinas do programa de mestrado em administração na UFSC. Ela já viveu no exterior; dois anos nos Estados Unidos e cinco no Iraque, onde trabalhou como secretária.

Ela possui grande experiência de ensino na área de secretariado, área onde já ministrou cursos e deu palestras para alunas de graduação (UFSC/ Unisul, Sindicato das Secretárias, Univali), porém mesmo tendo cursado o Curso Normal no ensino médio, fazia apenas dois meses que ela ensinava inglês para crianças.

A professora afirmou que possuía expectativa de que os alunos aprendessem o “inglês básico”, mas que focava suas aulas na construção da auto-estima dos alunos, valores éticos e morais, valores que ela considera primordiais na formação do cidadão.

A escola não adota um livro didático para o ensino de inglês, contudo a professora orientava-se pelo livro didático Master Key (Israel Jelin), para 5ª e 6ª séries. Aspectos relacionados a qualidade de vida ela abordava de forma pessoal.

Apesar da pouca experiência da professora da classe, durante o estágio recebemos dela total apoio e liberdade para implementarmos nossas aulas. Nos sentimos muito bem em relação aos alunos e à escola, aspectos que muito nos ajudaram a vencer nossas inseguranças e dificuldades pessoais. Sem dúvida, a experiência do estágio foi de intensa reflexão e grande crescimento para todas nós.

Relatório de observação de aulas no nível oposto (2 aulas) - 08/10/2002 - Fábria

Nessa primeira aula *a professora fez uma revisão para a prova* que iria acontecer nesse mesmo dia na segunda aula. A prova seria somente sobre gramática, pronomes relativos e “question-tags”. A professora me disse que normalmente não faz esse tipo de prova, mas que precisava de mais uma nota e iria aproveitar esses dois tópicos gramaticais que tinham sido os últimos abordados no livro.

A professora entregou, então para os alunos uma folha com a parte teórica dos pronomes relativos e atividades sobre essa teoria e mais atividades sobre “question-tags”. *Fez uma explicação, em português, sobre a teoria colocando exemplos no quadro e tirando dúvidas dos alunos e pediu que eles fizessem as atividades; enquanto eles iam fazendo ela ia ajudando e tirando dúvidas. Tal abordagem é extremamente estruturalista, sendo que a professora escolheu tais tópicos gramaticais simplesmente para seguir a seqüência do livro, sem considerar a necessidade dos alunos em aprendê-los (Xavier, 2001).* Fez a correção no quadro; ela mesma colocava as respostas que eram dadas pela classe em conjunto; na correção, ela falou: “Is it correct?”, “Ok, it’s correct!”, “What’s the correct answer,class?”, etc.

Em seguida ela organizou a sala de aula para a aplicação da prova. Entregou uma para cada aluno e se movimentou o tempo todo durante a prova. Havia três tipos de provas diferentes e mesmo assim sempre há aqueles que querem tirar vantagem colando do colega, então a professora ficou muito atenta para que isso não acontecesse.

A prova: nela a professora *queria avaliar o conhecimento dos alunos sobre os dois tópicos gramaticais* já mencionados, relative pronouns e question-tags, que além de terem sido ensinados anteriormente, uma revisão passo a passo foi feita antes da prova. Essa é *uma prova totalmente irrelevante pela maneira com que ela esta sendo feita;* completamente *fora de*

contexto e uma *simples memorização de regras* e ainda por cima de *múltipla escolha*, sendo assim *nem enunciado os alunos têm pra entender*, e quando existe algum enunciado, o mesmo é feito em português.

Na questão 7 da prova que inicia com “*People ___lose...*”, falta o *s* inicial da palavra *snows*. Na questão 7 da prova que inicia com “*It doesn't rain very often in México...*”, falta o *n* do gerúndio do verbo *to travel*. Na questão 13 da prova que inicia com “*Jurere Internacional...*”, faltou o *s* do plural de *brother* fazendo com que não houvesse uma alternativa correta, então a professora fez a correção na própria prova com caneta e avisou os alunos que era um erro de digitação, ao contrário dos outros erros, que me parece passaram imperceptíveis tanto para a professora quanto para os alunos, pois ninguém disse nada sobre eles. A prova continha 20 questões de múltipla escolha para serem feitas em 40 minutos, o que me pareceu bastante tempo para o número de questões e o grau de dificuldade delas; alguns alunos terminaram muito rápido e outros ficaram até quase o final da aula. Isso me demonstra que alguns praticamente nem lêem a prova e outros se dedicam bastante, querendo fazer tudo correto, revisando tudo o que fizeram. Quando os alunos iam terminando muito rápido, a professora chamava a atenção deles para que fizessem uma revisão, mas eles diziam que já tinham feito e que queriam ir embora; aliás antes de começar a prova a pergunta geral era: “*Pode ir embora depois que acabar?*”, a professora dizia que tinham que ficar pelo menos 20 minutos em prova, esse foi o tempo que a maioria ficou em sala de aula. Não havia uma seqüência fixa de questões, tanto que algumas apareciam nas três provas, mas em posições diferentes; *a preocupação era com uma seqüência que não facilitasse a cola entre eles e não o grau de dificuldade das questões*. A questão da “trapaça” era realmente para não haver cópia das respostas e na realidade os assuntos em si, da maneira como foram cobrados não deixam de ser trapaça, pois é bastante difícil decorar todas as regras desses tópicos gramaticais, mas ao mesmo tempo, devido à revisão tão próxima da prova, não me parece haver indício de trapaça, mas sim de muita ajuda, o que no final das contas não ajuda em nada!

A análise da prova acima segue os critérios propostos em Xavier 1999.

Relatório de observação de aulas no nível oposto (2 aulas) – Fábria – 15/10/2002

Nessa aula *a professora inicia seguindo o livro*. Realmente houve um atraso muito grande no cumprimento do material devido a feriados e aulas que não aconteceram por serem no horário oposto e às vezes acontecerem atividades extras nesse período; a professora só tem um encontro semanal com cada turma e esses cancelamentos de aula muitas vezes prejudicaram o andamento do material. Aqui, notei um descaso da escola, professores e alunos com a língua inglesa, pois qualquer outra atividade é mais importante que as aulas de inglês!

A primeira atividade da *aula é um texto sobre Paulo Coelho*. Antes de iniciar a leitura, a professora pergunta, em português, o que os alunos sabem sobre ele; muitos falam bastante coisas e *a sala se interessa sobre o assunto*, alguns até questionam sua entrada na ABL; *a discussão é realmente interessante*. Após discutir com eles, *a professora pede que eles leiam o texto* e façam a primeira atividade que *é para encontrar o significado das palavras sublinhadas no texto*. Muitos alunos têm dificuldade e aí então ela começa a correção e faz o que faltou da atividade junto com os alunos. Chama a atenção da classe para as palavras e lembra a função gramatical de cada uma delas. *Chamou-me a atenção que* embora seja uma atividade para encontrar significados, ela tem ligação com um texto e *os significados têm que ser encontrados naquele contexto*. A segunda atividade era para colocar verdadeiro ou falso e as questões que estivessem F, deveriam ser corrigidas de acordo com o texto; essa atividade foi mais fácil para os alunos e todos fizeram sozinhos. Na correção tanto de uma atividade quanto da outra, *a professora falava em inglês com a sala, utilizando os comandos simples de correção “In which line?”, “Is it*

correct?”, “What is the correct answer, class?”. Antes que a primeira aula terminasse, ela fez a atividade de “listening”.

A atividade constava de sentenças que deveriam ser assinaladas se mencionadas no texto que eles escutaram; o texto era um diálogo sobre cinema entre duas pessoas. Achei a mudança de assunto muito rápida, ao invés de cinema poderia ser um texto sobre leitura. De qualquer maneira, *os alunos responderam bastante bem à atividade; fiquei surpresa, pois não ouvem a língua o suficiente para entendê-la tão bem como o fizeram. Isso prova que há um desperdício muito grande tanto da professora como dos alunos; a professora perde quase todas as oportunidades de ensino e aprendizado* da aula (Kumaravadivelu, 1994) e os alunos quando ela tenta, dizem que não entendem nada e aí ela acaba voltando a sua maneira tradicional de trabalhar. Segundo ela, nas turmas do nível 2 só se fala inglês. Na segunda aula iniciou-se um tópico gramatical delicado, o *present perfect*. Apesar da complexidade do tópico e da necessidade do ensino explícito do mesmo (Xavier, 2001), a escolha desse tópico partiu mais uma vez da seqüência imposta pelo livro didático. A primeira atividade foi uma lista de verbos irregulares para que eles completassem, percebendo a diferença desses verbos no passado e no particípio passado; os alunos se saíram bem na atividade e a correção foi feita no quadro pelos alunos, uma lista de verbos igual a do livro ficou montada no quadro. Os alunos já estavam acostumados com o tipo de atividade que vinha a seguir (segunda atividade), pois em todas as unidades do livro ela se repete, a dificuldade dos alunos era entender o que as sentenças a serem completadas diziam. A professora então tentou mostrar aos alunos que eles podiam encontrar outras palavras conhecidas nas sentenças e fazerem uma associação para chegarem à resposta correta; todos tentaram e o resultado até que não foi tão ruim. Esse procedimento foi positivo no sentido de que os alunos precisaram inferir para compreenderem o significado das sentenças. No final depois de os alunos insistirem a professora fez a tradução das sentenças. A atividade de “listening” que vinha em seguida não foi feita; e a última atividade da unidade foi iniciada em sala e terminada em casa.

Relatório de observação de aulas no nível oposto (2 aulas) – Fábria – 22/10/2002

A professora iniciou a aula pedindo a tarefa que havia ficado para ser terminada em casa, muitos não haviam nem mexido em seus livros. A professora chamou a atenção dos que não haviam feito e fez uma anotação em suas agendas. Fez a correção e foi pontuando o uso do passado e porque esse tempo verbal e não o “present perfect”. Achei que a mistura de tempos verbais dificultou a atividade, que também tinha muito vocabulário novo. A professora fez a correção toda em português e traduziu muita coisa para que os alunos “pudessem entender o que estava acontecendo”, palavras dela. A unidade seguinte já foi iniciada com a gramática, que era a continuação do “present perfect”, mais especificamente o uso de “yet, just, already, never”. A atividade de gramática era igual a anterior. Os alunos tiveram a mesma dificuldade em entender as sentenças a serem completadas e a professora repetiu o procedimento de pedir que encontrassem palavras conhecidas para facilitar o entendimento e depois acabou fazendo a tradução das sentenças. Ela também não fez as atividades de “listening” e de “speaking”, foi direto para atividade de uso dessas expressões. Achei essa atividade mais interessante, pois os alunos deveriam formar sentenças de acordo com a informação dada sobre um ator muito conhecido deles e usar “yet” ou “already” de acordo com as informações dadas. Era uma atividade de muita repetição que não integrava o ensino da gramática com a comunicação, como as mais recentes propostas de ensino de gramática sugerem (Xavier, 2001). A última atividade da aula foi para completar diálogos com “present perfect” ou “simple past”, nessa atividade os alunos mostraram que entenderam a diferença entre os dois tempos verbais, e a professora

reforçou bastante isso, mas tudo em português! De novo mostrando o desperdício de oportunidades do uso da língua!

O conteúdo maior das aulas observadas foi o ensino gramatical onde predominavam os exercícios gramaticais (exercícios de repetição e baseados em sentenças, etc) ao invés das tarefas gramaticais (atividades interativas baseadas em discurso, etc.) (Xavier, 2001).

Relatório de Conselho de Classe 8ª séries – 26/11/2002 – 7:30h.

A prioridade desse Conselho de Classe era saber quais alunos tinham ficado em recuperação final cujas provas começariam no dia seguinte, por isso as notas deveriam ser entregues no máximo naquele dia, ou melhor, até às 10h, pois o resultado para os alunos seria naquele horário. Isso foi um problema grande, pois alguns professores tiveram suas provas finais de terceiro trimestre no dia anterior e devido ao grande número de turmas não tinham terminado ainda de passar suas notas. Houve reclamação por parte dos professores pelo calendário ter suas datas tão próximas, dificultando o trabalho deles e podendo até haver atraso na entrega dos resultados. Muitos que já haviam terminado ajudaram outros que ainda estavam atrasados. Assim que as notas iam saindo, ia-se discutindo cada caso e ficou determinado que as turmas que tiveram um bom desempenho não só no conteúdo, mas principalmente em termos de comportamento durante o ano ganhariam como “presente de Natal” 0,5 ponto na sua média final e as turmas que deram muito trabalho e não se recuperaram durante o ano não ganhariam esse “presente”; foi consenso que uma das oitavas series realmente não merecia “prêmio” algum.

Não foi um Conselho comum onde todos sentam em círculo e discutem os problemas da turma e de alguns alunos em particular, pois muitos não estavam presentes na sala devido à necessidade de correção de provas e acerto de notas. Foram discutidas também algumas falhas no sistema de notas feito via Internet. O sistema estava dando nota a mais para os alunos, então os professores deveriam verificar todas as médias novamente para que as mesmas não saíssem erradas. Enfim foi um típico Conselho de final de ano, onde estão todos nervosos com a sobrecarga natural dessa época e mais ainda com esses problemas que surgiram de última hora!

Relatório de observação de aula no nível oposto (1aula) – 23/10/02- Ana Lúcia e Mirna

Neste estabelecimento de ensino os alunos têm aulas de Inglês desde a 1ª série do Ensino Fundamental. No momento não existem classes separadas para alunos com níveis diferentes de conhecimento, como outrora já aconteceu. O professor titular da matéria está com esta turma – que conta com 37 alunos - desde agosto deste ano e utiliza o livro texto e o de exercícios do Interchange 2A. As aulas observadas ocorreram na turma do segundo ano do Ensino Médio.

O professor inicia fazendo a correção do exercício 5 da página 42 na lousa. Era tarefa de casa. Pede quatro voluntários e é prontamente atendido. Para corrigi-lo, pede a confirmação da classe: “yes or no?... why not?...”. A parte B do exercício (atividade de fala) não foi feita. *A atividade de escrita acima, apesar de ter o conteúdo relevante para os alunos, é apenas um fragmento de um discurso. Embora seja uma simples cópia e exija pouca reflexão do aluno, ela melhoraria um pouco se tivesse sido seguida da atividade de fala, oportunidade em que os alunos teriam chance de aproximar a língua alvo de situações cotidianas. Ainda assim esta “conversa” entre os alunos não seria natural. Também o objetivo da tarefa em si não é relevante para os alunos, pois este deveria levar o aluno a encontrar um significado relevante para a tarefa realizada (Xavier, 1999).*

Na seqüência, pede que façam mais três exercícios. “*Em duplas, se quiserem*”. Mais uma vez voluntários vêm à lousa para a correção. Quando um aluno usou uma forma gramatical indevidamente, o professor muito apropriadamente aproveita e chama a atenção para aquele ponto gramatical. Pede a confirmação da classe na hora da correção, mas desta vez em português.

Este professor é muito querido pela classe (que é conversadeira, unida, muito alegre e têm um bom nível de inglês). Eles o respeitam e em geral atendem seus pedidos. Nesta aula, X (como vamos nos referir ao professor) ateve-se todo o tempo ao livro didático, não deixando transparecer qual seria sua proposta pedagógica. Foi bem sucedido em todas as tentativas de se fazer entender em inglês. Pena que desperdiçou muitas oportunidades, usando o português demasiadamente.

Relatório de observação de aula no nível oposto (1 aula) - 29/10/02 – Ana Lúcia e Mirna

A aula iniciou-se em meio a muito barulho. X escreve em inglês, na lousa, a atividade do dia. Ler um texto do livro, pg 45 e, em pares, escrever um parágrafo sobre como eles imaginam será a vida daqui a 50 anos. O silêncio só se instala quando X faz cara feia. Começam a trabalhar, X circula, o silêncio reina o tempo todo. Bate o sinal. As folhas são recolhidas. Hoje, infelizmente, X só usou português para se comunicar com os alunos: “bom dia, gente”, “tá, vamos lá”, “é prá entregar”, “deu.. pronto...”

Tivemos a oportunidade de conhecer este professor em outro evento, onde constatamos seu grande domínio da língua e conhecimento de mundo. Os alunos reconhecem sua autoridade no assunto e X poderia tirar partido deste respeito. Ater-se ao livro pura e simplesmente torna a aula chata e monótona. É uma pena ver uma classe e um professor tão bons desperdiçando ricas chances de aprendizagem, pois é através do uso da língua alvo nos mais diversos contextos é que os alunos a adquirem. (Krashen, 1988). A falta de uma proposta pedagógica é clara no caso de X.

Acreditamos que estes alunos devam ter tido professores muito bons anteriormente, dado a sua independência com relação às tarefas dadas. Apesar da pouca condução oferecida pelo professor, os alunos se saíam bem nas tarefas. E essa qualidade pode ser observada na maioria dos alunos.

Relatório de observação de aula no nível oposto (1 aula)- 30/11/02 – Ana Lúcia e Mirna

O professor iniciou a aula escrevendo o cabeçalho em inglês e as seguintes instruções na lousa.

October 30th, 2002

Discuss in pairs:

- What’s your favorite holiday? Why? When is it? What do people celebrate in this holiday? What do you usually do in it?

X leu o enunciado em inglês, mas não verificou a compreensão do significado das perguntas, nem disse se a discussão deveria ser feita em inglês ou não. Como ele leu as perguntas em voz alta e o enunciado era em inglês, poderíamos pensar que sua leitura teria sido uma tentativa de demonstração de pronúncia para que os alunos perguntassem em inglês. X também não forneceu previamente recursos linguísticos para a realização da tarefa.

Logo em seguida X pede: “*Open your student book on page 46*”. “*Façam pairs. Não é para entregar. Vamos iniciar a unidade 8, que é a última*”.

O professor teve a intenção de falar inglês, porém não acreditou que seria entendido. O professor infelizmente misturou códigos, o que não auxilia na aprendizagem.

Várias vezes os alguns alunos perguntaram o significado de algumas palavras. O professor normalmente as escrevia no quadro e lia a mesma em voz alta. Jamais devolveu a pergunta para a classe, desprezando oportunidades de aprendizado (Kumaravadivelu, 1994).

Não foi estabelecido tempo para a realização da atividade. A seguir, X constrói o seguinte esquema no quadro:

Holidays/ Festivities
 Christmas
 December 25th – Why - family
 - food
 - presents
 - turkey
 - beautiful
 - champagne
 Easter/ Good Friday

Carnaval

Ao construí-lo, X pergunta: “*When is Christmas celebrated?*”. Alunos respondem em português e a resposta é passada para o inglês pelo professor. Para as razões ele pergunta em português e as respostas são dadas em português e inglês. Nem tudo que é dito é escrito no quadro. Notamos que a classe envolveu-se na atividade e X poderia ter aproveitado a interação com os alunos para fornecer mais vocabulário em inglês, aproveitando melhor as informações fornecidas pelos alunos.

Na sequência, em inglês, X pede voluntários para leitura em voz alta (pg.46). Duas alunas o fazem muito bem, mostrando sua familiaridade com a língua alvo. Apesar do bom êxito das alunas, sabemos que a leitura em voz alta nada mais é do que prática de pronúncia, e de acordo com a abordagem comunicativa o objetivo maior da leitura é a inferência do significado. Desta forma ao ler o aluno deveria estar em silêncio.

Relatório de observação de aula no nível oposto (1 aula) – 05/11/02- Ana Lúcia de Mirna

Nessa aula os alunos fizeram o teste que será analisado a seguir segundo os critérios propostos em por Xavier, 1999. O professor não compareceu. Um inspetor de classe supervisionou a turma, organizou as carteiras e entregou as provas.

Quanto aos objetivos a serem avaliados na prova, a primeira questão visava a avaliação do conhecimento de vocabulário, a segunda, a leitura para compreensão de informações específicas, a terceira, a avaliação do conhecimento gramatical das funções para requerimentos com **modals** ou **would you mind** e a quarta questão a avaliação do uso de infinitivos e gerúndios. Percebemos que a avaliação foi feita sobre o que havia sido ensinado, as questões cobriam as áreas abordadas até o momento, contudo as questões três e quatro avaliavam o conhecimento de regras gramaticais.

A primeira questão avaliava o conhecimento de vocabulário de uma forma relevante, pois os alunos possuíam um contexto onde teriam que identificar o significado das palavras. A segunda questão exigia que o aluno raciocinasse mais, pois era necessário ler todo o texto para responder as questões.

Os enunciados das questões são claros, mas o exemplo fornecido na questão três poderia causar dificuldades; teria sido melhor não ter exemplos, pois a idéia não era seguir o modelo, os alunos precisariam ter o conhecimento gramatical das expressões. Talvez a intenção do professor não fosse trapacear os alunos, mas alguns alunos podem ter usado a mesma estrutura em todas as frases. O exemplo não auxiliou como deveria.

A linguagem da prova é fácil, tanto é que os alunos não tiveram problemas em entender o que deveriam fazer. Ela também não apresenta problemas de grafia ou pontuação. Visualmente as questões foram bem distribuídas e seqüenciadas, tendo ficado as questões mais difíceis (gramaticais) no verso da página.

A prova poderia conter mais uma questão, pois a maioria terminou a prova pelo menos dez minutos antes.

A prova foi coerente com os objetivos e estilo das aulas dadas.

Relatório de observação de aula no nível oposto (1 aula)- 06/11/02 – Ana Lúcia e Mirna

O professor iniciou a aula escrevendo no quadro:

Complete the sentences:

- a) December is the month when
- b) I love it when
- c) I really hate it when

Pediu (em português) que os alunos completassem as sentenças em seus cadernos. Em seguida chama voluntários para a correção. Um deles completou da seguinte maneira:

- a) December is the month when I have buy a lot board
- b) I love it when it rains!
- c) I really hate it when my cat is hungry

X faz a correção. I have to buy a lot of boards. E emenda com um ponto gramatical:

Adverbial clauses of time - Orações adverbiais subordinadas temporais.

Clauses (sentences with a verb), connected to others and introduced by when.

Ex. (December **is** the month) (when we **go** on vacation).

X utilizou giz colorido assinalando os sujeito e os verbos das sentenças. A explicação foi dada em português; os alunos estavam prestando bastante atenção.

I love (when I get gifts).

X perguntou (em português) se a frase tinha sentido. A classe confirmou, mas X disse que somente em português tinha sentido. Explicou que em inglês havia a necessidade de um objeto, e acrescentou **it**, ficando a frase da seguinte forma: I love it when I get gifts.

I love studying English (when I know the subject).

Também forneceu um exemplo oral: “*I always go to parties when I have money*”.

X escreveu no quadro a palavra misplaced os alunos pediram o significado, e ele escreveu na frente da palavra deslocado. Em seguida escreveu o exemplo no quadro;

When I get gifts, I love it. // I love it when I get gifts.

Nesse exemplo ele enfatizou o uso da vírgula.

Durante essas explicações, a classe esteve muito atenta e contribuiu bastante, com exceção de alguns alunos que estavam fazendo bagunça. X pediu que eles sentassem na fila da frente. A seguir, passou no quadro a tarefa de casa;

For next class:

- write 2 paragraphs, beginning with:

I love it when... and I hate it when.....

- research on the net about Halloween

O ensino da gramática foi bem feito considerando o aspecto que os alunos interagem com o professor na construção dos exemplos, mas infelizmente a regra gramatical foi fornecida por X, e não deduzida pelos alunos. Outro aspecto é que a necessidade da aprendizagem dessa regra gramatical não partiu da necessidade dos alunos, mas simplesmente da sequência imposta pelo livro didático. A estrutura poderia ser considerada problemática, mas não houve uma atividade prévia para que o professor detectasse o problema e então se decidisse pelo ensino dessa estrutura gramatical. (Xavier, 2001).

Relatório de observação de aula no nível oposto (1aula) – 12/11/02 – Ana Lúcia e Mirna

O professor iniciou a aula falando sobre a prova final. Também cobrou dos alunos a pesquisa sobre Halloween. Apenas duas alunas haviam feito.

Uma delas leu seu texto em voz alta, mas não o suficiente para ser entendida, pois havia barulho no fundo da sala, tornando difícil entendê-la. A leitura em voz alta já havia ocorrido anteriormente no nosso período de observação nesta classe e mais uma vez comprovou-se a sua ineficiência. A compreensão em leitura deveria ser promovida pela inferência, que por sua vez exige um certo “silêncio interno” do aluno, a fim de que ele possa fazer inferências e interpretações. Desta vez a situação foi ainda menos propícia, uma vez que os alunos não tinham o texto nas mãos para poder acompanhar a leitura da colega.

O professor pergunta: “Quando é celebrado Halloween? O que significa Halloween?”.
Escreve no quadro:

Halloween = All Hallows Eve (Oct 31st) main symbol: Jack O’Lantern

Explica em português a função das lanternas e o porquê das fantasias.

Escreve no quadro: Livro página 46.

Para próxima semana. Grupos de 4. Cada grupo deverá pesquisar uma data festiva e entregar um trabalho contendo aspectos históricos e culturais.

No quadro ainda:

Pg. 47, ex 4 (A + B) – X falou que esse exercício deveria ser entregue na próxima aula. Também cobrou os parágrafos que deveriam ter sido feitos como homework. Alguns alunos entregaram.

Relatório de observação de aulas na turma estagiada (2 aulas) – 03/10/02

Neste primeiro dia fomos apresentadas pela professora titular como pessoas que estavam ali para observar o comportamento e o interesse dos alunos. Como era dia de Conselho de Classe, o tempo das aulas foi reduzido pela metade. Assim, em vez de 1 hora e 30 minutos, estas duas aulas tomaram somente 40 minutos. A professora inicia fazendo a chamada e convida os alunos para fazer um caça palavras sobre as partes do corpo, “*valendo nota, individual, para entregar*”. Alunos reclamam. Na lousa, ela escreve as partes do corpo em português. Alunos começam a tarefa.

Quem termina é chamado a procurar figuras de partes do corpo em revistas trazidas pela professora. A idéia é fazer um cartaz no dia seguinte sobre este assunto. Também pede que os alunos estudem o caça palavras, pois haverá um ditado valendo nota. Passados 25 minutos do início da aula, a professora põe na lousa a tradução de cada uma das palavras lá escritas. Em seguida recolhe as revistas e pede aos alunos que repitam depois dela as partes do corpo em inglês escritas na lousa. Este é o primeiro momento em que se ouviu a língua alvo na sala neste dia. Bate o sinal para o lanche.

Esta professora está somente há dois meses na classe e nunca havia lecionado antes. Declarou não seguir nenhuma metodologia, diz estar mais preocupada com o lado afetivo das crianças e empenha-se para reforçar a auto-estima deles.

Não é possível encaixar este procedimento em nenhuma das concepções de aprendizagem de segunda língua que conhecemos. É lamentável, porém, que os alunos tenham na grade curricular o espaço para aula de inglês e ela praticamente não aconteça. Mesmo com uma atividade pouco relevante para o aprendizado como a escolhida pela professora para esta aula (tradução de substantivos, totalmente descontextualizada), o resultado da aula poderia ter sido muito melhor aproveitado. Inúmeras chances de praticar a língua foram desperdiçadas. Não houve sequer uma tentativa de usar uma linguagem negociada, simplificada, momento em que os alunos, tendo que entender o que estava sendo dito, teriam chance de aprender a língua indiretamente, conforme Kumaravadivelu, 1994. Também a repetição em coro de vocábulos só seria válida se tivesse originado da dificuldade de pronúncia observada pelo professor e não feita aleatoriamente, como ocorrido nesta aula.

Relatório de observação de aula na turma estagiada (1 aula) – 04/10/02

Como combinado no dia anterior, a aula inicia com o ditado sobre as partes do corpo, “Silêncio, por favor. Vamos começar, está valendo nota, coloquem o nome e a turma”... “eyes, escrevam em inglês a palavrinha olhos”. A professora escreve na lousa: olhos, boca, dedo e mão, lê cada um em voz alta e dá a tradução. Lembra que nós, as estagiárias, estamos ali só para observar o comportamento deles. Alunos reclamam, “não estamos entendendo nada”. A professora ajuda: “finger, que é dedo”, “joelho é knee, lembram?”, “perna é leg”. O ditado chega ao fim, as folhas são recolhidas. Imediatamente a professora põe as palavras na lousa ao lado da correspondente em português. A classe deve copiá-las no caderno para poder fazer o cartaz em casa. Os últimos 10 minutos da aula são usados para a distribuição do papel para a confecção do cartaz. Cada aluno pega o tanto que acha necessário.

Assim como o caça palavras da aula anterior, este ditado pouco contribuiu para a aprendizagem dos alunos. A utilização de jogos e músicas poderiam tornar a fixação deste conteúdo bem mais lúdica e produtiva. Hoje também não observamos tentativas de se fazer entender em inglês pela professora.

O conteúdo trazido nestas aulas que observamos (partes de corpo) foi abordado de um modo totalmente descontextualizado, focando unicamente o vocabulário, sem nenhum objetivo comunicativo, atitude totalmente contrária a proposta por Kumaravadivelu, 1994. Ele sugere que o uso de um conteúdo lingüístico contextualizado. As atividades tampouco exigiram reflexão dos alunos; a primeira requiritava habilidade visual e a segunda era um exercício de memória.

A abordagem comunicativa estudada por nós ao longo do semestre, privilegia o conteúdo da informação e uma interação relevante, focada no discurso (Prabuh, 1994). Ao mesmo tempo, exige reflexão nas atividades (Xavier, 1999) e enfatiza o uso de uma linguagem

negociada (Kumaravadivelu, 1994), objetivando desta forma dar ao aprendiz competência comunicativa. Analisada sob esta ótica, a experiência a que assistimos não logrará bons resultados. Dificilmente os alunos poderão se comunicar em inglês tendo como subsídio somente estas aulas.

Plano das aulas 1 e 2

Professora estagiária: Ana Lúcia Correia Müller.

Data: 10/10/02 **Série:** 6ª série

Objetivos:

- Conscientizar-se dos objetivos de aprendizagem deste curso.
- Participar da escolha dos instrumentos avaliativos.
- Ampliar o conhecimento sobre o aparelho digestivo.
- Promover a compreensão oral de perguntas e explicações sobre o tema, através de linguagem negociada.
- Ler um esquema para extrair informações específicas e responder perguntas.
- Nomear os órgãos do aparelho digestivo, em inglês, numa figura.
- Escrever dois bons hábitos alimentares.

Conteúdo:

Aparelho digestivo.

Procedimentos:

- Apresente-se aos alunos dizendo seu nome e o objetivo de estar ministrando as aulas. Peça a eles que lhe chamem pelo nome “Ana, please!” ou por “Teacher, please!”.
- Apresente os objetivos de aprendizagem, dizendo que até o final do ano espera-se que eles entendam o que vai ser dito em inglês em sala de aula porque as aulas serão dadas quase que totalmente nesta língua, mas que eles não se preocupem porque sinônimos, palavras parecidas com o português e gestos serão utilizados para facilitar a compreensão. Explique que compreendendo o que você fala, eles vão aprender a língua. E que este aprendizado se dará de uma forma indireta, mesmo que não percebam. Trabalhando desta forma, no final do curso eles vão aprender muitas palavras novas, expressões e pronúncia e cada vez entenderão melhor o que a professora diz. Continue dizendo que um outro objetivo das aulas de inglês é melhorar a compreensão dos alunos na leitura (a idéia principal de um texto, algumas idéias mais específicas, opiniões...), que também desenvolvam sua expressão escrita nesta língua e, finalmente, que se expressem oralmente em inglês (por isso insistiremos para que algumas frases sejam ditas sempre em inglês). Diga que, para isso, será utilizado um cartaz contendo algumas frases de uso comum, com espaço para receber outras que ao longo do tempo irão se fazer necessárias. Afixe-o na parede e o apresente para a classe. Explique que quanto mais eles usarem essas frases, tanto mais irão aprender a língua. Inicialmente o cartaz conterá as seguintes frases: *What’s the meaning of _____ in Portuguese?, How do you say _____ in English?, Can you repeat that, please?* Verifique inicialmente se a classe consegue compreender o significado das duas primeiras frases. Pergunte, por exemplo, (*What’s the meaning of book in Portuguese?, How do you say aluno in English?*). Então, certifique-se do significado de cada uma em português (ex.: *What’s the translation of this question?*). Verifique também o significado da terceira frase do cartaz. Peça aos alunos para que repitam as frases dos cartaz para que eles se familiarizem com a pronúncia (ex.: *Class, can you repeat these questions after me, please?*).
- Pergunte aos alunos que formas de avaliação eles conhecem e através de quais delas eles gostariam de ser avaliados. Liste-as na lousa. Certamente a prova escrita será lembrada; se não

for, inclua-a. Diga-lhes que eles poderão escolher duas daquelas formas e você, uma. Escolha a prova escrita e deixe-os livres para decidir sobre as outras duas. Definidas as três, diga-lhes que a prova terá peso 5, e que as duas outras juntas terão peso 5, totalizando 10 pontos. Ressalte a importância de eles se empenharem bastante nas outras avaliações, além da prova, sejam elas quais forem.

- Estabeleça algumas regras básicas de convívio como, por exemplo, não permitir que os alunos saiam da sala durante a aula, bem como não permitir que, ao bater o sinal, eles saiam sem a sua permissão.

- Inicie o assunto da aula, introduzindo o tópico (ex.: *Now, we are going to talk about digestion*). Afixe no quadro um cartaz com a figura do aparelho digestivo.

- Escreva Digestive System no quadro e faça as perguntas abaixo, de modo a construir um esquema com as respostas dadas. Passe-as para o inglês, conforme o esquema em anexo. Observe o tamanho do esquema ao utilizar o quadro.

1) What are the organs of the digestive system?

Incentive a classe a dar continuidade às respostas, perguntando *What else?*. Indique na figura os órgãos que ainda não foram citados e pergunte à classe os seus nomes. (*e.g What's the name of this long tube here?... – esophagus...-*). Repita o procedimento até que todos os órgãos sejam identificados.

2) Is the digestive system important? Yes or no?

2a) Why is it important?

Para que entendem a palavra *Why?* Pergunte: *What are the reasons?* Então escreva o segundo subtítulo do esquema (It is responsible for:) para direcionar as respostas dos alunos. Se necessário negocie a palavra absorption através de ilustração (ex. leve uma esponja e um pouco de água e demonstre o que acontece), waste através de sinônimo (ex. *excrement*, fezes - anote essas palavras no quadro para que os alunos possam associar seus significados) e food através de exemplos (ex.: *a sandwich, an apple and spaghetti are examples of food*).

3) When we eat, in what organs does the food pass ?// When we eat, the food passes in what organs?

Utilize mímica para o verbo *eat*. Enquanto os alunos respondem à esta pergunta, vá numerando os órgãos já registrados no esquema.

4) What is the function of the mouth?

Explique os verbos *to chew* e *to break down* com mímica.

5) What liquid in the mouth helps to break down the food?

Após a resposta dos alunos, faça os seguintes comentários *The saliva contains an enzyme, a substance that helps to break down the food*. Escreva enzyme = substance no quadro para que os alunos visualizem a palavra e o significado de enzyme.

6) What is the function of the esophagus?

Para explicar a função do esôfago (i.e. *to carry the food down*), utilize mímica (*carry-carregar*) e aponte para a figura (*down in the stomach*). Utilize também o sinônimo *transport*.

7) What is the function of the stomach?

Explique *mix up* com mímica e diga que o estômago produz um suco (ex.: *The stomach produces a juice. What's the meaning of juice in Portuguese?(...) So, the stomach produces a juice, um suco. This juice is an acid and it is called digestive juice.*)

8) What is the function of the intestines?

Dê a seguinte explicação: *The food digested/dissolved in the intestines is transformed in small, very small substances or nutrients. They go to the blood, that carries the nutrients, vitamins, and minerals to cells*. Escreva a palavra blood no quadro, e explique que *blood is a red*

liquid inside the body. Escreva também a palavra *cell* no quadro para que os alunos associem o seu significado com o português (i.e. célula).

9) What is necessary for a good digestion?

Se os alunos tiverem dificuldade para responder, providencie alternativas (conforme o esquema), utilizando mímica (ex.: *What is necessary for a good digestion: to eat calmly or to eat fast?*) Faça o mesmo com os outros conselhos (ex.: *to chew the food many times or few times?; to eat too much or don't eat too much?; to eat too much fat and sugar or don't eat too much fat and sugar?*). Se necessário negocie *fat* com a informação *oily food* ou ainda através de exemplos (ex.: *Hamburgers, French fries from Frango e Fritas are examples of oily food*), e *sugar* também através de exemplos (ex.: *Chocolate and brigadeiro have too much sugar*).

- Após essas perguntas, verifique a compreensão da classe sobre o que foi falado. (ex. *Did you understand? Yes, no or more or less? Any question?*)

- Então, distribua aos alunos o caderno de atividades.

- Leia o enunciado da atividade 1 e pergunte à classe o que é para ser feito (ex.: *What are you supposed to do in this activity?//Explain the instructions to me, please.*). Confirme a resposta dada e então refaça o enunciado em português. Leia as perguntas sem, entretanto, traduzi-las.

- Estabeleça um tempo para a realização da atividade (ex.: *You have 15 minutes to do the activity, ok?*).

- Circule pela sala para verificar se todos estão fazendo a atividade, para tirar dúvidas e orientar os que necessitarem.

- Inicie a correção (ex.: *Have you finished? So, let's correct the activity*). Faça pequenas tiras de papel com os nomes dos órgãos. Nomeie alguns alunos para virem ao quadro e colarem esses nomes no cartaz. Leia a questão 2 e nomeie um aluno para respondê-la. Anote a resposta no quadro e solicite a avaliação da classe (ex.: *Is it correct or incorrect?*). Se necessário, pergunte ao restante da classe se existem outras possibilidades de resposta (ex.: *Is there any other possibility, class?*). Faça o mesmo com as outras questões.

Recursos didáticos:

- cartaz com frases de uso comum
- caderno de atividades
- quadro-negro
- cartaz com figura do aparelho digestivo
- tiras de papel com os nomes dos órgãos em inglês

Avaliação:

- Interesse, envolvimento e participação dos alunos frente ao tema proposto.
- Habilidade em responder às perguntas orais.
- Desempenho dos alunos na atividade 1.

Gabarito:

- 1.
2. Mastigar bem o alimento.
Quebrar o alimento.
3. Levar o alimento até o estômago.
4. Misturar os alimentos, os líquidos e os sucos digestivos.
Transformar o alimento numa pasta.
5. Dissolver os alimentos com a ajuda dos sucos digestivos.
Absorver nutrientes e água.
Separar as partes digeríveis das não digeríveis dos alimentos.
6. Comer calmamente.

Mastigar o alimento muitas vezes.
 Não comer demais.
 Não comer muita gordura e açúcar.

Plano de aula 3

Professora estagiária: Ana Lúcia Correia Müller.

Data: 11 /10/02 Série: 6ª série

Objetivos:

- *Determinar as funções dos órgãos do aparelho digestivo, completando um diálogo em inglês.*

Conteúdo:

- Aparelho digestivo.

Procedimentos:

- *Inicie a aula afixando o cartaz do aparelho digestivo no quadro. Com base nele, interaja com a classe para rever o conteúdo já estudado na 1ª aula. Diga: Ok, class, suppose Pedro is eating a sandwich. First, the sandwich enters the mouth, right? And then, what happens? Insista que a resposta seja dada em inglês. Conclua dizendo: Ok, the sandwich goes to the pharynx; and then what happens? Ouça os alunos e conclua dizendo: Ok, the sandwich goes to the esophagus, and then, what happens? Ouça os alunos e conclua dizendo: Yes, the sandwich goes to the stomach!, and then, what happens? Ouça os alunos e conclua dizendo: Ok, it finally arrives in the intestines! And then what happens here? Ouça os alunos e conclua: It's a surprise! Let's do activity 2 Part A to discover.*

- *Peça aos alunos para abrir a apostila na página 3. (ex.: Please, open your Activity packages at page 3!). Leia o enunciado da Parte A e verifique a compreensão da classe (ex.: What are you supposed to do in this activity//Explain the instructions to me, please!). Leia as alternativas para que a classe se familiarize com a pronúncia das sentenças. Não forneça o seu significado. Deixe que os próprios alunos compreendam as informações, inferindo-as e associando-as.*

- *Encoraje o uso do esquema da aula de conteúdo. (ex.: Class, if necessary, take a look at the text Digestive System at page 1!).*

- *Estabeleça um tempo para a realização da atividade. (ex.: Class, you have 10 minutes to do this part, ok?). Circule pela sala para verificar se todos estão fazendo a atividade, para tirar dúvidas e orientar os que necessitarem.*

- *Inicie a correção (ex.: Have you finished? So, let's correct the activity). Leia pausadamente o diálogo e a cada fala verifique a compreensão da classe. (ex.: What's the meaning of this question/answer in Portuguese?). A cada lacuna peça a um aluno que dê a resposta. Solicite a avaliação da classe. (ex.: Is it correct or incorrect?). Confirme a resposta correta e anote-a no quadro. Verifique a compreensão da classe. (ex.: What's the meaning of this answer/question in Portuguese?).*

Recursos didáticos:

- Cartaz da aula 1

- Caderno de atividades.

Avaliação:

- Participação e desempenho dos alunos na atividade proposta.

Gabarito:

A day in the digestive system

SANDWICH: *Who are you?*

MOUTH: *I'm the mouth.*

SANDWICH: *What do you do?*

MOUTH: *I chew and break the food down. Good bye!!!*

SANDWICH: *Who are you?*

ESOPHAGUS: *I'm the esophagus.*

SANDWICH: *What do you do?*

ESOPHAGUS: *I carry the food down into the stomach. Good bye!!!*

SANDWICH: *Who are you?*

STOMACH: *I'm the stomach.*

SANDWICH: *What do you do?*

STOMACH: *I mix up the food and the liquids. I transform food into a paste. Good bye!!!*

SANDWICH: *Who are you?*

INTESTINES: *We are the intestines.*

SANDWICH: *What do you do?*

INTESTINES: *We absorb nutrients and water.*

SANDWICH: *Only that???*

INTESTINES: *No, we also separate the good and the bad part of the food. Ah, ah, ah!!!*

Good bye!!!!

Plano das aulas 4 e 5

Professora estagiária: Ana Lúcia Correia Müller.

Data: 17/10/02 Série: 6ª série

Objetivos:

- *Participar da dramatização de um diálogo, lendo e representando papéis.*
- *Ler um texto para compreender informações específicas e ampliar o conhecimento sobre o aparelho digestivo e os sucos produzidos durante o processo da digestão.*

Conteúdo:

- *Aparelho digestivo*
- *Produção de sucos digestivos*

Procedimentos:

- *Introduza a Parte B da atividade 2. (ex.: Please, open your Activity packages at page 3. Ready? We are going to dramatize this dialogue, ok? Please, repeat it after me.). Na segunda leitura peça aos alunos que leiam o diálogo junto com você. (ex.: Class, now you and I are going to read the dialogue together, ok?). Na terceira vez, leia com os alunos e peça à eles que acompanhem os seus gestos para ilustrar o papel de cada órgão (ex.: Now, let's read it together again and let's make gestures to illustrate the movements of each organ, ok?). Use uma entonação diferente para cada órgão. Se houver necessidade, repita esse procedimento.*

- *Organize a classe em grupos de 5 para que ensaiem a peça. Peça a eles que façam gestos e usem uma entonação diferente para cada órgão durante o ensaio. (ex.: Please, organize yourselves in groups of 5. You are supposed to dramatize the dialogue in English in your groups. Make gestures and use a different voice for each organ, ok?). Leve crachás - providencie um conjunto completo para cada grupo - com os nomes dos personagens do diálogo (sandwich, mouth, esophagus, stomach and intestines) e distribua para os grupos.*

- *Estabeleça um tempo para os ensaios dos grupos (ex.: The groups have 10 minutes to practice the dialogue, ok? After that, each group will dramatize the dialogue in front of the class, ok?)*

- Durante os ensaios, circule pela sala para orientar os que necessitarem. Insista para que os alunos usem gestos para ilustrar as funções dos órgãos.

- Convide um grupo para participar da primeira encenação. (ex.: *Class, which group will dramatize first, in front of the class? Please, bring your script!*). Faça o mesmo com os outros grupos.

- Diga aos alunos para ir à página 4 da apostila. (ex.: *Now, turn the page, please. Activity 3, page 4*).

- Inicie o trabalho de pré-leitura fazendo as seguintes perguntas para a classe:

1) *Class, please, observe this text. What is the text about?// What is the topic of the text?*

Se necessário, escreva o título no quadro e pergunte: What's the meaning of this title in Portuguese? Confirme, em português, a resposta certa.

2) *What organs produce digestive juices?*

Resposta: Mouth, pancreas, liver, stomach and intestines.

Se os alunos não mencionarem pancreas e liver, introduza-os escrevendo as palavras no quadro e negociando o seu significado através da figura do aparelho digestivo. Conclua dizendo: Ok, the mouth, the pancreas, the liver, the stomach and the intestines produce digestive juices.

3) *What is the purpose, the objective of the digestive juices?*

Resposta: to facilitate digestion/ to help digestion

- *Leia o enunciado da atividade e pergunte aos alunos o que é para ser feito (ex: What are you supposed to do in this activity?). Confirme em português a explicação dada na forma como está expresso o enunciado.*

- *Convide a classe para responder a primeira pergunta. (ex.: Let's answer question number 1 together, ok?). Leia a pergunta e, com o primeiro parágrafo copiado no quadro, incentive a classe a localizar a resposta. (ex: A resposta está neste primeiro parágrafo, mas onde exatamente ela está? Quem saberia me dizer? Na 1ª, na 2ª ou na 3ª sentença?). Construa com a classe o sentido da sentença em que a resposta está localizada. (ex.: What words are familiar to you?). Pergunte o significado delas. (ex.: What's the meaning of ____ in Portuguese?). Anote-o acima do correspondente em inglês. Feito isso, ajude a classe a inferir o significado das palavras restantes de modo a dar sentido ao fragmento.*

- *Estabeleça um tempo para a realização do restante da atividade (ex: You have 20 minutes to answer the other questions, Ok?). Encoraje o uso de dicionários (ex. Class, you can use dictionaries, ok?). Deixe alguns exemplares à disposição da classe.*

- *Circule pela sala para verificar se todos estão fazendo a atividade, para tirar dúvidas e orientar os que necessitarem.*

Recursos didáticos:

- cartaz da aula 1
- caderno de atividades
- crachás com os nomes dos órgãos do aparelho digestivo
- quadro negro e giz

Avaliação:

- desempenho na atividade 2B e nas atividades de pré-leitura e leitura (atividade 3)

Plano de aula 6

Professora estagiária: Ana Lúcia Correia Müller.

Data: 18/10/02

Série: 6ª série

Objetivos:

- Avaliar e refletir sobre as respostas dadas às perguntas de compreensão (atividade 3).

Conteúdo:

- Produção de sucos digestivos

Procedimentos:

- Retome a atividade 3 (ex.: *Please, open your Activity packages at page 4*).
- Estabeleça um tempo para a realização da atividade (ex.: *You have 15 minutes to do this activity, ok?*). Encoraje o uso de dicionários (ex.: *Class, you can use dictionaries, ok?*). Deixe alguns exemplares à disposição da classe.
- Inicie a correção. (ex.: *Let's correct activity 3!*). Divida o quadro em 3 colunas e chame três alunos para escreverem suas respostas. Solicite a avaliação da classe (ex.: *Class, is it correct or incorrect ?*). Se a resposta estiver incorreta, encoraje os demais a corrigi-la (ex. *So, what's the correct answer?*). Para as questões 4 e 6 pergunte onde a informação se localiza no texto (ex. *Class, where is this information located in the text?/On which lines is this information located in the text? Line 1,2,3...which line?*). Escreva, então o fragmento no quadro (ex.: questão 4 – “**Saliva produced by these glands contains an enzyme that begins to digest the starch from food into smaller molecules.**”) de modo a iniciar a construção do seu significado através de palavras cognatas e da inferência dos demais vocábulos (ex. *What words are familiar to you?*).

Recursos didáticos:

- Caderno de atividades
- Quadro negro e giz

Avaliação:

- Desempenho e envolvimento dos alunos na atividade 3.

Gabarito:**Atividade 3**

- 1) Boca, estômago e intestino delgado. Sua função é produzir sucos que ajudam a digerir o alimento.
- 2) Glândulas salivares.
- 3) Saliva.
- 4) Digerir o amido dos alimentos em moléculas menores.
- 5) Elas produzem ácido estomacal e uma enzima que digere as proteínas do alimento.
- 6) Ele vai para o intestino delgado.
- 7) Fígado e pâncreas.
- 8) Quebrar o carboidrato, a gordura e a proteína do alimento.
- 9) BÍlis. Dissolver a gordura.

Plano das aulas 7 e 8

Professora estagiária: Ana Lúcia Correia Müller

Data: 24/10/02

Série: 6ª série

Objetivos:

- Inferir o significado de THAT a partir de sentenças retiradas de um texto.
- Identificar o referencial de THEY e IT em sentenças retiradas de um texto.
- Relacionar alguns órgãos do aparelho digestivo às suas funções.

- Ler um texto para compreender informações específicas e ampliar o conhecimento sobre o valor nutricional dos peixes.

Conteúdo:

- Aparelho digestivo
- Valor nutricional dos peixes

Procedimentos:

- Introduza a atividade 4 (ex.: *Please, open your Activity packages at page 6, activity 4*).
- Leia o enunciado e pergunte aos alunos o que é para ser feito. (ex.: *Class, what are you supposed to do in this activity?*). Confirme a resposta dada e então refaça o enunciado em português.
- Estabeleça um tempo para a realização da atividade. (ex.: *Class, you have 10 minutes to do this activity, ok?*).
- Enquanto os alunos fazem a atividade, ande pela classe para solucionar possíveis dúvidas. Aproveite para escrever as sentenças de 1 a 5 na lousa.
- Inicie a correção (ex.: *Have you finished? So, let's correct the activity.*). Leia a primeira pergunta e nomeie um aluno para respondê-la. Solicite a avaliação da classe (ex.: *Class, is it correct or incorrect?*). Assim que alguém a tiver respondido corretamente, escreva a resposta no quadro. Certifique-se de que os alunos sabem qual o referencial de cada pronome. (ex.: *Este THAT se refere a que? Quem produz sucos? A mucosa? As glândulas?*). Confirme a resposta certa. (ex.: *Certo! As glândulas produzem sucos*). Repita este procedimento com as frases 2 e 3. Faça o mesmo com as outras perguntas.
- Organize as carteiras em fileiras e acomode os alunos em seus lugares.
- Separe a quantidade exata de provas a ser distribuída em cada fileira e entregue as provas aos alunos das primeiras carteiras.
- Diga a eles para retirarem a sua e passarem as restantes em direção ao fundo.
- Leia as questões da prova e esclareça possíveis equívocos.
- Dê início à prova e deseje boa sorte.
- Não saia de seu lugar para atender chamados ou tirar dúvidas. Da mesma forma, não permita que os alunos levantem de suas carteiras para requisitarem o seu auxílio. Peça a eles que o façam de seus lugares, em voz alta, ou que resolvam suas dúvidas sozinhos.

Recursos didáticos:

- Caderno de atividades
- Quadro negro e giz
- Cópias da prova

Avaliação:

- Desempenho e envolvimento dos alunos na atividade 4 e na prova.

Gabaritos:

Atividade 4

- a) que
- b) elas
- c) ele

Prova:

- 1) b/ d/ a/ d/ c/ a/ c/ d

- 1) (x) tem poucas calorias, muitas proteínas, é rico em vitaminas, minerais e óleos especiais.
- 2) O peixe branco tem somente 20 calorias em cada 25 gramas enquanto o peixe gorduroso tem 55 calorias em cada 25 gramas.
- 3) Vitaminas A e D.
- 4) Vitamina A.
- 5) Vitamina D.
- 6) (x) cálcio, iodo e flúor.
- 7) low in fat – pouca gordura / baixo teor de gordura
healthy diet – dieta saudável

Digestive System

1. Organs : mouth, pharynx, esophagus, stomach, intestines, anus.
2. It is responsible for the: digestion, absorption of vitamins and minerals in food, elimination of waste.
3. Functions:
 - a) mouth: to chew the food, to break down the food.
 - b) esophagus: to carry the food down into the stomach.
 - c) stomach: to mix up the food, the liquids and the digestive juices produced in the stomach, to transform food into a paste.
 - d) intestines: to dissolve food with the help of the digestive juices, to absorb nutrients and water, to separate digestive and undigestive parts of the food.
4. For a good digestion:
 - Eat calmly.
 - Chew the food many times.
 - Don't eat too much.
 - Don't eat too much fat and sugar.

Activity 1

In pairs, answer the questions below according to the information in the text Digestive System.

- 1 - Name **in English** the organs of the digestive system in the picture below.
- 2- Give in Portuguese the functions of the mouth

3 – Give in Portuguese the function of the esophagus

4 – Give in Portuguese the functions of the stomach

5 – Give in Portuguese the functions of the intestines

6- Write in Portuguese two good eating habits

Activity 2

Part A - Complete the dialogue below using the sentences provided .

SENTENCES

I carry the food down into the stomach

I chew and break the food down.

I'm the stomach.

What do you do?

I mix up the food and the liquids. I transform food into a paste

Who are you?

I'm the esophagus

A day in the digestive system

SANDWICH: Who are you?

MOUTH: I'm the mouth.

SANDWICH: What do you do?

MOUTH: Good bye!!!

SANDWICH: Who are you?

ESOPHAGUS:

SANDWICH: What do you do?

ESOPHAGUS: Good bye!!!

SANDWICH: Who are you?

STOMACH:

SANDWICH: What do you do?

STOMACH: Good bye!!!

SANDWICH:

INTESTINES: We are the intestines.

SANDWICH:

INTESTINES: We absorb nutrients and water.

SANDWICH: Only that???

INTESTINES: No, we also separate the good and the bad part of the food. Ah, ah, ah!!!

Good bye!!!

Part B - Now, let's dramatize the dialogue above.

Activity 3

Read the text below and answer the questions in Portuguese.

Production of digestive juices

The digestive system is a series of organs joined in a long, twisting tube from the mouth to the anus. Inside this tube is a lining called the mucosa. In the mouth, stomach, and small intestine, the mucosa contains tiny glands that produce juices to help digest food.

The glands that act first are in the mouth - the salivary glands. Saliva produced by these glands contains an enzyme that begins to digest the starch from food into smaller molecules.

The next set of digestive glands is in the stomach lining. They produce stomach acid and an enzyme that digests protein.

After the stomach empties the food and juice mixture into the small intestine, the juices of two other digestive organs mix with the food to continue the process of digestion. One of these organs is the pancreas. It produces a juice that contains enzymes that break down the carbohydrate, fat, and protein in food. The liver produces yet another digestive juice--bile. The bile acids dissolve the fat into the watery contents of the intestine, much like detergents that

dissolve grease from a frying pan. After the fat is dissolved, it is digested by enzymes from the pancreas and the lining of the intestine.

Adapted from <http://niddk.nih.gov/health/digest/pubs/digesyst/newdiges.htm>

Em que órgãos do aparelho digestivo podem ser encontradas pequenas glândulas? E qual é a função delas?

Qual é o nome das glândulas que agem na boca? Retire do texto a expressão que responde a esta pergunta.

O que essas glândulas produzem?

A saliva possui uma enzima ou substância que ajuda na digestão. Qual é a função específica desta enzima?

O que as glândulas encontradas no estômago produzem?

Para onde vai o alimento depois que ele deixa o estômago?

Neste órgão o alimento se mistura com dois sucos digestivos produzidos por 2 outros órgãos do aparelho digestivo. Que órgãos são esses?

O suco digestivo produzido pelo pâncreas possui uma enzima ou substância. Qual é a função dela?

Qual é o nome do suco digestivo produzido pelo fígado? E qual é a sua função na digestão?

Activity 4

Answers these questions in Portuguese based on the sentences below.

O que significa THAT nas sentenças abaixo?

A que palavra se refere THEY na sentença 4?

A que palavra se refere IT na sentença 5?

In the mouth, mucosa contains glands that produce juices.

Saliva contains an enzyme that digests the starch from food.

The bile acids dissolve the fat, much like detergents that dissolve grease from a pan

The next set of digestive glands is in the stomach lining. They produce an enzyme that digests protein.

One of the organs is the pancreas. It produces a juice that contains enzymes that break down the carbohydrate, the fat, and protein in food.

Diário

Professora estagiária: Ana Lúcia Correia Muller

Data: 10/10/02

A primeira aula, talvez como tudo o que vem em primeiro lugar, teve um peso bem especial para mim. Desejava demais que desse tudo certo e me empenhei bastante para isto. Já havia usado este plano de aula durante o estágio que fizemos na Metodologia de Ensino, e cuidei para melhorar o que não havia dado certo naquela ocasião. Também já conhecia a turma, pois havia feito meu estágio do português com eles no ano anterior. Isto por um lado aumentou minha responsabilidade, mas por outro me deu mais estímulo, pois estabelecemos uma ótima relação com os alunos naquela época. Antes de iniciar, assustava-me a idéia de tantos adultos me assistindo (a professora orientadora, a professora titular, as duas estagiárias e a pesquisadora), além da estranha presença de uma filmadora. Algo, porém, foi fundamental para o sucesso desta

aula: eu confiava no plano que havíamos arduamente preparado com a professora orientadora. Ele foi pensado de forma que pudéssemos falar uma aula inteira sobre o aparelho digestivo, quase que totalmente em inglês. Sabia que nossos alunos estavam acostumados a ter aula de inglês em português, mas mesmo assim estava confiante.

Iniciei a aula conversando com os alunos: quem éramos, nossos objetivos, os procedimentos que adotaríamos. Eles muito atentos; eu bastante nervosa, tentando não esquecer de nada. Mas claro que esqueci: de fazer o comentário sobre a saliva, de confirmar o enunciado de uma questão, de conferir o espelho de classe. Num momento em que alguns alunos estavam conversando, perdi a concentração e a paciência quando tentava explicar *fat* e *sugar*. Também corri demais na hora da atividade do outline, acho que por nervosismo de perceber que a aula estava acabando.

Diria, porém, que estes entraves foram pequenos, uma vez que saí da classe com a sensação de que eles haviam entendido a minha aula; demonstraram isto com uma boa participação na parte oral e um bom desempenho na atividade escrita. O uso do cartaz com a figura do aparelho digestivo ajudou sobremaneira. É um recurso simples que, no entanto, enriquece a aula visualmente e ajuda na compreensão do tema. Um pouco menos de ansiedade da minha parte talvez tivesse me ajudado a evitar os entraves ocorridos.

Data: 11/10/02

Hoje, antes de iniciar a aula, tomei o cuidado de verificar o espelho de classe e assegurar que todos estivessem em seus lugares, atitude que resultou numa classe menos “conversadeira”. Estava confiante, a atividade que aplicaria era interessante, estava mais relaxada.

Os alunos compreenderam bem a atividade e se esforçaram para fazê-la. No assessoramento, porém, percebemos que muitos não sabiam se tratar de um diálogo – algo para o qual eu poderia ter-lhes chamado atenção anteriormente. Quando da correção, contei muito com a ajuda dos alunos da frente, ignorando os do fundo. Também o plano sugeria que se nomeasse um de cada vez para responder, e eu permiti que vários dessem as respostas ao mesmo tempo.

Ter o cartaz com a figura do aparelho digestivo afixado na lousa foi novamente de grande ajuda, pois nele pude confirmar ou retificar as respostas dadas pelos alunos.

Data: 17/10/02

A dramatização de um diálogo seguida de uma atividade de leitura desta complexidade deixou a nós, alunos e eu, bastante extenuados no fim da aula. Apesar de terem qualidades distintas (a primeira relaxa enquanto a outra contrai), ambas atividades exigem demais do professor e dos alunos e sugiro que, se possível, elas não sejam dadas no mesmo dia.

De início fiquei surpresa ao ver que os três alunos que haviam esquecido a apostila no dia anterior trouxeram-na completa, com a atividade copiada. Pela 1ª vez, fiz a chamada pelos números, no lugar dos nomes, ao que a classe respondeu muito bem, pois já faziam assim com sua professora.

Cometi algumas falhas na hora do ensaio do diálogo. Nas primeiras vezes não ficou claro que os alunos deveriam repetir o texto depois de mim. Também poderia ter fragmentado as frases mais longas a fim de facilitar a repetição por parte dos alunos. Por último, não consegui – embora tenha pedido algumas vezes - que fizessem gestos para ilustrar os movimentos de cada órgão. O ponto alto desta atividade foi, sem dúvida, o fato de os alunos demonstrarem muita vontade de vir até a frente para dramatizar o diálogo. Isto mostra que, apesar da dificuldade de pronúncia, a dramatização entusiasmou-os e naturalmente, poderia ser ainda muito trabalhada por algum professor que quisesse implementá-la.

O trabalho de pré-leitura ocorreu como planejado. Neste dia já se podia notar nos alunos um pouco mais de autoconfiança na hora de responder às perguntas; estavam mais relaxados. Eu poderia ter estimulado mais o uso dos dicionários – que haviam sido providenciados para este fim; só dois alunos o fizeram.

Achei muito importante ter feito a construção de significado do primeiro parágrafo junto com os alunos. Eles ficaram animados de ver quantas palavras conheciam e de que são capazes de, com esforço, entender um parágrafo todo. A construção de significado é um procedimento agradável e muito enriquecedor, pois exige interação constante entre professor, alunos e quadro e é muito desafiador, o que gera uma certa alegria na classe.

Data: 18/10/02

Esta não foi uma aula fácil. A professora titular não veio. Em conseqüência, não consegui pegar os dicionários que haviam sido guardados no seu escaninho no dia anterior, tampouco pude fazer a chamada, que sempre fica com ela. A aula tinha começado havia mais de 5 minutos quando nos interrompeu a professora de Geografia insistindo para que eu lhe cedesse aquela aula e ficasse com a próxima. Não cedi e a aula prosseguiu. Como eu aplicaria a prova na aula seguinte, estava determinada a terminar a correção da atividade – que havia sido começada na aula anterior - naquele dia.

Não senti assim, mas minhas colegas disseram que eu corri demais, parecia estar com muita pressa. Elas acharam que eu poderia ter terminado a correção na aula seguinte. O resultado: fiz a construção do significado somente da questão 4 (embora a 6 também estivesse prevista) e, como as perguntas da atividade eram em inglês e as respostas em português, tive que fazer a troca inglês/ português muito freqüentemente, o que gerou falas em português que deveriam ter sido em inglês (*estão corrigindo?// quero ver as mãos levantadas!*). Também chamei sempre os mesmos alunos ao quadro na hora da correção. Para terminar, as instruções sobre como eles deveriam estudar para a prova foram dadas quase na hora do sinal, momento em que os alunos estão pouco concentrados. Mas dei o recado.

Ressaltaria novamente a construção do significado de uma sentença junto com a classe. Hoje eu estava com mais prática e eles colaboraram ainda mais. Fiquei bastante satisfeita. Alegrou-me também ver o interesse de um aluno que trouxe um grande dicionário de casa para usar na aula.

Data: 24/10/02

Os alunos estavam bastante assustados com a idéia de fazer uma prova depois de somente 6 aulas. E em inglês ainda! Acalmei-os, lembrei nossos objetivos e iniciei a aula.

A primeira atividade transcorreu muito bem. Eles logo acharam as respostas. No assessoramento pude perceber quanta confiança a linguagem facilitada, negociada dá ao aluno. Em geral, eles puderam entender as 5 sentenças da atividade com facilidade. A correção no quadro também foi produtiva. Considero esta mais uma excelente atividade.

Entreguei a prova e eles começaram a trabalhar. Obedeceram bem às regras combinadas. Como sobrou 30 minutos, pedi a eles que fizessem uma avaliação das aulas até ali. Depois ainda conseguimos fazer a dramatização do diálogo da aula 3.

Ao corrigirmos a prova pudemos observar que, por parte dos alunos, faltou estudo, atenção e pouca prática em fazer provas que os façam pensar e concentrar-se, como esta. Nos surpreendemos ao ver que nos pontos que foram bastante trabalhados em aula, como a função dos órgãos (questão 1), por exemplo, os alunos não se saíram tão bem. Porém, a função da boca “to chew the food” e “to break down the food” teve um elevado número de acertos. Esta função

abria o texto do pequeno diálogo que ensaiamos várias vezes ao longo das aulas, detalhe que pode tê-los ajudado a acertar na escolha. Já aquelas com frases mais longas como as funções do estômago e intestinos, apresentaram mais erros.

Na questão 2, a leitura de um texto, muitos aspectos interessantes foram observados. Na segunda pergunta referente a ela, observamos que os alunos responderam conforme seu conhecimento de mundo e não de acordo com o texto, como pedido. Aqueles que buscaram a resposta no texto saíram-se bem.

A pergunta seguinte mais uma vez refletiu falta de atenção, uma vez que, ao respondê-la, muitos incluíram a vitamina B, que estava na frase anterior a que eles necessitavam para a resposta.

A questão 4, sobre qual seria a vitamina saudável para os olhos, cabelo e pele, pareceu ser a mais fácil para eles. Porém, na próxima, eles novamente tentaram responder com seu conhecimento de mundo e não atendo-se ao texto. Muitos deram como resposta o cálcio, quando deveriam ter respondido vitamina D. Tinham reais condições de acerto, pois, além das palavras cognatas, estavam estudando as partes do corpo com sua professora regular de inglês.

O maior número de erros e respostas em branco, no entanto, concentrou-se na última questão. Faltou-lhes capacidade de associação e de construção de significado para chegarem ao que seria uma resposta correta ou pelo menos próximo da correta.

Apesar do descrito acima, e considerando a enxurrada de novidades que esta prova trouxe para os alunos, avaliamos que os resultados estiveram dentro das nossas expectativas. Não seria precoce afirmar que estávamos no caminho certo e com um pouco mais de prática, esta classe alcançaria resultados muito bons em provas deste tipo.

Talvez uma sugestão pudesse ser dada no sentido de tornar o texto mais claro ainda para uma classe iniciante em atividades como esta. Ele deveria sinalizar melhor quando trata das qualidades dos peixes em geral, quando se refere somente aos peixes brancos e quando fala somente dos peixes oleosos.

Plano de aula 1

Professora estagiária: Mirna Noronha Barbosa.

Data: 25/10/02

Série: 6a série

Objetivos:

- Demonstrar compreensão do conteúdo desenvolvido durante as aulas.
- Sanar dúvidas relativas ao conteúdo desenvolvido durante as aulas.

Conteúdo:

- Funções do aparelho digestivo.
- Valor nutricional dos peixes.

Procedimentos:

- Inicie a aula dizendo que a prova dada na aula anterior será refeita em conjunto (ex: *Class, you and I are going to do the English test again, together, ok?*).
- Distribua uma copia da prova para os alunos.
- Leia o enunciado da atividade 1; em seguida leia a primeira função e verifique a compreensão da classe (ex: *Class, What's the meaning of this sentence in Portuguese?*). Confirme a resposta refazendo a sentença. Peça aos alunos para anotarem o significado das palavras desconhecidas. (ex: *Class, please write the translation of the words that are not familiar to you, ok?*). Pergunte à classe a que órgão a função se relaciona (ex: *Which organ carries the food down into the stomach?*). Avalie a resposta e confirme a resposta correta. Anote a letra

correspondente ao órgão no quadro. Siga o mesmo procedimento de correção para as demais funções.

- Leia o enunciado da atividade 2. Em seguida, leia a primeira questão e o início das alternativas (ex: *Comer peixe e saudável porque o peixe tem poucas calorias*). Pergunte à classe onde essa informação está localizada (ex: *Class, where is this information located in the text?// On which line is this information located in the text? Line, 1,2,3...which line? What expression corresponds to poucas calorias?*). Confirme a resposta correta. Leia a segunda expressão das alternativas (ex: *Comer peixe e saudável porque tem: poucas proteínas, muitas proteínas, muitas proteínas*). Pergunte a classe onde essa informação está localizada (ex: *Class, where is this information located in the text?// On which line is this information located in the text? Line, 1,2,3...which line? What expression refers to poucas ou muitas proteínas?*- escreva-a no quadro.) Tendo a expressão identificada, verifique a compreensão do significado (ex: *What's the meaning of this expression in Portuguese?*). Confirme a resposta, refazendo a expressão em português. Pergunte as alternativas corretas. (ex: *Which alternatives are correct?*). Faça o mesmo com as outras alternativas, até que os alunos concluam a alternativa correta. Finalmente, pergunte: *Porque comer peixe e saudável?*. Avalie a resposta dada e escreva no quadro a alternativa correta. Para a pergunta 2, primeiro leia a questão depois pergunte onde a informação se localiza no texto (ex: *Class, where is this information located in the text?// On which line is this information located in the text? Line, 1,2,3...which line?*). Escreva a oração no quadro e pergunte: *Qual e a diferença entre o peixe branco e o peixe gorduroso em termos de calorias?*. Escreva no quadro a resposta correta. Leia a pergunta 3 e faça o mesmo, desta vez com o fragmento, OILY FISH PROVIDES -*vitamin A which maintains healthy eyes, skin and hair – vitamin D which is needed to form strong bones and teeth –* Aproveite para verificar a compreensão de oily fish provides vitamin A, vitamin D. Para as perguntas 4 e 5, peça à classe que as responda. Escreva as respostas no quadro com um ponto de interrogação e convide a classe para descobrir se as respostas dadas estão corretas ou não (ex. *Let's read the information to check if the answers are correct or incorrect.*) Construa com a classe o significado das sentenças - OILY FISH PROVIDES -*vitamin A which maintains healthy eyes, skin and hair – vitamin D which is needed to form strong bones and teeth-* , através de palavras cognatas e da inferência dos demais vocábulos (ex: *What words are familiar to you?*). Na questão 6, leia a questão e as alternativas; pergunte aos alunos a alternativa correta (ex: *Which alternative is correct?*). Pergunte a classe que palavras no texto correspondem a cálcio, iodo e flúor (ex: *Which words in the text correspond to cálcio, iodo and flúor?*). Confirme a resposta correta. Na questão 7, leia o enunciado e pergunte o significado da expressão **low in fat** (ex: *What's the meaning of low in fat in Portuguese?*). Caso haja dificuldade na resposta, escreva a expressão no quadro e faça associação com a expressão low in calories. Escreva no quadro a resposta correta. Siga o mesmo procedimento com a expressão **healthy diet**, contudo se houver dificuldade escreva toda a sentença no quadro de modo a construir o significado, através de palavras cognatas e da inferência dos demais vocábulos (ex: *What words are familiar to you?*). Escreva a resposta correta no quadro.

- Pergunte aos alunos se a prova foi difícil ou fácil. (ex: *Class, was the test difficult or easy?*)

- Entregue aos alunos a prova corrigida para que possam compará-la com o teste feito em conjunto. Dê cinco minutos para os alunos compararem suas provas. (ex: *Class, you can use 5 minutes to compare your tests, ok?*).

Recursos didáticos:

- Quadro negro

- Cópias da prova

Avaliação:

- Envolvimento, interesse e desempenho dos alunos nas atividades.

Gabarito:

Prova:

- 1) b/ d/ a/ d/ c/ a/ c/ d
- 2) (x) tem poucas calorias, muitas proteínas, é rico em vitaminas, minerais e óleos especiais.
- 3) O peixe branco tem somente 20 calorias em cada 25 gramas enquanto o peixe gorduroso tem 55 calorias em cada 25 gramas.
- 4) Vitaminas A e D.
- 5) Vitamina A.
- 6) Vitamina D.
- 7) (x) cálcio, iodo e flúor.
- 8) low in fat – pouca gordura / baixo teor de gordura
healthy diet – dieta saudável

Planos de aula 2 e 3

Professora estagiária: Mirna Noronha Barbosa

Data: 29/10/02

Série: 6a série

Objetivos:

- Inferir, a partir da observação de orações corretas e incorretas, o uso do sufixo “s” nos verbos de 3ª pessoa do singular.
- Avaliar a forma correta do presente simples em um texto e reescrever os verbos cuja forma gramatical está incorreta.

Conteúdo:

- Verbos no presente simples.

Procedimentos:

- Peça aos alunos que abram o caderno de atividades na página 7. (ex. *Class, please open your activity packages at page 7.*)
- Leia o enunciado e pergunte aos alunos o que é para ser feito. (ex.: *What are you supposed to do in this activity?*). Confirme a resposta dada refazendo o enunciado em português.
- Leia as sentenças corretas e incorretas para que os alunos se familiarizem com os sons das palavras. Feito isso, leia cada pergunta e verifique a compreensão da classe (ex: *What's the meaning of this question in Portuguese?*). Confirme a resposta refazendo a pergunta em português. Se necessário, negocie o significado das palavras desconhecidas por meio de explicação (ex: **subject**: escreva no quadro as duas primeiras orações corretas da atividade e indique o sujeito e o verbo de cada uma, então verifique o significado de **subject** - *What's the meaning of subject in Portuguese?*).
- **Peça aos alunos que respondam as quatro primeiras questões (ex. *Class, please answer questions from one to four, ok? You have 10 minutes to do that, ok?*)**
- Enquanto os alunos fazem a atividade ande pela classe para solucionar possíveis dúvidas. Aproveite para escrever o conjunto de sentenças corretas e incorretas no quadro.
- Inicie a correção. (ex.: *Have you finished? So, let's correct the activity*). Leia a primeira pergunta e solicite a resposta correta da classe (ex: *What's the correct answer?*). Escreva-a no quadro. Peça a avaliação da classe (ex: *Is it correct or incorrect?*). Use as frases escritas no

quadro para chamar a atenção dos alunos para os verbos. Utilize o mesmo procedimento de correção para as demais perguntas.

- Feita a correção, leia o próximo conjunto de sentenças enfatizando a diferença dos verbos na terceira pessoa do singular. Então isso, leia a próxima pergunta e verifique a compreensão da classe (ex: *What's the meaning of this question in Portuguese?*). Confirme a resposta refazendo a pergunta em português. Faça o mesmo com as pergunta seguintes.

- Estabeleça um tempo para a realização da atividade. (ex.: *You have 10 minutes to answer these questions, ok?*)

- Enquanto os alunos fazem a atividade ande pela classe para solucionar possíveis dúvidas.

- Inicie a correção. (ex.: *Have you finished? So, let's correct the activity*). Leia a quinta pergunta e solicite a resposta correta da classe (ex: *What's the correct answer?*) Escreva-a no quadro. Peça a avaliação da classe (ex: *Is it correct or incorrect?*).

- Peça aos alunos para virarem a pagina da apostila. (ex: *Class, please turn the page, activity 5,Part B*).

- Explique em inglês o enunciado e pergunte aos alunos o que eles entenderam. (ex: *Did you understand? Yes, No or more or less?. So, explain the activity to me*). Confirme, refazendo o enunciado em português na forma como está expresso.

- Estabeleça um tempo para a realização da atividade. (ex.: *Class, you have 20 minutes to do this activity, ok?*)

- Enquanto os alunos fazem a atividade circule pela sala para solucionar possíveis dúvidas.

Recursos didáticos:

- Caderno de atividades.
- Quadro negro e giz.

Avaliação:

- Desempenho dos alunos nas atividades propostas.
- Participação dos alunos.

Gabarito: Activity 5:

Parte A (possíveis respostas)

- 1) Porque elas não tem um "s" no final do verbo.
- 2) Porque elas tem um "s" no final do verbo.
- 3) The liver, it, he e she./ O fígado, ele e ela.
- 4) Estão todos na 3ª pessoa do singular.
- 5) No presente.
- 6) It, he, she e the liver (it).
- 7) a) Quando o verbo estiver no presente.
b) Quando o sujeito for 3ª terceira pessoa do singular.

Plano de aula 4 e 5

Professora estagiária: Mirna Noronha Barbosa.

Data: 31/11/02

Série: 6a série

Objetivos:

- Avaliar a forma correta do presente simples em um texto
- Entrevistar um colega em inglês para conhecer os seus hábitos alimentares e avaliá-lo.

Conteúdo:

- Verbos no presente simples
- Hábitos alimentares

Procedimentos:

- Peça aos alunos para abrirem a apostila na página 8. (ex: *Class, please open your activity packages at page 8.*)

- Inicie a correção (ex.: *Class, let's correct Part B of activity 5*). Leia a primeira sentença do texto e pergunte para toda a classe: *Is this verb form correct or incorrect?* Avalie a resposta dada. Se o verbo estiver na forma incorreta, solicite da classe a forma correta (ex: *So, what's the correct form?*) Anote, no quadro a forma correta do verbo. Então pergunte à classe: *Why is this verb form correct?*. Aponte para a oração do cartaz com o verbo na forma correta e pergunte aos alunos o sujeito da frase. (ex. *What is the subject of this sentence?*), o seu significado em português (ex: *What's the meaning of this subject in Portuguese?*), se ele está na terceira pessoa do singular (ex: *Is it in the third person singular?*) e a que pessoa ele se refere (ex: *What person is it?* - dê alternativas se necessário, ex *He, she or it?*). Proceda desta maneira até que todas as respostas estejam no quadro, e todas as frases tenham sido analisadas.

- Peça aos alunos para virarem a página da apostila. (ex. *Please turn the page, activity 6.*)

- Leia o enunciado utilizando gestos para **below** e **take notes** e verifique a compreensão da classe (ex.: *What are you supposed to do in this activity?*). Confirme a resposta dada refazendo o enunciado em português.

- Leia a primeira pergunta e verifique o seu significado com a classe.(ex. *What's the meaning of this question in Portuguese?*). Faça o mesmo com as demais questões e alternativas. Se necessário, negocie as palavras desconhecidas através de exemplos (ex. **soda**: *Coke, guaraná and Sprite are examples of soda*), contextualização (ex. **lunch**: *I have breakfast at 8:00 a.m , lunch at 12:30 p.m and dinner at 7:00 p.m - escreva as palavras breakfast, lunch e dinner no quadro, bem como os respectivos horários e pergunte o significado delas – ex: What's the meaning of ____ in Portuguese?*) e gestos (ex. **after/before**).

- Exemplifique a atividade, entrevistando alguns alunos para que eles visualizem como a entrevista deverá ser conduzida.

- Leia as perguntas e peça aos alunos que as repitam para que se familiarizem com a pronúncia (ex. *Can you repeat, please?*)

- Organize a classe em pares.

- Enfatize que a atividade deve ser conduzida em inglês. (ex. *Speak in English during the activity, OK?*)

- Estabeleça um tempo para a realização da tarefa. (ex: *Class, you have 15 minutes to do the activity, ok?*)

- Durante a realização da tarefa, circule pela classe para verificar se todos estão fazendo corretamente e falando em inglês. Aproveite para anotar eventuais erros de pronúncia para corrigí-los num momento posterior.

Recursos didáticos:

- Quadro negro
- Caderno de atividades

Avaliação:

- Desempenho dos alunos nas atividades propostas.

Gabarito:**Activity 5: Parte B**

1. contains

2. are
3. contains
4. produce (correct)
5. produce (correct)
6. contains
7. digests
8. produce (correct)
9. helps
10. mixes
11. are (correct)
12. contains
13. break down (correct)
14. dissolves
15. produce (correct)
16. help (correct)

Activity 6: Part A

Respostas abertas

Plano de aula 6

Professora estagiária: Mirna Noronha Barbosa.

Data: 01/11/02 Série: 6a série

Objetivos:

- *Escrever um parágrafo sobre os hábitos alimentares de um colega e avaliá-lo.*
- *Refletir sobre os próprios hábitos alimentares.*

Conteúdo:

- *Hábitos alimentares*

Procedimentos:

- *Inicie a aula pedindo aos alunos para abrirem as apostilas na página 9. (ex: Class, please open your Activity packages at page 9, ok?).*
- *Chame um aluno para relatar os hábitos alimentares do colega. Para isso, faça as mesmas perguntas da entrevista mas na terceira pessoa (ex. Who did you interview? OK, How many glasses of water does ____ drink a day?). Escreva no quadro as respostas em forma de texto. Peça a ajuda da classe (ex: Marcos drinks ____ glasses of water a day. He eats his lunch in 5 minutes. He generally drinks ____ during his lunch. He usually eats fruit, but rarely vegetables.)*
- *Construa com a classe uma outra descrição no quadro. Desta vez, com uma aluna para introduzir o uso do possessivo HER (ex. Sandra eats her lunch ...)*
- *Introduza a parte B da atividade 6 (ex: Class, now we are going to do Part B of activity 6.)*
- *Leia o enunciado e verifique a compreensão da classe. (ex: Class, what are you supposed to do in this activity?). Confirme a resposta fornecendo o significado do enunciado.*
- *Dê um tempo para a realização da tarefa (ex. You have 15 minutes to do this activity, OK?).*

Good eating habits

- * *Eat slowly.*
- * *Drink 2 liters of water a day (8 glasses or more).*
- * *Drink liquids after a meal.*

* *Eat fruit and vegetables.*

* *Avoid soda.*

- *Leia todas as frases e verifique a compreensão das mesmas (ex. What's the meaning of this sentence in Portuguese?). Durante a leitura, use gestos para facilitar a compreensão (ex. slowly, after, avoid)*

- *Peça então para os alunos avaliarem os hábitos alimentares do colega (ex. Please, read your text silently and evaluate your classmate's eating habits. Decide if it's a fair, good or excellent eating habit - escreva essas palavras no quadro). Use gestos para FAIR. Nomeie então alguns alunos para lerem os seus textos e avaliarem o hábito alimentar do colega (ex. Please, read your summary. OK, according to your summary, is Marcos' eating habit fair, good or excellent?).*

- *Após algumas avaliações, pergunte à classe (ex. How many of you evaluated your partner's eating habits as fair? Please raise your hands.) Repetir o mesmo procedimento com as duas outras palavras avaliativas.*

- *Anote no quadro o número de alunos que responderam a essas perguntas e escreva os seguintes comentários:*

<i>Fair</i>	<i>número</i>	<i>Modify your habits !</i>
<i>Good</i>	<i>número</i>	<i>Improve !</i>
<i>Excellent</i>	<i>número</i>	<i>Congratulations !</i>

- *Verifique a compreensão das expressões (ex. What's the meaning of "Modify your habits" in Portuguese?). Confirme as respostas fornecendo a expressão em português. Repita o mesmo procedimento com as outras expressões*

- *Chame a atenção dos alunos para os problemas de pronúncia que você anotou durante a realização da atividade. (ex. Ok class, during the activity I collected some mistakes/errors in your pronunciation. Some students pronounced the following words incorrectly...- escreva as palavras no quadro, e então peça aos alunos para repeti-las- How do you pronounce this word? OK... Can you repeat it after me?)*

Recursos didáticos:

- Quadro negro
- Caderno de atividades

Avaliação:

- Desempenho dos alunos nas atividades proposta.

Gabarito:

Activity 6: Part B

Respostas abertas.

Plano de aula 7 e 8

Professora estagiária: Mirna Noronha Barbosa.

Data: 07/11/02 Série: 6a série

Objetivos:

- Ler um texto para determinar o autor de certas opiniões.

Conteúdo:

- Opiniões sobre o uso do chiclete.

Procedimentos:

- Inicie a aula pedindo aos alunos para abrirem as apostilas na página 10. (ex: *Class, please open your Activity packages at page 10, ok?*).

- Inicie o trabalho de pré-leitura fazendo as seguintes perguntas para a classe:

1) *What's this text about?// What's the topic of this text?* Escreva "CHEWING GUM" no quadro e, se necessário, negocie o seu significado através de mímica ou citando algumas marcas conhecidas (ex.: *Bubaloo, Ploc and Dentine are chewing gums.*). Verifique a compreensão dos alunos, perguntando *What's the meaning of chewing gum in Portuguese?*

2) *Where was this text removed from? From where was this text extracted?* Se necessário, use alternativas (ex.: *From a book? From a magazine? From where?*)

3) *What information in the text suggests your answer?*

4) *The text initiates with WE - Leia a primeira sentença do texto e o começo da segunda - We read an article about the long history of chewing gum. We discussed... so, What's the meaning of WE in Portuguese?*

5) *Who is WE in the text? WE refers to what people?*

6) *So, who wrote this text?// Who are the authors of this text?* Se necessário escreva a palavra **authors** no quadro.

7) *OK. Henri, Albane and Margaux wrote this text. What was their intention to write this text?*

8) *Do you chew gum?*

9) *Why do you chew gum? For what reasons do you chew gum?*

Escreva no quadro, em inglês, as respostas dos alunos e acrescente outras:

REASONS FOR CHEWING GUM :

Because -I like it.

-It's good for my teeth.

-It's good for my breath.

10) *What are the disadvantages of chewing gum?*

Escreva no quadro, em inglês, as respostas dos alunos e acrescente outras:

DISADVANTAGES

-It bothers other people.

-It disturbs concentration.

-People choke on it and may swallow.

-It's an ugly habit.

-The sugar can damage your teeth./It's not good for your teeth.

11) *In your opinion, should chewing gum be allowed/permitted in the classroom? Yes or no?*

Escreva no quadro em colunas distintas Allowed e Not allowed.

12) A- *Why should chewing gum be allowed/permitted in the classroom?*

B- *Why "not allowed" / "not permitted"?*

Coloque no quadro em inglês, as respostas dadas pelos alunos.

ALLOWED

NOT ALLOWED

It doesn't bother the other students.

It bothers the other students.

It tastes good.

People look ugly chewing gum.

It's relaxing.

People can step on it.

Everybody chews gum.

It's difficult to speak.

It's good for your breath.

People can choke on it.

- Peça aos alunos para virarem a página da apostila. (ex: *Class, please turn the page, activity 7, Part A*)

- Explique em inglês o enunciado e pergunte aos alunos o que eles entenderam. (ex: *Did you understand? Yes, No or more or less? So, explain the activity to me*). Durante a leitura

negocie a palavra “*check*” através de sinônimos (check = mark a ✓, put a ✓). Confirme, refazendo o enunciado em português na forma como está expresso.

- Estabeleça um tempo para a realização da atividade (ex.: *You have 20 minutes to do the activity, ok?*).

- Enquanto os alunos fazem a atividade ande pela classe para solucionar possíveis dúvidas.

- Inicie a correção da atividade. (ex.: *Let's correct Part A of activity 7*).

- Peça a um aluno para ler a opinião número 1. (*Please, Roberta, could you read opinion number 1? ... Class, who said that? Henri, Albane or Margaux? Is it correct or incorrect?*) Se não houver consenso peça `a classe que identifique a afirmação no texto (ex: *In which paragraph is Henri's opinion ? Paragraph 1,2,3 or 4? Which sentence expresses opinion 1?*). Escreva a sentença no quadro de modo a iniciar a construção do significado através de palavras cognatas e da inferência dos demais vocábulos (ex: *What words are familiar to you? What's the meaning of _____ in Portuguese?*). Se necessário, use este mesmo procedimento para outras questões.

Recursos Didáticos:

- Quadro negro
- Caderno de atividades

Avaliação:

- Desempenho dos alunos nas atividades propostas.

Gabarito:

Parte A:

OPINIONS	Henri	Albane	Margaux
1. O uso do chiclete deveria ser permitido em Nova Iorque.		x	x
2. Chiclete não deveria ser permitido na escola.	x	x	x
3. Crianças podem engolir o chiclete.	x		
4. Mascar chiclete na escola incomoda os outros alunos.	x	x	x
5. Podemos engolir o chiclete em atividades físicas.			x
6. Mascar chiclete é bom para o hálito.		x	x
7. Mascar chiclete é bom para limpar os dentes.		x	x
8. É difícil falar mascarando chiclete.			x
9. As pessoas deveriam ser ensinadas a jogar o chiclete na lixeira após o seu uso.		x	

Activity 5

Part A - Observe the sentences below and answer the questions in Portuguese.

CORRECT SENTENCES

The liver produces the bile.

It breaks down the protein in food.

He eats liver sandwich in the morning.

She drinks beer.

INCORRECT SENTENCES

The liver produce the bile.

It break down the protein in food

He eat liver sandwich in the morning.

She drink beer.

1) Why are the sentences in column 2 incorrect?

.....

- 2) Why are the sentences in column 1 correct?
.....
- 3) The sentences in columns 1 and 2 have the same subject. What are they?
.....
- 4) What do the subjects have in common?
.....

Now observe these correct sentences.

I eat Chinese food.
 We chew gum.
 You drink a lot of water.
 The intestines absorb nutrients.
 The liver produces the bile.
 It produces a juice.
 He eats liver sandwich in the morning.
 She drinks beer.

- 5) Are the verbs in the present or past?
.....
- 6) What persons require an “s” at the end of a verb?
.....
- 7) To conclude, when do you use an “s” at the end of a verb?
 a)
 b)

Part B – The text below contains some underlined verbs. Some are grammatically correct and others are grammatically incorrect. Give the correct form of these verbs.

The importance of digestive juices

The digestive system contain (1) a series of organs joined in a long tube. They is (2) the mouth, the pharynx, the esophagus, the stomach, the intestines and the anus. Inside this tube is a mucosa. The mucosa in the mouth, stomach and small intestine contain (3) tiny glands. They produce (4) digestive juices. The glands in the mouth produce (5) saliva. It contain (6) an enzyme that digest (7) the starch from food. The glands in the stomach produce (8) an enzyme that help (9) digest protein.

In the small intestine, the food mix (10) with two digestive juices. These juices are (11) produced by the pancreas and the liver. The juice produced in the pancreas contain (12) enzymes that break down (13) the carbohydrate, fat and protein in food. The juice produced in the liver (the bile) dissolve (14) the fat. The glands in the small intestines produce (15) enzymes that help (16) digest the fat

- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____
- 4- _____
- 5- _____
- 6- _____
- 7- _____

- 9 - _____
- 10- _____
- 11- _____
- 12- _____
- 13- _____
- 14- _____
- 15 - _____

8- _____

16- _____

Activity 6

Part A- Work in pairs. Interview a classmate using the questions below. Take notes of his/her answers.

Questions for the interview

How many glasses of water do you drink a day? _____

In how many minutes do you eat your lunch? _____

What do you generally drink in your lunch?

water

juice

soda

I don't drink anything

other (especificy) _____

Do you generally drink it () before your lunch?

during your lunch?

after your lunch ?

Do you usually eat fruit? _____ And vegetables?

Part B: Write a summary of your friend's eating habits.

Chewing Gum

We read an article about the long history of chewing gum. We discussed whether it was a good idea to allow chewing gum in New York City and in school. Here are our opinions.

We should not have chewing gum in New York City. You can hear people chew the gum and this bothers people. Little children that chew gum could suffocate so gum can be dangerous. So that's why chewing gum is not a good idea.

Henri

We should have chewing gum in New York City. We can encourage people to put the chewing gum in the garbage. You can take chewing gum because it is good for your teeth. And after dinner you can eat chewing gum for your breath.

We should not have chewing gum in school. It can bother the other students. Sometimes you can choke on it.

Albane

Chewing gum should not be allowed in the school. The chewing gum bothers other students. When you run or do sports you can choke on it. When you have chewing gum you can't speak. Chewing gum is not good for you.

Chewing gum should be allowed in New York City. Chewing gum is good for your teeth and for your breath.

Margaux

Adapted from: http://www.lfny.org/72/Sub_Pages_2002/chewing_gum.htm

Activity 7

Part A - Read the text *Chewing Gum* and check what Henri's, Albane's and Margaux's opinions are. One opinion is possible for more than one person.

OPINIONS	Henri	Albane	Margaux
1. O uso do chiclete deveria ser permitido em Nova Iorque.			
2. Chiclete não deveria ser permitido na escola.			
3. Crianças podem engolir o chiclete.			
4. Mascar chiclete na escola incomoda os outros alunos.			
5. Podemos engolir o chiclete em atividades físicas.			
6. Mascar chiclete é bom para o hálito.			
7. Mascar chiclete é bom para limpar os dentes.			
8. É difícil falar mascarando chiclete.			
9. As pessoas deveriam ser ensinadas a jogar o chiclete na lixeira após o seu uso.			

Diário

Professora estagiária: Mirna

Data: 25/10/2002

A aula foi agradável, pois os alunos participaram bastante e lembravam-se bastante do que haviam escrito na prova.

No início reclamaram um pouco em ter que refazer a prova, mas o fato de fazermos juntos foi bem estimulante. Nem todos entenderam no início que faríamos juntos a prova novamente, mas quando todos entenderam a resposta foi positiva.

Mesmo tendo dificuldades na prova, poucos tiraram nota acima de sete, a maioria parecia não estar tendo dificuldades na correção da prova.

Gostaram bastante de construir o significado das sentenças do texto, eles percebiam que sabiam mais do que imaginavam.

É preciso insistir que anotem o significado das palavras desconhecidas, alguns estavam anotando, mas muitos apenas verificavam e anotavam as respostas corretas das questões.

Quando perguntei o que acharam da prova, se foi fácil, difícil ou mais ou menos, a maioria respondeu que foi fácil, apenas alguns disseram mais ou menos, não percebi ninguém dizer que foi difícil.

Ao final da aula perguntei em português quantos haviam estudado e constatei que apenas um quarto da sala respondeu que sim, alguns não responderam e muitos disseram que não haviam estudado. Enfatizei a importância do estudo e da responsabilidade.

Entreguei as provas corrigidas, mas creio que não ficou claro que eles deveriam comparar a prova refeita com a primeira prova, pois muitos guardaram as provas e não compararam.

Eu precisaria estar mais atenta ao comportamento dos alunos, pedir para jogarem o chiclete fora, e esperar o silêncio para continuar a aula.

Gostei da aula apesar do nervosismo e do foco dos alunos estarem em saber que nota haviam tirado na prova. Senti que a repetição da prova de uma outra maneira foi positiva.

Data: 29/10/2002

Eu estava um pouco nervosa, pois a aula foi dada dois dias antes do cronograma inicial.

Muitos alunos não levaram a apostila pois apesar de terem sido avisados aquele dia normalmente não era de aula de inglês. Isso dificultou o trabalho, alguns sentaram com um colega, mas não percebi que alguns não tinham material e não estavam acompanhando com ninguém.

A participação dos alunos foi boa, mas não insisti na participação de todos, precisaria ficar mais atenta aos alunos que sentam no fundo da sala, e aos que ficavam distraídos com outras coisas.

A ênfase da aula era o ensino gramatical, que foi escolhido pela equipe como algo importante a ser estudado, contudo a eleição desse tópico não surgiu de uma dificuldade observada em outra atividade ou interesse dos alunos. Até então, nosso estilo de aulas era muito diferente para os alunos e o foco maior deles era em nos entender, eles não havia parado para observar aspectos gramaticais da língua, o significado era o que vinha sendo enfatizado. Foi muito difícil fazê-los entender e observar aspectos sintáticos e morfológicos da língua.

Apesar da dificuldade de alguns alunos, eles puderam fazer a atividade. Percebi uma grande dificuldade em compreensão do que é sujeito, mesmo em português, parecia que para a maioria o conceito de sujeito não era muito claro. Da mesma forma eles tiveram dificuldade sobre o que é primeira, segunda e terceira pessoa numa frase. Tentei explicar, mas não fui muito bem sucedida.

A questão sete necessitava de alteração do enunciado, como já havíamos distribuído as apostilas eu precisava fazer a alteração na aula com os alunos. Tive dificuldade em fazer isso em inglês, não ficou claro que eles precisavam fazer uma alteração, alguns entenderam mas nem todos. Talvez eu tivesse sido melhor sucedida se eu tivesse escrito primeiramente todo o enunciado e depois escrito novamente a versão que eu desejava que fosse lida.

Tive muita dificuldade em explicar o enunciado da segunda parte da atividade, parte B. Mesmo estando escrito no procedimento que eu deveria explicar e não ler, comecei lendo o enunciado como na primeira atividade, e os alunos não compreenderam. Quando tentei explicar, ainda não ficou claro. Levou algum tempo para que os alunos entendessem o que deveriam fazer, mesmo assim não utilizei o português o que foi bom, pois eu já estava quase desistindo de tentar explicar em inglês e os alunos também já estavam ficando frustrados.

Precisaria ter sido mais firme quanto ao comportamento dos alunos, aguardar silêncio para continuar a aula, fazer com que todos participem.

Fiquei um pouco frustrada porque a aula anterior havia sido mais fácil e os alunos estavam mais envolvidos, na aula de hoje eles estavam um pouco dispersos, mas creio que isso também decorreu do tipo de atividade proposta, muito complexa para o nível dos alunos.

Data: 31/10/2002

Essa aula foi muito difícil para mim. Eu estava nervosa, e acho que um pouco ansiosa. Falei rápido demais, não dei tempo para os alunos responderem. Como eles não estavam entendendo muita coisa, a aula ficou agitada e eu não soube controlar a classe.

Precisaria estar mais tranqüila, esperar as respostas dos alunos, para que a aula andasse na mesma sintonia.

Iniciei a aula com a correção da parte B da atividade 5. O processo foi longo, cansativo. Muitos alunos haviam acertado várias palavras, mas não consegui deixar claro o que era terceira pessoa do singular e o que era sujeito. Creio que para muitos o uso do s na terceira pessoa do

singular no tempo presente ainda não ficou claro. Percebi um alívio quando a correção terminou. A atividade era extensa e ficou monótona, mas como foi preciso fazer a construção do significado das sentenças várias vezes, os alunos foram entendendo melhor a língua.

Algumas vezes não apaguei o quadro completamente o que gerou uma confusão visual para os alunos, eu nem percebi esse tipo de problema, tamanha era a minha ansiedade para acabar a correção. A sugestão dada pelas colegas de equipe seria trazer o texto já escrito em papel para não gastar tanto tempo escrevendo no quadro, creio que isso ajudaria bastante.

Achei que me sairia melhor na atividade seguinte, pois na implementação na aula de metodologia, foi uma aula muito boa, mas já era a última aula do dia e os alunos estavam um pouco cansados, pois a atividade anterior havia exigido bastante deles. Houve participação, pois sendo a atividade uma entrevista, eles já queriam responder sobre eles mesmos, assim que entendiam o significado das questões, o clima parecia de indisciplina mas os alunos estavam bem engajados na atividade pois estavam bem focados no significado das frases.

Muitas vezes houve resistência por parte dos alunos, eles queriam que eu falasse português, eu insisti no inglês. Eu deveri ter explicado que eles não precisariam entender palavra por palavra para entender o significado das frases em inglês.

Utilizei frases para chamar atenção dos alunos que não fizeram sentido como *Turn around and be quiet* e *I'm waiting for you*, precisaria estar atenta a isso.

Reconheço que precisaria ter mudado minha postura, para poder ter maior controle de classe mas essa parte para mim é a mais difícil.

Refletindo sobre essas aulas, penso que as atividades de gramática tomaram muito tempo, foram três aulas seguidas sobre algo que os alunos não estavam muito interessados e o conteúdo gramatical era complexo para eles. O ideal seria que as aulas de gramáticas tomassem apenas duas aulas e em momentos distintos. O foco de todo estágio era o conteúdo, o uso da língua alvo, e no nosso caso o ensino para os alunos da busca do significado das frases e discurso na língua alvo. Num período tão curto como é o estágio, o ensino de gramática deveria ser menor.

Data: 01/11/2002

Neste dia tanto alunos quanto eu estávamos mais tranquilos. Procurei ter em mente todas as sugestões dadas pela minha supervisora e minhas colegas. Senti-me um pouco mais solta do que nas aulas anteriores.

Iniciei a aula fazendo uma breve revisão do significado das perguntas feitas no dia anterior na entrevista.

Chamei um aluno à frente para relatar as respostas do colega, sei que no plano não era necessário o aluno estar na frente da classe, ele poderia responder essas perguntas de seu lugar, mas como eu vinha tendo problemas com a disciplina, achei que seria uma forma de chamar a atenção dos outros alunos para o que estava sendo feito.

Conforme o aluno foi respondendo fui escrevendo as respostas em forma de texto, nas duas primeiras respostas pedi ajuda da classe para a construção do texto, mas depois acabei não fazendo essa construção com a classe.

Ainda tive problemas com alunos sem apostila, nesse dia utilizei o caderno de classe que é verificado pela coordenadora, escrevi o nome dos alunos que estavam sem material e o quanto isso estava atrapalhando o andamento das aulas.

Os alunos estavam compreendendo bastante, anteciparam muitas vezes a pergunta, não haviam esquecido o significado das perguntas feitas no dia anterior. Eles já davam o significado antes mesmo de serem solicitados, isso foi muito positivo.

No momento em que alguns alunos foram nomeados para lerem seus textos em voz alta, tive dificuldade em conseguir voluntários, eles não queriam falar inglês em voz alta. Eu disse que ajudaria, assim eles falaram baixo e eu falava alto, no entanto minha fala ficou fragmentada como a do aluno. Percebo que eu deveria ter feito todas as sentenças dos alunos que falaram e não apenas as palavras que eles falaram mais baixo.

Numa situação de aula regular, onde houvesse mais tempo para trabalhar, eu usaria essa atividade para diagnosticar problemas e trabalhar aspectos gramaticais, eu faria a correção em casa e proporia atividades relacionadas às áreas de problema num momento posterior.

Ainda não fiquei totalmente satisfeita com meu desempenho, mas senti um bom progresso em relação às aulas anteriores.

Data: 06/11/2002

Estas últimas aulas foram minhas melhores aulas do estágio na minha opinião e de minhas colegas também. Tive uma semana para refletir sobre os problemas enfrentados na semana anterior, e pude também relaxar um pouco. Percebi que estava valorizando demais essas aulas de estágio e que eu precisava ficar mais tranquila em relação a mim mesma.

Acredito que o fato da supervisora não estar presente tenha me ajudado a ficar mais relaxada, pois o fato de estar sendo avaliada enquanto se faz algo para mim é bem difícil.

Tentei novamente falar mais alto, acho que não consegui mudar muita coisa, mas os alunos estavam interessados em terminar o caderno de atividades. Nessa aula faríamos a última atividade do caderno, eu sabia que não terminaríamos mas os alunos não, parecia que eles queriam ver o caderno completo.

Nessa aula apenas três alunos não trouxeram o material, mas não foram os mesmos da aula anterior. A utilização do caderno de sala pareceu eficiente.

O processo de pré-leitura foi muito bom. Os alunos participaram bastante. Eles já sabiam do que se tratava pois desde no início do estágio a Ana Lúcia enfatizou a proibição do chiclete em sala de aula e eu também já havia pedido em algumas aulas que eles jogassem o chiclete fora. Houve um grande envolvimento sobre a questão do chiclete ser proibido ou não na escola, eles discutiram em português, mas isso demonstrou interesse pela questão.

Houve um pouco de dificuldade por alguns na compreensão do que precisaria ser feito na atividade (parte A), mas outros alunos que haviam compreendido explicaram em português antes mesmo que eu tentasse explicar novamente.

Durante o assessoramento percebi que muitos estavam conseguindo fazer a atividade sozinhos, apenas os alunos mais fracos precisaram de ajuda, minhas colegas não ajudaram no assessoramento neste dia.

Iniciei a correção da parte A da atividade, mas não houve tempo para corrigir todas as questões. Segundo o plano de ensino, eu só deveria fazer a construção do significado com os alunos nas questões onde não houve consenso, na questão 4 a maioria concordou, coloquei a resposta correta no quadro, e iniciei a correção da questão 5, alguns alunos queriam que eu voltasse, e perguntaram porque eu não estava fazendo a construção do significado como eu havia feito nas questões anteriores. Expliquei o motivo e decidi a partir desse ponto fazer a construção do significado com todas as frases.

Foi uma aula boa na minha opinião, fiquei aliviada em não ter acabado minhas aulas num clima agitado e frustrante.

Plano de aula 1

Professora estagiária: Fábiana Lombardi Martins de Souza

Data: 08/11/02

Série: 6a série

Objetivos:

- Ler um texto para determinar o autor de certas opiniões.
- Opinar sobre o uso do chiclete.
- Refletir sobre o uso do chiclete, posicionando-se, em inglês, sobre as vantagens e desvantagens de tal prática, e sobre sua proibição na sala de aula.

Conteúdo:

- Opiniões sobre o uso do chiclete.

Procedimentos:

- Inicie a aula pedindo aos alunos para abrirem as apostilas na página 10. (ex: *Class, please open your Activity packages at page 10, ok?*).
- Inicie a correção da atividade. (ex.: *Let's correct Part A of activity 7*).
- Peça a um aluno para ler a opinião número 1. (*Please, Roberta, could you read opinion number 1? ... Class, who said that? Henri, Albane or Margaux? Is it correct or incorrect?*) Se não houver consenso peça à classe que identifique a afirmação no texto (ex: *In which paragraph is Henri's opinion? Paragraph 1,2,3 or 4? Which sentence expresses opinion 1?*). Escreva a sentença no quadro de modo a iniciar a construção do significado através de palavras cognatas e da inferência dos demais vocábulos (ex: *What words are familiar to you? What's the meaning of ___ in Portuguese?*). Se necessário, use este mesmo procedimento para outras questões.
- Leia o enunciado da Parte B e verifique a compreensão (ex.: *What are you supposed to do in this activity?*). Confirme a resposta dada na forma como está expresso o enunciado.
- Leia as alternativas e verifique a compreensão de cada uma delas (ex.: *What's the meaning of this phrase in Portuguese?*). Feito isso, leia novamente cada alternativa de modo que a classe se familiarize com a pronúncia das sentenças, já que mais de uma alternativa poderá ser lida por alguns alunos ao darem suas respostas oralmente. Peça à classe que anote a tradução dos vocábulos desconhecidos.(ex: *Class, please write the translation of the words that are not familiar to you - utilize gestos e exemplos para facilitar a compreensão*).
- Estabeleça um tempo para a realização da atividade. (ex.: *You have 8 minutes to do this activity, ok?*).
- Circule pela sala para ajudar os alunos que necessitarem.
- Para coletar as opiniões, nomeie alguns alunos e pergunte: *What's your opinion about chewing gum?*
- Introduza a Part C da atividade 7. Peça aos alunos para virarem a página da apostila (ex: *Class, please turn the page, let's do part C of activity 7*)
- Leia o enunciado e verifique a compreensão da classe (ex.: *What are you supposed to do in this activity?*). Confirme em português a resposta dada refazendo o enunciado conforme está expresso.
- Leia as perguntas e verifique a compreensão (ex.: *What's the meaning of this question in Portuguese?*). Peça à classe que anote a tradução dos vocábulos desconhecidos. (ex: *Class, please write the translation of the words that are not familiar to you - utilize gestos e exemplos para facilitar a compreensão*).
- Peça aos alunos para fazerem a atividade em uma folha separada para ser entregue. (ex: *Class, please, do this activity on a separate sheet of paper and write your name on it, ok?*) Informe a classe que você corrigirá esta atividade em casa, e a trará na próxima aula. (ex: *Class, you are supposed to hand in your activity to me. I will correct it at home. Next class I'll give you back, ok? Did you understand? Can you repeat what I said, please?*).

- Estabeleça um tempo para a realização da atividade (ex.: *You have 20 minutes to do this activity, ok?*).

- No final da aula recolha a atividade.

Recursos Didáticos:

- Quadro negro
- Caderno de atividades

Avaliação:

- Desempenho dos alunos nas atividades propostas.

Gabarito:Parte A:

OPINIONS	Henri	Albane	Margaux
1. O uso do chiclete deveria ser permitido em Nova Iorque.		x	x
2. Chiclete não deveria ser permitido na escola.	x	x	x
3. Crianças podem engolir o chiclete.	x		
4. Mascar chiclete na escola incomoda os outros alunos.	x	x	x
5. Podemos engolir o chiclete em atividades físicas.			x
6. Mascar chiclete é bom para o hálito.		x	x
7. Mascar chiclete é bom para limpar os dentes.		x	x
8. É difícil falar mascarando chiclete.			x
9. As pessoas deveriam ser ensinadas a jogar o chiclete na lixeira após o seu uso.		x	

Parte B: Respostas abertas.

Parte C: Respostas abertas.

Planos de aula 2 e 3

Professora estagiaria: Fábila Lombardi Martins de Souza

Data: 21 de novembro de 2002.

Série: 6ª série

Tema: Crianças de Rua

Objetivos:

- Interagir com o professor para falar sobre o tema “Crianças de Rua”;
- Entender as colocações/perguntas feitas pelo professor, em inglês, e manifestar suas idéias/ respostas usando seu conhecimento de mundo;
- Localizar informações em um esquema para responder perguntas;
- Completar um texto com base em opções fornecidas/ Determinar as informações que melhor completam um texto.

Procedimentos:

~ Inicie a aula afixando no quadro uma figura com crianças na escola (picture 1) e outra com crianças de rua (picture 2). Com base nas figuras, faça as seguintes perguntas para a classe. Passe as respostas dos alunos para o inglês e organize-as no quadro em forma de um esquema. Forneça informações adicionais quando necessário (conforme esquema anexo).

1. *What's the difference between picture one and picture two?*

Enfatize a resposta dada (ex: *OK, in picture 1 the children are in the school while in picture 2 they are in the streets. They are street children*). Escreva no quadro a expressão “street children” para que os alunos visualizem o tema da aula.

2. *Please, give me a definition of street children. // Who are street children?*

Escreva no esquema “Definition” e então espere pelas respostas dos alunos.

3. *How old are these children? What’s the age of these children?*

Escreva no esquema “Age” e espere pelas respostas dos alunos. Se necessário, facilite a compreensão da pergunta negociando-a através de exemplos (ex: *I’m 33 years old And you?* – faça esta mesma pergunta para outros alunos).

Why are these children in the streets?

Escreva no esquema “Reasons” e após as respostas dadas escreva as seguintes razões pelas quais as crianças estão nas ruas: “Some have no home (homeless)” e “Some work, beg” (conforme esquema).Faça então outras perguntas.

4a. *What kind/type of work do they do in the streets?*

Acrescente ao esquema, ao lado de ‘work’, a informação a seguir:

They	{	sell flowers, candies
		wash cars
		look after cars

4b. *What do they beg for?*

Adicione ao esquema, ao lado de ‘beg’, informações como “for money” e “for food”.

5. *Do street children go to school?*

Faça o seguinte comentário após as respostas dadas e anotadas no esquema (ex: *Some street children go to school, some street children have the opportunity to study, but the majority doesn’t go to school. They don’t have this opportunity.*).

6. Is “street children” a social, political or a cultural problem?

Conclua após as respostas dadas (ex: *Well, the problem of “street children” is a social and political problem.*)

7. *Why is this a problem? // Why is “street children” a serious problem?*

Escreva no esquema ‘Reasons’ e acrescente as informações que constam no esquema em anexo, caso os alunos não as mencionem. Aproveite para perguntar o conceito de ‘extermínio’ e ‘delinqüência’.

a) *What is extermination?*

Conclua ou explique dizendo: “*Ok, extermination is the same as to kill people.*”

Faça gesto para ‘the same’ com os dedos juntos e para ‘to kill’ use a mão com gesto de um revólver.

b) *What is delinquency?*

Conclua dizendo: “*Ok, delinquency refers to minor crimes*”. Escreva ‘minor crimes’ ao lado de ‘delinquency’ no esquema.

Give me some examples of minor crimes.

8. *Do we have street children in Florianópolis?*

9. *What can we do to minimize this problem?/ How can we minimize this problem?*

Se alguém da classe sugerir “dar dinheiro” como forma de minimizar o problema, anote no esquema *Giving money to the children*, e opine sobre esta questão (ex. *In my opinion, giving money to street children is a stimulus for them to continue begging for money. What’s your opinion?*). Colete alguma opiniões da classe.

Durante a elaboração do esquema, negocie os significados das palavras desconhecidas através de gestos (ex. *beg, wander, wash*), dramatizações (ex. *sell - Flowers for 5 reais, flowers for 5 reais!!* – dramatizando a venda de flores - *I’m selling flowers. What’s the meaning of ‘sell’ in Portuguese?*; *buy - Please, one flower.* – dramatizando o pagamento - *I’m buying a flower – What’s the meaning of ‘buy’ in Portuguese?*); exemplificações (*look after= mothers look after*

their babies; doctors look after their patients; a baby-sitter looks after babies when their mothers are not home. What's the meaning of 'look after' in Portuguese?//candies=chocolate and chewing gums are candies. What's the meaning of 'candies' in Portuguese?).

· Terminada a aula, pergunte se a classe compreendeu o assunto discutido (ex. *Did you understand? Yes, no or more or less? Any question?*).

· Distribua um novo caderno de atividades.

- Introduza a atividade 1 (ex: *Open your Activity packages at page 2, activity 1*). Explique em inglês o enunciado e verifique a compreensão da classe (ex: *Did you understand? Yes, no, more or less? So explain it to me in Portuguese*). Confirme a resposta dada na forma como está expresso no enunciado.

· Estabeleça um tempo para a realização da atividade (ex. *You have ten minutes to do this activity, ok?*). Circule pela sala para verificar o andamento da tarefa e elucidar possíveis dúvidas. Disponibilize alguns dicionários para os alunos (ex: *Class, you can use these dictionaries*).

· Inicie a correção (ex. *Ok, class, now we are going to correct the activity.*). Leia a primeira pergunta e peça para a classe para respondê-la (ex. *Please, Class. What's the correct answer?*) Avalie a resposta (ex: *Ok, correct*). Anote a resposta correta no quadro e verifique a compreensão da pergunta (ex. *What's the meaning of this question in Portuguese?*). Siga o mesmo procedimento de correção para as demais perguntas.

- Peça aos alunos para virarem a página e introduza a atividade 2, parte A (ex: *Class, now, please, turn the page, activity 2, part A*).

- Leia o enunciado da Parte A e verifique a compreensão da classe (ex: *What are you supposed to do in this activity?*). Confirme a resposta dada refazendo o enunciado em português. Leia as alternativas para que a classe se familiarize com a pronúncia das palavras. Não forneça o seu significado. Deixe que os próprios alunos compreendam as informações, inferindo-as e associando-as.

- **Estabeleça um tempo para a realização da atividade (ex: *Class, you have 15 minutes to do this part, ok?*)**. Circule pela sala para verificar se todos estão realizando a atividade, para tirar dúvidas e orientar os que necessitarem.

Recursos:

- quadro negro e giz;
- figuras de crianças na escola e na rua;
- caderno de atividades;
- dicionários;

Avaliação:

- participação dos alunos em sala de aula;
- seu desempenho nas atividades propostas.

Gabarito da Atividade 1:

- a) Information number (3b)
- b) Information number (6)
- c) Information number (3a,3b)
- d) Information number (5)
- e) Information number (2)
- f) Information number (6)
- g) Information number (1)
- h) Information number (7)
- i) Information number (3b)
- j) Information number (4)

Plano de aula 4

Professora estagiária: Fábila Lombardi Martins de Souza

Data: 22 de novembro de 2002

série: 6ª série

Objetivos:

- Participar de uma leitura dramática.
- Completar um texto com base em opções fornecidas/ Determinar as informações que melhor completam um texto.

Procedimentos:

- Inicie a aula afixando no quadro um cartaz com o texto da atividade 2A.
- Inicie a correção (ex: *Have you finished? So, let's correct the activity*). Comece a ler a primeira pergunta e verifique a compreensão da classe (ex: *What's the meaning of this question in Portuguese?*). A cada lacuna peça a um aluno que dê a resposta (ex: *What's the answer?*). Solicite a avaliação da classe (ex: *Is it correct or incorrect?*). Confirme a resposta correta e anote-a no cartaz. Ao final, verifique a compreensão da resposta (ex: *What's the meaning of this answer in Portuguese?*). Faça o mesmo com o restante do texto.
- Introduza a atividade 2, parte B (ex: *Please, open your activity packages at page 3, activity 2, part B*).

- Leia e explique o enunciado (ex: *I'm going to read this text and you are going to repeat it after me, ok? We are going to do dramatic reading of this text.*). Diga aos alunos para fazer a leitura do texto pelo cartaz (ex: *Class, you can read the text through this poster, ok?*). Leia, então, o texto e peça a repetição da classe (ex: *Class, please, repeat it after me*). Faça a repetição por duas vezes. Na terceira leitura peça aos alunos que leiam o texto junto com você (ex: *Class, now you and I are going to read the text together, ok?*). Se houver necessidade, faça uma nova leitura em conjunto. Diga à classe que, desta vez, você lerá as perguntas e eles as respostas (ex: *Now class, I read the questions and you read the answers, ok?*). Repita esse procedimento duas vezes. Explique à classe que as repetições serão feitas doravante em grupos, ora só as meninas, ora só os meninos, ora por fileiras de modo a fazer uma leitura dramática. Diga que você determinará os grupos que falarão, colocando uma tira de papel com a instrução de quem deve falar, sob a parte do texto a ser repetida, i.e. *only boys, only girls, row1, row2, etc.* Enfatize que só aquele grupo poderá falar naquele momento (ex: *Now class, I determine/decide who is going to say each phrase of the text. I'm going to stick under each phrase the name of the group who will repeat it. For example – afixe a tira 'only girls' abaixo de uma frase qualquer – only girls will say this phrase, no boys.* Dê exemplos com as tiras 'only boys' e 'row1'. *Pay attention to the moment you are going to read. Please, use a strong voice because this is dramatic reading. Did you understand? Yes, no, more or less? Can you repeat what I said, please?*). Varie os grupos em cada fala.

Recursos didáticos:

- caderno de atividades;
- quadro negro e giz;
- cartaz com o texto da atividade 2, parte A.

Avaliação:

- desempenho na atividade.

Gabarito da Atividade 2:

Parte A:

- Risks of drugs, sexual abuse, and extermination.
- Love, school, and family protection.
- To create social programs and to give them support.
- The government and the society.

Plano de aulas 5 e 6

Professora estagiária: Fábiana Lombardi Martins de Souza

Data: 28 de novembro de 2002.

Série: 6ª série

Objetivos:

- *Participar de uma leitura dramática.*
- *Reconhecer um abaixo-assinado em inglês;*
- *Ler um abaixo-assinado para compreender informações específicas;*
- *Conscientizar-se de sua responsabilidade nas mudanças de certos problemas sociais;*

Procedimentos:

- *Inicie a aula afixando no quadro o cartaz com o texto da aula anterior. Repita a atividade 2, parte B (ex: Please, open your activity packages at page 3, activity 2, part B. Let's repeat this activity).*

- *Peça aos alunos para abrirem o caderno de atividades na página 4 (ex: Class, please open your activity packages at page 4, activity 3).*

- *Peça à classe que observe o texto (ex: Class, observe the text for a moment). Inicie, então, o trabalho de pré-leitura, fazendo as seguintes perguntas:*

1- What kind/type of text is this? Is it a story? What type?

Conclua dizendo: Ok, this is a letter, a petition. Escreva no quadro as palavras letter e petition, e pergunte: Is it a letter to a friend? So what kind/type of letter is it? Saliente que este tipo de carta é um abaixo-assinado (ex: This type of letter is a petition. We need many people, many signatures to have a petition/it's necessary to have many people, many signatures to have a petition). Verifique a compreensão da palavra 'petition' (ex: What's the meaning of petition in Portuguese?).

2- Why do people write petitions? // For what reason do people write petitions?

Conclua dizendo: Ok, people write petitions when they have a problem and want a solution for it. So, the objective of a petition is to request a solution for a serious problem. Escreva no quadro a informação: 'objective – to request a solution for a serious problem'. Verifique a compreensão da classe (ex: What's the meaning of this phrase in Portuguese?).

3- Who do we send petitions to? // To what persons do we send petitions?

Conclua dizendo: Ok, we send petitions to the authorities, to people who have power to make decisions.

4- What kind / type of information is it necessary for a petition?

Conclua dizendo: Ok, it is necessary to have a problem, a request, a person to send, names, signatures. Escreva no quadro 'it's necessary to have:' e à medida que os alunos vão falando em português, vá escrevendo as palavras 'a problem', 'a request', 'a person to send', 'names', e 'signatures' no formato de um esquema.

5- In your opinion, what kind of problem is important to write a petition? Give some examples.

6- Is it a good idea to write a petition requesting that street children go to school?

7- To what person would we send this petition?

- *Leia o enunciado da atividade 3, parte A, e pergunte o que eles deverão fazer (ex: What are you supposed to do in this activity, class?). Confirme a resposta dada refazendo o enunciado em português.*

- *Estabeleça um tempo para a realização da atividade (ex: You have 20 minutes to do this activity, ok?). Circule pela sala para verificar o andamento da tarefa e elucidar possíveis dúvidas.*

Recursos didáticos:

- quadro negro e giz;
- caderno de atividades;
- dicionários;

Avaliação:

- desempenho nas atividades propostas

Plano de aula 7

Professora estagiária: Fábiana Lombardi Martins de Souza

Data: 29 de novembro de 2002

série: 6ª série

Objetivo:

- Elaborar um abaixo assinado em inglês.

Procedimentos:

- *Inicie a aula introduzindo a atividade 3, parte B (ex: Now let's turn the page, class. Page 6, activity 3, part B). Leia o enunciado e as informações que o seguem. Verifique a compreensão do problema e da solicitação (ex: The problem is 'many street children are out of school'. What is the problem? In Portuguese, please). Faça o mesmo para a palavra 'request' (ex: The request is 'street children attend school'. What is the request? In Portuguese, please). Pergunte finalmente, para quem o abaixo-assinado deve ser endereçado (ex: To what person are we supposed to send this petition?). Verifique a compreensão, perguntando o que eles deverão fazer na atividade (ex: Did you understand the activity? Yes, no, more or less? So, what are you supposed to do in this activity, class?). Confirme a resposta refazendo o enunciado em português.*

- *Organize a classe em grupos de 5 alunos para que comecem a realizar a atividade. Peça aos alunos para fazerem a atividade em uma folha separada para ser entregue, pois valerá como uma nota (ex: Class, please, do this activity on a separate sheet of paper and write your names on it, ok? It's is going to be like a test, you are going to have a grade for it, ok?). Informe a classe que você corrigirá em casa, e trará na próxima aula. (ex: Class, you are supposed to hand in your activity to me. I will correct it at home and next class I'll give you back, ok? Did you understand?).*

- *Estabeleça um tempo para a realização da atividade (ex: You have 20 minutes to do this activity, ok?). Circule pela sala para verificar o andamento da tarefa e elucidar possíveis dúvidas. Disponibilize alguns dicionários para os alunos (ex: Class, you can use these dictionaries).*

- *Recolha as atividades para que elas possam ser corrigidas, dadas as notas e entregues aos alunos na aula seguinte.*

Plano de aulas 8 e 9

Objetivos:

- Localizar informações em um texto para responder as perguntas de uma prova.
- Refletir sobre o assunto “crianças de rua” e opinar sobre o mesmo.
- *Ouvir um texto para compreender informações específicas*

Procedimentos:

- *Organize as carteiras em fileiras e acomode os alunos em seus lugares.*
- *Separe a quantidade exata de provas a ser distribuída em cada fileira e entregue as provas aos alunos das primeiras carteiras.*
- *Diga a eles para retirarem a sua e passarem as restantes em direção ao fundo.*
- *Leia as questões da prova e esclareça possíveis equívocos.*
- *Dê início à prova e deseje boa sorte.*
- *Não saia de seu lugar para atender chamados ou tirar dúvidas. Da mesma forma, não permita que os alunos levantem de suas carteiras para requisitarem o seu auxílio. Peça a eles que o façam de seus lugares, em voz alta, ou que resolvam suas dúvidas sozinhos.*
- *Inicie a correção da atividade 3A (ex: Ok, class, now we are going to correct the activity.) Leia a primeira pergunta encaminhando-a para a classe. Avalie as respostas dadas. Anote a resposta correta no quadro. Siga o mesmo procedimento de correção para as demais perguntas. Se na questão 2, a resposta dos alunos for simplesmente ‘Para pedir mais ônibus’, ajude-os a completá-la fazendo em português perguntas do tipo: Quem faz esse pedido?, Qual a rota do ônibus pedido?, Para que dia especialmente, é feito o pedido?*

- *Retome a correção do abaixo-assinado que os alunos entregaram (ex: I corrected your texts and during the correction I collected some problematic sentences. They are...). Escreva no quadro todas as sentenças que apresentaram problemas e peça a eles para localizarem os erros de cada uma delas (ex: In this sentence there is one error, please locate it! What is the correct expression?).*

- Introduza a atividade 4 (ex: Now, let's do to activity 4). Leia o enunciado e durante a leitura faça gestos para “listen to” e “check” para facilitar a compreensão. Explique que o texto será tocado duas vezes apenas. Verifique a compreensão da classe (ex: Class, what are you supposed to do in this activity?). Confirme a resposta refazendo o enunciado em português.

- Leia pausadamente as perguntas e as alternativas.
- Coloque a fita para tocar.

Roteiro da gravação:

UNICEF is an organization that protects children and their rights. It was created in Europe in 1946. Its objective is to provide education and other services to children that are victims of poverty, violence and exploitation. UNICEF establishes a lot of programs for these children. One example is the “Spaces of Hope”. This program offers children in violent areas, from Rio de Janeiro and São Paulo, activities such as sports, music, theater, and art classes.

- Para a correção, leia a primeira pergunta, encaminhando-a para a classe. Avalie a resposta dada (ex: Ok, right! ou No, this is not the correct answer. Listen to the tape again). Anote a resposta no quadro. Siga o mesmo procedimento de correção para as demais perguntas.

Recursos didáticos:

- cópias da prova

- quadro negro e giz;
- caderno de atividades;
- dicionários;
- fita gravada com o texto;
- gravador.

Avaliação:

- desempenho na prova e nas atividades propostas.

Gabarito da Prova:

- 1- Algumas vendem flores e doces e cuidam de carros. Algumas pedem dinheiro e comida.
- 2- Elas são marginalizadas pela sociedade, são vítimas de violência, são exploradas e expostas à prostituição, extermínio, drogas e delinquência.
- 3- Porque algumas não têm casa ou porque trabalham nas ruas.
- 4- Este é um problema político e social.
- 5- Elas têm de 5 a 18 anos.
- 6- São crianças que moram e trabalham nas ruas.
- 7- Participando em projetos sociais e dando lhes suporte.
- 8- Elas geralmente não vão para a escola.
- 9- a) extermination
b) drugs
c) prostitution
d) delinquency
- 10- Resposta aberta.

Gabarito Atividade 3: Parte A

- 1- À companhia de ônibus Transol.
- 2- Possíveis respostas: O texto foi escrito porque os universitários e cidadãos em geral querem mais ônibus que vão do centro da cidade até a universidade nos finais de semana, em particular aos sábados; Porque tem poucos ônibus que vão para a universidade nos finais de semana; Para pedir mais ônibus.
- 3- Os alunos da Universidade Federal de SC e os cidadãos em geral.
- 4- Elas são o nome dos autores, seu número de identidade e sua assinatura.
- 5- Porque aos sábados os alunos têm aula.
- 6- a) carta aberta.
b) os alunos abaixo-assinados e os cidadãos em geral.
c) poucos
d) pedimos / aumentar

Parte B

Resposta aberta.

Gabarito Atividade 4:

Parte A

- 1- para crianças
- 2- educação e proteção
- 3- crianças vítimas de pobreza, violência e exploração.

- 4- Spaces of Hope
 5- esporte, aulas de arte, música e teatro
 6- Brasil

Activity 7

Part A - Read the text *Chewing Gum* and check what Henri's, Albane's and Margaux's opinions are. One opinion is possible for more than one person.

OPINIONS	Henri	Albane	Margaux
1. O uso do chiclete deveria ser permitido em Nova Iorque.			
2. Chiclete não deveria ser permitido na escola.			
3. Crianças podem engolir o chiclete.			
4. Mascar chiclete na escola incomoda os outros alunos.			
5. Podemos engolir o chiclete em atividades físicas.			
6. Mascar chiclete é bom para o hálito.			
7. Mascar chiclete é bom para limpar os dentes.			
8. É difícil falar mascarando chiclete.			
9. As pessoas deveriam ser ensinadas a jogar o chiclete na lixeira após o seu uso.			

Part B- Check the sentences that express your opinion about chewing gum.

- () I think that chewing gum should be allowed in Florianópolis.
 () I think that chewing gum should be allowed in the school.
 () I think that chewing gum in the school bothers the other students.
 () I think that chewing gum is good for the teeth.
 () I think that it is difficult to speak when I chew gum.
 () I think that it is dangerous to chew gum when I practice sports.
 () I think that chewing gum is dangerous for little children.
 () I think that.....

Part C - Answer in English the questions below.

Do you chew gum? Why?

.....
What are the advantages of chewing gum?

.....
What are the disadvantages of chewing gum?

.....
Should chewing gum be allowed in the classroom? Why?

Street Children

1. DEFINITION: Children that

{ beg
 live
 work } in the streets

2. AGE: 3 to 18 years old

3. REASONS: a) Some have no home (homeless).
 b) Some - work. They sell flowers, candies, lottery tickets
wash cars
look after cars
 - beg for money
for food
4. EDUCATION: Some - go to school
 - don't go to school
5. TYPE OF PROBLEM: Political and social
6. REASONS: Because they are - marginalized by the society.
 - victims of violence.
 - exploited.
 - exposed to prostitution.
extermination.
drugs.
delinquency (minor crimes)
7. HOW TO MINIMIZE THIS PROBLEM: To participate in social projects.

ACTIVITY 1

Identify in the text *Street Children* the information that answers the questions below. Use numbers, for example 3, 3 a.

- | | |
|---|------------------------|
| a) What do street children do in the streets? | Information number () |
| b) What risks do they run in the streets? | Information number () |
| c) Why are they in the streets? | Information number () |
| d) How do you classify this problem? | Information number () |
| e) How old are these children? | Information number () |
| f) Why is 'street children' a problem? | Information number () |
| g) Who are "street children"? | Information number () |
| h) How can we help these children? | Information number () |
| i) What type of work do they do in the streets? | Information number () |
| j) Do they study? | Information number () |

Activity 2

Part A: Complete the text below using the information provided.

- | | |
|-----------------------------|------------------------|
| - love | - family protection |
| - to create social programs | - sexual abuse |
| - the society | - school |
| - drugs | - to give them support |
| - the government | - extermination |

About Street Children

- What risks do street children run in the streets?
- Risks of _____, _____, and _____.
- What is necessary for these children?
- _____, _____, and _____.
- What are the possible actions?

- _____ and _____.
- Who is responsible for these actions?
- _____ and _____.
- So, let's help to keep children at school!

Part B:

Now let's do dramatic reading of the text above.

Activity 3

Part A: Read the text below and answer the questions in Portuguese.

More Buses are Necessary!

An Open Letter to **Transol Bus Company**,

We, the undersigned students of the Federal University of Santa Catarina and citizens at large, are preoccupied with a few number of buses that go from the city center to the university on the weekends, especially on Saturdays.

We request the company to increase the number of buses on Saturdays since we have classes on that day.

NAME	ID NUMBER	SIGNATURE
1Maria Cruz	5.795.849-2	
2Pedro Soares Lima	1.734.260-0	
3João Andrade	9.513.275-8	

A quem o texto é endereçado?

Por que motivo este texto foi escrito?

Quem está fazendo esse pedido?

Quais são as três informações que caracterizam os autores do texto?

Por que o pedido refere-se em particular aos sábados?

O que as palavras sublinhadas nas sentenças abaixo significam?

An Open Letter to Transol Bus Company.

We, the undersigned students of the University of Santa Catarina and citizens at large.

c)...are preoccupied with a few number of buses that go from the city center to the university.

d) We request the company to increase the number of buses.

Part B: Now in groups of 5, write a petition.

Problem: Many street children are out of school.

Request: Street children attend the school.

Person: Promotor da Infância e da Juventude de Florianópolis.

English Test

Name: _____

Date: _____

Responda as perguntas abaixo COM BASE NO TEXTO FORNECIDO na página seguinte:

Que tipo de trabalho as crianças de rua fazem?

Que problemas as crianças de rua enfrentam vivendo nas ruas?

Por que as crianças de rua estão nas ruas?

Como podemos classificar este problema?

Que idade as crianças de rua geralmente têm?

Como o texto define “crianças de rua” ?

Como podemos ajudar essas crianças?

Essas crianças estudam?

Lemos que as crianças de rua estão expostas a alguns problemas. Que palavras no texto estão relacionadas com a idéia de:

a) morte: _____

b) vício: _____

c) abuso sexual: _____

d) crimes: _____

O que você pensa sobre esse assunto? Você teria alguma sugestão para minimizar este problema

Activity 4

Part A: Listen to a person talking about UNICEF. Then, check the correct alternatives.

NOTE: Listen to the person twice.

A UNICEF é uma organização:

() para idosos

() para crianças

() para mulheres

O que a UNICEF oferece?

() proteção

() trabalho

() saúde

() educação

A quem ela atende?

() crianças vítimas de pobreza, violência e exploração.

() crianças vítimas de doenças, agressão e abuso sexual.

A UNICEF apóia vários programas. De que programa, em particular, o texto trata?

() *Spaces of Hope*

() *Hope Center*

Quais são as atividades oferecidas por este programa?

- | | | |
|----------------------------------|--|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> esporte | <input type="checkbox"/> aulas de arte | <input type="checkbox"/> culinária |
| <input type="checkbox"/> dança | <input type="checkbox"/> música | <input type="checkbox"/> teatro |

Em que país este programa está sendo desenvolvido?

- | | |
|---|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Estados Unidos | <input type="checkbox"/> Brasil |
| <input type="checkbox"/> Japão | <input type="checkbox"/> Argentina |

DIÁRIOS

Aluna: Fábria

Data: 08/11/2002

A primeira coisa a ser dita é que o plano desta aula não era meu, então, a insegurança era: Será que conseguirei colocar em prática algo que eu mesma não elaborei? Para minha surpresa consegui e foi muito bom. Foi interessante poder observar que da maneira como são feitos os planos, realmente “qualquer pessoa” pode aplicá-los.

No início da aula estava nervosa, mas após a chamada relaxei e entrei na classe. A atividade já estava em andamento, então, eu só fiz o restante dela; era uma atividade muito boa e os alunos estavam muito interessados e participativos. A cada frase que construíamos juntos o significado era um sucesso, cada aluno queria participar mais que o outro. Além disso, o resultado do trabalho deles foi bastante positivo, isto é, a maioria acertou quase toda a atividade. A parte B da atividade foi feita toda por mim; achei que foi difícil para os alunos entenderem que aquelas alternativas representavam as opiniões deles pelo uso do “I think that”. Parece-me que se as sentenças fossem escritas com “In my opinion”, o entendimento ficaria mais acessível. A parte C da atividade foi bem tranquila; todos entenderam e começaram a fazê-la em sala; por falta de tempo os alunos deveriam terminar em casa e entregar a atividade na aula seguinte.

Data: 21/11/2002

Após uma semana sem aulas, devido à reunião (14/11) e feriado (15/11), iniciei bem a aula; fiz chamada e notei que muitos alunos já utilizavam o “absent” sozinhos. Pedi para os alunos me entregarem a atividade que tinha ficado para casa, alguns me pediram um tempo pra passá-la a limpo, dei 5 minutos para que terminassem, apenas 13 alunos entregaram. Iniciei a aula de conteúdo, colando as figuras no quadro e ao mesmo tempo os alunos já foram dizendo que eram fotos de crianças na rua e na escola. Na construção do esquema no quadro alguns detalhes devem ser observados: Depois da primeira pergunta *What's the difference between picture one and picture two?*, deve-se acrescentar *What's the meaning of "street children" in Portuguese?* Para que fique bem claro que falaremos sobre crianças de rua. Alguns alunos associaram o nome à “street dance”, que é mais conhecido simplesmente como “street”, assim pensarem que falaríamos sobre o esse assunto. Também me esqueci de fazer a negociação de “sell” e “buy” o que causou dificuldade depois na atividade. O esquecimento de “education” também fez falta na atividade. Simplifiquei o esquema, pois não queria apagá-lo todo do quadro e também porque quis usar tudo que os alunos me diziam, e isso muitas vezes não estava no esquema original. Na hora de fazer a atividade, percebi que os alunos não estavam entendendo o que deveria ser feito. Fugi do plano dando como exemplo a sentença A e mesmo assim notei que eles não tinham entendido muito bem. Comecei, então, a ler todas as sentenças para deixá-las mais claras, desde que os pronomes interrogativos ainda não tinham sido ensinados aos alunos. Penso que as

questões deveriam ser em português ou então, algo como “matching” para facilitar o entendimento e a execução da atividade. Penso também que essa minha atitude de ler questão por questão e querer explicar **tudo**, é muito paternalista e que às vezes tiro a oportunidade dos próprios alunos deduzirem os significados. De qualquer maneira, achei a atividade difícil para os alunos, tanto que na correção observei que o índice de acerto não foi muito alto. A maioria dos alunos que acertaram, tiveram grande ajuda no momento da assessoria. Também percebi que o tempo para a realização dessa atividade foi curto; 20 minutos pareceu-me pouco pela complexidade da atividade. Mesmo com as falhas e dificuldades da aula, senti que os alunos estavam muito interessados. Debateram, discutiram sobre suas opiniões e sentiram-se muito valorizados em terem suas idéias no quadro. Houve realmente uma construção sobre o tema.

O início da atividade 2 foi mais tranquilo. A atividade era mais simples. Faltavam apenas 5 minutos para o final da aula quando terminei de explicar a atividade e mesmo assim muitos conseguiram terminá-la antes de bater o sinal. Todos já estavam se preparando para sair, quando bateu o sinal alguns já se levantaram e eu não os deixei sair, salientando que trouxessem o “activity package” na aula seguinte. Somente depois de terem me ouvido é que deixei os alunos saírem da sala de aula.

No esquema é necessário também fazer algumas alterações, tais como:

- No tópico 1, retirar “wander” e colocar “beg” – sentimos que “wander” ficou solto e os alunos não utilizaram o termo “perambular”, mas o “pedir dinheiro” foi muito usado, então uma substituição é interessante.

- No tópico 7, ao invés de colocar os verbos no gerúndio, deixá-los no infinitivo, pois na construção do esquema no quadro apareceu dessa maneira. E melhor ainda, fica sem a segunda opção que é “comprar o que eles vendem”, pois não nos pareceu uma boa alternativa para minimizar esse problema.

Data: 22/11/2002

Pra variar apareceu a Professora de Geografia de novo, querendo dar a aula no meu lugar. Eu aí disse pra ela que não podia ficar sem a aula e ela me pediu, então, que eu fosse falar com a coordenadora; disse que não podia deixar a sala sozinha, mas ela insistiu. Saímos, então, atrás da coordenadora pela escola inteira e não a encontramos, eu disse para a professora que tinha que voltar para a sala e que daria a aula; ela não gostou muito, mas consegui dar a aula. A professora titular da turma não estava presente, tampouco a professora supervisora do estágio.

Iniciei a aula com a chamada e fazendo a correção do *Me* na resposta da presença. Pedindo a eles que usassem *It's me, here* ou *present*. Houve um pouco de resistência, pois disseram que tinha sido a professora que os havia ensinado e que estava certo. Eu não disse que estava errado, mas que era melhor usar as outras expressões.

Pedi, então, que os alunos pegassem seus cadernos de atividade e distribuí o material para os que haviam faltado na aula anterior. Notei que nenhum aluno esqueceu o “activity package” e isso contribuiu para um melhor desempenho na aula. Dei 5 minutos para os que não tinham terminado a atividade 2, fazê-la. Enquanto isso coleí o cartaz para a correção no quadro. Foi muito boa a correção com o texto já pronto; facilitou e agilizou muito a correção. Além disso, ter o cartaz no quadro na hora da leitura dramática foi muito interessante. Fiz as repetições, nós lemos juntos, mas esqueci de fazer a parte em que eu lia as perguntas e eles as respostas, e isso podia ter dado mais segurança quando eles fossem falar sozinhos. Fiz a determinação de quem falaria, iniciando o jogral e a resposta da classe foi muito boa. Mas ainda poderia ter sido feita uma repetição mais fragmentada do texto e também enfatizada mais algumas pronúncias problemáticas. A aula terminou 5 minutos mais cedo, pois a direção veio à sala pedir que os

alunos saíssem para assistir a uma apresentação de dança no pátio. Não deixei que os alunos saíssem assim que o recado foi dado, ainda fizemos mais uma repetição; embora o jogral completo não tenha sido feito. A aula que vem será iniciada com essa prática.

Data: 28/11/2002

Iniciei a aula colando novamente o cartaz no quadro. Os alunos demonstraram um pouco de resistência do tipo: “De novo, Professora?”. Mas logo que começamos a fazer as repetições, eles participaram muito. Antes de iniciar a repetição, fiz um reforço de algumas pronúncias, como por exemplo, “abuse”, “love”, “extermination”, “social”, etc. Percebi que mesmo reforçando tais pronúncias a dificuldade em fazê-las de forma correta é muito grande e por isso foi um pouco difícil que a atividade saísse em alto e bom tom. Coloquei as tiras de papel de maneira alternada e aos poucos fomos fazendo as repetições. A idéia inicial incluía a repetição das perguntas também, mas elas eram bastante longas e de difícil pronúncia, então, as perguntas sempre foram feitas por mim e os alunos repetiam alternadamente as respostas. Algumas sentenças que eles repetiam também eram muito longas, então houve a sugestão que fossem escolhidas apenas palavras para serem repetidas. Ao final dessa atividade, notamos que o jogral em si não existiu, mas sim uma simples repetição de sentenças. Pareceu-me que essa possibilidade existe sim, é possível fazer um jogral, mas como um trabalho mais em longo prazo, como por exemplo, um semestre de ensaios e correções para depois ser apresentado em alguma festividade da escola; isso criaria um clima de expectativa e estímulo. De qualquer maneira me surpreendeu a forma como os alunos se esforçaram e atingiram, à sua maneira, o objetivo da atividade. Quero dizer com isso que ficaram muito satisfeitos em falar inglês e só isso já foi suficiente para que sentissem que podem fazê-lo.

Quando passei para a atividade 4 é que as coisas se complicaram um pouco! Pedi que os alunos observassem o texto (abaixo-assinado) por alguns minutos. O primeiro problema é que o texto não estava bem definido, então, ficava realmente muito difícil pra que eles pudessem visualizá-lo (deve ser feita a correção). Fiz, então, a definição com eles, isto é, mostrei-lhes o que era o texto para facilitar a observação e a identificação de que tipo de texto era aquele. Quando elaborei o plano, pensei que logo diriam que era um abaixo-assinado, mas a falta de definição do texto causou essa dificuldade. Quase “morri” para que saísse algo deles, eles também queriam acertar, mas estava realmente difícil. Disse a eles que era uma “letter”, mas eles não sabiam o que era “letter”, então comecei a escrever exemplos de cartas no quadro; fiz uma e não deu certo, fiz outra e depois de muito tempo saiu um “carta” lá no fundo; só que o tipo de carta era outro, era uma carta para um amigo, então fiz o caminho para dizer que aquela (o texto) era uma carta diferente, e me esqueci de usar a palavra “signatures” mais vezes o que com certeza me ajudaria muito e eles iriam chegar ao tipo de texto com mais facilidade. Enfim, não foi fácil, estávamos todos cansados, mas eu não pude desistir e quando saiu abaixo-assinado foi um alívio! Outro ponto observado foi que utilizei uma outra estratégia para refazer as sentenças, ao invés de eu mesma refazê-las, com receio de falar muito português, pedi que os próprios alunos que acertavam refizessem as sentenças ou palavras para a classe. O problema é que muitos não ouviam e também quando a professora fala é outra coisa; realmente ficou uma falha aí, acho que se eu tivesse feito mais as sentenças e usado mais a palavra “signatures” as coisas não teriam sido tão sofridas e demoradas. Depois de descoberto o tipo de texto, as perguntas de pré-leitura correram muito bem. Dei 20 minutos pra que eles pudessem fazer a atividade e pra minha surpresa uma aluna vira e diz: “Only that?”, expressão que tinha sido usada por uma de minhas colegas lá no início do estágio e eu a tinha retomado um pouco antes! Adorei sua colocação, principalmente porque foi usada em um contexto diferente dos anteriores, provando que essa aluna com certeza adquiriu essa expressão. Os alunos entenderam bem o que deveriam fazer na atividade e a grande maioria foi bem; tiveram um pouco de dificuldade no entendimento até

mesmo do português das questões e no exercício 6 que era de tradução de palavras sublinhadas e os exercícios *b* e *d*, por exemplo, estavam sublinhados errados. Além disso, deveriam saber o significado da palavra naquele contexto; a falta do hábito de fazer anotações quando procuram palavras no dicionário implica nessa dificuldade e eu também deveria ter insistido mais para que isso acontecesse, quando o fiz, me enganei e ao invés de dizer para que eles anotassem “the not familiar words”, eu disse para anotarem “the familiar words”, me confundi e nem percebi! Sem dúvida o momento da assessoria é indispensável, pois é nesse momento que percebemos onde falhamos na explicação. A aula terminou com os alunos terminando de fazer a atividade 3, para ser corrigida na próxima aula.

Observações:

- devo usar mais “Sorry?” ao invés de “Uh?”;
- reforçar mais que sem material fica difícil trabalhar e eles devem trazer o caderno de atividades;
- notei que faltou um dígito para que o número da identidade ficasse mais próximo da nossa realidade.

Data: 29/11/2002

Devido à necessidade da aplicação de uma prova de recuperação e mais uma nota para fechar a média dos alunos, fizemos uma mudança nos planos. Ao invés de iniciar a correção da atividade 3A, passei para a atividade 3B para fazê-la valer como um trabalho.

Fiz a leitura do enunciado e das informações que o seguiam. Logo os alunos entenderam o que deveria ser feito. Nesse momento refiz todas as informações em português, dividi a classe em grupos e eles trabalharam bem. Um grupo ficou bastante preguiçoso e deixou quase tudo pra uma só aluna fazer, mas os outros todos trabalharam bem. Foi muito interessante que eles não queriam olhar o abaixo-assinado que tinham no caderno de atividades como modelo; resistiram bastante em “copiar”, queriam fazer os seus próprios textos! O resultado foi muito bom! Seguem em anexo os textos criados por eles, pois foram feitos em folha separada pra receberem as notas. Dois grupos não entregaram no dia e apenas um deles entregou na aula seguinte; esse que não entregou, ficou sem nota. O tempo de 20 minutos é muito pouco para a realização de tal atividade, ficamos a aula toda trabalhando nela.

Antes que a aula terminasse lhes avisei que teriam uma prova na aula seguinte e que deveriam estudar as páginas 1,2 e 3 do caderno de atividades.

Foi uma aula tranqüila mesmo com eles trabalhando em grupos, pois estavam bastante compenetrados e interessados no que estavam fazendo. Fizeram muitas perguntas no momento da assessoria.

Data: 05/12/2002

Iniciei a aula com a prova; os alunos tiveram 30 minutos para fazê-la. Os que iam terminando ficavam quietos em seus lugares esperando o momento em que todos já tivessem feito a prova para que pudéssemos dar continuidade à aula. Eu poderia ter dito aqui pra que eles dessem uma revisada na prova e não o fiz; esse cuidado é bastante importante pra que eles percebam o que fizeram e possam até refazer algo se necessário, embora eles não gostem muito disso, sempre tenho a sensação de que querem acabar e nem ver mais aquilo na frente.

O resultado da prova foi muito bom; as notas dos alunos foram muito melhores que as da prova anterior. O que percebi foi que os alunos quase não utilizaram o texto fornecido para a resolução da prova; utilizando seu conhecimento de mundo, isso foi um pouco ruim, pois enquanto corrigíamos as provas víamos que as questões estavam respondidas corretamente, mas

não podiam ser consideradas corretas, pois fugiam das informações dadas no texto. Alguns alunos tiveram dificuldade de entender as questões, que estavam em português, então, penso que mesmo a língua portuguesa deve ser analisada e calibrada sempre que possível. Algumas questões como a de idade e de classificação do problema e também a questão 9, que pedia para encontrarem palavras relacionadas às abaixo no texto, obrigaram os alunos a irem ao texto, e com isso foram as questões que eles mais acertaram. Isso me demonstra que na realidade os alunos não têm o hábito de fazer pesquisa, de ir buscar a informação. Eles querem tudo mais fácil e pronto e com isso muitas vezes se dão mal. Penso que devemos forçar cada vez mais os alunos a buscarem e não darmos tudo pronto pra eles, só assim esse problema pode ser resolvido.

Terminada a prova, iniciei a correção da atividade 3A no quadro (leitura sobre o abaixo-assinado feito para Transol). Houve grande índice de acerto e grande participação, embora os alunos quase não lembrassem mais do que haviam feito; uns até me disseram que a atividade já havia sido corrigida. Na correção notei que não fiz muito a construção das respostas com eles, isto é, quando havia necessidade de completar mais as respostas eu mesma as colocava no quadro prontas, sem fazê-los pensar. Outro ponto no qual não insisti muito foi na correção do que já haviam feito, muitos deixaram as respostas como estavam ou então diziam que já haviam feito a correção e muitas vezes não era verdade.

Retomei também a correção do abaixo-assinado que eles fizeram e entregaram. Nesse momento os alunos já estavam bastante cansados; era a última aula do último dia de aula! Não houve grande interesse e participação nessa correção. Eu também fiz a correção de uma maneira não muito atrativa, as respostas poderiam ter sido colocadas todas no quadro e depois feitas as identificações dos erros e aí sim a correção das mesmas. Falhei também ao não insistir mais que eles anotassem as respostas e se não tivessem apostila, como alegavam, que anotassem em uma folha separada.

Por incrível que pareça, nos últimos 5 minutos consegui fazer a atividade 4A de “listening”. Já estava meio atrapalhada com o horário e me confundi com o início da atividade; antes de tocar a fita deveria ler com eles todas as perguntas e alternativas. Enfim, toquei a fita sem ter lido nada antes, além disso, com o ventilador ligado e ainda com barulho na sala; me dei conta disso tudo e antes de tocar mais uma vez, fiz a leitura. O mais interessante foi que ao fazer a leitura muitos alunos já iam respondendo! Achei aquilo muito bom e fiquei surpresa com o aproveitamento do “listening” deles! Incrível como aprenderam tanto em tão pouco tempo! O desagradável foi que um aluno insistiu em sair da sala e houve um movimento chato na sala de aula. Fui bastante firme com ele, mas a professora titular teve que intervir, depois do nosso pedido, levando-o a direção, pois atrapalhou a atividade e seus colegas, que pediam pra que ele se sentasse e esperasse a aula terminar. Eu me senti tranqüila, mas ao mesmo tempo muito nervosa por não ser a autoridade máxima da classe e não saber se podia tomar essa ou aquela atitude. De qualquer maneira depois que ele saiu tudo voltou ao normal e eu não dei muito valor a essa atitude, o que foi muito bom pra que os alunos continuassem na minha e pudéssemos terminar de corrigir a atividade de listening.

Foi imensamente gratificante terminar o estágio e ver como a metodologia é viável e que os resultados são tão bons!

AULAS E ATIVIDADES PLANEJADAS, MAS NÃO IMPLEMENTADAS:

Professora estagiária: Fábria Lombardi Martins de Souza

Objetivo:

- Ler um texto para compreender informações específicas.

Procedimentos:

- Inicie a aula introduzindo a atividade 5 (ex: *Please, open your activity packages at page 7, activity 5*).

- Peça à classe que observe o texto (ex: *Please, observe this text for a moment*). Inicie, então, o trabalho de pré-leitura, fazendo as seguintes perguntas:

1- *Is this text from a newspaper? Yes or no? From a book? Yes or no? So, where is the text from?*

2- *What information suggests that?*

3- *What's the title of the text?*

Escreva no quadro "Spaces of Hope".

3a. *What is "Spaces of Hope"? Is it the name of a school? So, what is "Spaces of Hope"?*

Conclua dizendo: *Ok, this is the name of a social program.*

4- *To what people is this program offered?*

Conclua dizendo: *Ok, this is a program for children.*

5- *What is the relation between the title and the picture?*

Conclua dizendo: *This program offers football classes for children.*

6- *What's the meaning of the title in Portuguese?*

Confirme a resposta: *Espaços de Esperança.*

- Leia o enunciado da atividade 5 e pergunte o que eles deverão fazer (ex: *What are you supposed to do in this activity, class?*). Confirme a resposta dada refazendo o enunciado em português.

- Estabeleça um tempo para a realização da atividade (ex: *Class, you have 15 minutes to do this activity, ok?*). Disponibilize alguns dicionários para os alunos (ex: *Class, you can use these dictionaries*). Circule pela sala para verificar o andamento da tarefa e elucidar possíveis dúvidas.

- Inicie a correção (ex: *Ok, class, now we are going to correct the activity*). Leia a primeira pergunta encaminhando-a para a classe. Avalie as respostas dadas. Anote a resposta correta no quadro. Siga o mesmo procedimento de correção para as demais perguntas.

- Para as questões 2, 6 e 7, solicite que a classe localize as respostas no texto (ex: *In which paragraph is this information? Paragraph 1, 2 or 3? Which paragraph?*). Peça, então, que a classe diga em que linha está a informação (ex: *In which line is this information? Line 1, 2... Which line?*). Avalie a resposta e a escreva no quadro. Construa o significado com a classe (ex: *Class, what words are familiar to you in this sentence? What's the meaning of _____ in Portuguese?*). Sublinhe as palavras fornecidas e escreva acima delas os significados dados em português. Então, convide a classe a adivinhar o significado das palavras restantes (ex: *Now, let's guess the meaning of the other words...*). Ajude-os a dar sentido ao fragmento.

- Inicie a aula seguinte resgatando as sentenças problemáticas encontradas nos textos elaborados pelos alunos (atividade 3b). Escreva-as no quadro e peça à classe que as corrija. Ajude-os na localização dos erros (ex: *I corrected your texts and during the correction I collected some problematic sentences. They are... - escreva-as no quadro - In this sentence, there are 2 errors, please, locate them. What is the correct word/expression?*). Entregue os textos corrigidos aos alunos para que eles possam digitá-los, já que o texto será um documento a ser enviado ao Promotor juntamente com as assinaturas. Agende um horário, para uma aula de inglês, na sala de informática, para que os alunos digitem seus textos, com a sua orientação. Traga um disquete para que os grupos copiem seus textos nele. Imprima cada texto e entregue uma cópia aos respectivos grupos. Diga-lhes que cada grupo deverá recolher 50 assinaturas em seu abaixo-assinado. Dê um prazo de uma semana para esta tarefa. Saliente que o abaixo-assinado é um documento de responsabilidade deles, que não poderá ser dobrado ou amassado, já que ele deverá

ser enviado ao Promotor da Infância e Juventude de Florianópolis por eles mesmos (ex: *Each group will collect 50 signatures, a minimum of 50 signatures. Collect them with your friends, teachers, family, etc. You have one week to collect the signatures. This work is for next week, December, 6th. You are responsible for this document. It's a serious document!. Don't fold I because you are going to send it to the Promotor!*).

- Antes de envelopar os abaixo-assinados, traga o endereço completo do destinatário. Para envelopá-lo, afixe no quadro um envelope tamanho ofício e pergunte à classe as informações que devem ser colocadas na parte da frente do envelope (ex: *Class, what information do we write here at the front?*). Insista que as respostas sejam fornecidas em inglês. Anote-as no quadro. Por exemplo:

- *the Promotor's name*
- *his/her address:*
 - the name of the street*
 - the number of the house/building*
 - the name of the suburb*
 - the zip code*
 - the name of the city*
 - the name of the state*

Com base nessas informações, pergunte à classe: *What information do we write first at the front of the envelope?* Insista que a resposta seja dada em inglês. Questione a classe perguntando: *We don't have the promotor's name. So, what do we do?*

Avalie as respostas dadas e inicie o preenchimento do envelope. Comente, em inglês, que o nome do destinatário é acompanhado por 'to' (ex: *Class, in English, we use 'to' before the name of the addressee, for example, To the Director of Nestle. What's the meaning of 'to' in Portuguese?*). Continue o preenchimento do envelope, perguntando: *What's the next information? Is it the home address or the work address?* Terminada a parte da frente, siga o mesmo procedimento para a parte de trás do envelope.

- Pergunte quem poderia se responsabilizar por enviar a correspondência (ex: *Class who can send this document by mail?*). Se nenhum aluno se prontificar a ir, determine quem irá acompanhá-la nesta tarefa.

Recursos didáticos:

- caderno de atividades,
- quadro negro e giz;
- dicionários.

Avaliação:

- desempenho na atividade.

Gabarito da Atividade 5:

- 1- Às crianças que trabalham e às que não vão para a escola.
- 2- Para ajudar as crianças a saírem das ruas e permanecerem na sala de aula.
- 3- Spaces of Hope/ Espaços de Esperança.
- 4- Às crianças que moram em áreas violentas de cidades como Rio de Janeiro e São Paulo.
- 5- Futebol, música, teatro e computadores com acesso grátis a Internet.
- 6- Da seleção brasileira de futebol.
- 7- Aulas de inglês e computação e um jogo de futebol no final das aulas.
- 8- a) alternativa saudável.
b) fundaram e crianças que estão em risco.

Activity 5

Read the text below and answer the questions in Portuguese.

Spaces of Hope

In Brazil, football is a national passion. So, in a country where 2.9 million children work, and 1.3 million are not enrolled in school, a variety of initiatives use football's popularity to help get children out of the streets and into the classroom.

A program called 'Spaces of Hope' helps children in violent areas in cities such as Rio de Janeiro and Sao Paulo. 'Spaces' offers these children football as a fun activity that can be a healthy and productive alternative for children in difficult circumstances. It also offers programs in music and theater, and computers with free Internet access.

Two members of the Brazilian national football team have founded centers for at-risk children that combine study and sports. The centers provide English and computer classes, and the school day ends with a game of football.

Adapted from www.unicef.org/football/world/brazil.html

A que se referem os números apresentados no texto? E em que país isto acontece?

Por que alguns programas sociais utilizam o futebol como atividade escolar?

De que programa social fala o texto?

A quem este programa atende?

Quais são as atividades propostas por este programa?

O texto fala de centros que combinam estudo e esportes fundados por profissionais do futebol. De que time eles são?

Que atividades estes centros oferecem?

O que as palavras sublinhadas nas sentenças abaixo significam?

a) 'Spaces' offers these children football as a fun activity that can be a healthy and productive alternative for children in difficult circumstances.

b) Two members of the Brazilian national team have founded centers for at-risk children.

Avaliação do estágio

Freqüentar um curso de licenciatura por quatro anos, em meio a tantas dificuldades, com o objetivo de um dia poder estar (ou pelo menos sentir-se) preparado para ensinar, já é por si só uma tarefa grandiosa. Desde o início sabe-se que se está sendo preparado para formar outros. Para ajudar outros. Para guiar outros. Para despertar outros. Para estar com outros. Para conviver intensa e diariamente com outros.

Muitas disciplinas freqüentamos para este fim, porém o funil começa a fechar com o curso de Metodologia. Aparentemente só ali é dado o fundamento para a prática do semestre seguinte. Idéias antigas são como que varridas das nossas cabeças. Idéias e ideais de cidadania, justiça, coerência e respeito invadem nossas vidas. Sim, porque desde então só pensamos, vivemos e nos preparamos para “o estágio”. Mas o sabor do desafio, do fazer diferente, e a confiança de que o que é correto há de vencer, nos leva adiante. Começamos a sentir o peso da responsabilidade. As regras do jogo são claras e exigem muito de nós. Por vezes nos desanimamos, choramos, nos desentendemos. Mas sempre nos ajudamos e nos reerguemos. E crescemos.

Enfim, os planos de aula parecem prontos e começamos a implementá-los. As aulas fluem. Os planos funcionam! Os alunos reclamam de aulas tão diferentes. Sabemos que lhes causamos desconforto. Mas seguimos adiante pois acreditamos ser este o caminho. Tivemos o apoio incondicional e extremamente crítico da professora, que não teve receio em repreender-nos ao longo do caminho, muitas vezes causando um certo desconsolo pela sua extrema franqueza e pouca flexibilidade.

Acreditamos que a metodologia comunicativa com foco no conteúdo proposta pela professora, vem ao encontro da atual corrente mundial de valorização do ser humano, suas capacidades e suas individualidades. Pois dentro desta visão de aprendizagem de uma segunda língua, o conteúdo das aulas sempre deveria ser relevante para o aprendiz, acrescentar-lhe algo e fazer sentido para a sua vida. Outro ponto que achamos extremamente importante é a avaliação constante exigida por tal metodologia. A aula só fará sentido se estiver atingindo os objetivos propostos, o que torna o ato de avaliar uma premissa básica para a continuidade das mesmas. Esta prática exige do professor uma visão ampla do ser humano e suas capacidades. Exige também que sejam banidos de nossas cabeças a idéias de que crianças de escola pública não podem ter aulas totalmente em inglês e que não são crianças exigentes. O pouco tempo em que estivemos com elas nos mostrou o quanto são capazes e sedentas de aprender. Vimos o quanto se pode fazer sem um livro didático, somente com um interesse real nos alunos e apoiados, isto sim, em uma boa concepção de aprendizagem de uma língua estrangeira. Nossa experiência nos mostrou que alunos que tinham aulas de inglês em português tiveram um bom desempenho em aulas em que praticamente se falava inglês o tempo todo.

Uma sugestão para os próximos estágios é que os alunos da licenciatura tenham a chance de conhecer esta metodologia mais cedo dentro do currículo. Seria muito bom se antes de iniciarmos o estágio pudéssemos observar uma aula da professora supervisora implementada dentro desta metodologia. É um grande choque de idéias, como já dissemos, mas que poderia ir sendo assimilado aos poucos.

Quanto a nós, o grande exercício foi sermos coerentes e conseqüentes o tempo todo. Aí nossa professora não nos deixou dormir nenhum segundo. E isto nos cansou demasiadamente. Mas, passado o cansaço, fica a sensação boa de que uma idéia assim pode dar certo. É só se empenhar e acreditar.

Referências Bibliográficas

- KRASHEN, S. The input hypothesis: Issues and Implications. London: Longman. 1988.
 KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)mergin Strategies for Second / Foreign Language Teaching. *TESOL QUARTERLY* 28 (1). 1994:27-48.
 PRABHU, N.S, Communicative Language Teaching: Three Perceptions, Based on a talk given at the Department of Foreign Languages, Tsinghua University, Beijing, May 1994.
 XAVIER, R.P. Avaliação Diagnóstica e Aprendizagem, *Contexturas* 4, 1999:99-114
 XAVIER, R.P, Focusing on Grammar Pedagogy, In Fortkamp, M.B.M & Xavier, R.P, *EFL Teaching and Learning in Brazil: Theory and Practice*, Florianópolis, Editora Insular, 2001.

APPENDIX B

CLASSROOM TRANSCRIPTION

This appendix presents the complete transcriptions of two of the classes videotaped and used as examples in Chapter IV

CONVENTION ON TRANSCRIPTIONS

Key Transcription Convention

[overlapping

(()) researcher's comments

+++ long pause

XXX inaudible

? questioning intonation

St1,2,3... identified student

St – unidentified student

Sts – students in chorus

R – researcher

S – supervisor

T1, T2, T3 – participants

P – regular teacher of the school in which the practicum was held

Example # 1: videotaped class1 and 2 – T1

October 10, 2002 ((classes 1 and 2 are twin classes))

T1 – Muitos de vocês já me conhecem do ano passado ((T1 had done her supervised practicum in Portuguese in this school with these students)). Eu, juntamente com a T3, sentada lá no canto, e a T2, estaremos dando as aulas de inglês, as aulas de inglês de agora até o fim do ano.

Sts – Oba! ((the students seem to enjoy the good news))

T1 – Cada uma de nós vai dar uma parte. Nós somos alunas da UFSC e como nós estamos estudando para sermos professoras de inglês, no fim do curso nós temos que ir para uma escola e dar aula, praticar o que a gente vem aprendendo todo esse tempo.((um aluno chega atrasado e a T1 tem que providenciar uma cadeira para ele, já que não existem cadeiras sobrando na classe)) Professora Janete ((a professora regular do grupo)), a senhora sabe aonde o Romário poderia achar uma cadeira?

P – Na outra sala ((T1 dá a sua própria cadeira para o aluno sentar e continua a apresentação do grupo)).

T1 - Ok. Então, todas as aulas que nós vamos ministrar para vocês foram preparadas especialmente para vocês. Ao longo do semestre passado, nós planejamos as aulas para vocês, nós mostrávamos para a professora e ela nos devolveia e foi indo até que a gente chegou aos planos finais. As aulas que nós vamos dar foram supervisionadas pela nossa professora da universidade, que está sentada lá atrás, se chama Rosely e essa outra moça que está filmando é uma pesquisadora, ta, o nome dela é Marimar.

St – Como?

T1 - Marimar. Essas aulas que foram pensadas durante tanto tempo pra vocês têm alguns objetivos +++ que no final, lá em dezembro, nós queremos ver cumpridos. Um dos objetivos que nós queremos é que vocês compreendam, entendam cada vez melhor o que vai ser dito na aula de inglês. Por quê? Porque as aulas de inglês vão ser dadas em inglês. Elas vão ser faladas, quase que totalmente dadas em inglês. Mas vocês não devem se preocupar porque nós tomamos o cuidado de facilitar para vocês. Nós vamos usar palavras que vocês conhecem, palavras curtas, palavras muitas vezes parecidas como português, sabe, vou usar mímicas, gestos. Tudo para fazer com que vocês compreendam o que eu estou dizendo em inglês. Por que que eu quero isso? Porque quando vocês compreendem o que eu digo, mesmo que tenha sido através de uma linguagem mais fácil, de um inglês mais fácil, com gestos e por mímica, quando vocês compreendem o que eu digo, vocês aprendem inglês. Mas não é um aprendizado onde vocês vão saber palavra por palavra, vírgula por vírgula daquilo que eu to dizendo, não. Vai ser um aprendizado que lá em dezembro vocês vão notar, que vocês não vão perceber que aprenderam. Vocês não vão nem notar que aprenderam, que fizeram, e espero que vocês consigam notar uma diferença, ta? Então, até dezembro, vocês vão estar aprendendo frases, palavras novas, vocês vão estar com uma pronúncia, talvez, melhor, ta? Pra isso a gente vai se esforçar. Bom, um outro objetivo é que vocês desenvolvam melhor a compreensão da leitura. Trabalhar em alguma leitura. Nessa leitura, talvez, vocês vão ter um texto, perceber, eh, qual é a idéia principal do texto. Então, vocês não precisam saber palavrinha por palavrinha, mas olhando. Nós vamos ajudando vocês a chegar lá e vocês vão dizer: o texto fala sobre isso. Ta? Ou, outras vezes, eu vou fazer o contrário. Eu vou querer detalhes do texto. Eu também vou tentar ajudar vocês pra achar esses detalhes. O outro texto que nós preparamos é sobre opiniões, alunos que vão dar opiniões sobre um assunto. Então, quem diz o que? Então nós vamos ajudar vocês a chegar a esses detalhes. Também, é importante, além de vocês melhorarem a compreensão oral, além de vocês melhorarem a compreensão da leitura, a gente também quer que vocês melhorem um pouco a escrita de vocês. Então, tem aulas onde vocês vão escrever um pouco e pra isso uma dica que eu dou é que quando vocês não souberem, ou quando aparecer uma palavrinha diferente nova que seja um pouquinho diferente, eu vou escrever aqui no quadro e vocês vão lá rapidinho no caderno ou na apostila que depois eu vou distribuir pra vocês, e anotem, não percam de anotar, ta? Isso aí vai ajudar vocês bastante. Bem, então vocês vão ouvir melhor, ler melhor, escrever melhor +++ e o que falta? +++

Sts – Falar

T1 – *[Falar. Muito bem, a gente quer que vocês passem a falar mais em inglês, ta?*

Sts – *Ta.*

T1 – *Então, pra isso, 1ª coisa que eu quero é que quando vocês precisarem, levantem a mão e digam: Ana, please! Ou Teacher, please!*

Sts – *Ana, please! Teacher, please! ((laughs)).*

T1 – *Então, pra que vocês consigam melhorar a fala, nós preparamos esse cartaz, que eu acredito, que vai ser muito útil pras nossas aulas de inglês, ta? ((T1 takes a wall chart and hangs it on the blackboard, so the students can see it)). Vocês conseguem enxergar?*

Sts – *Não!*

T1 – *A 1ª frase: What's the meaning of +++ in Portuguese? What's the meaning of +++book in Portuguese? What's the meaning of book in Portuguese? ((pointing to a student)).*

St – *Livro.*

T1 – *Livro. Great! What's the meaning of table in Portuguese?*

St – *Mesa.*

T1 – *Mesa. Very good! What's the meaning of teacher in Portuguese?*

St – Professora.

T1 – Professora. Ok! So, toda vez que nós +++ que vocês quiserem saber, que ouvirem uma palavra, ler uma palavra que vocês não entendam: Teacher, please! What's the meaning of +++ in Portuguese?

Sts – Teacher, please!

T1 – Depois a gente vai ensaiar. A 2ª frase, que eu coloquei, que nós colocamos: How do you say in English? How do you say menina in English?

Sts – Girl.

T1 – Girl. Very good! How do you say escola in English?

Sts – School.

T1 – How do you say cidade in English?

Sts – City.

T1 – City. Very good. *So, então, cada vez que vocês quiserem saber uma palavra, como uma palavra em português é em inglês, vocês dizem: Teacher, please, how do you say this in English. E, a última, que nós colocamos aqui, por enquanto, porque esse cartaz aqui vai ser preenchido depois com frases que vem de vocês, que a gente percebe que vocês usam bastante, a gente pega uma tirinha de papel e canetinha e escreve a frase, ta? Então, a última aqui é: Can you repeat that, please? Can you repeat that, please? Can you repeat that, please? Louder ((pointing to a student)).*

St1 – Can you repeat that?

T1 – Thank you. That's it. Can you repeat louder? You have to speak louder. Say louder. Então +++ the translation: Can you repeat that?

St2 – Você pode repetir?

T1 – Very good. Can you repeat it? That, please! You!

St2 – Eu?

T1 – Yes, this one!

St2 – Você pode repetir, por favor?

T1 – Ok. The translation of this question: Você pode repetir, por favor? What's the translation of this question in Portuguese? What's the meaning of +++ in Portuguese?

St – Como se diz +++

T1 – [Como se diz menina em inglês?

Sts – Girl.

T1 – What's the translation of this question in Portuguese? What's the meaning of +++ in Portuguese?

St – XXX

T1 – Qual o significado de +++ boy em português?

Sts – Menino.

T1 – No, you repeat after me. What's the meaning of boy in Portuguese?

Sts – What's the meaning of boy in Portuguese?

T1 – Good. What's the meaning of school in Portuguese?

Sts – What's the meaning of +++ ((students have problems in repeating the sentence. T1 repeats it slowly))

T1 – Ok. I'd say slowly. What's the meaning of school in Portuguese?

Sts – What's the meaning of school in Portuguese?

T1 – Good. A lot better. Once more, what's the meaning of door in Portuguese?

Sts – What's the +++

T1 – [Any problem? ((someone is disturbing the class)) What's the meaning of door in Portuguese?

Sts – What's the meaning of door in Portuguese? ((T1 points to a student to say the sentence alone)).

St1 – What's the meaning of door in Portuguese?

T1 - That's right! How do you say, ah, professora in English? Repeat after me.

Sts – How do you say professora in English?

T1 – Again. How do you say, ah, tia in English?

Sts – How do you say tia in English?

T1 – Ok. Good. The last one. How do you say esponja in English?

Sts – How do you say esponja in English?

T1 – Perfect. Very good. This one was a lot better. The last one. Can you repeat that, please?

Sts – Can you +++ repeat +++ ((the sentence seems to be too long and difficult to the students)).

T1 – I can't hear you! Can you repeat that, please? ((T1 tries again)).

Sts – Can you +++ repeat +++

T1 – Class everybody. Can you repeat that, please?

Sts - Can you +++ repeat +++ ((as the students can't repeat the whole sentence, T1 fragments it)).

T1 – Can you repeat?

Sts – Can you repeat?

T1 – Can you repeat that?

Sts – Can you repeat that?

T1 – Can you repeat that, please?

Sts – Can you repeat that, please?

T1 – Perfect. That's very nice. *Ok. Quanto mais vocês usarem essas frases, mais vocês vão aprender daquela maneira que eu falei, indiretamente. Basta vocês sempre me olharem e: Teacher, please. How do you say table in English? Ok? Cada vez vai ficando mais fácil. Ta? E sempre lembrando que quando a gente pede alguma coisa é: Ana, please; Teacher, please. Ok?* Agora eu quero falar sobre um outro assunto com vocês que vai valer pra todas as aulas, a minha, a da T2 e a da T3, também. Quando eu estiver dando aula pra vocês, a professora Janete agora vai ficar sentadinha lá no fundo, nós vamos ser responsáveis pela aprendizagem de vocês até o fim do ano. Então, nós vamos ter que dar conta das atividades acontecerem. Nós preparamos as aulas, nós vamos ser responsáveis pelas notas de vocês, pelo comportamento de vocês. E +++ é isso que eu vou falar agora. What's your name? ((pointing to a student)).

St3 – Arianes.

T1 – Arianes. Nós vamos falar agora de que maneira, como é que a T2, T3 e eu vamos pensar, hum +++ como será que a Arianes está progredindo nas nossas aulas de inglês? Como será que o +++ ((pointing to a student to find out his name))

St4 – Márcio.

T1 - [Márcio. Yes. Como será que o Márcio está progredindo na nossa aula de inglês?+++ Quais são os métodos de avaliação que vocês conhecem? Os mais comuns nessa escola?

Sts – Atividades.

T1 – Atividades ((T1 repeats and writes the word atividades on the board at the same time)).

Sts – Prova.

T1 – Prova. ((T1 writes prova on the board))

Sts – Trabalho.

T1 – Trabalho. Que mais?

Sts – Ditado, comportamento ((T1 writes both words on the board)).

T1 – Comportamento. Que mais? Que mais vocês conhecem?

St5 - Concentração.

T1 – Concentração está dentro de comportamento, né? E quando +++ O que é que é quando vocês estão com os dedos levantados? O que é isso?

St6 – Fazer perguntas?

T1 – Perguntas? +++ é par+++

St7 – [Participação.

T1 – Participação. Fazer perguntas é participação, participação ((T1 writes participação on the board)). Ok. Então, T2, T3 e eu sabíamos, nós já imaginávamos que vocês conheciam esse tipo de avaliação. Any problem there? ((someone is disturbing)). Gaúcho, gaúcho. Sit to front ((the student sits properly)). Good Adilson, much better. Então, nós três decidimos que nós vamos escolher uma avaliação e a avaliação que nós escolhemos foi prova, ta? ((T1 ticks the word prova written on the board))

Sts – Ah! ((the students don't like their choice)).

T1 – Nós queremos que vocês +++ nós queremos que vocês agora escolham alguma coisa +++

Sts – Trabalho.

T1 - O Adilson quer falar!

St8 – Trabalho((T1 checks the choice around the class. The group agrees that trabalho is a good choice)).

St9 – Eu! Trabalho.

St10 – Trabalho.

Sts – Trabalho.

T1 – [Trabalho ((T1 also ticks the word trabalho)). Esse trabalho, ta, vai ser feito em classe. Nós vamos passar algumas tarefas para vocês e esse trabalho vai ser feito em classe, ta? Tudo bem. Esse aqui, então, pode ser um outro item. A 2ª opção pode ser um trabalho. E agora eu quero ainda de vocês, +++ tirando esse item ((T1 erases the word ditado)), ta, porque nós não precisamos.

Sts – Ah! ((students boo the teacher)).

T1 – [Nós queríamos que vocês escolhessem, então, outro item. ((pointing to the two other words written on the board: comportamento e participação)).

Sts – [Participação.

T1 – Gente, com os dedos levantados, por favor!

St1 – Participação.

St – Participação

Sts – Participação.

T1 - Vamos escolher participação. Eu acho que vocês escolheram muito bem esse item aqui ((pointing to the word participação written on the board)). Muito bem, participação. Agora só tem um detalhe, ta? Vocês sabem que no final a nota é, no máximo, 10 pontos. Então, a prova tem peso 5, o trabalho peso 2,5 e a participação 2,5, soma 10. Então, por exemplo, se o aluno tira 10 numa prova, ele vai ter 5já. Se ele tira 10 no trabalho, ele vai ficar com mais 2,5. Se ele participou, a gente tem um cálculo pra saber se o aluno participa +++ Então, 5 mais 2,5 são 7,5. A prova parece ser o mais importante, mas não é o mais importante. O peso da participação mais

o trabalho é igual ao peso da prova. Agora, tem mais uma coisa que eu tenho que dizer pra vocês antes de começa essa aula que a gente preparou pra vocês que é o seguinte: Nós daremos sempre as últimas aulas da 5ª e da 6ª feira, ta? As duas últimas da 5ª e a última da 6ª. Vocês já vão estar mais cansados do que na 2ª, 3ª e 4ª e na hora que bate o sinal vocês já vão estar loucos pra sair correndo, mas +++((someone knocks on the door to talk to a student)). Então, ah, vocês estarão com muita vontade de sair, mas a gente pede, ou melhor, vocês só poderão sair à hora que o professor que estiver aqui na frente der a permissão. Se o sinal bateu e eu não terminei rigorosamente tudo aquilo que eu planejei, eu não vou deixar vocês saírem.

Sts - Ah não! Ah, não! Ah +++ ((students boo T1))

T1 - Atenção! Claro! É por questão de respeito. É claro que eu vou tomar o máximo de cuidado pra não passar da hora, mas se não der, a gente pede a compreensão de vocês. Outra coisa, eu não quero que vocês fiquem andando pela classe quando não for necessário. Se tiver alguma atividade que tiver que andar, vocês vão poder andar normalmente. Então, cada um no seu lugar, ta bom? Outra coisa, que está bem melhor do que o ano passado, tem bem menos gente mascando chicletes, porém ainda tem muita mascção de chicletes, mas, a partir de amanhã, por favor, no chewing gum, Ok? Outra coisa +++ o último pedido pra vocês é +++

St1 - [Pode deixar dentro da boca?

T1 - Durante as aulas de inglês somente o material de inglês sobre a carteira. Ok? So class, T2, can you help me? ((T2 takes the wall chart out of the blackboard and hangs it in another place inside the classroom. Meanwhile, Janet, the regular teacher of the group is talking to T1 in front of the class. It is not possible to hear what they are talking about)).

Sts - Professora. Oh, teacher! ((no one seems to hear him))

T1 - Ok. Now. Now we are going to talk about digestion ((T1 hangs on the blackboard a picture of the digestive system)) Ok. Now we are going to talk about the digestion ((T1 writes the phrase digestive system on the board)) Class, class, what are the organs of the digestive system?

Sts - Pulmão

T1 - Pulmão? ((showing disagreement))

Sts - XXX

T1 - You said that? Very good. Who said that? You? What's your name?

St2 - Deise.

T1 - Deise. Very good. What are the organs of the digestive system? Not pulmão. What are the organs of the digestive system?

St - Intestino

T1 - Intestino. Very good ((T1 writes intestines on the board and say it in English)) Intestines. What else? What else?

St - Estômago.

T1 - Stomach. Who said that? Stomach ((writing it on the board)) Class, close your books. No. Don't copy this. No. What else? So, we have the intestines, we have the stomach ((pointing to the picture on the board)) What else?

St - Intestino.

T1 - Ok ((showing the word already written on the board)). The intestines. Good. What else?

St - Pulmão.

T1 - Not pulmão.

St - Faringe.

T1 – Ok. Good. Pharynx ((writing it on the board)). Pharynx. Very good. ((pointing to her throat)) right. Very good. What else? You don't have to copy this. Ok? Don't copy. No. No. ((some students insist in copying what T1 writes on the board)).

St1 – [Não precisa copiar professora?

T1 – What else, class? What are the organs of the digestive system? We have the intestines, the stomach, the pharynx +++ What else?

St – Faringe.

T1 – The pharynx, yes. It is here. ((pointing to her throat)) Ok. What else?

St – Figado.

T1 – The liver. Ok, you are right ((however T1 does not write the word on the board)) What else? ((as no one answers T1 continues)). What is the name of this organ here? ((pointing to her mouth))

Sts – Língua.

T1 – [How do you say that in English? ((pointing to her mouth)).

Sts – [Língua, boca.

T1 – [How do you say boca in English?

Sts – Mouth.

T1 – Ok. Mouth ((writing it on the board)). The figado is an extra organ, ok? ((explaining why she hadn't written it on the board)). The figado, the liver is around here ((showing its place in the picture)), but we're not going to include figado here, Ok? ((pointing to the list of words written on the board)) And what's the name +++ Any problem there? ((someone is disturbing)) and what's the name of this long tube here? ((pointing to the esophagus)).

Sts – [garganta.

St – [esôfago

T1 – Very good, Daniel. Esophagus ((writing it on the board))

Sts – Esophagus ((repeating the word in English))

T1 – Ok. Very good. Now, is +++ another question. Question number 2. Pay attention. Is the digestive system important? Yes or no?

Sts – Yes. Yes.

T1 – Yes, very important. Why? Why is it very important? What are the reasons? ((students keep in silence)) You didn't understand! Let's see. You said that the digestive system is important, Ok? Why? For what reasons? What happens here? ((pointing to the stomach)) Let's see! ((going to the board and writing the following phrase: It's responsible for)) The digestive system is important for +++ What are the functions of the digestive system?

Sts – Funcões?

T1 – Yes, functions. What are the functions of the digestive system? ((pointing to her own stomach))

Sts – digestão?

T1 – Digestion. Right. Digestion ((writing the word on the board)). Yes. The digestive system absorbs +++ Do you know what absorb is? ((taking a sponge, dipping it into a recipient full of water and squeezing the sponge to demonstrate the meaning of absorbing)). The absorption +++

St – Absorção?

T1 – Yes. The absorption of minerals and vitamins in food. Ok. Good ((writing the phrase on the board)). Class, what's the meaning of food?

St – Pão?

T1 – No, not pão.

St – Comida?

T1 – Yes. Comida. That's it. Very good. Comida. Ok. What's the other function of the digestive system? ((no one answers)). It's the elimination of waste. Do you know waste? ((writing the word waste on the board and its synonym and continues)). Another function of the digestive system is the elimination of waste. ((writing the phrase on the board)). Did you understand this? ((pointing to the phrase on the board)). Yes? No? Did you understand this? The elimination of the waste? The elimination of excrement, the feces. Ok? So, you eat a sandwich, it's digested here ((pointing to the stomach)) and it's absorbed here the liquids and water, and it's eliminated ((making gestures to show the word elimination)) ((general laughs)). Ok. What's the translation of this sentence +++ Class, what's the translation of this sentence? ((pointing to the phrase on the board)).

Sts – Eliminação

T1 – [Eliminação +++

Sts – das fezes

T1 – [Eliminação das fezes. Ok Good. Absorption?

Sts – Absorção.

T1 – [Absorção of minerals and vitamins in food. Ok. +++ And also digestion. Ok. Good. Now, when we eat, when we eat, in what organ does the food pass? ((making gestures and pointing to the picture on the board)). The first organ is the? +++

Sts – Boca.

T1 – How do you say boca in English?

Sts – Mouth, mouth.

T1 – Mouth, then goes to the? +++

Sts – Faringe.

T1 – Pharynx. What comes next?

Sts – Esophagus.

T1 – Esophagus. The next?

Sts – Estômago.

T1 – Stomach. Don't forget to speak in English. Stomach. What?

Sts – Stomach.

T1 – Five?

Sts – Intestines.

T1 – Intestines ((writing the numbers from 1 to 5 before the words listed on the board to show the sequence the food passes inside the human body)). Now class, what is the function, the function of the mouth?

St - Qual a função da boca?

T1 – Yes. Can you speak louder, please?

St – Qual é a função da boca?

T1 – A função da boca. Yes. What's the function of the mouth? ((writing the word function on the board)). What's the function of the mouth?

St – Mastigar a comida.

T1 – Ok. Chew the food. ((making strong movements with her mouth to show the word chew)). To chew +++ the food. Very good. Very good. ((writing on the board the function of the mouth: to chew the food)). ((someone is at the door calling a student)). Ok. Class, to chew the food and also ((making gestures with her hands)) to +++ ((waiting for students answers)) to +++ to +++ break down the food ((while writing on the board, T1 repeats the sentence again)) to break down the food. Ok. Good. What's the function of the esophagus, class? What's the function of

the esophagus? Heim? ((someone is at the door again)). What's the function of the esophagus? Do you know, class? ((going to the picture on the board to explain)) The food is here in the mouth. Then the food has to go, the food has to go down to the stomach. So, the function of the esophagus is to carry the food down to the stomach.

Sts – Ah!

T1 – To transport the food down into the stomach. Class, class ((someone is disturbing)). We have +++ we have to finish. You have to help me. Ok? So, the esophagus, ah, carries the food down into the stomach. What's the meaning of +++ What's the meaning of to carry? To carry?

Sts – Transporta.

T1 – Transport. Very good. To carry the food down to the stomach ((saying and writing the phrase on the board)). Good. Next. What's the +++what's the function of the stomach? What's the function of the stomach, class? Do you know? No? The food +++ in the stomach. Bom, the food ((going to the picture again when a student answers the question))

St – Digerir a comida.

T1 – [Yes, digest the food. So, the stomach mixes the food ((the bell rings. It's the end of the first class)) +++ ((T1 stops for a while. When the noise stops, she continues)).The stomach mixes out the food, the liquids. This is the liquid ((showing the recipient full of water)) the liquid +++

St – Líquidos

T1 – Yes, liquids and the digestive juices produced in the stomach. Do you know what's digestive juices? What's the meaning of juice in Portuguese? ((no one answers,T1 continues)). Orange juice, apple juice +++ ((pretending drinking something)).

Sts – Tomar, beber?

T1 – No. Juice é suco. Ok? So, in the stomach there are digestive juices. What's the meaning of digestive juices? +++ in Portuguese? Suco de +++

St – Suco de laranja. ((general laughs))

T1 – No. Suco de laranja is very good, but it's not this juice. So, the stomach mixes the food +++ What else? +++ the liquids, the liquids ((repeating and writing the words on the board)) and the digestive juices, Ok? Next. What's the function +++Ok, Bruna? ((the girl is disturbing)) What's the function of the intestines? In the intestines, in the intestines something very special happens, something very special. Ok? Ah +++ The food, the food digested here ((pointing to the picture)) in the intestines is transformed +++ Ok? The food digested in the intestines is transformed in very, very, very small substances.

St - Várias substâncias.

T1 – Yes, yes.

St – Várias substâncias.

T1 - Yes, can you say it louder, please?

St – Várias substâncias.

T1 – Not várias substâncias, but very small substances and from there, they go to blood. What's the meaning of blood in Portuguese? ((no one answers)). There is liquid inside our body.

St – Líquido no corpo.

T1 – So, the very small substances go to the blood and the blood +++ the blood carries these nutrients all over our body. The cell +++ Do you know what cell is? In Portuguese? Cell +++

St – Célula.

T1 – [Célula. So, the blood takes these small substances to the cell. So, the intestines dissolve +++ the function of the intestines. So, the intestines dissolve food with the help +++

what's the meaning of help in Portuguese? Hello! ((someone is disturbing)) What's the meaning of help in Portuguese?

St – Socorro

T1 – Socorro ou +++

St – ajuda.

T1 – Ajuda. So, the intestines dissolve food with the help of the digestive juices.

St – [Com a ajuda de +++

T1 – of the digestive juices. Juice, suco. Digestive juice?

St – Suco de limão ((general laughs))

T1 – Suco digestivo. Ok. Also the intestines absorb nutrients and water. And the last function of the intestines is to separate the digestive and indigestive parts of the food. Pay attention here. The last function ((someone is disturbing)). The last function +++ the last function of the intestines is to separate ((making gestures to explain separate)).

St – Separar.

T1 – The digestive, the good part from the indigestive, the bad part ((making gestures to explain good and bad)) of the food.

St – Não separa as comidas.

T1 – Part of this is going to be eliminated. Part of it is going to be absorbed and part is going to be eliminated through feces ((general laughs)). Ok, class. Now, I want to know from you what's necessary for a good digestion? What's necessary for a good digestion? Can you repeat that, please?

St – O que é necessário para uma boa digestão?

T1 – Ok. O que é necessário para uma boa digestão. Classe 603, what's necessary for a good digestion? ((someone is at the door again)). ((T1 erases the board and writes: what's necessary for a good digestion?)) Any idea? Can you give me any idea? So, pay attention. What's necessary for a good digestion? To eat calmly or to eat fast? ((making gestures to explain calm and fast)). To eat calmly or to eat fast?

St – Comer devagar.

T1 - [Eat calmly or eat fast?

St - Comer devagar.

T1 – In English! To eat calmly or to eat fast?

Sts – Calmly ((T1 writes to eat calmly on the board))

T1 – Very good, class! Now, ahh +++pay attention! You have to look at me! To chew, to chew the food many times. Remember, to chew? To chew the food many times? ((making gestures to explain to chew many times)). Many times or to chew the food few times?

St – [To chew é mastigar

T1 – So, what's good for a good digestion? What's necessary? To chew the food +++ to chew the food many times or to chew the food few times?

Sts – Many times.

T1 – Do you agree? To eat, to chew the food many times? Is it correct ((writing to chew the food many times)). Many or few times?

Sts – Many

T1 – Many times. Now, pay attention! To eat a lot or don't eat a lot. To eat 5 sandwiches for breakfast or to eat one sandwich or two sandwiches for breakfast? +++ So, what's necessary for a good digestion? Class! ((someone is disturbing)) What's necessary for a good digestion? To eat, ahh, wait, to eat too much or don't eat too much.

Sts – Too much.

T1 – To eat too much or don't eat too much?

Sts – to eat too much.

T1 – You mean, ah, hey class ((T1 seems to be lost)) Se tem muita conversa eu me desconcentro. Pay attention to me. I'm confused, sorry. Bom, what's necessary for a good digestion? To eat, ah, too much, five sandwiches, or don't eat too much?

Sts – Too much.

T1 – Don't eat too much. Only two sandwiches is enough. Because if you eat five sandwiches you get fat and fat and fat, all right? ((making gestures to explain fat)) So, don't eat too much. Ok? ((writing don't eat too much on the board)). What's the meaning of don't eat too much in Portuguese?

Sts - comer

T1 – [Não +++ Don't what? Don't ((making gestures to get the word eat from the students))

Sts – Muito tomate ((students associate the sound of too much with tomate in Portuguese)).

T1 – Muito. Don't eat too much! ((laughs)). Pay attention. What's necessary +++ Class, this is the last one, Ok? Let's finish. What's necessary for a good digestion? Pay attention. To eat, too much fat and sugar ((writing fat and sugar on the board)) Fat? Yes, French fries, prato com frango e fritas, you know, hamburger are examples of fat food, ,Ok? And sugar, what sugar means? What's the meaning of sugar in Portuguese? Brigadeiro, chocolate +++

St – [Nescau

T1 – [have lots of sugar, a lot of sugar, sugar?

St – Doce.

T1 – [Sugar? Doce. Yes. So, what's necessary for a good digestion? To eat a lot of sugar and fat or don't eat a lot of sugar and fat? Eat fat and sugar or don't eat fat and sugar?

Sts – Don't eat.

T1 – Don't eat too much fat and sugar ((writing on the board)). Ok class. That's it. Now +++ Did you understand this? ((pointing to the board)) Yes or no? More or less?

Sts – No.

T1 – I think you did understand more or less. You participated a lot in my class. You helped me to write all this. I think you are very good students, Ok? Now, ah we have prepared +++ ((distributing the activity package))

Sts – Uh ((students boo T1))

T1 – Ok. This is +++ Hello class. This is +++ This is your English activity package, Ok. So +++

Sts – É pra distribuir?

T1 – Yes, take one and pass the others. Class, open your activity book at page two, page two, Ok? Activity one, one. In pairs, answer the questions below, according to the information in the text digestive system. What are you supposed to do in this activity, class? Can you explain the instructions for me? What are you supposed to do in this activity? What?

St – XXX

T1 – Can you say it louder?

St – XXX

T1 – Ok. Just a minute, class. Não, em primeiro lugar, quando fala aqui, in pairs, what does it mean, in pairs? ((showing two fingers))

St – Dois.

T1 – Two. Two people. Daniel and +++

St – Jocelene.

T1 – Jocelene. You are going to work together, in pairs. Ok? So, em duplas, responda as perguntas abaixo de acordo +++

St - [com o texto.

T1 – Responda as perguntas abaixo de acordo com o texto. Que texto?

St – O texto da frente.

T1 – O texto que está na página da frente. Digestive system, que é isso que está no quadro. Ok? Só um pouquinho((some students want to begin the task)).Let's go ahead. Number one: Name the organs of the digestive system from the picture below. Can you say what are you supposed to do in this activity? What are you supposed to do here?

St – É pra escrever, em inglês o nome dos órgãos.

T1 – Very good. É pra escrever, em inglês os órgãos do sistema digestivo. Wait. Number 2: Give in Portuguese the functions of the mouth. What's the meaning of +++ Ta? Number 3. Ok number 3. C'mon. Give in Portuguese the functions of the stomach. Give in Portuguese the functions of the intestines. And number 6. Ok? Write in Portuguese two good eating habits. You have 15 minutes to do this activity. Ok? You can work in pairs, if you want. So, it's 5 past 5, at 5.20, 5.20, we are going to correct. ((students get in pairs to do the activity. The supervisor, T1, T2 and T3 assist them)). ((After 15 minutes)) Ok, class! Let's finish! We are going to correct together, Ok?

St – Teacher, please!

T1 – Not now, Ok? First of all, I want someone to come here and show me +++ class +++ ((holding slips of paper to be glued on the picture)). Olha, eu pretendo terminar essa atividades às 5:30. Vou fazer o possível pra terminar, mas vocês têm que colaborar. I need someone to come here and show me where the mouth is. Who can come here? Come here? +++ And put this next to the mouth ((a student takes the slip of paper and stick it on the picture)). Yes? Is it correct? Yes or no?

Sts – Yes.

T1 - Good. I need someone to come here and show me where the stomach is. Come here! ((a student sticks the slip with the word stomach on the right place of the picture and T1 checks it)). Is this correct?

Sts – Yes.

T1 - Can you come here? Marcos, could you come here and show me where the pharynx is? The pharynx. +++ O Marcos vai colocar um que não foi pedido pra colocar ((referindo-se a atividade da apostila)).

St7 – Onde eu coloco?

Sts – Do outro lado XXX

T1 – Não, eu não pedi, mas o Marcos fez. Class, I want to +++ someone to come here to show me the esophagus. Is it correct or incorrect?

Sts – [correct or incorrect

T1 – Wait. Is this the esophagus? Is it correct?

Sts – Yes

T1 – Yes, it's correct. And the last one: intestines. Ana, can you come here? Is it correct?

Sts – Yes.

T1 – Very good. Now, number two. The functions +++ Class, +++ the functions of the mouth. Gabriel, can you tell me the functions of the mouth? Gabriel, number 2, the functions of the mouth in Portuguese.

St3 – Mastigar o alimento.

T1 – Mastigar o alimento, mastigar a comida ((writing the answer on the board)). What else, Daniel?

St3 – Quebrar o alimento.

T1 – Yes, quebrar o alimento. Ok. Triturar o alimento ((writing the answer on the board)). Is it correct?

Sts – Yes.

T1 – Yes. Number 3. Romário, give in Portuguese the functions of the esophagus.

St4 – Carregar o alimento pro estômago.

T1 – Carregar ou levar o alimento até o estômago ((writing the answer on the board)).

St – Pode ser levar a comida pro estômago?

T1 – Yes. Is it correct?

Sts – Yes.

T1 – Yes. Number 4. Give in Portuguese the function of the stomach

St – Mistura a comida, os líquidos, e os sucos digestivos.

T1 – Mistura a comida, ou mistura o alimento, nós estamos usando a palavra alimento, os alimentos e os sucos digestivos +++

St – [transformando o alimento numa pasta.

T1 – [Transformando o alimento numa pasta.((writing the answer on the board)). Olha, agora é pra corrigir. Já ta valendo. Vocês já vão estar sendo avaliados por essa atividade. Lembram que vocês combinaram que queriam atividades pra ser avaliados? Então, tudo bem. Next. Number 5. What's the +++ give the function of the intestines.

St – dissolver o alimento com +++

T1 – [Very good. Dissolver +++

St – [a comida

T1 – [O alimento ou a comida com a ajuda dos sucos digestivos.((writing the answer on the board)). What else?

St – Absorver nutrientes.

T1 – [Absorver nutrientes e a água. Tem mais uma.

St - separar o alimento.

T1 – Ok. Separar as partes +++ Estão todos copiando?

Sts – Sim.

T1 – [digeríveis das não digeríveis dos alimentos. Eu quero agora dois hábitos, dois hábitos. Marcos!

St7 – *Comer com calma e mastigar bem a comida.*

T1 – *Comer com calma e mastigar bem o alimento. ((the bell rings and the students close their school material showing they want to go home)). Pera! Pera! Pera! Olha, eu trouxe ((showing them some plastic bags)). Sit down. Sit down. Atenção. E os outros hábitos alimentares?*

Sts – *Não comer muito, não comer muito açúcar e não comer gordura e nem brigadeiro.*

T1 – *Muito bem. Não comer muito, não comer muito açúcar e gordura. Esse livro de atividades ((showing them the activity package)), ele vai ter que durar até o fim do curso. Então, eu vou entregar esse saquinho plástico agora na saída e depois vocês guardem na pasta, ta? Ponham o nome. Não esqueçam de trazer na próxima aula.*

APPENDIX C

DISCUSSION SESSIONS

DISCUSSION SESSION – OCTOBER 2, 2002.
BEFORE T1 LESSON PLAN IMPLEMENTATION.

S – É o seguinte: Quanto à apostila de vocês, né! É aluno? Não, é inglês, né? Na capinha pelo menos escrito, no mínimo, escrito em inglês.

T2 – Tem que ser 6th grade então?

S - Não, pode ser 6º série mesmo.

T2 – Pode ser!

S – Pode, pode. Cada equipe tá fazendo de um jeito.

T2 – Eu fiz mais ou menos pra ter uma idéia

S – Eu só vou mostrar a questão da apostila.

Ts – Ta.

S – Na apostila eu já mudei o enunciado. Em vez de escrever outline, não tem nenhuma palavra anterior que resgate o referencial de outline.

T2 – Ta.

S – Então tira outline e vamos colocar text, tá? E aqui, Digestive System, vamos colocar em itálico porque é o título do texto. Agora, name in English, vamos colocar em negrito pra saber que é em inglês mesmo que ele vai ter que fazer.

T1 – Ta.

S – Isso daqui deu, isso aqui deu. Bom, o layout de uma tarefa também é muito importante, não é? Quando você recebe uma coisa você pensa: Nossa, vou ter que ler tudo isso daqui?

T1 – Por exemplo?

S – Não é? ((risos)). Então, é o seguinte: Eu reli o texto, revi os comentários +++ Primeiro nós vamos ter que tirar este e ter que adaptar. Nós vamos tirar esta linha. Por que? Porque o autor deste texto +++ eu tentei dar uma maior coesão nesse texto +++ Por que? Porque ele fala assim +++ que na boca, no estômago, no intestino delgado a mucosa contém essas glândulas pequenas, não é? E aí, este parágrafo da mucosa da boca. Este parágrafo fala da mucosa do estômago, na seqüência que tava aqui. Este parágrafo vai falar do pâncreas e, finalmente, aqui, vai falar que essas enzimas do intestino é que vão dissolver a gordura que faz parte do objetivo. Então esse aqui vocês tiram.

T2 – Ta.

S – Porque esse aqui eu acho que veio da contra-mão, viu? Eu não sei como que você adaptou.

T2 – Eu peguei +++ Eu tinha trazido o original +++ ele veio na seqüência, mas eu fui tirando alguns parágrafos, né?

S – Eu acho que ele ficou solto porque não dá na seqüência. Então, eu falei da boca, do estômago, do intestino, então, o próximo parágrafo vai falar da boca, do estômago e do intestino.

T3 – E aqui vem o liver e pâncreas que estão soltos.

S – [Que estão soltos. Aqui vamos centralizar, pôr letra maior. Pro texto, vamos fazer uma letrelinha maior pro aluno. E, vamos fazer um espaço entre os parágrafos pra ele não ver que este texto ficou compactado. Ele vai dizer: Nossa! Tudo isso eu tenho que ler?

T1 - É seria o caso de não colocar isso tudo numa página só, mas fazer a atividade em duas páginas.

S – Ah?!

T1 – Primeiro fazer só a leitura, o texto, e, na segunda só as perguntas.

S – É, ta!

T2 – É, mas eu comentei com T1, se compactar o texto numa página inteira o impacto também é grande, né? O aluno olha e +++ Nossa! Um texto numa página inteira!

S – Entendo.

T1 – Com a sugestão da S isso aqui já não vai caber tudo na mesma página. Então vai dar pra colocar o texto numa página e a atividade na outra.

Ts – É.

S – E, aí colocar uma letra maior. Essa é 12?

T2 – Essa é 12.

S – Talvez 14.

T1 – 14 é legal.

S – Depois dar um espaço entre um parágrafo e outro. Isso aqui, adaptado de +++ é uma informação menor. Tudo você colocou 12. Como se tudo fosse uma coisa só.

T1 – Hum-hum.

S – Então aqui vamos pôr uma letra 10. Se você colocar 14, talvez possa ser 12.

T1 – Hum-hum

S – Aqui eu já mudei as perguntas de acordo +++ Eu já revi, reli +++ É o seguinte: Talvez os problemas dos alunos no semestre passado tenham sido porque as perguntas, embora as respostas da perguntas estivessem no mesmo parágrafo, é difícil localizar.

T2 – Com relação aos comentários, eu também não estava satisfeita com as 2 primeiras. Eu fiquei insatisfeita.

S – Você sabe por quê? Porque eu acho que nem ele vai entender. É difícil de entender em português +++ Porque é muita palavra difícil: enzima, glândula, +++ é muito difícil.

Ts – É.

S – E, aí, a 2º eu tentei seguir um histórico para que pelo menos ele possa entender um pouco através das perguntas e através das respostas que ele for dar.

T1 – Ta.

S – Então, por exemplo: Qual é o nome das glândulas que agem na boca? Ele vai falar: glândula salivar. Retire do texto a expressão que responde à pergunta: O que essas glândulas produzem? Vai ta lá: saliva. A saliva possui uma enzima ou substância que ajuda na digestão. Qual é a função específica dessa enzima? Então, pela saliva ele já vai achar por aqui.

T1 – Hum-hum.

S – O que as glândulas encontradas no estômago produzem? Agora eu to no estômago, no próximo parágrafo.

T1 – Ta.

S – Então, elas vão produzir isso aqui.

T1 – Ta.

S – Pra onde vai o alimento depois que ele deixa o estômago? Ele pode responder através do conhecimento de mundo dele da aula, ou então ele vai pra cá, pro intestino delgado que ele ainda não viu a diferença de large e small.

T1 – Hum-hum.

S – Depois neste órgão o alimento se mistura com 2 sucos digestivos produzidos por 2 outros órgãos do aparelho digestivo. Que órgãos são esses?

T1 – Finalmente vão ter que localizar.

S – Aí, ele vai no pâncreas e no liver. O suco digestivo produzido pelo pâncreas possui uma enzima ou substância. Qual é a função dela? E, a mesma coisa com: qual é o nome do suco digestivo produzido pelo fígado? E, qual é a sua função na digestão? Então, pelo menos vamos tentar. Fazendo assim talvez possa ajudá-los na compreensão, através das perguntas e pelas respostas.

T1 – Exatamente. Achei boa.

S – Vamos ver o que acontece.

T3 – Hum-hum. Porque usou tudo perguntou todos os porquês, os comos, tudo!

T1 – E ainda vai ter a segunda aula que ele vai ver tudo de novo.

T2 – Na segunda vai ser função de novo.

S – É, e nós quatro e a professora da classe vamos estar todas assessorando. Cada uma fica com uma fileira. Aqui agora nós vamos ver os procedimentos.

T2 – Ta.

S – Quanto à questão da atividade: Bom! Outra, eu acho que esse texto tem uma característica além do presente simples. Ele tem that, toda hora tem that. Glands that produce, +++ sempre that, that, that. Se você fizer uma varredura vai encontrar.

T2 – Ta.

S – Daí então precisaria ter alguma coisa com relação à compreensão disso. Então eu coloquei aqui uma atividade 4. E, a que vocês colocaram fica 5. A 4 ficaria assim: Leia as sentenças abaixo e responda: Read the sentences below and answer. Essas sentenças são baseadas no texto. Porque o texto é difícil. É difícil por quê? Porque tem passiva: é digerido. Tem outras passivas que não tem o to be: Saliva produced. E tem os referenciais, por exemplo, they produce +++ Daí o they ta lá no início da sentença. Daí eu pensei em tirar do texto só que essas sentenças são simplificadas. Tinha alguma coisa no meio que eu retirei pra reduzir.

T3 – Hum-hum.

S – Ta, mas em algumas delas eu coloquei: O que significa that nas sentenças abaixo? Então, ele tem na verdade, 5 sentenças com that. Ta, então ele vai ter que ler e ver só o that.

T1 – Espera um pouquinho. Então essa vem antes da 5 que é a grammar.

T2 – Que seria a 4.

S – Porque aqui é o presente simples.

Ts – Ta certo.

S – Pra ele fazer presente simples +++

T1 – [Ele vai ter que ver isso aqui primeiro.

S – Isso. Por quê? Porque o presente simples chega em sentenças não principais. Em sentenças que são subordinadas.

T1 – Hum-hum.

S – Que é o caso do that. Depois vocês vão ver que eu mudei uma outra coisa ta?

T3 – Esse tipo de exercício é excelente. É super importante.

S – É referente, coerente +++.

T3 – Pra frente ele vai usar muito.

S – Exato. Na seqüência, a que palavra se refere they na sentença 4? Então aqui tem they e aqui tem it. O resto tem tudo that sublinhado.

T1 – Hum-hum.

S – Então ele vai precisar inferir, sem dicionário, nem nada.

T3 – Ótimo.

S – Porque ele tem 5 a 6 sentenças com that, o they e o it.

T1 – Hum-hum.

S – Feito isso, ele vai vir pra cá. Ele vai vir pro Presente simples que vocês queriam a atenção dele, né?

T2 – Ta.

S – Pro presente simples eu acho melhor vocês colocarem as mesmas sentenças aqui, olha! Vai ser mais fácil na hora de ele detectar +++

T1 – [As corretas das incorretas.

S – Vocês tinham colocado to break the food down. Mesmo porque break the food down, que é um phrasal verb, ta, ele não ta colocado no texto como phrasal verb. Ele ta colocado break down the carbohydrate.

T1 – Hum-hum.

S – Então a gente pode utilizar o mesmo it breaks down the protein in food and it break down the protein in food. A mesma coisa he eats/ he eat liver sandwich. Porque o que talvez possa ser óbvio e coerente, pode não ser óbvio pra ele.

T3 – Isso é muito importante. A gente sempre acha que é óbvio.

S – É ((risos)).

T2 – É, aqui ele vai ter que notar a diferença. A gente sempre acha muito óbvio pra eles.

T3 – A gente sempre acha muito facilzinho.

T2 – Muito facilzinho.

T3 – É, mas pra eles pode não ser.

T1 – Até a atenção deles pode ser atraída pelo que vem depois do verbo.

T2 – É, exatamente.

T3 – E não pelo fato de eles saberem o que é. É legal porque daí fica bem claro, né? Fica bem claro pra nós, mas eles conseguem perceber +++.

S – [Isso.

T3 – [A diferença entre um e outro.

S – A percepção acho que fica mais clara pra ele.

T3 – É, a percepção fica mais fácil.

S – É isso que a gente quer, né?

T3 – Facilitar, né!

S – Facilitar essa percepção. Aí, no caso, eu tirei chew gum porque chew gum fazia parte do seu texto.

T1 – É, de outro, é.

S – Não dá seqüência.

T1 – É, realmente.

S – É, não dá seqüência. Então vamos mudar chew gum. Então drink beer, ta? Aí fica assim. E aí então vocês têm a 4 a 5A, né?

T2 – É.

S – Vai chegar na B. Eu achei o seguinte: se a gente ta trabalhando numa abordagem voltada pro conteúdo, contextualizado, fica incoerente a gente trabalhar com sentenças descontextualizada. Aí vem a pergunta: Como é que a gente faz um exercício que contextualize? Então teria que ter um texto. O texto que vocês deram, eu reproduzi de uma maneira mais simplificada. É uma nova versão do texto e que tem os verbos no presente. Os verbos estão lá. Eu só fiz uma reinterpretação do texto. Então: O texto abaixo contains some underlined verbs. Some are grammatically correct and others are grammatically incorrect. Give the correct form of these verbs. Então, por exemplo: The digestive system contain (1) a series of organs joined in a +++ a mesma coisa que tem no texto.

T3 - Ele tem até onde pesquisar.

S – Não.

T3 – Não tem o mesmo verbo?

S – Não. Algumas estruturas eu mudei. Ele não vai lá não.

T3 – Ah, ta!

S – Por exemplo: digestive não é contain. Aí é the digestive system is a series

T3 – [Is a series of organs. Ta!

S – Não é o mesmo verbo. Ele não vai lá colar, vamos dizer assim. They is (2) +++ Aí vocês vão colocar quais são. Inclusive eu acho que o pâncreas e o liver dessa vez. Porque na aula de conteúdo não vai ta lá o liver e o pâncreas.

T2 – Não aí não pode ser porque eles não fazem parte desse long tube do intestino.

S – Não?

T3 – Não, eles são anexos.

S – Ah, então vocês colocam o que tem que ser mesmo. Ta certo!

T3 – Tem que entender de biologia, inglês +++ ((risos)).

T2 – É essa que é a questão! Por isso que eles não estão no outline. Porque eles não fazem parte do tubo. Porque os alimentos não passam por eles.

S – Ah!

T2 – Eles só estão ali pra jogar os sucos.

S – Ah, ta! Então vocês colocam o que é devido, né? Então: inside this tube is a mucosa. The mucosa in the mouth, stomach and small intestine contain(3) tiny glands. Então, na verdade, ele vai ter que pegar: The mucosa in the mouth, stomach +++ contain.

T1 – Hum-hum

T3 – São todos os verbos que estão mudados?

S – Não, só alguns que estão.

T3 – Ta!

S – Daí então: They produce +++ digestive juices. E assim por diante. The glands in the mouth produce +++ E, nesse contexto, vocês vão ver o that. It contain (6) +++ that digest (7) +++ Então, no caso, esse verbo tem +++ ele tem que prestar atenção no enzyme.

T3 – E ficou bom! Aparece o that também.

S – Ele já vai saber o significado da atividade prévia, mas ele vai ter que fazer essa conexão dessa sentença porque é a enzima que digere +++.

T3 – [Hum-hum.

S – O amido, né! E aí, in the small intestine, the food +++ vocês já vão saber que não é –s, lógico. Mas na hora da correção é que vocês vão chamar atenção, né? Então vocês vão ter que fazer os procedimentos. Os procedimentos mudam, alteram.

T1 – É, não tem nada pra essa atividade.

T2 – Pra essa aqui, né?

T1 – Tem que fazer e entregar.

S – É um exercício que ele vai ter que refletir bastante porque senão ele vai pegar essa palavra e botar um –s. Ele vai colocar livers. Olha o liver aqui. É dissolves? Não. É o suco produzido aqui que dissolve. Não é o fígado aqui que dissolve. E o mesmo vai acontecer: As glândulas no intestino é que produzem. Não é o intestino que produz. Então, isso é dentro de um contexto maior do que aquelas sentenças simples lá, descontextualizadas. Eu queria perguntar se tem B aqui?

T2 – Tem. É porque eu fiquei na dúvida. Porque no procedimento a parte B eles fariam no caderno. Tanto é que no procedimento +++

S – [Então coloca aqui a parte B.

- T2 – Então põe aqui a parte B. Tira de lá.
 S – Tira porque você disse que ia colocar no quadro, lembra?
 T2 – É, foi colocado no quadro. Então tira dos procedimentos o quadro.
 S – É isso. Tira e põe aqui.
 T2 – Ta, então ta! Anota aqui, faz favor S, part B! Porque daí eu vou me lembrar.
 S – Eu não vou nem pôr parte eu vou usar a mesma sistematicidade que vocês estão usando antes. Então aqui tem 5A e aqui tem B.
 T2 – É só pra lembrar que eu tenho que pôr a B aí.
 S – Ah, você ta colocando sempre part A and part B?
 T3 – É. É que essa grammar activity faltava completar.
 S – Hum! Ta. Então essa é a parte B que você vai colocar, ta?
 T2 – Ah, o texto Chewing gum a gente entrou no site. É desse jeito mesmo.
 S – É, é?!
- T2 – A T1 falou: Mas como é que pode ser? Eu não acreditava, mas é. A da gente só tem um papel de parede no fundo com umas nuvenzinhas. Não tem aquelas margens de página eletrônica, não tem nada. É desse jeito.
 S – É desse jeito mesmo!
 T2 – É como um documento do Word, só com um pano de fundo. O que não altera em nada.
 S – Deixa então assim, né? Ele ta certinho aqui como o nosso.
 T2 – É.
 S – Isso, isso.
 T2 - E era essa letra, tudo.
 S – Jóia.
 T2 – Do jeito que ta.
 S – Ta ótimo. Ta bem apresentado mesmo.
 T3 – É, maior.
 S – É, ta um negócio clean, maior. Aqui também tem part A? Vocês vão colocar?
 T2 – Ah, ta!
 S – Part A, ta. Eu coloquei: Read the text – Chewing Gum and check what Henri’s, Albane’s and Margaux’s opinion are. Porque no layout de vocês o texto ta sempre primeiro, né?
 T2 – É.
 S – Na verdade o que tem que ver 1º é o enunciado. Mas aí eu entendi que se você colocar o enunciado aqui do 6A, só o 6A, vai ficar numa página.
 T2 – Só o enunciado?
 S- Só o enunciado aqui vai sobrar um espaço.
 T2 – É.
 S – E depois vem o texto e a parte B e a C. Porque a B é consequência disso aqui. Aí, isso aqui, vocês colocara: Why do you chew gum?
 T1 – Ah, é!
 S – Já pressupõe que todo mundo chew gum!
 T1 – Ah, é. Claro! Será que eu nunca fiz assim?
 T2 – É. Eu já fiz isso tantas vezes. Ah, a gente faz a apostila inteira. Porque aqui não é só a parte da T1.
 S – Perfeito.
 T2 – É ela inteira. Agora o que nós temos é isso de aula. Vamos supor que isso encompride, que a gente não vai atropelar os alunos.

S – Certo

T2 – Daí a T3 entra nesse assunto?

S – É uma decisão que nós vamos ter que tomar.

T3 – Eu tenho que saber isso porque como eu vou ter que fazer planos e aí eu posso, de repente, continuar daqui, né?

S – Vocês é que decidem. O que vocês acham melhor?

T1 – Por exemplo, aqui na minha última aula – prova e depois correção. Depois tem a T2 com Chewing gum +++.

S – É melhor deixar na manga a aula que depois é só refazer.

T1 – É lógico.

T3 - Com certeza.

S – Mas agora já aumentou uma atividade aqui.

T2 – É, eu tava aqui pensando, de repente, no texto agora que está um pouco mais fácil dos alunos fazerem o reading, talvez aquele do that dê pra você fazer logo após a correção, não sei!. É bom, de qualquer forma, ter as duas partes prontas com todos os procedimentos.

S – Se der, deu. Se não der, vocês não têm nenhuma cobrança da minha parte de cumprir conteúdo. O que eu estou interessada é no processo.

T3 – No processo? Como?

S – Isso. Como? Porque é nessa geração de como é que acontece a aprendizagem.

T2 – O planejamento que a gente faz aqui é um planejamento a longo prazo. A gente sabe que nesse meio tempo muita coisa vai acontecer.

S – Agora, eu não me importo se vocês decidirem se a T3 vai continuar.

T2 – Não tem problema?

S – De jeito nenhum. A decisão é de vocês.

T3 – E até os planos que eu tenho que eu posso fazer desse assunto? Ou não? Melhor continuar porque a 1ª aula tem que ser bem legal!

S – Ah, sim!

T2 – Se você continuar com o nosso assunto vai ter que ter atividades bem interessantes pra fechar com chave de ouro.

T3 - Eu acho ótimo o assunto.

S – Eu acho também. Você pode fazer um projeto.

T3 – É.

S – Um projeto de soluções.

T3 – Eu tenho um projeto como umas das minhas atividades. Só não sei se da pra fazer.

S – Mas um projeto é um tema muito aberto. Podia terminar com um projeto.

T3 – Bem legal! Em vez de avaliação?

S – Pode.

T3 – Pode ser?

S – Poderia.

T3 – Vocês podem começar a pensar também no meu street children ((risos)).

T2 – E as avaliações seria +++ A gente tem que começar a pensar nessa avaliação. Pega um outro texto de novo. O texto tem que ser nesse assunto, né?

S – O assunto? O assunto é o mesmo. Podem fazer perguntas, por exemplo, essa que vocês fizeram aqui com as respostas do lado pra que ele match.

T2 – [Órgãos e funções?

S – Ou como as perguntas da aula de conteúdo com algumas das respostas ao lado.

T2 – Se alguém for usar texto na avaliação já deve saber que o texto toma um bom tempo.

T3 – É uma aula pra avaliação.

T2 – É, tem que ser uma prova curta, né? Porque ler toma tempo.

S – Isso.

T2 – E tem que lembrar que tem que ser texto que não precise de dicionário.

S – Não, nada de dicionário.

T2 Porque eles não têm dicionário a mão, na verdade.

S – E nem que precisasse. A habilidade não é essa. Pelo menos não é o objetivo colocado aqui.

T3 - Pegar texto como os que a gente trabalhou aqui pra que eles possam fazer por dedução +++ nada de dicionário.

S – Isso, sem dicionário.

T3 – Eles procuram tudo no dicionário.

S – Não, senão a gente mata a estratégia.

T3 – É.

S – Bom Então nós vamos ver os planos. Primeiro os objetivos.

T1 – Como a 1ª aula é uma aula diferente eu não pensei que precisasse de objetivos. É uma aula de apresentação, né?

S – Pois é, toda!

T1 – Eu não pensei nos objetivos.

S – Foi você, foi a outra turma. Você pôs: Objetivos, mas eu não quero saber o que você vai fazer. Eu quero a decorrência, o que você espera como resultado do que você vai fazer. É o objetivo. De aprendizagem. Então, apresentar as estratégias. Eu não quero isso como objetivo. Eu quero saber o que, lá do aluno.

T1- Que os alunos conheçam as estagiárias ((risos)).

S – Isso é irrelevante. Falar sobre como as aulas serão produzidas. Isso é objetivo de ensino. Eu não quero saber o que você vai fazer. Eu quero saber qual o objetivo que você quer alcançar no aluno.

T1 – Que ele tem +++

S – [Como resultado do que você vai fazer +++ aprenda, conheça, se envolva. Então, por exemplo, apresentar os objetivos operantes: Você espera que ele tome consciência de alguma coisa, ou não?

T1 – Hum!

S – Também podem ser esses objetivos aqui.

T2 – A T1 tinha dito pra mim: Eu sei que isso não é dessa unidade, mas a gente não sabe como fazer.

S – Ah, então você já sabia? ((risos)). Olha aqui gente. Eu queria alertar uma coisa. Vocês vão começar com 2 aulas, não é?

T1 – É.

S – Você tem um plano das aulas 1 e 2.

T2 – Ah, isso a gente tinha perguntado na 5ª feira.

S – Mas eu tinha escrito no quadro.

T2 – Mas eu entendi que o plano você queria separado.

S – Tava escrito no quadro.

T1 – Eu tava influenciada pelo ano passado porque cada aula a gente tinha um plano separado.

S – O que vocês vão fazer é só juntar os procedimentos, daqui pôr aqui em seqüência.

T1 – Ta.

S – Então eu quero saber qual é o objetivo?

T2 – Na introdução, na apresentação?

S – Isso daí é o que você vai fazer, o procedimento. Não é o objetivo.

T1 – Ta. Então, nós queremos que eles tomem consciência do +++ .

T2 – [do processo que eles vão estar enfrentando daí em diante.

T1 – [do que nós esperamos do comportamento, do cumprimento de tarefas.

S – Vamos lá! Conscientizá-los do que? Ao falar você diz assim: Falar sobre o modo +++ apresentar os objetivos +++ É conscientizar do que?

T1 – Dos objetivos.

S – Dos objetivos de que?

T1 – Deste curso.

S – Vocês querem que eles aprendam os objetivos deste curso? Você diz que eles vão se conscientizar só dos objetivos desse curso? Que mais?

T2 – Das avaliações, né? Do método de avaliação.

S – Do método, da maneira como a avaliação vai ser conduzida.

T2 – A questão da avaliação do jeito que a gente ta propondo seria eles interagissem junto com o que a gente ta propondo.

S – Isso, mas é mais que isso, não é?

T2 – É. S – É mais do que conscientizar.

T1 – É participar.

S – É participar.

S – Então põe lá, não é conscientizar, é participar das decisões sobre a avaliação.

T1 – Ele não vai participar da avaliação.

T3 – [Da discussão.

S – É, da decisão. Da decisão sobre o que? Da decisão sobre o processo de avaliação.

T2 – É, sobre a discussão sobre o processo de avaliação.

S – Ta.

T2 – Tem o wall chart. Que também é uma coisa que a gente tem que introduzir.

S – É isso que eu queria conversar com vocês, que é uma coisa geral. Vocês se mostram pelo que está escrito muito embora não são vocês que estão falando. Às vezes é uma de vocês que está dentro de vocês falando alguma coisa e que de repente um outro eu seu diz: eu não queria falar isso, queria falar outra coisa. Mas tem uma coisa que eu queria falar com vocês. Vocês escondem coisas dos alunos. Vocês velam coisas e não deixam o pacto explícito. Quando vocês dizem que vão falar do cartaz, e que vão falar em inglês +++ isso tem um propósito. Vocês sabem qual é o propósito, mas vocês não desvelam isso pros alunos. O aluno diz, vocês põe isso no quadro, eu tenho que repetir +++ mas pra que isso? É preciso que vocês falem o objetivo disso. O objetivo ta em você, mas você não desvelou pro aluno. Ta um contrato muito implícito. Tem que dizer quais são os objetivos.

T3 – Pra que eles falem.

S – Isso tem que ver com os objetivos de aprendizagem. Porque quando você diz assim que vai dizendo que até o final do ano você espera que seus alunos entendam melhor o que vai ser dito em sala de aula; que melhorem a compreensão e leitura; que se expressem oralmente em inglês e que também desenvolvam um pouco, ta! Nesse momento você vai ter que dizer que as aulas serão dadas quase totalmente em inglês. Isso tem que ver com o seu objetivo de desenvolver nele a compreensão de linguagem oral. Então, na verdade, quando você vai dizer que as aulas serão dadas quase que totalmente em inglês, isso tem que ver com os seus objetivos aqui embaixo. Então 1ª você vai apresentar os objetivos de aprendizagem, ta?! E espera que eles

entendam melhor o que vai ser dito em inglês em sala de aula. Por que? Por que que eu vou falar em inglês aqui?

T3 – Pra eles aprenderem. Pra eles se familiarizarem com a língua, com algumas palavras.

S – Qual é a teoria subjacente a você falar em inglês?

T2 – Porque eles compreendendo, eles estão aprendendo.

S – Isso. Eles podem pensar que eu estou falando inglês porque é aula de inglês e eu tenho que falar em inglês? Não é isso. Eu falo em inglês pra vocês compreenderem. Se vocês compreenderem o que acontece? Você vai adquirir a língua. Eu aprendo pronúncia, eu aprendo expressão, eu aprendo tudo isso indiretamente, como uma conversa com eles. Tem que ser conversa de adulto mesmo, embora seja criança, embora sejam imaturos. Vocês vão ter que ter essa conversa de adulto. Você vai explicar: Por isso é que eu vou falar em inglês.

T3 – E eles se responsabilizam mais ainda, né? Eles se comprometem mais.

S – Porque as pessoas das outras séries vão chegar e falar assim: Ah, você tá tendo aula de inglês? É? É? Mas a minha professora não fala em inglês. Porque a sua professora tá falando em inglês? Ah porque ela disse que assim eu aprendo. Eu aprendo pronúncia, eu aprendo isso, eu aprendo aquilo, eu entendo.

T2 – Aí o objetivo fica como?

S – Não, o objetivo fica aqui. Só que você tem que deixar claro no plano.

T2 – No procedimento.

S – É, no procedimento a explicação.

T2 – O que faz parte do meu discurso.

T1 – Primeiro eu apresento os objetivos e depois o que eu vou falar.

S – Isso tem que ver com o cartaz permanente. Na hora em que você for fazer o cartaz você tem que dizer: eu quero que vocês se expressem oralmente em inglês. Porque é muito bonito esse discurso, mas ele não vai achar sentido. Ele vai dizer: ela é louca. Eu nem sei o verbo to be +++

T3 – É, como é que eu vou falar?

S – Eu quero que você se expresse oralmente, mas o que que eu quero exatamente? Tá vendo esse cartaz aqui? Esse cartaz vai crescer. Ele tem 3 sentenças. E o que são essas sentenças? São para vocês usarem porque eu também vou usar e vocês também vão usar. E vocês vão usar em inglês. A gente vai ver o significado dessas sentenças. Na verdade o que eu quero é que vocês se expressem, falem. Só essas sentenças do cartaz? Não. Eu também vou fazer perguntas do tipo: Sim ou não. Vocês vão responder: Yes/ No e outro tipos. Entendeu? É essa conversa que você vai ter que fazer pra ele dar sentido pras coisas que você tá falando. Porque senão vão ficar só palavras bonitas.

T1 – Pode deixar.

S – Gente, conteúdo. Cartaz é conteúdo?

T1 – Não. É material.

S – Então vou pular tá?

T1 – E a minha fala?

S – A fala é conteúdo?

T1 – Não, também não.

S – Conteúdo é aquilo que você vai dar. É o assunto que você vai tratar na aula. Sempre please, viu?! Vamos colocar um please aí!

T2 – E o agradecimento?

S – Não, isso aí tira. Você tá falando com o aluno.

T2 – Na verdade o agradecimento fez mais efeito no dia em que nós encerramos. Eles até bateram palmas e ficaram contentes da professora ter liberado as aulas.

T1 – É verdade.

T2 – No último dia sim.

S – Sim. Olha, eu quero agradecer vocês e também a professora +++ Ah sim, aí você tem razão. Então você vai enxertar isso que você ta falando aqui. Falar que vocês vão adotar o princípio +++ princípio +++

T2 – De só falar em inglês.

S – De falar em inglês que tem que ver com esses objetivos que você falou aqui: Espero que eles entendam o que vai ser dito em inglês em sala de aula, que melhorem a compreensão e leitura. Você vai ler os seus objetivos. Então depois você diz sobre o cartaz e vai dizer o porquê.

T1 – Falar do cartaz.

S – Falar do objetivo do cartaz. Tudo vai ter objetivo. Aqui é outro passo, né? Estabeleça algumas regras para a formação de higiene. Aqui é outra coisa. Ta legal!

T1 – E a proposta de avaliação?

S – Ta ótima. Ta muito boa a proposta de avaliação. Bem flexível. Bem legal!

T1 – Menos mal.

S – Eu queria que você me explicasse: Explicar cada frase contextualizando com palavras conhecidas. Você quer dizer o que? Quer dizer se a classe consegue compreender o significado das 2 primeiras frases?

T2 – É isso aí.

S – Ta legal, então! Então aqui: Introduza o tópico da 2ª aula – Today +++ Como today? Today já passou. Aí tem que ser agora. Agora nós vamos falar sobre +++ , né? Isso ficou legal! Vocês melhoraram a parte de gestos: eat calmly or eat fast.

T3 – Na hora a gente pode mudar. Em vez de gestos fazer mímica?

T2 – Na hora a gente muda tudo ((risos)).

T1 – Vale a pena melhorar porque a mímica acaba funcionando bem.

S – Quero que vocês me expliquem esse procedimento: Vocês disseram que na hora da correção o aluno vai no quadro e volta, depois outro vai no quadro e volta. É o mesmo com todos? Oh, gente o que é que vocês me dizem disso? Que tipo de resposta é? Em português?

T1 – Nem me toquei.

S – Você lê a pergunta e nomeia um aluno pra responder. Vocês têm que ser sistemáticos de como solicitar a correção da classe. Eu to colocando aqui: Correct/incorrect, e que deveria servir pro resto. Em alguns lugares você diz: Do you agree? Tem outro lugar que você diz: Do you agree or disagree? Então, na verdade, vamos sistematizar.

T3 – Correct/Incorrect ta bem bom.

T2 – É.

S – Se na hora vocês quiserem mudar aí continua naquela mesma expressão. Cópias de atividades agora não é mais, não é? Agora é caderno de atividades. A aula de teatro é uma atividade única. Você não vai mais distribuir a atividade. Você vai pedir pro aluno o que?

T2 – Abrir o caderno de atividades.

S – Abrir na página X. Por isso eu peço pra vocês paginarem. Porque toda hora vocês vão dizer: activity 3, page 6.

Ts – Hum-hum

S – Então você vai colocar como é que você vai falar isso em inglês pra eles. Encoraje o uso do esquema da aula de conteúdo. Como é que você vai encorajar o aluno? Aí você vai

colocar aqui o que você vai dizer, ta? It's necessary +++ alguma coisa assim. Agora você vai corrigir, você ta na 2, né?

T1 – Atividade A 2, 2A.

S – Part A. Leia pausadamente o diálogo e, a cada fala, verifique a compreensão. Eu to propondo o seguinte: Leia pausadamente o diálogo e a cada lacuna peça a um aluno que dê a resposta. Tudo bem, você ta na correção. Só que depois pede da classe se concorda ou não concorda e depois você verifica a compreensão da resposta, ta? Isso é o que você ta propondo nos procedimentos. A minha pergunta é a seguinte: E o resto da compreensão? Porque você ta pedindo só a compreensão da resposta, mas você percebeu que esta resposta ta dentro de um contexto.

T2 – No dia, a correção foi feita no quadro e foi bom porque os alunos tinham o próprio texto todo completo no quadro e eles visualizaram direito.

T1 - Eu escrevi tudo, não é?

T2 – Então, assim que eles iam falando as respostas você ia pondo no quadro.

T1 – Eu coloquei tudo, tudo no quadro. Enquanto eles estavam completando eu comecei a escrever. É verdade.

T2 – Eu acho que seria bom pôr tudo no quadro.

S – Pelo que você colocou aqui eu coloquei: rever esse procedimento. Você pode ler pausadamente e, a cada fala, você pode verificar a compreensão da fala. Ok the sandwich: Who are you? What's the meaning of this question in Portuguese? Ah! Quem é você? And the mouth: I'm the mouth. What's the meaning in Portuguese? E essa pergunta eu vou repetir toda vez. Então deixar bem claro: What's the meaning of _____ in Portuguese? E, se necessário talvez +++ não sei se você percebeu isso, mas o aluno tem as estratégias de aprendizagem dele que são poucas em relação ao inglês. Eles não anotam, eles têm a memória.

T2 – Na primeira aula nós colocamos pra lembrar aos alunos para eles tomarem notas. Sempre anotar.

S – Isso. Por que vocês acham que é importante fazer isso? Eles vão dizer: Porque quando a gente for estudar a gente vai lembrar. Acho importante, sim. Eles não têm esse costume.

T2 – Então você fala no 1º dia.

T1 – Na conversa?

T2 – Quando você for explicar porque você fala inglês.

T1 – Daí eu falo: quando eu falo, aproveitem e escrevam.

T2 – É.

T1 – E, se eles entenderem, aproveitam e escrevem. Por que eu não vou responder mais isso ((risos)).

S - Você pode pedir: Eu vou pedir que alguém me diga, que seja o meu eco aqui, né! Tem que ser +++

T2 - Ah, e se a gente esquecer nessa aula?

S - Mas não tem problema, vocês vão voltar, gente! Bom, na aula 4 e 5, ta. Deixa eu ver aqui+++.

T2 – Daí era a encenação. Porque no dia anterior era só para eles completarem o diálogo.

S – Isso, ta jóia.

T2 - Porque nós mudamos.

S – É, mudaram, mudaram. E aí, eu queria que vocês me explicassem algumas coisas, essas mudanças, né?! Bom, na aula 4 e 5 vocês vão começar assim: Now +++ Vocês vão começar assim? Now? Vocês vão começar uma aula com now? Primeiro precisa: Ok class, please +++ Today, ou alguma coisa assim: Então, please open your activity package on page +++

ready? So, we are going to dramatize this dialogue, Ok? So, please repeat it after me, Ok? É isso que você ta propondo aqui. Aí eu tirei story porque, na verdade, não é uma estória, é um diálogo, ta? Primeiro é uma leitura, e depois? É uma leitura depois de vocês. Você faz e eles repetem. Na segunda leitura que você ta propondo, é que seja simultaneamente. Perfeito, os dois juntos. Aí, na terceira leitura, peça que cada fila leia um a fala. Aí, pra mim já começa a ser behaviorismo. Aí, só a turma de trás. Aí, só a turma da frente. Depois, só os meninos. Depois, só as meninas. Depois só +++ Não! Então eu acho que você deve voltar àquilo que você propõe na terceira leitura. Eu acho que você tem um porquê e eu queria perguntar pra você o que você, e eu concordo com aquilo que você colocou aqui, mas eu queria que você verbalizasse o porquê dessa terceira leitura aqui. Você diz aqui: Na terceira leitura, leia com os alunos de novo, né? Peça aos alunos que acompanhem os seus gestos pra ilustrar o papel de cada órgão, né? Let's read it together again and let's make gestures to illustrate the movements of each organ, Ok? Então, quando você ta dizendo: What do you do? I chew gum and break +++((S makes gestures using her mouth to express to chew and cutting movements with her hands to show to break down)) vamos dizer que esses sejam os movimentos que você está usando, né? Então todo mundo vai falar: I chew gum and +++

T1 – I chew ((moving her mouth)).

S – É, I chew ((repeating the same gestures)) and break, Ok! Good. Again: I chew and break, ta. Aí, o pessoal vai fazer. Porque esse movimento é mais significativo do que esse aqui: Peça para cada fila que leia uma fala.

T3 – O gesto faz memorizar, ajuda a compreensão +++.

T2 – [E a memorização.

T3 – [E a memorização. É, fica bem legal fazer esses gestos.

S – Sim porque daí você pode +++

T3 – [Eles vão adorar.

S – Não, eles vão imitar +++

T3 – [E vão aprender muito.

S – Tem que ver com o recall, né? Tem que ver com o relembrar, né? Chew, chew, chew, né? ((moving her mouth)). Vão associar essa visualização do gesto com a palavra. Bom, eu acho melhor manter isso daí.

T1 – Ta.

S – Eu acho mais significativo. Tem um propósito, ta! Aí você diz: Organize a classe em grupos de 5 para ensaiarem a peça. Peça a eles que usem gestos durante o ensaio. Lógico, os gestos podem ser aqueles ou outros. Você nem precisa falar isso. Eles vão dar conta disso sozinhos. Nem precisa falar. Daí você diz assim: Please organize yourselves in groups of 5. You are supposed to dramatize the dialogue in English in your groups, and use a different voice for each organ, Ok? Eu acho importante que eles usem different voices. Vai ser bem divertido. Aí esse, leve crachás, faz parte da encenação porque você vai levar crachás com os nomes dos personagens dos diálogos e distribuir para os grupos. Porque você imagina: e agora, quem vai ser? eu não sei! As pessoas vão esquecer quem é quem. Então cada grupo vai ter esse kit, kit crachás!

T1 – 6 kit crachás.

S – Isso. E aí, você vai distribuir.

T2 – É bom falar que durante a apresentação é bom pôr o crachá, né?

T1 – Hum-hum

S – É bem melhor. E, aí então, o grupo inteiro vai lá na frente. Ou então, num outro momento, pode fazer grupos diferentes. Tem sanduíche que vem de um grupo, quem é boca +++.

T1 – É.

T2 – É bom ter isso pra ver o quanto eles estão gostando da atividade ou não, né?

S – Isso é verdade.

T2 – Porque às vezes eles estão achando a coisa massante.

T3 – Isso é verdade. S tem razão

T2 – Porque se todos estiverem bem engajados dá pra todos virem apresentar.

S – Agora aqui vocês têm que continuar o procedimento. Você tem que estabelecer um tempo pra apresentar esses grupos. Aí eu to colocando uns 10'. Acho 10' ta, né?

T1 – Hum-hum.

S – Então: the groups have 10 minutes to practice the dialogue, Ok? Acho que tem que dizer claro, não pode velar isso. Tem que desvelar porque vocês tão praticando. O que vocês vão fazer depois disso? Isso tem um propósito.

T1 – Hum-hum.

T2 – Vocês vão ser filmados ((risos)).

S – Eles vão ficar quietinhos com a câmera. Ótimo. Até as outras equipes vão pedir pra você filmar.

T3 – É.

S – Bom, after that, each group will dramatize the dialogue in front of the class, Ok? Daí, durante os ensaios você vai ter que estipular para a classe, vai orientar, insistir que eles usem gestos, ilustrar, sugerir, enfim. Depois você vai convidar, é outro pacto, um grupo para participar da encenação. Em vez de falar assim: I need one group, Ok, which group will dramatize first in front of the class. Please bring your script. Isso aqui não é necessário. Posicione os alunos, isso aqui já não é mais necessário. Por quê? Porque eles é que vão se ajeitar lá na frente.

T1 – Ah, ta! Agora é uma encenação deles.

T3 – É, é bom deixar pra eles.

T1 – Ah, essa obra de arte não vou usar ((referindo-se à gravura montada no computador)).

S – Não, não. Guarda isso, T1. Sabe por quê? Porque essas duas versões de procedimento, essa que você ta propondo e essa aqui eu vou colocar dentro do seu material.

T1 – Foi a coisa mais difícil que eu já consegui fazer no computador.

S – Não deleta isso, não. Pelo amor de Deus, ta? Agora, a aula de leitura nós vamos dar um chacoalhão.

T2 – É outra aula. O mesmo texto.

S – É. Essa outra aula aqui gente: ampliar o conhecimento sobre o aparelho digestivo, que é o objetivo de vocês, é uma consequência da leitura, não é? Então, é ler o texto só pra obter informações específicas e ampliar o conhecimento, para compreender e ampliar. Então eu acho que isso vocês vão ter que grudar. A minha pergunta é a seguinte: É continuação da aula 4, certo? Porque a aula 4 e 5 são juntas. Se são juntas vai ter que mudar. Não poder ser: introduza o tópico da aula.

T2 – Daí então no plano eu tenho que colocar que é aula 4 e 5, ou deixa assim mesmo, separado?

S – Não, essas são juntas, são aula geminadas a 4 e a 5.

T3 – Ah é, ta!

S – Vamos fundir os planos.

T3 – Um objetivo, um conteúdo+++

S – Isso, isso.

T2 – Então ta.

S – Esses procedimentos vão ser contínuos: Diga aos alunos pra ir à página tal da apostila. Aí depois outro ponto: Inicie o trabalho de pré-leitura fazendo as seguintes perguntas pra classe. Muito bem! Eu tenho uma pergunta pra vocês. Me parece que vocês tiveram problema com a primeira pergunta: What's the topic of the text?

T2 – Tiveram, mas depois saiu. Não to conseguindo outra forma.

T1 – Daria pra deixar?

S – Não, não, eu to querendo deixar, é importante. Só que eu to querendo outra forma de dizer.

T2 – Ah, ta.

S – Primeiro vocês têm que dizer pra que eles observem o texto. Então: Please observe the text, just observe.

T2 – Ok.

S – Aí, what intonation do you expect to read this text?

T1 – Essa não saiu.

S – É essa que não saiu, é?

T2 – Esse expect!

S – É?

T2 – Porque eles não sabem o que é expectativa em português.

T3 – Não sabem mesmo.

S – Passa uma borracha aqui.

T2 – Tinha expect no meu plano, what do you expect, e não saia.

S – Então isso não tem. Não deu certo.

T2 – Eu tentei: What do you think?

S – Não, what do you think, não dá.

T3 – Não dá o think?

S – Não porque ela vai apontar pra cabeça, pensamento.

T2 – Eu tava com o negócio do imagine na cabeça, e, não dava! Então falei: What do you imagine. Aí eu fui pro quadro.

S – Você acha que era o imagine?

T2 – Primeiro foi a palavra expect. A palavra expect não vinha.

T1 – What information do you expect to find +++?

T2 – [É, a palavra expect. Essa palavra como espera com expectativa ele não sabe.

S – Então vamos deixar esses dois aqui?

T2 – É.

S – E, se necessário, vai colocar aqui: escreva o título no quadro e pergunte: What's the meaning of this title in Portuguese? Confira em português a resposta certa. Aí depois, what organs produce digestive juices? Só que os alunos não vão falar pâncreas e fígado em inglês porque eles não viram isso ainda, certo? Então, se os alunos não mencionarem pâncreas e liver, introduza-os escrevendo as palavras no quadro negociando o seu significado através da figura do aparelho digestivo.

T2 – Que não tem esses dois órgãos.

S – Não tem? O pâncreas?

T2 – Não, mas dá pra fazer. Como ele é plastificado, dá pra fazer. Pra essa aula de leitura dá pra fazer.

S – Ah ta! ((risos)).

T1 – Comprei até um Atlas do corpo humano pra isso ((risos)).

S – Aí depois você vai ter que concluir dizendo que: Ok, the mouth, the pancreas, the liver, the stomach and the intestines produce digestive juices.

T1 – Ta.

S – Aí eu acho que essa 2, 3, e 4 vão ter que sair. Por quê? Porque não vão ajudar o problema maior que é a compreensão do texto. Então as perguntas marginais eu tirei.

T2 – Ah, que bom!

S – E eu coloquei essas numa seqüência. Do que fala o texto? Ele vai falar: sucos digestivos. Que órgãos produzem isso? Aí ele vai falar os órgãos. Muito bem. E, qual é o propósito desses sucos? Aí ele vai ter que dizer: facilitate digestion, to help digestion +++.

T2 – Eles ainda não leram. Não vão saber qual é com certeza.

S – Não. Eles vão responder pelo conhecimento de mundo deles.

T2 – É.

S – Com o conhecimento que ele teve em ciências.

T1 – What's the purpose? What's the objective?

S – Isso, pode usar essas palavras: purpose, objective. Você fala tudo, ne? What's the purpose of the digestive juices? What's the objective of +++? Bom!

T1 – Hum-hum.

S – Eu prefiro que vocês sempre usem: What are you supposed to do in this activity? Depois, convide a classe pra responder a 1ª pergunta. Por que você diz assim: Leia a pergunta pra classe e ache? Não, você não vai achar. Eles é que vão achar com a tua ajuda, né? Então você coloca: Let's answer question number 1 together, Ok? Ta? E, com o 1º parágrafo no quadro, você vai incentivar a classe a localizar a resposta. Você vai dizer que a 1ª resposta está no 1º parágrafo. Você já está dando a 1ª dica, mas onde exatamente ela está? Quem saberia me dizer? Na 1ª, na 2ª, ou na 3ª sentença? Porque o 1º parágrafo é formado por 3 sentenças. Depois você vai construir com a classe o significado da sentença onde a resposta está localizada.

T1 – Isso era o que a T2 não tinha entendido direito.

S – É o seguinte: Primeiro você tem o 1º parágrafo, não é? Daí você ta propondo: Pessoal a resposta da 1ª ta aqui. Eu quero saber onde está na 1ª, na 2ª ou na 3ª sentença? Aí vai ter um que vai dizer assim: Na terceira. Right! Great! Ok! Na terceira! Aí o que você vai fazer? Você vai construir o sentido. Como é que vocês vão fazer? Vocês viram na Metodologia.

T3 Pegar as palavras que ele conhece que estão ali, né?

S – Boa! Na terceira sentença está a resposta certa. Muito bem! What words are familiar to you? Tell me the words that are familiar to you? Aí ele vai falar assim: you, não, você. Ele nem vai falar em inglês, ele vai falar com você. Mas você onde?

T3 – Ele vai traduzir tudo.

S – Aí ele vai ficar stuck, né? Qual é a palavra aqui? You quer dizer o que? What's the meaning of you? You, você. Então o que você faz? Você coloca lá em cima do you, você.

T3 – In Portuguese?

S – In Portuguese, você em cima do you.

T3 – É verdade, fazer na mesma sentença.

S – Aí você vai fazer um queijo suíço, que é cheio de furo! Então +++.

T3 – [Copia a sentença no quadro, né? E vai colocando o +++, ta!

S – O que é que vai acontecer? Ele vai te dar coisas que ele sabe. E, o que vai se tornar? Vai se tornar um queijo suíço. Porque tem coisas que ele vai te dar e vão ter furos que ele não sabe. Aí nós vamos começar com inferência. Vamos inferir. Muito bem! Você tem you/você, eles, né? As glândulas produzem, é +++? Olha essa palavra é muito parecida com o português. Ou então, você tem um gap e tem duas palavras, uma antes e uma depois. Vamos chutar.

T2 – Isso é verdade.

S – Não é chutar por chutar, né gente? Vamos usar coerência.

T3 – Mas pode ter alguma palavra sem ser descoberta?

S – Não.

T3 – Todas vão ser trabalhadas desse jeito?

S – Isso. E aí você vai ajudando em português mesmo, vai anotando. Aí pode ser que ele fale um absurdo. Coloca o absurdo no quadro. Porque às vezes eles podem falar coisas que não dão no contexto. Aceita, coloca, questiona: tem sentido? Não? Então tira fora.

T3 – até pode ser a mesma palavra, mas com um sentido diferente e naquele contexto não é aquele significado.

S – Complete a mesa abaixo – table. Não tem sentido. Tem uma mesa embaixo? ((risos)). É mostrar, fazer com que ele reflita sobre aquilo que ele ta falando.

T1 – Agora T2 sabe o que é construir o significado.

T3 – O meu plano de leitura ta bem nessa linha.

S - Agora eu queria perguntar pra vocês +++ Aqui está escrito assim: encoraje o uso de dicionários. Tudo bem! Não havendo dicionários suficientes, organize os alunos em pares para que possam compartilhar o mesmo dicionário. Como assim? Colocá-los em pares só por causa do dicionário? Atividade de leitura em pares?

T2 – Nessa escola é assim que eles costumam fazer.

T1 – Por outro lado, atividade de leitura tem que ser sozinho.

S – Vocês não podem colocar os dicionários na mesa? A pessoa pega e devolve. Porque ele pega, vê e devolve. Pra que ficar com o dicionário na mão? Ele não vai traduzir o texto inteiro, é uma palavra ou outra. O que ele pode fazer é conversar com o outro, mas não ficar junto. Porque aí ele não vai fazer, viu?

T1 – Deixar os dicionários à disposição!

S – Claro! E aí a aula 6. Qual é o objetivo? Essa é uma aula sozinha, aqui não é mais o mesmo objetivo. Esse era o objetivo da aula passada, você só deixou a correção pra outra aula. Então, o objetivo não é ler o texto, é avaliar e refletir sobre as respostas dadas às perguntas de compreensão. Ou seja, O que o aluno vai fazer? Ele não vai avaliar? Ele não vai dizer se está certo ou errado? Não vai refletir sobre as respostas dadas às perguntas de compreensão? É isso que ele vai fazer. Ele já leu.

T2 – É que na hora de lembrar, a gente não tirou isso, né? A gente copiou.

S – Agora eu queria falar uma coisa pra vocês. Vocês estão propondo: Retome a atividade 3 de leitura do dia anterior estabelecendo um tempo para o término para a mesma.

T1 – É porque na aula anterior a gente achou que não daria tempo pra ler.

T2 – É, daria pra fazer a 1ª pergunta, a construção do texto e talvez uma antes de bater o sinal.

S – Mas eu acho que é melhor vocês fazerem na aula anterior e nessa aula ele só corrige.

T2 – Mas não vai dar tempo de ele terminar na aula anterior!

S – Mas você não sabe. Quem disse que não vai dar tempo? Não deu com aquela turma, com aquela atividade.

T2 – Ah, S.

S – Cada realidade é uma realidade. Por quê? Porque é anti-pedagógico. Ele começou a fazer na 5ª feira, na 6ª ele diz: Nossa! O que nós vimos na aula de ontem? Até eles se engajarem de novo demora.

T2 – E se não der tempo?

S – Aí é outra estória ((risos)).

T2 – É, mas está mais pra ser a nossa realidade.

S – Mas como você pode afirmar se a atividade mudou, as perguntas mudaram, a turma é diferente? Pode ser que nem na 5ª você dê o texto.

T3 – É.

S – Você não sabe!

T3 – As coisas variam muito.

S – Você tem outra turma, outra realidade, você tem outra tarefa. Mudou a tarefa! Você não pode afirmar isso. A gente não sabe!

T2 – O ideal mesmo da aula de leitura seria ter aula faixa.

T3 – nunca é do jeito que a gente quer!

S – Em casos absolutos, a gente deixa pra próxima aula, mas esse não é o caso ideal. O ideal é que vocês possam fazer, ter os 20' estabelecidos e, na próxima aula, corrigir.

Ts – Ah tá! A correção pode ficar pra próxima aula.

S – É que vocês estão estabelecendo um tempo término pra atividade. Vocês começaram a aula passada a refletir sobre o texto, de repente, na próxima aula vão continuar refletindo sobre o texto? Até engajar nisso é difícil!

T1 – Então, por exemplo, se a gente sentir que demoramos muito no começo e mal dá pra terminar a construção do significado, ele poderiam fazer em casa?

S – Pode, porque não! Pode fazer em casa. Pode pedir: tente fazer em casa. Mas aí, na próxima aula, inicia-se com a realização da tarefa porque eles ainda não realizaram a tarefa. Você ainda tava na pré-leitura e fez a construção do significado. Eles vão começar a tarefa da 2 em diante.

T2 – Porque nesse dia eles vão ter toda a encenação. Daí eu vou partir pra essa aula de leitura. No meu cronograma o que vai dar pra fazer é a construção da 1ª, a leitura, e não vai dar tempo pra ver até a 9, né?

S – Eu não sei, vamos ver! Pode ser que alguém chegue na sua aula e peça pra conversar com a classe. E aí? Tudo foi por água abaixo. Então, a gente não pode +++

T3 – [Dizer não! ((risos)).

S – Você pode dizer: não, agora não é o momento ((risos)), desculpe!

T3 – Depende do momento dá!

T1 – Deixa ver se eu entendi. Terminou a construção do significado e bateu o sinal. Na aula que vem eu começo por onde?

S – Pela seguinte.

T2 – Pelo começo, então!

T1 – Mas não foi isso que a gente falou aqui?

S – Aqui você escreveu o que? Que ele já começou a fazer. Você ta calculando pela fala.

T1 – O procedimento é que não ta bem descrito, tá?!

S – Você dividiu, é. E aí, na outra aula você diz assim: vamos continuar fazendo a atividade.

T1 – Tá! Então já tem que começar com a correção da atividade. Começa com a correção.

T2 – No procedimento, se na hora não der, pára.

S – Lógico. É o plano, o plano.

T2 – Tá, é o plano. No planejamento tem que conseguir essa parte aqui.

S – Isso.

T3 – Então vamos imaginar que ele vai conseguir essa parte. Tá!

S – Então, o plano mudou, mudaram as perguntas. Mudou o gabarito, né?

T3 – Hum-hum.

T2 – Então nessa sugestão talvez seja pouco tempo, daí eu vou pra unidade 4.

S – Isso mesmo.

T2 – Daí tem que botar os procedimentos dessa unidade que nós não temos ainda aqui.

S – Isso! E o objetivo!

T2 – Incluir o objetivo.

S – [E a avaliação que você ta dizendo que os alunos vão fazer na atividade de leitura.

Então na atividade 3B e 4.

T3 – Atividade 4, né?

S – É, na atividade 4. É melhor vocês numerarem. E qual é a atividade que vem antes, 3B?

T2 – Nas atividades +++.

S – Nas atividades 3 e 4.

T2 – Porque na outra eu não vou ter como avaliar.

S – Tem a 3A e B?

T3 – Não só 3.

T2 – Na aula 5 eu não vou avaliar a leitura porque não vai dar tempo!

S – Lógico que vai dar tempo! Dá 5? Lógico que dá tempo! Como é que você vai avaliar?

T2 – Ah, ta! Pela participação e engajamento do aluno.

S – No desempenho também, né? Tudo! Quando a gente ta lá de pé nas carteiras, nós estamos avaliando o desempenho.

T2 – Ta!

DISCUSSION SESSION – OCTOBER 10, 2002

AFTER T1 1ST AND 2ND CLASSES

S – T1, muito boa aula. Eu já queria começar elogiando. Muito boa! Não é comum elogiar assim no primeiro dia, mas é muito boa. Gostei demais. ***Você teve um bom começo ((risos)).*** Olha, é muito raro, na primeira performance, a gente elogiar com tanto brilhantismo, mas eu gostei muito. O teu começo, a tua explicação. ***Você teve um bom começo. Você foi objetiva, foi calma, soube atrair.*** Deve ser sua personalidade, assim essa calma, não sei, mas gostei muito, muito, muito. Outra coisa, quando você foi pedir pra eles repetirem: Can you repeat that, please? Você notou que eles estavam com problemas porque é uma frase comprida. Então o que você fez? Você segmentou: Can you repeat? Depois, Can you repeat that?, Can you repeat that, please? Ótimo, você teve essa presença.

T2 – Eu já li sobre isso, mas eu não sabia se era certo. Eu faria, mas não sei se era certo!

S – Ta certo. Ela se deu conta que a frase inteira pra eles tava difícil. Por causa dos sons tava difícil. Então, eu acho que você foi muito bem. Agora uma dica: quando você quiser pedir pra eles sentarem direito diga: Sit correctly, correctly. É uma dica ta! Boa organização do quadro. Adorei quando você disse assim: Não ela não pode atender, não! Sei lá o que você falou!

T1 - Ela está em aula agora!

S – Ela está em aula agora! Isso mesmo, isso mesmo! A minha aula é sagrada, isso mesmo! Continue assim. ***Olha outra estratégia muito boa: enquanto você escreve você dizia assim: ma +++ many. Ótimo! Pra eles te ajudarem no processo de escrita.***

T1 – Isso porque na outra aula ((referindo-se a implementação da aula de Metodologia)) eu achei que a gente usava demais o quadro. ***Então nessa aula eu fiquei mais ligada em tê-los junto quando eu estava escrevendo.***

S – Mas mesmo assim você dizia: many or few, pra se certificar na hora do seu esquema. Eu achei bacana, mesmo. Agora eu tenho outras coisas pra falar, mas eu queria que as meninas falassem um pouco. Depois eu continuo.

T3 – Eu achei que foi brilhante!

T2 – Eu também achei que foi muito bom, tava bem tranqüila.

T3 – Eu notei uma coisa: faltou a saliva.

T2 – Mas foi normal. Nós que sabemos é que notamos.

T3 – É, ficou claríssimo.

T2 – Achei também.

T3 – Só achei que faltou o liver que tem que botar aqui pra não prejudicar o seu trabalho lá na frente. De resto, ta perfeito!

S - Eu concordo com a T3.

T3 – Você tava muito tranqüila.

T1 – Eu ignorei vocês ((risos)) a câmara principalmente.

S – Você se fez compreender.

T3 – Você estudou muito, não é? E isso te deixou segura.

S – Eu queria pedir a permissão de ter esses vídeos ((risos)). Ter permissão para mostrar esse tipo de aula para os professores. Os professores não têm noção do que é dar uma aula em inglês. A 1ª reação é dizer assim: eles não vão entender nada, é impossível.

T1 – Eu senti que apesar da resistência inicial de alguns, eles falavam. Eles entenderam, né?

S – O legal foi que você ignorou que vieram alguns comentários negativos: eu não to entendendo. Mas é tudo mentira.

T2 – Eles estavam realmente atentos.

T1 – Principalmente aquela turminha ali na frente. Eles ficaram bem comportados.

S – Agora, existe uma sintonia. *Você estabeleça uma sintonia com a classe, a gente vê. A gente vê um engajamento com a classe. Eu sinto a preocupação com a classe: eu to preocupada com que você me compreenda. E, às vezes, o professor está mais preocupado com a sua performance do que com o engajamento dele com os alunos.* Você vê isso através do que? O professor fica lá na frente com a sua apostila. Existem momentos de gap. O professor ta lá na frente e os alunos lá trás, não existe engajamento. Chega até ter momentos em que o professor desiste, não existe essa sintonia. Com você existe essa sintonia. Você abriu a apostila, veio ver se os alunos tinham entendido. Você saiu lá da frente, não ficou na redoma.

T3 Você se coloca muito aberta pros alunos. Eles podem perguntar tudo o que não entendem. Eles sentiram o seu compromisso com eles.

S – É, com o seu discurso. Quando você tava apresentando os intestinos – special function – isso tudo é pra agarrar a atenção. Não tava escrito aqui, mas você foi lá, você foi perseverante.

T3 – Eles sabem um monte. Eu gostei de ver.

T2 – É, foi igual a aula de implementação. A menina foi abrir o livro de ciências pra responder. Eu falei: No Science, English. Pode fechar o livro. E ela guardou ((risos)). Mas eles têm um conhecimento prévio que ajuda, né?

T3 – Você usou muito bem as respostas de cada um deles. Você tava bem atenta. Qualquer coisa que diziam você dizia: Very good e pegava tudo.

T1 – A idéia de colocar o fulano lá na frente é muito boa. Ele é um aluno repetente. Quando eu fui na carteira dele eu vi que ele tinha colocado o esôfago no lugar errado e aí, eu orientei e disse que eu ia chamá-lo para ir ao quadro, e ele fez certo.

S – E você aumenta a auto-estima. Você não coloca o aluno lá embaixo e tem professor que coloca.

T3 – às vezes você fala perfect para um aluno e aí ele fala assim: é eu sou perfeito mesmo. O outro disse: também quero ser perfeito. É legal porque daí ele vai buscar esse elogio.

S – E você T2, tem algum comentário positivo ou negativo?

T2 – Bom, voltando na elaboração do esquema. Aquela hora do liver eu fiquei de novo insegura porque o menino falou figado e faz parte do aparelho digestivo.

S – Então tudo bem! Ela falou extra-organs!

T3 - É ela falou.

S – Falou muito bem!

T2 – Mas eu mesma teria escrito no quadro. Eu não vejo problema em ter o liver no esquema, mesmo que não esteja escrito no plano. Eu botaria o liver e o pâncreas nos quadro porque eles falam. Qual é o problema? Não vejo problema de ter a palavra porque depois eles vão falar. Então é bom.

S – Mas não vai estar no esquema, né?

T2 – Nós tínhamos colocado, mas nós tiramos.

S – Mas ela se saiu bem, né? Se ela colocasse lá os alunos iam dizer: e onde ta o liver?

T2 – Porque da outra vez aconteceu o contrário, ela não pôs e aí tinha.

S – Ah ta!

T2 – Ela se saiu bem dessa vez. Se eu fosse refazer esse plano eu colocaria, eu deixaria o liver. Se falarem, já está no esquema, não precisa fazer um extra-organ.

S – Em termos de conhecimento de ciências, tem algum problema de não colocar? Porque aí já é um problema de conteúdo.

T2 – Bom, exatamente, é um problema de conteúdo. O problema de não colocar é porque esses órgãos fazem parte desse sistema. O figado e o pâncreas só fazem parte desse. Então, parece que a gente ta ignorando um órgão porque não existe prioridade em órgão.

S – É, a gente não pode ignorar isso.

T2 – Como a gente vai trabalhar com um segundo texto que tem o figado e o pâncreas, eu acho produtivo ter logo no 1º dia.

S – Ah, vai ter?

T2 – É, aí vai ser bom pro recall, né?

S – Você só esqueceu do anus, né?

T3 – É, tinha lá no esquema.

T2 – Agora, a construção saiu bem direitinho. O quadro bem usado. Tem um problema no nosso esquema. Tem que corrigir com os alunos.

S – Eu também coloquei isso aqui.

T2 – É que absorb has no p and absorption tem. Então, no nosso esquema aqui tem que corrigir com os alunos.

S – No início da aula você poderia ter usado mais gestos: we're going to talk about digestion, right? Usar mais verbos: talk about. Aí, mais no finzinho talvez você pudesse falar assim: Are you copying? Yes? Eles vão entender.

T2 – Na correção?

S – É, na correção. Isso tem acontecido com todas. Embora esteja escrito no plano, eu não sei até que ponto tem essa consciência. Quando vocês pedem para os alunos: expliquem o que vocês têm que fazer. O tempo é indispensável porque não é fácil você ler. Até que você leu com muita calma: answer the questions below. Precisa fazer gestos.

T2 – Ah, o enunciado? Porque eles não tinham entendido?

T1 – Eu sei que eu me embolei. Eu fiquei em dúvida, me deu branco! Eu fui nos procedimentos. Pedi pra traduzir e esqueci desse aqui, né? Aí eu resolvi que as outras perguntas eram pra eu ler e não era pra traduzir.

T2 – Eu achei que você teria que introduzir um pouco esse material, né! Porque quando você entregou o material eles estavam curiosos, queriam ver. Você poderia falar do material e depois dizer que iriam fazer a atividade. Eu sei que não tava no procedimento, mas acho que faltou isso. Quando você entregou o material os alunos não queriam fazer a atividade, queriam ver primeiro o que receberam. Eles ficaram folhando, folhando. Eles não sabiam se era pra escrever o nome naquela hora.

S – Também, T1, no plano você não tinha proposto solicitar ou traduzir, na verdade, o significado da atividade, mas tudo bem!

T2 - Traduções? Você diz nas funções?

S – Não, não, ela fez na 1ª, você lembra? Ela disse: Name in English +++ what's the meaning of +++?

T2 – Ah ta!

S – What's the meaning of this in Portuguese? Mas nos procedimentos não era pra traduzir nada. Era meaning. O aluno ia decifrando sozinho. Mas você lembrou a tempo que não era pra traduzir. Agora, estava expresso que o professor refaça da maneira como estava no enunciado. O que isso significa? Na verdade, você ta dando uma interpretação porque não é pra escrever, é pra nomear. O aluno tem que interpretar, ele vai explicar para você usando as palavras dele: Leia, escreva, cite, não importa que palavras, o que importa é o seu final. Você vai confirmar: Ok! Good! E aí nomeie os órgãos em inglês. Se você diz: é pra escrever os órgãos, qual é o problema de você fazer isso? De você dizer: é pra escrever em inglês os órgãos? Em outras palavras, da forma como vocês escreveram no plano: refazer o enunciado da forma como ele ta escrito. Por quê? Tem alguma diferença se você falar pro aluno: nomeie em inglês os órgãos e você falar assim: Ó gente é pra escrever, heim?!

T3 – É claro, até pra eles é mais difícil usar o nomear. Eles vão ter que fazer uma relação.

S – Entre o quê?

T2 – Entre o nome e o órgão.

S – Isso, entre o significado e a própria palavra. Então, sempre que vocês forem refazer o enunciado e usarem a interpretação dada pelo aluno, ele pode pensar que name é escrever.

T2 – Ah ta, tem que prestar atenção!

S – Uma última coisa que eu queria falar sobre carrying the food down to +++ e, de repente você se adiantou. Você resolveu eleger o verbo carry para perguntar: What's the meaning of carrying in Portuguese? O mesmo aconteceu com juice. Você estava explicando e, de repente, você elegeru, talvez achasse no implícito teu, que juice fosse uma palavra problemática pro entendimento deles. E, aí você fragmentou naquela palavra e jogou pra classe: What's the meaning of juice in Portuguese? Eu me questiono sobre essa questão de fragmentação porque você tava transmitindo uma idéia, né? E, de repente, você não deixa ela solidificar e resolve resgatar uma palavra como se essa palavra fosse a chave pra compreensão da idéia.

T1 – Teve aquela: Digestive suco, suco de laranja, suco de +++ de laranja ((risos)).

T3 – O outro disse: de tomate.

T1 – Lá no texto falava: O estômago produz suco, suco digestivo, juice.

S – [Não, aqui não tem a palavra juice.

T3 – Lá na pergunta 7.

S – Ah, Ok! What's the meaning of juice in Portuguese? Ok! Mas você tava explicando +++ era agora?

T2 – Não, mas ela aproveitou e explicou juice.

S – Você tava explicando que dissolve with the help of the digestive juice. Aí você pegou o juice, what's the meaning of juice?

T1 – Ta, aí ficou fragmentado?

S – É. O mesmo ocorreu com carry. Você usou transport, né? Essas são as minhas considerações.

DISCUSSION SESSION OCTOBER 11, 2002.

AFTER T1 3RD CLASS.

S – Quem gostaria de começar a falar? T3 você gostaria de falar?

T3 – Eu acho que hoje você foi muito bem também.

S – Vocês estão anotando?

T3 – Sim, estou anotando no plano também.

S – Ta ótimo, ta bom!

T3 – Teve um momento que ela deu uma enrolada. Ela foi fazer uma coisa e acabou fazendo outra.

S – Tipo o que?

T3 – Na hora do correct or incorrect? Yes or No? Começou de um jeito e depois mudou. Os alunos ficaram esperando a decisão. E teve na hora que ninguém respondeu nada porque eles ficaram esperando a sua opção.

T1 – Eu percebi isso depois do correct, incorrect, mas depois foi.

T3 – É, depois pegaram, pegaram. Apesar da resistência do começo, eles entraram muito mais fácil na onda. Na hora de fazer a atividade, e olha que eu andei pela sala toda, pediram muito menos a nossa ajuda, conseguiram entender com mais clareza o que tinham que fazer.

S – Você foi muito clara. Todo mundo que eu assessorei eu notei isso. Tem uns que ficam na embromation e outros ation mais.

T3 – Eu senti que eles estavam mais seguros.

T2 – Eles estavam seguindo bem a atividade. Eu não vi ninguém querendo fazer bagunça.

S – É verdade. Tem mais alguma coisa que você queria comentar?

T2 – No começo a correção foi muito boa. Eu só achei que eles não tinham entendido que era um diálogo.

T1 – Mas eu disse que era um diálogo entre a boca e tal, e tal.

S – Mas isso a gente só chega a conclusão depois gente!

T1 – Mas eu expliquei pra 3 ou 4 que eu fui assessorar que era um dialogue between the mouth +++.

T2 – Mas foi o mesmo que aconteceu na Metodologia. Eles não se tocaram que era um dialogue. Eu acho que as duas perguntas: Who are you? and What do you do? teriam que ser explicadas.

S – Não, não acho não. Deixa eles. Não dá tudo mastigadinho, não. Eu acho que não tem que dar o significado pra eles, não. Nem dessas duas, porque não foi difícil, gente!

T3 – E eles entenderam!

S – É. Tinha, ali no meu canto, aluno que, talvez num chute muito bom, conseguiu inferir o que era who are you?

T2 – O que eu vi foi que quando tinha what do you do? ele tinha que dar as functions: I break down +++ Mas na hora que perguntava: Who are you? ele escrevia a function de novo em vez de colocar: I'm the esophagus.

T1 – Isso poderia ser resolvido se a gente tivesse pedido pra prestar atenção no começo que era um diálogo, que eram personagens dialogando.

S – Não sei não. Eu acho que isso é previsível, faz parte da atividade não saber, faz parte da atividade errar, faz parte da atividade chutar. Não tem como!

T2 – O que faltou foi eles perceberem que era um diálogo: o sanduíche conversando com os órgãos.

S – Ah ta!

T2 – Talvez uma frase no início até eles iniciarem.

T3 – É, deixar mais claro que o sanduíche que está falando com os órgãos.

S – É, isso!

T1 – E lá no final? O que vocês acharam do only that?

S/Ts – Adorei! Muito bom!

T3 – E a tua expressão corporal e facial ajudou a compreensão.

S – Agora, é bom usar gestos for: take a look! Close! Você fez um gesto, open também, mas gestos mais explícitos! Aí, teve um gesto que você fez assim: lots of functions, que eu acho que eles pensaram que era 4 funções e, na verdade, você falou lots of! O problema foi o gesto feito pra lots of que gerou a interpretação errada.

T2 – A gente nunca vai imaginar!

T1 – Quando eu fui assessorar a pergunta: What do you do? que não saia, aí eu disse: What's your function? Então ele logo pegou.

S – É, existem várias formas de assessoramento, você usou uma negociação.

T1 – Eu usei várias negociações embora tenha sido em português.

S – Eu assessoro diferente. Eu comecei com o que eles sabiam da frase e eles foram construindo o significado. Aí eu acho que você tem que dizer pra esse pessoal que eles têm que usar a estratégia de anotar o significado das palavras desconhecidas em cima da palavra, inclusive no assessoramento. Porque depois ele vai estudar e facilita. Talvez você pudesse dizer: It's important to write the translation in Portuguese, right?! É uma estratégia que ninguém quase usa. Eu sempre usei, os meus colegas usavam, tinham uns que colocavam a pronúncia da professora.

T2 – Eu acho que quando a gente ta nessa fase, a gente não anota tanto. Quando a gente fica mais madura, a gente vai dando mais importância.

S – Eu, quando estava no ensino fundamental, eu colocava a tradução. A professora não pedia, mas eu colocava a tradução. Enquanto você falava, alguns alunos ficavam mexendo com a boca, imitando a sua pronúncia. Tinha gente falando, bem quietinho, repetindo.

T1 – Mas eles estão motivados.

S – Estão. Mas você não acha que a correção foi um pouco centrada no pessoal da frente? Você tinha que nomear. No plano estava nomeie.

T1 – Os da frente é que davam a resposta. É verdade.

S – Talvez você pudesse nomear mais gente de trás. Tem gente muito boa lá trás.

T1 – É verdade.

S – A correção no quadro achei boa. Os alunos ditam e você escreve em inglês. Você está usando 2 expressões: What's the meaning of +++? e what's the translation? Por que você decidiu usar what's the translation? Se no cartaz permanente é what's the meaning of +++ in Portuguese?

T1 – Eu não decidi, saiu.

S – Você usou várias vezes. Por que?

T1 – Eu acho que foi por acaso.

S – Você não achou que talvez fosse mais fácil do que what's the meaning +++?

T3 – Eu, inconscientemente, usaria what's the translation em vez de what's the meaning of, principalmente porque você comeu in Portuguese. Acho que, sem querer, você fez essa troca.

T1 – É, mas eu acho que prefiro what's the meaning of in Portuguese? Eu prefiro me educar pra falar isso do que falar what's the translation +++?

S – Porque já ta no cartaz, né?

T1 – É verdade.

T3 – Eu acho que translation não é legal! A gente evita uma outra estória: querer traduzir, querer traduzir +++ uma ânsia de tradução!

T2 – Translation é uma coisa, meaning é entender o significado!

S – Que é o significado proposicional de palavra por palavra ou então, o significado mais comunicativo usado na comunicação.

T1 – Eu anotei algumas dicas que tinhas dado no plano de ensino: Any problem? That's a good question. Good. Perfect. Note the translation now. Deve ter sido daí que veio essa palavra porque ontem eu não usei, né?

S – Não. Os alunos dizem: Eu esqueci. Já é uma frase pra colocar no cartaz permanente. Não é I forgot, é I missed it at home. Então, na próxima aula, você vai dizer: Another sentence, the meaning of the sentence you can say: Fulano, your activity package? OH, I missed it at home! What's the meaning in Portuguese? Esqueci em casa. Aí, vai repetir com eles: I missed it at home.

T1 - Ok!

S – E, aí, você vai dizer assim: Please, don't forget. It's necessary. It's important to bring the material.

T1 – Deixa eu anotar os nomes dos alunos que não trouxeram o material: Fulano, beltrano +++ . Fulano não copiou nada!

S – Você vai fazer a chamada por nomes ou por números?

T1 – Eu preferiria não ter que fazer. Porque eu já to com o tempo tão curto!

S – Então você vai saber de cor!

T1 – Não, eu vou pedir a ajuda da T2 e da T3 pra fazer a chamada.

T2 – Vocês sabem os nomes de todos?

T3 – É bom a gente entrar num consenso. Eu sou contra a chamada por número.

S – Sabe porque? Eu acho que tem um propósito didático aí. As pessoas pensam: ah, eu não sou um número, uma máquina. Nada a ver! Porque ninguém chama assim: Oh número 3, nº 3, 20 +++ A questão é de aprendizagem implícita através dos números. Você não vai ensinar números. Ele vai aprender os números até 37. Amanhã você não vai fazer mais. É alguém que vai fazer pra você em inglês.

T3 – Um aluno?

S – Um aluno vai fazer pra você.

T3 – Aí sim!

S – Tem um propósito didático de aprendizagem. Amanhã eles estão reconhecendo o número do colega e vão dizer: Olha, ela falou 33, responde! Pense que tudo são oportunidades de aprendizagem. A chamada não é waste of time, não é! As pessoas acham que só o conteúdo que planejou é que é conteúdo. Tudo é. Só o fato de você dar uma bronca neles em inglês é um momento de aprendizagem.

T1 – Então como é que eu poderia iniciar a próxima aula?

T3 – Começa combinando a chamada.

S – One, Adilson, two +++ anota aí!

T3 – Vai demorar um tempão, mas eles vão curtir!

S – Quando for 12, vai lá na lousa. Quem sabe, na aula da T3 você já pode dar para um aluno fazer a chamada.

T2 – Quem sabe dá pra dar pro fulano, ele é muito inteligente. Ele faz tudo sozinho.

S – Acho que é só isso. T1, você deu uma boa aula. Tem uma boa letra. Tem letra de professora. Tem jeito de professora ((risos)).

T2 – Você é sintonizada.

DISCUSSION SESSION OCTOBER 17, 2002.

AFTER T1 4TH AND 5TH CLASS.

S – Algum comentário de vocês?

T2 – Com relação à chamada. Os números de 1 até 10 eles já sabiam. Eles já sabem os números. O problema vai ser só a pronúncia. Com relação à dramatização, a 1ª parte eles não fizeram certo.

T1 – Não. Eu acho que é muita novidade. Eu fiz a 2ª, a 3ª e a 4ª, e a 5ª, eles também não fizeram. T2 – Eu acho que tá muito difícil.

T3 – Aquela coisa do repeat after me não tá muito claro.

S – No início eu também notei. Acho que você deveria ter repetido, depois de você. Mas depois eles começaram devagarinho repetindo.

T2 – Era um ou outro que repetia, e depois eles foram.

S – Como você está bastante expressiva eles pegaram. Depois da terceira vez todo mundo repetiu com muito mais força do que na primeira vez.

T3 – Tem uma grande resistência na turma de trás, mas até eles estavam repetindo. Uma gracinha eles falando!

S – Felizmente somos em 5 nessa assessoria. Será que o resultado seria o mesmo se você estivesse sozinha?

T3 – Se o professor está sozinho precisa de mais tempo para os alunos terminarem e apresentarem.

T1 – Um texto, uma pequena peça, tem que ensaiar várias vezes. Pra apresentar tem que ser várias semanas. Um pedacinho em cada aula, né? Porque vocês sabem que a língua dorme e no outro dia dorme e acorda e fica cada dia melhor.

T3 – Claro, pra 1ª vez foi muito legal.

S – Algum outro comentário?

T2 – Eu teria receio em nominar os alunos. Por exemplo, ela falou: O fulano tá na página certa. Tem aluno que é mais tímido e pode se sentir mal. Tem que conhecer os alunos. Como eu não conheço, eu não faria. Eu faria geral.

S – Mas ela fez. Eu acho que eu já coloquei uma coisa sobre você. Você percorre a sala pra saber se todo o mundo tá correto. Você tem essa preocupação de que as pessoas te sigam. Isso é ótimo. Então, pra você se assegurar, você passeia, você adentra. Você consegue enxergar gente sem material, que não foi o caso de hoje. Isso se chama sintonia fina e muitos não têm essa sintonia. Você estabelece, você fala e todo mundo fica em silêncio. Isso mesmo, tem gente que tem 10 alunos e não vê que o aluno está com o livro de português. Eu acho que essa sintonia torna o professor cada vez mais comprometido, mais engajado +++.

T3 – E o aluno se sente obrigado.

S – [É, ela pega no meu pé toda hora. É cansativo? É, mas você estabeleceu isso como engajamento. Isso é muito bom.

T3 – Puxa! Hoje tava todo mundo com o material. Lembrar de trazer o material, puxa, é bem importante.

S – Tem alguma outra coisa?

T3 – Hoje você engatou no português e foi embora.

T1 – Gente, hoje eu to muito cansada. Foram coisas que foram se atropelando na minha vida +++.

T3 – Não, não, só pra comentar!

S – Evite falar em inglês e traduzir. Você fez só uma vez, mas evite: back to your seats, de volta aos seus lugares. Não faça isso. Você é compreendida em inglês. Não compreendeu, vai pegar no contexto. Pode não compreender hoje, mas vai compreender. São os seus gestos, tudo. Mesmo quando a gente dá uma bronca, ele sente. Não faça a troca de código. Insista.

T3 – Teve uma aluna que falou: How are you?

S – Você não falou nada?

T1 – Eu falei. Aí ela continuou. Eu falei mais alto, aí ela falou certinho, mas voltou a falar errado de novo.

S – Você não acha que na repetição do diálogo você não deveria fragmentar mais?

T1 – É, eu notei isso também.

S – É porque são sons muito difíceis pra eles. Então: I mix up, vamos lá, I mix up, unindo, né? Fazendo os joinings: I mix up the food.

T1 – Mas não leva muito tempo?

S – Não, ele ta brincando com a boca: I mix up the food. Tem que fazer essa brincadeira: I mix up the food.

T3 – E assim ficaria mais fácil quando falassem sozinhos. Até fazer biquinho!

T2 – Eu até já ouvi fragmentar de trás pra frente, já ouviu falar alguma coisa?

S – Não, não, não! De trás pra frente vira enigma. O sistema fonológico já é diferente. Brinca: I [ai].

T3 – Eles não identificam a escrita com o som.

S – Exato. Down, break down the food. Aí eles brincam: down, down +++

T3 – Eles ficam repetindo. Você fala very good. Eles ficam: very good, very good.

S – É o eco na sala. Cuide com água: water. É difícil o som. Cuidado quando você for chamar atenção com clapping your hands. É preferível dizer alguma coisa.

T1 – Essa prática eu trouxe da minha classe com os pequeninos. A gente chama a atenção através de sons, sem falar, aí o silêncio aparece. Mas eu notei que os meninos começaram a fazer gracinha. Aí eu não fiz mais a segunda vez.

S – Sabe o perigo que você corre? O professor começa batendo no quadro e os alunos ficam experimentando pra ver se o professor quebra o quadro de tanto bater pra pedir silêncio. É só uma dica.

T1 – E o meu jeito de ficar quieta esperando? Tem funcionado?

S – Tem funcionado sim. Mas é importante manter a seriedade. Bom, quando você estava construindo o sentido da frase eu te pedi pra não continuar no sentido linear.

T1 – Eu fui até lá porque eu precisava de ajuda. Eu não tinha entendido, mas eu vi que o que eu tava fazendo não tava certo.

S – Você estava fazendo a construção do significado linearmente e isso não pode. A sua proposta era construir sentido

T2 – No procedimento a proposta era construir o significado da resposta dada, não do texto.

S – Mas ela fez!

T2 – É.

S – Mas não é pecado! Fazer demais não é pecado! Você tava era perdida!

T1 – Eu não preparei isso em casa letra por letra. Foi falta de preparo meu. Eu deveria estar mais segura.

T3 – Quando você se deu conta que estava fazendo a construção linear, você deu uma desestruturada, mas você conseguiu retomar.

S – Eu também acho. Os alunos ajudaram muito.

T3 – [Os alunos ajudaram muito.

S – O que eles precisam saber é que nem tudo eles precisam saber pra construir significado. Então, o que eles não souberem você dá porque eles vão ter dificuldade. Eu queria a versão anterior sua porque quando você diz assim; convida a classe pra responder a 1ª pergunta; leia a 1ª pergunta e com o 1º parágrafo copiado no quadro incentive a classe a localizar a resposta. Eu tava pensando que você fosse fazer essa pergunta em inglês: A resposta está nesse parágrafo, mas exatamente onde ela está? Quem poderia me dizer? Isso tá assim mesmo?

T2 – Ta, S. Ficou decidido que ficaria mais claro se fosse em português.

S - Mas o procedimento não é esse. Tem três coisas que eram em inglês: In which paragraph is it located, In which sentence? What words are familiar to you? Ta escrito aqui. Não tem porque na 1ª não usarem ingles. Não, é só pra eu me localizar. Passou despercebido porque a idéia era pedir em inglês mesmo. Ok! But where? In which sentence? Porque é muito fácil e mesmo porque a próxima sentença: What words are familiar to you está em inglês e a próxima também: What's the meaning of _____ in Portuguese? Não é? Isso passou! Porque que você não passou pra eles os dicionários? Oh if you need dictionaries +++?

T3 – Você esqueceu?

T1 – Eu falei.

T3 – Eu não ouvi.

T1 – Eu tenho certeza que eu falei.

S – Mas durante o assessoramento os alunos não sabiam. Olha, durante o assessoramento vocês também têm que correr riscos, têm que dizer pro aluno. Se acontecer, durante a construção do significado, o absurdo, contextualize pra eles verem o absurdo.

T2 – Mas, às vezes o aluno não sabe nem o significado em português. Daí o absurdo não vai ficar óbvio.

S – É, dificulta.

T1 – Amanhã a gente já corrige, ou dá mais tempo pra eles terminarem?

S – Vocês é que decidem.

T3 – Eu acho que tem que dar mais tempo. A maioria não vai fazer.

T2 – Nós planejamos que não haveria tempo pra terminar nessa aula. Na próxima anos começamos com a correção. Então tá previsto. E, como a gente fala?

S – Ok, open your packages at page __, and I'll give you __. Quantos minutos vocês vão dar? 15 the most!

T2 – É.

S – Ok, 15 minutes for you to finish the activity.

T2 – Provavelmente vai atrasar tudo um pouco e você vai dar a prova na aula 8.

T3 – Provavelmente.

T2 – Então sobrou pra mim fazer o plano da correção.

S – Plano de correção não é o mesmo que rotina de atividade. A sala inteira faz junto e você orquestrando.

T2 – Daí eu trago uma em branco e eles vão fazer novamente?

S – Você é que vai ter que decidir.

DISCUSSION SESSION OCTOBER 16, 2002.

T1 LESSON PLAN ON HOW TO PREPARE A TEST.

S – Ta ótima a prova, ta muito boa. Só que você vai ter que diminuir as margens pra sobrar algum espaço pra você. Acho melhor essa opção do que essa. Colocar o valor de cada questão.

T1 – Ah, é verdade. Eu tinha esquecido esse detalhe.

S – Vão ser espaços simples o enunciado.

T1 – Ta.

S – Aqui vai ter que repetir: as pessoas abaixo não têm bons hábitos de vida.

T1 – É de vida que se fala, S? Ou só bons hábitos?

S – Acho que bons hábitos, né?

T1 – Tira o de vida, né?

S – Se você fosse um médico, que conselho(s) daria a cada uma delas? Eu acho que essas alternativas podem gerar um pouco de confusão. Porque, não coma muito. Aqui tem: don't eat much, não coma tanto!

T1 – Ta.

S – Se a pessoa diz: eu ganhei 8 kg de janeiro até julho. Ah, não coma tanto assim, né? Não coma tanto, não coma muito. Então seria o much no caso! Aí você tem a questão do comer muito e praticar esporte.

T1 – Na verdade dá os três, né? Eu pensei nisso. Mas daí eu pensei em trabalhar com a possibilidade de trabalhar com a idéia de que cada reclamação corresponderia um conselho. Mas essa pode fazer com que eles fiquem confusos, né?

S – Porque tudo pode ser, né? Porque, por exemplo, se eu digo assim: I eat 3 sandwiches in the morning. Aí tudo bem, não coma tanto.

T1 – Alguns ficaram mais claros, outros não.

S – É, esses 2 talvez sejam únicos. Mas, se você falar assim: Eu tenho 10' pra comer o meu lanche. Não, o paciente diz: eu como o meu lanche rápido, por volta de 10'. Aí pode ser assim: não coma muito ou coma calmamente.

T1 – Ou, coma pouquinho. Poderia ser um conselho. Você tem pouco tempo, coma pouco.

S – Mas não tem aqui. Eu achei que ta um pouco confuso, embora a idéia seja boa. Você não acha?

T1 – Se eu tivesse uma forma de relacionar alguma coisa, por exemplo: se eu enfatizasse: I have 10' e eu colocasse em negrito 10' pra eles relacionarem com ++++. Não!

S – Eu acho um pouco complicado. Pra você tirar dele: coma calmamente, não coma tanto, pratique esportes, uma sentença às vezes não é suficiente.

T1 – Qual que ficou bem clara? Esse tu não gostaste? I watch TV 4 hours a day?

S – Mas o que é que eu falo? Pratique esportes? Qual é o problema? Não posso assistir TV 4 horas por dia?

T1 – Não faz bem!

S – Ah, eu posso ser magrinha!

T1 – Ah, mas mesmo assim não faz bem. Talvez, minhas crianças, My children ++++, mas isso muda muito o vocabulário, né?

S – Acho complicado! Qual é o objetivo?

T1 – É praticar e lembrar esses conselhos pra ter uma boa digestão dados na 1ª aula. Mas aqui já se amplia pra ter uma vida saudável.

S – Mas vai abrir muito, viu? Aqui eu posso ter 2, 3 e 4. Aqui eu tenho 5 e aqui eu tenho 2. I eat my lunch very fast, in about 10'. O fast dá pra fazer oposição com calm.

T1 – I eat 3 sandwiches in the morning. Don't eat too much.

S – Mas eu não sei. Não acho o propósito. Ele pode entender assim, mas pode colocar qualquer coisa. Quem me garante que ele realmente entendeu se quase todas as alternativas são possíveis? Ainda se fosse one to one relationship, até daria pra ver. Mas o conselho?! Embora a tarefa seja interessante.

T1- Esse texto eu achei bem interessante pra essa questão.

S - Aqui, essa informação ounce é uma coisa nova pro aluno. Eu mudei pra dar essa pergunta. Você coloca aqui: comer peixe é saudável por que? Acho legal, só que é o seguinte: Você colocou: É rico em vitaminas e é pobre. Não teria uma palavra que começasse com r porque ele vem de rich que não seja pobre e vai ser muito óbvio pra ele. Porque se eu for pelas eliminatórias: tem poucas calorias, têm poucas calorias, jóia. Aí ele ainda não conseguiu solucionar. Poucas proteínas, muitas proteínas e muitas proteínas, ta. Então, se eu sei que é poucas, toda vez tem poucas, então, low é poucas, ta. Então, um pode ser poucas, aqui tem que ter muitas, porque low é poucas. Então tem que ser muitas proteínas e eu fico entre essas duas.

T1 – Hum-hum, eu fico entre essas duas.

S – Depois tem assim: É rico em vitaminas. O r já me dá essa dica de rico, né? Pela grafia. Então, ponho essa de escanteio. Então não teria uma palavra que poderia pôr, sei lá, reaproveitado, que pudesse ser um r?

T1 – Raro? Não!

S – têm muitas proteínas, muitas vitaminas e raro! Isso!

T1 – Raro em vitaminas.

S – Isso! Bom! Pra ficar uma questão mais de conhecimento de mundo. O peixe é raro em vitaminas? Não, claro que peixe tem vitamina.

T1 – Olha só quanto detalhe. Ela está atenta a tudo!

S – Mas eu acho que você também. Você viu os detalhes assim também. Você também tem essa análise. Eu achei legal.

T1 – Não to criticando. Eu achei que ficou melhor assim. A questão fica mais intrigante.

S – Aqui, quantas calorias contém 100g de peixe? Ele vem no mesmo parágrafo. Talvez você pudesse fazer ele pensar um pouco e perguntar: Qual a diferença entre o peixe branco e o peixe gorduroso em termos de calorias? Porque aí ele tira a informação do texto.

T1 – É, já é mais educativo.

S – Que vitaminas podem ser encontradas em peixes gordurosos? Aí ele vem aqui de novo. Que vitamina é necessária pra formar dentes e ossos fortes? Ele vai lá e B +++.

T1 – Ta, do maior pro mais específico.

S – Daí, quais os minerais mais encontrados nos peixes? Não é melhor colocar: Cite 1 ou 2? Porque tem aqui: cálcio, iodo e flúor. Será que na 6ª série eles já têm cálcio e iodo?.

T1 – Eu pensei em pôr como alternativas. Pra ficar mais fácil.

S – Ah, entendo.

T1 – talvez eles pudessem identificar melhor, né?

S – também acho, boa idéia!

T1 – Em alternativas?

S – Em alternativas, é!

T1 – Pôr: fósforo, cálcio, iodo +++

S – O que você acha de colocar em termos de inferência? Nas sentenças abaixo o que significam as palavras ou expressões grifadas: White fish, low and fat.

T1 – Eu acho bom.

S – And +++ is important for a healthy diet.

T1 – Eu acho muito bom porque healthy diet é uma expressão chave no conteúdo que eu to trazendo e não houve nenhum momento que ficasse bem claro healthy diet, né?

S – O low você já deu pra eles. Bom, se eles souberem associar, ne?

T1 – Mas o fat eles já sabem do 1º texto. Lembra quando eu coloquei no quadro eles disseram gordo?

S – É, é.

T1 – Eu acho bem legal isso aqui.

S – Vamos tentar?

T1 – Hum-hum.

S – Em vez dessa aqui: Who are you? What do you do, né? Será que você não poderia fazer um pequeno diálogo? Se eles pudessem colocar Who are you dentro de um contexto, por exemplo, em que tivesse uma secretária num escritório?

T1 – Eu dou as frases e eles colocariam em ordem?

S – Ah, sim! Você só dá como naquela atividade da boca, do estômago.

T1 – Ah ta.

S – Vamos transpor aquele contexto para uma situação real.

T1 – Hum-hum.

S – Um diálogo dentro de um contexto mais real, num escritório, num hospital +++

T1 – Who are you? I'm ____ What do you do? I'm _____

S – Num hotel? At the hotel, poderia ser o título.

T1 – Ok. Ai põe lá: Who are you? I'm the telephonist, telephonist?

S – Yes.

T1 – What do you do? I answer the phone. Only that? No, I also help, whatever.

S – E tem as estruturas Who are you? e What do you do? que são estruturas que foram muito freqüentes no seu texto.

T1 – Sim e amanhã com a prática oral +++.

S – Eu acho que talvez seja uma solução para uma questão.

T1 – Ta, então amanhã eu trago tudo. Amanhã eu vou determinar que a chamada vai ser por número, certo? Depois eu penso na frase que eu tenho que incluir no chart que é: I missed it at home. Depois a pequena encenação. Depois tem o fulano, beltrano e cicrano que não fizeram as tarefas, que não copiaram. Eu quero saber se eu faço isso publicamente ou não. Na frente de todo o mundo ou individualmente?

S – Eu acho que você poderia pôr em público isso. Qual é a seqüência que você adotou? 1º a chamada?

T1 – 1º a chamada. Depois o chart.

S – Depois o significado dele. Bom, depois disso você poderia dizer: +++

T1 – [Olha, na aula passada 3 alunos ficaram me devendo uma tarefa.

S – Isso. Por favor, diga por favor +++ Deixa isso público porque eles vão dizer: Ela vai cobrar de mim na próxima aula.

T1 – Amanhã eu vou falar e eles vão repetir. Leio o título: The digestive system?

S – A que momento você está se referindo?

T1 – Começando +++ se eles vão repetir depois de mim?

S – Se a repetição vai envolver o título?

T1 – É.

S – Eu acho que na 1ª repetição podia, só na 1ª

T1 - Posso levar uma lembrancinha pelo dia das crianças? Posso colocar no quadro: No chewing gum? Vai ajudar a T2.

S – Interessante.

T1 – Amanhã eles estarão em grupo ensaiando. Posso passar o parágrafo no quadro enquanto eles estão ensaiando? Não fica ruim?

S – Não, você divide o quadro e coloca bem espaçoso porque depois você vai ter que escrever em cima das palavras.

T1 – Não vai tirar a atenção deles?

S – Não porque nós estamos assessorando e nós atendemos os alunos enquanto você copia o parágrafo com calma no quadro. Você é super organizada. Organização é uma coisa excelente.

T1 – É, eu escrevo. Ponho no papel e tiro da cabeça. Então estamos prontas.

DISCUSSION SESSION OCTOBER 22, 2002.

T1 LESSON PLAN ON HOW TO PREPARE A TEST

S – Eu queria que você me explicasse como 3,8 cada sentença? São oito sentenças x 0,3?

T1 – O que que eu quis dizer com isso? É 0,3 cada? Não, $3 \times 8 = 24$. Não.

S – Onde é que é o 3?

T1 – Não. É 0,4. $4 \times 8 = 32$. Vai sobrar 2.

S – Não dá também.

T1 – Vai sobrar 2. Dá 3,2.

S – Então tudo vale 3,2? É isso?

T1 – É. Só que o total vai dar 10,2.

S – Então não.

T1 – Não pode dar 2 décimos pra eles?

S – Não! Louco! Como é que pode?

T1 – Lógico que eu pensei nisso. Então teria que acrescentar alguma questão. Então não pode de jeito nenhum?

S – Não.

T1 – Tem que fechar 10?

S – Tem que fechar 10. É.

T1 Poderia pontuar mais uma dessas aqui, por exemplo?

S – Poderia, poderia. Mas você vai colocar ou vai tirar essa aqui?

T1 – Fala pra mim de novo qual era o problema dessa questão.

S – Não tem sentido. Não tem coerência sociolinguística, né? Numa reunião de uma companhia tem um visitante. Numa reunião de uma companhia geralmente visitantes não vão, né? Aí o visitante diz; Good morning, I'm John from Australia. Who are you, please? Numa reunião? Aí uma garota, numa reunião diz assim: I'm Andrea. What do you do Andréa? Numa reunião? Não, não aí é sui gênero.

T1 – E se fosse só at the food company?

S – Mesmo assim, um visitante dizendo I'm John from Austrália. Who are you? Em que contexto as pessoas falam isso?

T1 – Ta, at a congress?

S – Eu acho melhor +++ vem um agarota +++.

T1 – [Nós mudamos. I'm Andréa. What do you do?

S – A garota diz, então: May I help you? Ele responde: I'm John from Austrália. Who are you, please? My name is Andréa. I'm the secretary ou alguma coisa assim. Então, tem

uma garota que está atendendo, uma recepcionista, talvez. Aí o visitante diz: Eu sou o João, John Sinclair, né? As pessoas não dizem: eu sou o Joãozinho. Eu sou da Austrália, né? Então: I'm John Sinclair from Austrália. Who are you please? I'm the recepcionist. Ou ela tem outro cargo além de recepcionista: eu estou coordenando ou eu sou um dos membros. Só que aqui a gente tem que ver pra não ficar uma frase muito comprida.

T1 – Pode ser: I'm the congress coordinator. Pode ser?

S – Não pode esquecer que é a recepcionista que está falando. Tem que mudar alguma coisa aqui. Que situação que é? É uma pessoa que está lá na frente? Eu posso ajudar o senhor? Me parece que o senhor está perdido? Sim, sim, eu sou o Sinclair. I'm professor John Sinclair. I'm from Austrália. Who are you, please? My name is Andrea. Teria que pôr um cargo aqui. O que ela poderia fazer pra ajudá-lo porque ele está perdido. I'm a member of the +++ organization. Eu não queria fazer contigo. Eu queria que vocês fizessem. Senão acabo ficando de co-autora. Você vai fazer a prova 5ª feira. Você tem que tomar 2 decisões: ou você entrega isso amanhã, no máximo. Mas eu não vou ter tempo pra te dar retorno.

T1 – Então não tem mais tempo? S, e esse resto? Na verdade eu acho que eu não to conseguindo entender.

S – Não, você não ta conseguindo dar sentido a um contexto comunicativo.

T1 – Exatamente.

S – Então vai ter que tirar, né?

T1 – E se eu fizesse e te mandasse por e-mail?

S – Eu não tenho como te dar retorno.

T1 – Se essa é a minha última chance eu vou tentar agora. Pra ver se sai alguma coisa ((T1 tries but she fails again. The solution is to take the activity out of the test)).

S – Bom, nessa questão, ontem eu falei com a T2 e nós achamos melhor mudar a seqüências porque na correção da prova ela vai trabalhar com a construção do significado e, se fizer na seqüência certinha, palavra por palavra, eles vêm aqui e respondem. Se misturar é possível +++.

T1 – Ta.

S – Essa e essa frase.

T1 – Ta.

S – Agora a sua aula. Na atividade 4, do that, diz assim: Leia a 1ª pergunta e assim alguém tiver respondido corretamente +++. Não, eu quero saber o seu procedimento. Eu quero saber se você vai nomear a classe, o aluno, a classe +++

T1 – Vou nomear um aluno.

S – Você vai nomear um aluno! Ta. A minha pergunta é a seguinte: O que você vai fazer com as informações do quadro? Porque você disse que enquanto os alunos fazem as atividades, você vai aproveitar pra escrever mais sentenças no quadro. Daí você vai fazer a correção Você vai fazer a correção assim: Você vai ler a 1ª pergunta, vai chamar um aluno e você vai dizer: Vocês concordam? Jóia. Você escreve a resposta no quadro. E aí? O que você vai fazer com as respostas do quadro?

T1 – Eu me perguntei também. Só que isso passou da outra versão.

S – Você diz da Metodologia?

T1 – Não, dá anterior. Eu copiei como tava. Isso passou despercebido. Na verdade veio assim e eu acabei copiando assim. Eu pensei: porque eu copiaria essas questões no quadro? Porque uma vez que eles inferiram o significado do that, do they e do it +++.

S – [Porque, na verdade, essa atividade eu tinha feito pra vocês, lembra?

T1 – Lembro.

S – Uma vez que eles inferiram o significado +++.

T1 – [Pode ficar por aí? Fora a leitura não teria significado. Chegaram lá, objetivo cumprido, é isso?

S – Você é a professora! ((risos)).

T1 – Eu acho que sim. Acho que não teria sentido escrever essas frases no quadro.

S – E a B e a C? É a mesma coisa?

T1 – Todas são com that. O que poderia ser feito é uma construção do significado. Ficaria mais claro.

S – Só o significado ou a estruturação, a sintaxe. Trabalhar, por exemplo, a saliva contém enzimas que digere. Daí perguntar: Quem digere, pessoal? Quem digere o amido?

T1 – É a saliva.

S – É a saliva que digere. Quem produz aqui? Porque that é o pronome relativo, né? Lógico que você não vai falar assim pra eles. Mas o pronome tem um referencial anterior. Quem produz sucos? A mucosa? Não as glândulas produzem. Ah, tá. Quem digere? Quem dissolve essa gordura? A bile? Não, não. Quem? Os detergentes. Ah, os detergentes que dissolvem, a enzima que digere, as glândulas que produzem. E o mesmo aqui, né? Quem contém enzimas? E quem quebra o carboidrato? As enzimas que quebram. E quem contém enzimas? O tubo. Só pra entender a sintaxe. E a mesma coisa com o they. Quando eles respondem they faz parte da +++ . Porque quando você nomeia um aluno, um fez, mas os 37 +++ , não dá pra saber se alguém tem algum problema. Não dá pra assessorar um por um. É impossível. Mas, talvez nesse momento fosse importante quando a pessoa disser they, eles, né? Eles se referem à quem? Às glândulas digestivas, não é? E, com relação ao it. Quem que produz os sucos? Os órgãos? Acho interessante resgatar o pronome, fazer perguntas, aproveitar que as sentenças estão lá e perguntar pra eles: Olha pessoal, quem produz suco aqui?

T1 - Então eu faço a construção do significado?

S – Não é preciso.

T1 – Não?

A – Não. Quem produz sucos aqui? A mucosa? Não. As glândulas que produzem. Então aqui, depois de você escrever a resposta no quadro, você pode perguntar qual é o sujeito da sentença. Ou você prefere perguntar: O that refere-se a esse aqui?

T1 – Eu acho melhor se fizesse uma construção do significado.

S – Pra que?

T1 – Pra ser bem claro, pra começar. Pra eles não irem chutando.

S – Qual é o seu objetivo aqui?

T1 – Perguntar a que o that se refere?

S – O que é que você quer que eles desenvolvam ao fazer isso?

T1 – Que eles saibam a que esse that está se referindo.

S – Você precisa saber o significado de toda a sentença pra saber isso?

T1 – Não.

S – Então a construção do significado perde o sentido. Ele só vai ter sentido se a classe não conseguir inferir o significado do that. Aí você vai ter que construir o significado da frase pra ele sugerir, pra ele chutar. Mas no caso, não é o caso. O seu caso é que você quer que saiba que o that se refere às glândulas, não é isso? Então, pra que você consiga isso na hora da correção, você pode aproveitar uma sentença que contenha o that e faz perguntas do tipo +++.

T1 – Qual é o sujeito dessa sentença?

S – Eu acho melhor a gente evitar nesse momento e falar de uma maneira mais simples, né? Fazendo a pergunta pra eles: Gente, aqui quem produz sucos aqui? Quem produz sucos? A

mucosa? As glândulas. Isso! Então, as glândulas é que produzem esse suco. Quem digere o amido da comida? A saliva? Não. Quem digere? É a enzima que digere. Quem digere aqui? Os ácidos da bile? Pra ele inferir que os detergentes são o referencial, têm que vir com a sentença posterior, né?

T1 – Hum-hum.Ta.

S – Vai ter construção, né? Na prova, a sua pergunta é: qual a diferença entre o peixe branco e o gorduroso em termos de calorias? A sua resposta não está errada, mas pode haver outra resposta.

T1 – É que o peixe branco tem 35 calorias a menos em cada 25g de peixe.

S – Não, não precisa ser esse tipo de resposta. Tem várias respostas. O peixe branco tem 20 calorias por 25g enquanto que o peixe gorduroso tem 55g. Entende?

T1 – É que é em cada 25g.

S – É, mas ele ta falando enquanto um tem isso, o outro tem aquilo. A grama é a mesma, né? A diferença que você ta dizendo é apenas a caloria, não é? Só que o peixe gorduroso tem 35 calorias a mais que o peixe branco em cada 25g. Ele tem que fazer essa conta. A sua resposta não está errada, mas eu acho melhor simplificar a resposta. Qual é a diferença? A diferença é que o peixe branco tem 25 calorias enquanto que o peixe gorduroso tem 55. Essa matemática o aluno não vai fazer. A sua resposta está bem elaborada.

T1 – Então vamos pôr um nível mais simples. Ta.

DISCUSSION SESSION OCTOBER 18, 2002.
BEFORE T2 LESSON PLAN IMPLEMENTATION.

S – Você vai continuar a aula da T1, então, os seus planos devem ter mais ou menos o mesmo jeito, né? Vou começar com a página 7. Introduza o tópico da aula?

T2 – Da atividade.

S – Ah, você vai introduzir a atividade. Como você vai fazer isso? Como você começa uma aula? Você pede pra pessoa abrir a apostila, né? Peça que os alunos abram o caderno de atividades na página 7. Então: please class, open your activity package at page 7. Até aqui você não vai introduzir nada, nem tópico. Você vai pedir que eles abram o material; leia o enunciado +++ A minha pergunta é a seguinte: Como é que ta sendo usado o procedimento pra compreensão do enunciado?

T2 – What are you supposed to do in this activity?

S – ta, então nós vamos tirar o explain the function. 1º, você só usa se você repetir, repetir +++ e se não tiver jeito. Aí você explain. Minha pergunta é: você vai confirmar?

T2 – Vou. Eu falo em português confirmando.

S – De que forma você vai confirmar?

T2 – Da forma que está no enunciado. S – Ta. Você vai dizer assim: Leia as informações que seguem o enunciado. O enunciado é complexo. Então vamos olhar a atividade e ver o procedimento. Leia as sentenças, você quer dizer as sentenças corretas e incorretas, não é isso?

T2 – Sim.

S – Você tem um motivo para isso, não tem? Pra que os aluno se familiarizem com os sons das palavras. Você vai ler pra isso, não é? Ou você vai ler pra marcar alguma coisa? O seu objetivo é esse aqui: Pra que os alunos se familiarizem com os sons das palavras.

T2 – Não era nem isso. Eu acho que quem tava trabalhando com isso era a T1.

S – Mas agora são os procedimentos, né?

T2 – É, eu acho que é mais pra ver se eles entenderam o significado dessas frases.

S – Ah, você vai ler pra ver o significado. Isso é leitura?

T2 – É. Então podia ser lido em silêncio, não precisaria ser lido em voz alta.

S – Pra que é que você quer que ele leia em silêncio?

T2 – Porque ele vai ter que comparar. Vai ter que dizer quais são as corretas e as incorretas pra poder responder as perguntas.

S – Mas você não chegou aqui ainda. Você nem chegou nas perguntas ainda.

T2 – Ta, então seria só pra eles se familiarizarem com a pronúncia.

S – Mas eu quero saber porque você vai ler? Olha, é uma atividade composta por um grupo de sentenças. Tem um grupo de dados, um grupo de sentenças que os alunos vão responder, e mais um grupo de dados e um grupo de sentenças que eles vão responder. Como você vai abordar isso? Pelo seu procedimento você diz assim: Leia as informações que seguem, devem ser as sentenças, não é?

T2 – Sim.

S – Você já perguntou se ele já entendeu o enunciado, explicou +++. Bom, agora você vai adentrar aqui, os dados. Então você vai ler os dados, as sentenças corretas e incorretas por algum motivo. Motivo, qual? Motivo que com a sua fala você marca que liver produces/the liver produce, é pra marcar algo. Qual é a sua intenção em ler essas perguntas? Pra familiarizá-los dos sons?

T2 – Pra chamar a atenção pra diferença.

S – Pra chamar? Então, como leitor eu vou saber que você como professora tem a intenção de fazer essa leitura para marcar essa distinção com s e sem s.

T2 – Certo.

S – Talvez pra facilitar na hora da execução da atividade? Então você tem um propósito pra fazer isso. Ta. Feito isso, leia cada pergunta porque você ainda tem 4 perguntas aqui e verifique a compreensão da classe. Como é que você vai fazer essa pergunta? Como é que você vai verificar a compreensão?

T2 – Ah, ta. What's the meaning of this sentence in Portuguese?

S – Isso.

T2 – Pra cada uma, né?

S – Pra cada uma.

T2 – Faça o mesmo com as demais questões.

S – É porque aqui já ta escrito: leia cada pergunta.

T2 – Ta.

S – Ou então, leia até a pergunta 4 porque depois da pergunta 4, a atividade é interrompida pra mais um bloco de dados que eles vão ter que +++, né? Então leia e verifique a compreensão e negocie o significado das palavras desconhecidas. Possivelmente vai dar problema. Concordo com você. Mas é por meio de quê que você vai negociar?

T2 – Por exemplo, não é? Eu vou dar exemplos, não é? Eu vou escrever orações curtas. Então, através de exemplos de outras frases.

S – Por meio de exemplos?

T2 – A explicação.

S – Você diz assim: Indique o sujeito e o verbo, né?

T2 – É, de 2 frases mais curtas.

S – Mas aí você vai colocar no quadro e vai indicar o sujeito e o verbo, né?

T2 – É.

S – Depois você parou, já não sei se mais o que você vai fazer depois que você indicou o sujeito e o verbo. Você vai verificar onde está o subject? É uma explicação que você vai dar?

- T2 – É uma explicação.
 S – Você vai dizer: This is the subject and this is the verb, ok? Então +++
 T2 – [Então tem que ser assim: Negocie o significado das frases fornecidas através de explicação.
 S – De explicação e daí você vai colocar no quadro.
 T2 – Deixe-me escrever porque senão eu não vou saber como é que é.
 S – Ta. Aí a minha pergunta é a seguinte: Você disse que vai colocar no quadro 2 frases em inglês. Quais? Eu quero saber quais são as suas decisões.
 T2 – Ta, eu tava pensando em colocar 2 frases do exemplo.
 S – Ah, não. Muda, né?!
 T2 – Bem fora de contexto? Pode ser?
 S – Ta certo. Acho uma boa idéia. Ta certo, é!
 T2 – Pegar 2 porque eu só quero apontar o sujeito. Posso pegar uma com o deliver.
 S – Das corretas?
 T2 – Das corretas. Uma com deliver e outra com it, ou então com he.
 S – Eu acho melhor com it. Você pode até perguntar o significado do it aqui. Quem é que quebra a proteína? Ele, ele quebra. O sujeito não tem referencial aí, né? Quem que quebra a proteína? A enzima, né?
 T2 – É porque +++
 S – [Ela foi produzida pela bile, pelo liver.
 T2 – [Pelo suco digestivo. Eles viram isso no texto que a T1 ta trabalhando agora. Foi uma frase extraída do texto.
 S – Mas esse it o que é?
 T2 – Tenho que pegar no texto. A proteína é no estômago. Não sei se é a enzima do suco digestivo.
 S – É a enzima que quebra, né? É a enzima. É a enzima que digere a proteína no estômago.
 T2 – É.
 S – Então ela quebra a proteína. Então, na verdade, é uma enzima, né? Quem que quebra? É ela. Ela quem? A enzima.
 T2 – É, porque a frase que está aqui não vou nem referir.
 S – É você não vai nem referir. Você não volta aqui não. Você ta trabalhando com a negociação de sujeito/subject e aqui tem um ela. Aí a pessoa vai dizer assim: ela. Ele vai ter problema com esse it porque it é neutro. Então, ela quebra a proteína da comida. Ela quem? Você pode dizer: É uma enzima que quebra a proteína. Então it refers to ela. Ela means enzima because the enzyme breaks down the protein. Minha pergunta é a seguinte: Porque você parou aqui, não continuou? E aí? Como é que vai ser esse bloco de sentenças?
 T2 – A idéia é a seguinte: Agora eles vão responder isso. Então eu vou dar um tempo pra eles responderem essas 4 questões. Depois eu venho pra cá.
 S – Mas aqui não ta dito isso.
 T2 – Aqui ta dito pra dar um tempo pra realização da atividade.
 S – Mas isso tudo é a atividade.
 T2 – Ah, ta. Mas como eu poderia colocar?
 S – Você vai ter que ver. Porque isso é a parte A, é uma coisa inteira.
 T2 – Ta.
 S – Você vai decidir: ou fazer em fragmentos ou fazer ela inteira. Você vai ter que me dizer qual é o seu procedimento porque +++
 T2 – [A idéia quando nós elaboramos essa parte era fazer 1º essas 4.

S – Você vai ter que dizer isso pra mim.

S – Daí depois a gente vinha pra 2ª parte.

S – Aí você vai ter que me dizer que vai continuar depois da correção. Como vai ser a correção depois você vai continuar. Você tem que +++

T2 – [É, tenho que deixar bem claro porque isso é bem complicado fazer tudo junto. Então a gente faz isso. Então eles já entenderam que isso é correto e isso é incorreto. Então eles vão saber que a gente tá trabalhando o s, ter ou não ter s. e aqui a gente vai trabalhar quando é que tem s.

S – Quando se usa, né?

T2 – Quando se usa o s. Porque aqui é só pra eles identificarem se tem ou não tem s.

S – Então, se esse é o seu procedimento, aqui não está escrito nada disso. Então você refaz. Aqui você diz assim: Leia a 1ª pergunta pra classe e assim que alguém respondê-la corretamente, escreva-a no quadro. Não é assim que se faz a correção. Não é assim. O procedimento é o que você vai fazer assim que alguém responder corretamente. Você vai ler e vai fazer o quê?

T2 – Pedir pra um aluno responder.

S – Você vai pedir pra um aluno responder?

T2 – Pra classe.

S – Pra classe. Então você vai ter que dizer: Leia a 1ª pergunta e pergunte à classe a resposta da questão. Como você vai perguntar pra classe?

T2 – Vai ter o exemplo, né?

S – Você vai dizer assim: What's the correct answer? Ou que outro tipo de estrutura linguística você vai usar pra pedir isso? Ou como que você vai manifestar isso em inglês para os alunos?

T2 – Estaria certo eu falar assim na 1ª pergunta: What did you answer in question 1?

S – Porque você tá fazendo essa pergunta? Porque você decidiu por essa pergunta já que você tá falando com pessoas menos proficientes?

T2 – Porque é mais curta e question 1 fica mais clara.

S – Você não acha que What's the correct answer é mais curta do que What did you answer in question 1?

T2 – É, what's the correct answer é mais curta.

S – Se length for a questão +++ length tem que ver com compreensão? Tem que ver com significação, mas não garante compreensão.

T2 – É, não garante compreensão.

S – Você teria que dizer aqui: pergunte pra classe ++ você refaz. Depois de feito isso, você vai avaliar? Alguém deu a resposta: Porque não tem s. Você vai avaliar? Você vai pedir pra classe avaliar? Qual é a sua preferência?

T2 – Eu prefiro dizer: Is it correct or incorrect?

S – Você tá compartilhando com a classe a avaliação

T2 – Então seria: avalie.

S – Avalie? Quem vai avaliar? Você? Você fala avalie; é o professor que avalia.

T2 – Avalie com a classe.

S – Não, você vai solicitar que a classe avalie. Vai pedir que a classe avalie e não avaliar com a classe. Isso significa que você e a classe vão avaliar, o que não é o caso. Não é avalie com a classe. Você vai solicitar, pedir que a classe avalie pra você. Eu acho que é isso que falta, um amadurecimento. A gente viu isso na Metodologia.

T2 – Tá.

S – A minha pergunta: Ele vai dizer: Yes/No. E aí? Você vai anotar a resposta no quadro?
Ou +++

T2 – [Aqui ta: escreva no quadro.

S – Então: anote a resposta correta no quadro. Não é o que está escrito aí. Aí está escreva a resposta.

T2 – A resposta correta.

S – É, a resposta correta. Eu não entendi aqui: Use as frases do quadro pra chamar a atenção dos verbos; utilize o mesmo procedimento de correção.

T2 – É que aqui seria a 2ª parte.

S – Mas ainda estou com frases aqui. Você viu como está complicado?

T2 – É, ta mesmo. Aqui teria que entrar: Leia o 2º bloco de frases.

S – Isso. Feita a correção das perguntas no quadro, leia o 2º bloco de sentenças. Pra que? Qual é o objetivo de ler?

T2 – Pra enfatizar, pra tornar claro o que ele tem que fazer, né?

S – Hum-hum. Você tem essas perguntas aí. Eu vou querer saber se você vai ler ou não; se vai checar compreensão ou não, não é? Se vai dar tempo ou não.

T2 – Checar a compreensão é uma coisa que eu vou ter que fazer. Checo a compreensão das frases ou não?

S – Por que?

T2 – Não é importante que eles saibam o que estão lendo?

S – Por que? São eles que têm que ler! Senão você dá tudo na mão. E outra, essa é uma questão de uso gramatical, eles não precisam saber o significado, precisam? Eles precisam saber o significado pra poderem responder?

T2 – Não.

S – Possivelmente, pelo vício dele, ele vai querer saber o significado de toda palavrinha, mas não precisa.

T2 – Ta, daí eu leio e faço o mesmo procedimento: leio as perguntas, checo a compreensão, estabeleço um tempo pra eles responderem as perguntas. Eu escrevo de novo?

S – Acho melhor deixar claro porque se alguém for ler isso tem que friendly, né? Não esqueça de que quando você for verificar a compreensão, eles vão dar o sentido pra você. Eles vão dizer: Pergunta aí se o verbo está no presente ou no passado. Você diz: Ok, good. E aí você refaz: Os verbos estão no presente ou no passado? Isso não é só em enunciado. Isso se aplica em outras circunstâncias.

T2 – É, eu falo certinho como seria a tradução.

S – Eu queria só me basear no seu gabarito. Veja bem, quando você pede pro aluno concluir a regra: to conclude: When do we use an s at the end of a verb? Então, quando se usa o s no final de um verbo? Você tinha uma pergunta 5 que conduzia o aluno a dizer se os verbos estavam no presente ou no passado e outra pergunta: que pessoas requerem esse s no final do verbo? Então eu quero que você conclua: Quando você usa s no final do verbo? Quando o sujeito for he, she, ou it. Queria que você pensasse um pouco sobre essa resposta.

T2 – usa na terceira pessoa.

S – Então, se eu tivesse assim: Ela comeu comida japonesa, põe o s?

T2 – Quando estiver no presente, né?

S – Ah, então eu tenho 2 critérios para ter o s. Primeiro é o que?

T2 – É o tempo verbal.

S – Primeiro o verbo tem que estar no presente. E o 2º?

T2 – Ser 3ª pessoa.

S – Que 3ª pessoa? Plural ou singular?

T2 – Singular.

S – Isso me remete a qualquer palavra que refere-se a he, she, or it. Com a tua lógica, se você teve problema, o aluno também pode ter problema.

T2 – Certo.

S – Eu não sei se isso vai facilitar, mas embora isso já tenha sido feito, ou você tira isso e coloca assim: Based on your answers 5 and 6 conclude: When do we use the s at the end of a verb? ou não? Você pode falar isso oralmente pra não ter que riscar.

T2 – Será que se eu colocasse: To conclude +++ eu trocasse a pontuação e colocasse uma frase adicional: Base your answer on questions 5 and 6? Daí eu só faço essa alteração.

S – Ta certo! Só que você não pode usar base, the verb não é to base. É base your answer?

T2 – Não pode ser?

S – Base, to base +++.

T2 - Não é fundamentalmente?

S – Base your +++, não, use.

T2 – Você colocou refer to questions 5 and 6.

S – Tem que rever aqui.

T2 – Então: Refer to answers 5 and 6.

S – Tem que ser baseado, conclui baseado nisso. Você vai ter que decidir como você vai ter que fazer isso.

T2 – Base your answer.

S – Não, base, não. O que você pode fazer é colocar isso no início: Based on your answers to questions 5 and 6 conclude +++ or conclude based on +++.

T2 – Ok. Based on your answers to questions 5 and 6, when do we use the s at the end of a verb? Fica melhor.

S – É, tira o conclude e fala based on +++ when do we use +++?

T2 – Acho que ficou melhor.

S – Aí depois você fala assim: Leia o enunciado. Você já foi direto. Você não vai introduzir a próxima atividade? Não é? Como você vai fazer? Você vai dizer: Turn to page? Go to? Você vai usar que expressão pra que eles se encaminhem pra próxima atividade?

T2 – Tem que ver o que a T1 fez pra seguir a mesma seqüência. Acho que é turn to page +++ que ela fala.

S – Aí depois você vai ler. A minha pergunta continua sendo o procedimento. Você diz assim: Leia o enunciado e pergunte aos alunos e que é pra ser feito. Você acha esse enunciado simples, complexo, curto, longo? Que tipo de enunciado é esse?

T2 – Longo.

S – É simples?

T2 não.

S – Complexo?

T2 – Complexo.

S – Você acha que só lendo +++

T2 – [Você acha que tenho que fragmentar? Eu leio a 1ª frase e pergunto +++

S – O que acontece quando o enunciado é longo?

T2 – É difícil pra entender tudo.

S – Isso. Em vez de ler o que você deve fazer?

T2 – Eu tenho que facilitar.

S – Como?

T2 – Negociando.

S – Então você vai ler, vai ficar negociando, ou vi explicar?

T2 – Eu vou explicar.

S – Ah, porque ler é uma coisa e explicar é outra, né? Se é um enunciado longo e complexo, você tem que explicar. Como você pode explicar? Você pode ler e enquanto lê pode explicar através de gestos. So, this text, mostra, has some underlined, vai lá no quadro e mostra, underlined words, Ok? Well, some of these words +++. O que é diferente de ler: This text has some underlined words, some are grammatically correct and others are grammatically incorrect. Você acha que só leitura, pela proficiência deles +++.

T2 – Não, eu tenho que explicar melhor. Então eu tenho que dizer que durante a leitura o professor deve ir explicando as questões. Leia o enunciado explicando o significado com gestos.

S – Você não vai explicar o significado. Você vai explicar o enunciado. Lógico que durante a explicação você pode usar as palavras que estão no enunciado, tipo: grammatically correct, grammatically incorrect.

T2 – Mas eu tenho que perguntar pros alunos o que é pra ser feito. É claro!

S – Você vai perguntar o que eles entenderam da sua explicação.

T2 – Ah tá.

S – Não o que é pra ser feito, mas o que ele entendeu. Gente, o que vocês entenderam? Did you understand? Yes? No? Or more or less? E aí, o que você vai fazer? Calma. Primeiro você verifica se ele entendeu a sua explicação. Depois, você verifica a compreensão. So, please explain the activity to me. Me explica. E aí? Ele explicou com as palavras dele. E aí, o que você vai fazer?

T2 – Eu vou verificar se está correto.

S – Isso. E como você vai fazer isso?

T2 – Lendo o enunciado.

S – Você confirma. Você tem que confirmar se está certo ou errado.

T2 – Ah, eu confirmo.

S – Você confirma, você ajusta. Para isso você diz: Ok. Great. Good. Então: O texto abaixo contém algumas palavras sublinhadas, bem devagar, aberto. Você confirmou, tá tudo jóia. E agora?

T2 – O tempo.

S – Pro tempo. Ok. Agora são 2 aulas. A aula 10 e 11. Bom, a atividade continua com o mesmo objetivo que era avaliar e reescrever os verbos, né?

T2 – Eu fiquei na dúvida porque os alunos, nessa altura, não estão escrevendo, eles só vão verificar.

S – Hum-hum.

T2 – Por isso nessa hora, só a correção, porque eles já escreveram na aula anterior.

S – Tá certo. Tem razão.

T2 – Mas agora vai ficar porque ele vai escrever também. Porque não vai dar tempo pra eles fazerem toda a atividade no dia anterior. Só estou explicando porque eu tirei, né! Eu tinha colocado, mas quando eu vi, eu pensei: não, eles não vão escrever 2 dias.

S – Lógico. Certo. Bom, novamente vai ter que começar a aula não introduzindo a atividade a parte b. Você vai pedir pros alunos abrirem a apostila. Aqui você tá dizendo, né? Open your activity package at page X, activity 5, part B.

T2 – tá.

S – Aqui você tá dizendo assim: Leia a 1ª sentença do texto e pergunte pra classe: Is this verb correct or incorrect? Why? Depois você diz: Divida o quadro no meio e coloque a numeração dos verbos analisados. Não é melhor você fazer isso primeiro?

T2 – Ah tá.

S – Não é melhor dividir o quadro e colocar os verbos conforme a formatação da apostila. Depois você vai ler a 1ª sentença e perguntar pra classe: Is this verb correct or incorrect? Era a pergunta do incompatível. Daí ele vai falar assim: Incorrect. E você pergunta: Why? Ele vai dizer: Porque tem um s aí. Depois você diz: Peça a um aluno que venha ao quadro e escreva a forma correta do verbo. Por quê?

T2 – A minha idéia seria porque eles teriam um gabarito no quadro.

S – A minha pergunta não é o que vai ser escrito no quadro, mas quem vai escrever no quadro. Por que você chama o aluno pra escrever contain no quadro. Você não acha que você pode fazer isso?

T2 – Posso.

S – Você não acha que perde muito tempo? Olha, tem 16 pessoas que vão no quadro escrever. Você não acha que perde um pouco de tempo?

T2 – Sim.

S – Escreva você, você anota, né? Você diz aqui: Na outra metade do quadro escreva a forma correta.

T2 – Era escreva a frase correta.

S – Ah. E pergunte aos alunos qual é o sujeito da frase. Isso é se tiver problemas, não é? Você só vai fazer isso se, por acaso, tiver resposta incorreta.

T2 – É, seria.

S – Ah você, mesmo com respostas corretas, você vai enfatizar com toda a classe os casos em que o sujeito está distante do verbo?

T2 – A minha preocupação era mesmo com as respostas corretas.

S – Ah, mas isso é perda de tempo.

T2 – Mas senão eles vão ficar com o texto todo fragmentado.

S – Mas você não precisa escrever todo o texto. Pra que você vai escrever todo o texto?

T2 – Pra depois ter o texto e não apenas fragmentos do texto.

S – Mas nós estamos falando de sentenças. Você está falando assim: Algumas sentenças os verbos estão sublinhados. Sentenças, verbos, isso é gramática. Não é pegar a construção do sentido do texto.

T2 – Antes a nossa atividade era de frases soltas e daí você mudou pra um texto. Daí eu imaginei que pra continuar com essa idéia da coesão que não caberia só colocar frase.

S – Mas o que tem que ver a questão do s com a questão da coesão e coerência do texto?

T2 – Eu não vejo nenhuma por isso o outro exercício eu também não via problema.

S – Não você está confundindo tudo. A abordagem da tarefa é de discurso. O que nós estamos tentando fazer? Nós estamos tentando contextualizar a gramática. Nós não damos as sentenças descontextualizadas, certo?

T2 – Certo.

S – Nossa abordagem está sendo uma gramática contextualizada, inserida, coesa. Isso é pro formato da tarefa. Na sua correção, você não vai trabalhar com a coerência e coesão. Você vai fragmentar? Lógico. Você está trabalhando só com este verbo. Exceto se este verbo tiver conexão com este, o que não é o caso. Nós não estamos falando de coerência e coesão de referencial, nada disso. Nós estamos falando de sujeito e verbo. Então você não pode pensar no texto inteiro. Você

só pode pensar naquela sentença que você ta corrigindo. Para a apresentação da atividade você vai falar: Isso é uma atividade em que a gramática está sendo descontextualizada.

T2 – Certo.

S – Então, no caso quando você vai corrigir você vai dizer: Ok, What's the subject? Is the subject in the 3rd person singular? Yes or No? Yes. Ok. So, that's why it has as s. Então, para todas as sentenças, se for sua decisão, você pode perguntar: What's the subject? Digestive. Ok, but it's much more. Digestive system. More, more. The digestive system. Ok, this is the subject. Is this subject in the 3rd person singular? Yes or No? Yes. Is he, is she or if I substitute I would substitute by he, she or it? São perguntas que vocês podem fazer pra todos, se for essa a sua decisão.

T2 – É isso que eu estava pensando.

S – Ta.

T2 - Quando tem esse why teria que tirar deles o sujeito, né? A minha idéia era perguntar pra cada frase porque que eles decidiram porque que a frase era correta ou incorreta.

S – Mas isso ele já vai explicar no Why.

T2 – Mas quando eu perguntar: What's the subject of this sentence? era pra todas as frases.

S - O que você ta fazendo é pra toda a classe comece a perceber a lógica do raciocínio. Eu tenho s não porque tem, mas porque é 3^a pessoa do singular.

T2 – A minha idéia era essa.

S – Então você vai explicar pra mim isso aí.

T2 – Ta. Então eu escrevo no quadro só até o verbo.

S – Você não precisa colocar tudo no quadro. Por exemplo: The digestive system contain a series of organs, você não precisa colocar joined, né? Aí você vai dizer: What's the subject? Essa é a pergunta. E aí?

T2 – What's the subject of this sentence?

S – Qual é a outra pergunta?

T2 – Is it the 3rd person?

S – Is it in the 3rd person singular or plural? Pode brincar com essas coisas. Singular or plural? Vamos lá. The digestive system, singular or plural. Brincar com essas coisas, né!

T2 – Então eu não vou ter +++

S – [Você vai ter que modificar tudo. Você vai refazer. Você tem que escrever o que você realmente vai fazer. E tem outra pergunta além dessa. Ta na 3^a pessoa do singular? Que pessoa que é essa? É he, she, é it?

T2 – Então eu escrevo: If we substitute here +++

S – [Você pode usar você, como exemplo: Se eu substituir +++ O que vocês acham? Então: Is it in the 3rd person singular? What person is it? He , she, or it? Poderia dizer: What person? E dar: he, she, or it?

T2 – Eu acho importante eles visualizarem que todo o sujeito pode ser substituído por um pronome.

S – Hum-hum. Você pensa o que pode ser feito, né? Agora vamos a correção dessa aqui. Você escreveu: Com base nas informações do quadro, peça aos alunos para fazerem a parte B da atividade. Você não acha que ta jogando isso pra classe? Você não vai ler? Você jogou, eles não têm autonomia pra fazer. Alunos mais maduros fazem tudo sozinhos. Eles lêem sozinhos, fazem sozinhos, mas o nosso aluno ainda não criou esse hábito.

T2 – Então eu começo daqui: Leia o enunciado da parte B e +++

S – [Agora você vai introduzir, né? Now part B. Você precisa demarcar as suas aulas. A aula é demarcada. O professor demarca: agora eu corrijo, agora eu leio. No ritual a gente precisa demarcar essas coisas. E, como você vai introduzir?

T2 – Now we are going to do part B of activity 6. Que na realidade ficou pra outro dia. Então: Open your activity package at page X.

S – Isso. Aí você vai ler o enunciado e verifique a compreensão da classe. Novamente você mudou.

T2 – Eu deixei igual ao da Metodologia.

S – Acho melhor você dar mais tempo. 15’.

T2 – Eu tinha 15’, mas eles fizeram em 5’ na Metodologia.

S – Então deixa 5’. Have you finished? Then, let’s correct! Aqui na atividade faltou introduzir. O aluno vai fazer o que? Vai virar a página? O aluno está aqui no texto, você professora vai fazer o que? Você vai introduzir. Está faltando essas marcas no seu plano de aula.

T2 – Ta. Eu faria, mas tem que estar escrito no plano. Eu não iria deixar o aluno pra trás. Eu iria falar de qualquer forma.

S – Mas tem que ter e tem que ter as suas escolhas lingüísticas. Porque você faz essas escolhas lingüísticas e outras não? As suas escolhas diferem das escolhas da fulana, por exemplo.

T2 – Eu agora to seguindo padrão da T1. Meus planos não estavam assim, mas eu agora estou sistematizando porque é uma seqüência e pode não dar certo se eu mudar.

S – É. De novo a mesma pergunta: O que é um enunciado complexo?

T2 – Longo.

S – Longo e que envolve muitas coisas a fazer. Primeiro eu tenho que ler, depois eu tenho que ver as opiniões de um e de outro. Tem muitos processos cognitivos que eu vou fazer. Você precisa ler, só?

T2 – Não, eu tenho que explicar.

S – Ah, você tem que explicar.

T2 – O enunciado realmente é fundamental.

S – E isso não ficou claro.

T2 – Depois eu verifico a minha explicação.

S – Ah, sim, você vai explicar e depois vai verificar a sua explicação. Você entendeu o que eu expliquei? Yes? No? More or less?

T2 – Daí eu pergunto: what are you supposed to do in this activity?

S – Isso, daí você vai ter que pedir que ele explique a sua explicação.

T2 – Então: Explain the activity to me.

S – Não, mas isso aí é você que vai ter que fazer. Quando eu corriji, eu não defini se você vai ler ou explicar. Quem vai ter que definir é você, não sou eu.

T2 – Ta.

S – Você é quem vai definir. O que eu risquei aqui é: ou um ou outro. Mas, se você for explicar, não é uma questão de um ou outro. É uma questão desse, né?

T2 – Ta.

S – Inicie a correção da atividade de leitura da aula anterior. 1º você vai +++

T2 – [Na realidade agora a minha aula 13 no começo não está mais assim.

S – Ta, mas eu só quero dizer que 1º você pede pra eles abrirem, depois você diz o que tem que fazer, entende?

T2 – Ta.

S – Ta. Todo mundo com as apostilas abertas na página X. Agora eu vou dizer o que nós vamos fazer nesta página.

T2 – Ta.

S – Aqui você tá checando sistematicidade. Se não houver consenso, verifique informação no texto. Ta. Em que parágrafo +++ Você quer saber, se não houver consenso, você propõe perguntar naquelas questões que deram problema. Você vai dizer assim; Pessoal, in which paragraph is Harry's opinion? Vamos dizer que não houve consenso com o Harry. O aluno vai dizer que o texto fala isso e o outro diz não, fala isso. Daí você diz: vamos tirar a limpo. In which paragraph is Harry's opinion: 1, 2, 3, 4? Aí ele vai falar: 2. Agora: What line is this information located? Or which line is the answer located? 1, 2? E aí? Como você pretende continuar?

T2 – Daí eu faço a construção como foi feito no outro, né? Coloco a sentença no quadro.

S – Você traz a resposta.

T2 - [E faço a construção do significado.

S – Você alerta os alunos pra que eles anotem a tradução dos vocábulos desconhecidos, né? Como você vai fazer isso?

T2 – Please take notes.

S – Mas anote o que?

T2 – Please take the new words.

S – Você achou que, please take note the new words, significa anote a tradução dos vocábulos desconhecidos?

T2 – Ficaria melhor, take note the translation of the words you don't know?

S – Você tem que achar uma expressão que eles possam compreender. Você vai ter que ver o que você vai falar aqui. Pra coletar as opiniões você diz aqui: Nomeie alguns alunos e pergunte: What's your opinion about chewing gum? Bom, aí ele vai falar. Depois você vai ter que introduzir a atividade, né? Como você vai fazer? Vai ler o enunciado, verificar a compreensão e depois confirmar?

T2 – Sim.

S – Agora, na correção: recolha a atividade da aula seguinte +++.

T2 – [Eu queria perguntar se eu vou fazer isso ou não vou porque a minha aula seguinte é prova. Eu não posso levar a apostila porque eles vão ter que estudar pra prova.

S – Mas você vai levar a apostila? Aonde está escrito isso?

T2 – Recolha a atividade.

S – Não pode ser numa folha de papel?

T2 – Ah tá.

S – Ele pode fazer numa folha de papel.

T2 É, mas como tem espaço ele pode fazer aqui, né?

S – Ok, mas você pode pedir pra eles: Ok in a separate sheet of paper write your answers. Because I'm going to get this activity home to correct and next class I'll give you back. Aqui você diz: escreva no quadro algumas respostas que apresentaram problemas lingüísticos ou de coerência. Diga à classe que cada uma delas contém um ou mais erros. Uma a uma peça aos alunos que as corrijam. Class this sentence is not correct. Did you write it in a different way? O que você quis dizer?

T2 – Eu não quis mexer porque essa era uma atividade da T1. Então eu não me senti muito autorizada, a vontade em mexer em uma atividade que já tinha sido pensada e repensada no semestre passado. Eu achei, então, que essa já era a melhor forma. De repente, se eu pensar errado? Então, eu não vou ficar questionando uma coisa que já estava resolvida, mas eu falaria +++.

S – [O que você falaria?

T2 – What's the correct? Give me the correct.

S – Ok. Mas veja bem, você tem uma sentença, nessa sentença eu tina 10, 7, 5 palavras. Aí você vai pedir pra ele give the correct sentence. Mas 1º ele tem que localizar essa sentença. Antes de corrigir ele tem que localizar, você não acha?

T2 – Which words are incorrect? Or where is the problem?

S – Você vai dizer assim: This is not correct. The error, where is it located?

T2 – Eles vão indicar o problema.

S – Ele só tem 2. Agora eu quero que você me diga qual é o problema?

T2 – Ta.

S – Aí ele vai localizar. So, what's the correct form? Isso é fácil com problemas lingüísticos, mas não com problemas de coerência, né? É mais difícil enxergar problemas de coerência. Por exemplo: Eu gosto do meu pai, mas da minha mãe. Ele vai achar que but era more, mas da minha mãe, em vez de falar and. Aí você vai ter que ajudar. Você localiza: ta aqui. But what's the correct form?

S – É, 1º ele localiza, e depois, what's the correct form?

T2 – E se eles não conseguirem?

S – Ajude-os. Não faça você mesma. Descentralize.

T2 – Ta.

S – Se eles não conseguirem, ajude-os localizando o erro e pedindo a forma correta. Deu pra entender?

T2 – Deu, deu. As aulas são suficientes, né?

S – Sim. Tem uma coisa que eu quero perguntar pra você. Precisa necessariamente fazer essa prova? Não tem jeito de fazer um trabalho? Porque vocês planejaram prova, prova, trabalho. Não podia ser prova, trabalho, prova?

T2 – Não sei.

S – Veja, a cada 2 semanas uma prova.

T2 – É.

S – Se fizer uma atividade em sala de aula valendo como pontos? Isso já foi negociado com a classe?

T2 – É eles mesmos pediram trabalho.

S – Então, poderia ser colocado esse trabalho: a atividade de hoje é fazer esse trabalho, e aí você assessora.

T2 – Daí em grupos, né?

S – Por que em grupos?

T2 – Porque trabalho não dá pra ser individual.

S – Por que? Como a gente vai avaliar o fulano estando no grupo da beltrana.

T2 – É eu sei que é difícil.

S – A gente podia pensar no fato de você +++

T2 Porque agora esse procedimento de correção: Escreva no quadro cada escolha e na aula seguinte +++ Essa aula seguinte é no outro dia. Esse procedimento eu vou ter que jogar na aula 7. Só que vai ser 6ª feira e eu vou gastar uma aula inteira usando isso. Tem que ter alguma coisa pra acabar a aula.

S – Porque você não pensa no trabalho?

T2 – Mas de qualquer forma no outro dia +++

S – Você vai pra aula 7.

T2 – É, na aula 7 eu vou fazer essa correção. Deve levar uns 20'. Não dá pra fazer um trabalho e não dá pra fazer uma prova também.

S – Verdade.

T2 – Dá pra uma atividadezinha.

S – É.

T2 – Eu tava pensando em não fazer esse procedimento de correção em seguida se fosse prova, né, deixar pra outro dia em que tenha só uma aula. Daí eu faria o comentário da prova e mais isso no mesmo dia. Se fosse um trabalho, poderia trazer as correções.

S – Eu falei trabalho só pra jogara idéias, mas não significa que você não diga: Ah eu prefiro dar a prova.

T2 – Dá pra pensar. A prova não está pronta. Eu não fiz essa prova, mas eu quero pensar nela logo.

S – A T3 vai dar um projeto, né?

T2 – Daí seriam 2 trabalhos, né? O ideal seria o projeto no meio do caminho, né? A não ser que eu comece um trabalho já ligado com a idéia da T3.

S – Mas ela tem que dar a aula de conteúdo primeiro pra estabelecer um marco de tempo.

T2 – Também não dar prova.

S – Porque vocês têm 3 instrumentos. Uma prova vai ser dada, um trabalho também vai ser dado.

T2 – O combinado foi: participação, trabalho e prova.

S – A prova já foi dada. Uma prova é pra vocês exercitarem.

T2 – [Mas o projeto da T3 também não é um trabalho? Agora eu é que fiquei numa situação! O que é que eu faço? Só dou aula?((risos)).

S – Era bom ter uma avaliação mais formal, né? Tem que pensar.

T2 – Será que não tem nenhuma atividade de produção escrita individual em sala? Uma atividade que a gente discutiu de elaborar um cardápio saudável?

S – Mas para elaborar um cardápio ele vai precisar de palavras como calorias, feijão, arroz, bife. Ele não viu isso. Teve uma equipe que deu healthy eating. A aula de conteúdo já era pra saber, conhecer os hábitos e aí formar um grupo de palavras com o que as pessoas comem no almoço, no jantar, no snack. Elas organizaram as aulas de forma que pudessem trabalhar com calorias etc. Mas aqui, eles montarem um cardápio +++

T2 – [Eles vão precisar de vocabulário.

S – De vocabulário que você não trabalhou. O que você pode trabalhar é comparar menu, quem sabe? Mas é uma tarefa de leitura.

T2 – [E porque a gente trabalhou White and oily fish, food, sugar, +++

S – Não sei, teria que pensar.

T2 – Quem sabe se eles tentassem escrever uma receita de um suco, um saudável e um ruim.

S – Mas o gênero receita é um gênero +++.

T2 – [Já foge +++

S – [Que precisa: misture, acrescente, ponha no liquidificador. Não foi dado e precisaria.

T2 – Nosso plano não tem nada disso porque é um texto que não tem nada disso.

S – Com o texto chewing gum o que ele poderia fazer é estabelecer regras com relação à sala de aula, estabelecer regimentos, vamos dizer assim! Pra que sirva pra ser colocado em sala de aula ou em outras salas de aula.

T2 – É.

S – Porque, vai aparecer estruturas do tipo: não masque chicletes.

T2 Poderia ser um trabalho que eles consultassem.

S – Pra eles a gente acha que é uma ajuda tremenda a consulta.

T2 – Mas não é.

S – Ele ainda vai falar: mas eu não to entendendo. Você deveria refletir mais sobre isso. Eu acho ótima essa idéia de produção escrita.

T2 – É uma forma de avaliar. Eu posso levar e avaliar.

S – E eles podem construir. Eles podem pensar melhor o que eles vão escrever.

T2 – É, eu tenho que avaliar bem o vocabulário que eles têm.

S – O tipo de gênero que eles vão escrever: regras +++

T2 – [Regras, conselhos, eles já viram: You should, you should not +++ . Na 1ª aula eles viram o imperativo.

S – Talvez em cartaz?

T2 – Mas cartaz individual?

S – Ah não, aí em grupo. Se não for cartaz +++

T2 O que é mais coerente com o que eles já viram seria advices for a good digestion.

S – Por causa do should?

T2 – É. Ou então como está no esquema: don't do that!

S – Conselhos para +++ Bons hábitos.

T2 – Good eating habits, que era a entrevista.

S – Daí não fica só na Good Digestion. Ele pode falar sobre outras coisas.

T2 – Montar um cartaz para: Develop a good eating habit.

S – uma boa healthy life.

T2 – E porque se fala habit é pra vida porque é um hábito pode ser bom ou ruim.

S – Tem que amadurecer a idéia.

T2 – Tem que amadurecer muita coisa ((risos)).

DISCUSSION SESSION OCTOBER 22, 2002.

REVIEWING T2 LESSON PLANS

S – Você vai fazer a correção da prova da T1, não é?

T2 – É. Não é introduza a aula. Ninguém introduz a aula. Você vai iniciar. Bom, você tá dizendo aqui que você e os alunos vão fazer a prova juntos, não vão? Então porque que você escolheu um procedimento igualzinho, protocolar, como você costuma fazer ou como a T1 costuma fazer com as aulas? Tipo assim: eu leio, nomeio, pergunto se está certo ou errado. Você não tá fazendo junto com a classe.

T2 – Você queria então que eu fizesse +++?

S – Não, junto com a classe. Você tem que fazer perguntas para a classe, questionamentos pra classe pra obter as respostas deles, pra eles terem as respostas deles. Nós não vamos usar o mesmo sistema numa correção de prova, como você ou como a T1 tem feito, né? Então você vai ter que, na 1ª questão, você lê a 1ª função e pergunte a que órgãos se relacionam. Não, isso você tem que fazer no dia-a-dia, né? Primeiro o que você quer saber? Eu tenho um sentimento de que às vezes vocês esquecem do significado. Como é que eu posso responder se eu não verifico se você entendeu o que aquilo quer dizer?

T2 É.

S – Como se você tivesse dando aula pra advanced. Eu tenho pré-estabelecido na minha cabeça que você já sabe o significado. Então eu já peço pra você a resposta. Já pré-respondo que você entendeu, mas eu preciso checar se você entendeu ou se os 37 entenderam.

T2 – Você sugere então que pra cada frase eu devo verificar o significado?

S – Eu acho. E aí, como é uma correção de prova, você já pode dizer assim: Anotem aí, na folha da prova, o significado das palavras que forem novas pra vocês. Porque essa folha vai ficar

com vocês. Então anotem. É muito importante anotar o significado das palavras que vocês não estão familiarizados. Eu acho importante ele começar a criar essa cultura de anotar coisas. Eu acho que tem que verificar se ele está fazendo essa estratégia de anotação. Aí sim, você pergunta: Que órgão carrega isso? O órgão que carrega o alimento pro estômago porque ele já falou a tradução disso, né? Ele já falou o significado. Então, que órgão? Which organ carries the food down to the stomach? Aí eu não entendo aqui a coerência. Eu queria que você revelasse esse pedacinho e me dissesse se consegue enxergar a incoerência do que você colocou aqui.

T2 – É que antes o aluno responderia que órgão que é e a classe responderia se está certo ou não a resposta do aluno.

S – Mas olha o que está escrito aqui: Leia a 1ª função e pergunte à classe a que órgão ela se relaciona. Pessoal, to carry the food down to the stomach is the function of which organ? Aí ele vai dar a resposta: esophagus. Aí você diz assim: Peça a um aluno que dê a resposta, mas a classe já deu a resposta.

T2 – Ah tá.

S – O que você vai estabelecer. Eu acho que você deve dar sentido ao que você escreve. Se você falou à classe, então não tem que pedir aluno, né?

T2 – É.

S – Nesse momento eu acho que quem tem que avaliar é você, né?

T2 – Ah tá.

S – Você vai falar que essa é a atividade 3, né? Em seguida, leia a 1ª pergunta relacionada ao texto. Isso aqui não está correto. Veja, você não está fazendo junto com a classe. Numa correção de prova você tem que questionar, você tem que comandar. Muito bem, vamos a 1ª: Poucas calorias. Onde você acha que tem essa informação? É sempre assim: Você fazendo perguntas, questionando. É o aluno que tem que dar a resposta. Nossa, ele nem leu o texto, né? Ele já esqueceu do texto.

T2 – É, ele leu o texto no outro dia.

S – E, mas mesmo que fosse no mesmo dia, pras pessoas darem o off/on demora. Isso até acontece com a gente, né? Como é que você pretende fazer? Dessa forma não dá. Dessa forma é que você faz na aula corrente. Aqui você está fazendo junto, tirando o que ele sabe.

T2 – Então, pra cada frase eu tenho que verificar no texto o que está correto e o que está incorreto. Então eu tenho que ir em partes: tem poucas calorias. Acho que fazendo por eliminação, né? Lê e verifica no texto.

S – Não, ele não pode dizer se está correto se 1º ele precisa localizar. Localizou. Depois ele precisa entender. Depois ele vai dizer se está correto. Existem outros estágios antes de você dizer se está correto. Ele tem que passar por estágios. E é nesses estágios que você precisa ficar consciente desses estágios pra seguir isso com o aluno. Então: tem poucas calorias. Que pergunta que você pode fazer pra ele?

T2 – Aonde é que está essa informação no texto?

S – Aonde é que está essa informação no texto? Ele vai dizer: aqui, oh! Aqui onde? 1ª linha, 2ª linha +++? Ah, na 2ª linha. Muito bem, na 2ª linha. Qual é a expressão que diz low in calories? Boa. Então, low in calories significa o que? É tudo assim. Sempre questionamento: low in calories o que significa? Calorias baixas, poucas calorias. Isso aí! Está certo ou está errado aqui? As 3 são poucas calorias. Então tá certo, né? Tá. Muito bem. Aqui está assim: poucas proteínas, muitas proteínas, muitas proteínas. Onde você acha que esta informação está? Você faz que pergunta?

T2 - Where's the information located?

S – É, alguma coisa você pode dizer em português. Na correção de provas, só aquelas estruturas mais recorrentes: where's this information located in the text? Você pode falar em inglês, né? As outras você pode falar em português.

T2 – Eu prefiro falar em inglês, eu acho que já vai sair português que eu não queria que saísse.

S – Ta bom, pra mim é bem vindo.

T2 – Eu acho que já vai sair português que não era pra sair. Eu acho que tem que ser em inglês porque eu acho que vou escorregar assim mesmo.

S – Ta. Mas pelo amor de Deus, não vai falar em inglês e depois traduzir, heim? Porque essa não é a proposta da abordagem que a gente está seguindo.

T2 – Eu sei. Eu vou tentar, né?

S – Ta. É rico em vitaminas, é rico em vitaminas, é raro em vitaminas. Onde está a informação no texto? Onde? Em que linha está? Qual é a estrutura que diz isso? Ele vai dar pra você. Muito bem. Rico em vitaminas. Ta. Agora a 2ª questão: qual a diferença entre o peixe gorduroso e o branco em termos de calorias? Como você vai abordar isso?

T2 – O peixe gorduroso e o peixe branco +++ . Tem que ser a mesma coisa.

S – O que é que é a mesma coisa?

T2 – Onde esta informação está localizada no texto?

S – Isso. Ta. Na 1ª linha, 2ª, 3ª?

T2 – Na 2ª.

S – Mas onde começa a informação? Ele localizou. Então qual seria a resposta? Você tem que pedir a resposta em português. Só quando ele for escrever que vitaminas é saudável pros olhos, pra pele e pro cabelo, ele vai dar vitamina A. O que você pode perguntar aqui? Você pode pegar essa estrutura aqui e colocar no quadro.

T2 – Eu fiz isso na 4 e na 5. Esse procedimento pra todos: where is this information located in the text? On which line? Seriam essas frases pra fazer desde o começo.

S – Só que a construção do sentido já aconteceu em sentenças maiores, né?

T2 – Ah ta.

S – Então, por exemplo, essa aqui que você ta dizendo a 4 e a 5, essa cabe fazer isso. Tipo: Vitamin A which maintains healthy eyes, skin, que palavras são essa aqui? Porque ta tão claro aqui, né? Olhos, pele, cabelo, que você pode mudar aqui. Olhos, ponho aqui, pele +++ Porque aqui ta na forma linear. Quando você pede as palavras ele vai dizer assim: olhos, pele, cabelo porque está na resposta aqui.

T2 – Ah ta.

S – Então talvez aqui na prova mudar a seqüência.

T2 – Dizer pra T1.

S – Dizer pra T1. Bom aí deu. Você ta numa correção de prova. Você não acha melhor perguntar: o que você achou da prova? Fácil? Difícil?

T2 – É.

S – What's your opinion about the test? Difficult or easy? Easy ele já vai associar que é fácil porque é o oposto de difficult. Só pra ter um feedback.

T2 – Esse é o momento de entregar a prova corrigida, né?

S – [A prova corrigida pra que eles possam comparar. Isso!

T2 – É nesse momento?

S – Isso, muito bem.

T2 – Eu dou um tempo pra eles compararem e coloco isso depois dos procedimentos?

S – Pode porque as pessoas que vão ler depois os seus procedimentos elas têm uma noção maior. Quando você veio perguntar pra mim: Não tem nenhum relatório que as pessoas fizeram pra eu ler? Eu disse: É tenho. Mas você coloca isso, as pessoas que vão ler vão dizer: eu posso fazer isso também.

T2 – Mas eu não preciso falar nada pros alunos?

S – Quando você coloca aqui você tem que verbalizar pro aluno: Please just compare your test with the correct answers. Ok? Just compare. Diga isso: You have 5' to compare. Daí você diz: Please open your activity package at page X e peça aos alunos que respondam as 4 primeiras questões, não é? Acho que você não vai ter problema aqui. Bom, na correção antes de ler a pergunta 7, você diz assim: Diga aos alunos para corrigir a pergunta. Não, a pergunta não está errada. Você vai incluir uma informação, né? Então, em vez de corrigir, você vai pedir para os alunos para incluir na pergunta a seguinte informação: based on your answers to questions 5 and 6 +++.

T2 – Eu estava olhando no gabarito porque na 4 é que fala da 3ª pessoa do singular.

S – Não, aqui tem que estar no presente.

T2 – Ta, é a 5. É que a 6 a resposta é he, she, it and the liver. Eu achei que eles vão olhar essa resposta e daí eles vão concluir que é: he, she, it, and the liver.

S – Não, ele pode até colocar: he, she and the liver. E, na hora da correção você fala assim: he, she and the liver que é it, é o que? 3rd person plural?

T2 – Ah, foi erro meu aqui, plural. Era singular que eu queria colocar. Eu tinha pensado nessas 2 respostas: no presente e 3ª pessoa do singular por isso eu pensei em colocar a resposta 4.

S – Não, a 4 é uma outra pergunta: O que os sujeitos têm em comum? Mas isso tem uma referência anterior, né?

T2 – Né. O enunciado é que é baseado nas perguntas, mas nas respostas das perguntas.

S – Não, não. Daí isso muda toda a estrutura da atividade porque a conclusão era para estar aqui, não aqui. Aqui tem que ver com o processo.

T2 – Eu sabia disso. Daí eu mudei no gabarito porque a resposta não está tão +++ é uma inferência maior que eles vão ter que colocar, né? Do que só 3ª pessoa do singular.

S – Sim, mas mesmo que ele coloque: he, she, it (the liver) deixa ele colocar o the liver ali. Ele não está errado. Só que você vai sistematizar com uma linguagem mais acadêmica: 3ª pessoa do singular. Vamos ver o que vai dar. Dependendo do que acontecer, você vai ter que mudar a estrutura da tarefa.

T2 – Então aqui eu troco por 3ª pessoa.

S – Então você vai ter que sublinhar somente a informação adicional, você não pode sublinhar aquilo que já é.

T2 – Ah, é.

S – Porque aqui sublinhado já é uma nova informação. Daqui você vem, antes de ler a nova pergunta, diga aos alunos para incluírem na pergunta a nova informação. Ta. Como você vai falar isso? Então, in question 7 you have to include this information, Ok?

T2 – Porque está errada.

S – Não, ela não está errada. Você só precisa clarear mais. Aqui você havia pedido que os alunos respondam as questões, né? Aí você fala: class, please answer the questions. Depois estabeleça um tempo para a execução: you have 5' to answer these questions, Ok? Depois eu quero uma nova versão dos seus procedimentos. Bom, quando você pede pra classe para abrir na atividade da página 8, você fala assim: Fulano, abra seu caderno na página 8. Você não precisa pedir porque é a parte B da atividade e o caderno já está aberto. Se você tivesse 2 atividades você poderia falar: vamos fazer a atividade 4, mas só tem ela, né? E também não precisa falar: hoje nós

vamos fazer a parte B. O teu hoje também vai incluir a atividade 6, né? Hoje você vai fazer mais que isso.

T2 – Ta.

S – Você vai ter que refazer. Você não precisa introduzir também, é a parte B. Leia o enunciado da atividade explicando com gestos. Você vai explicar só com gestos?

T2 – Não. Tem problema se eu fragmentar?

S – Nós falamos no nosso último encontro. Você não vai ler, você vai explicar. Você pode começar lendo, mas você tem que explicar com suas próprias palavras em inglês o enunciado. Por que você vai fazer isso? Porque o enunciado é longo, complexo, requer mais do que uma simples ação. Requer várias outras ações. E aí você vai perguntar aos alunos se eles entenderam. Você concorda?

T2 – Foi o que nós falamos na outra aula, se eles entenderam a minha explicação.

S – qual a diferença de eu perguntar você entendeu? e o que você entendeu?

T2 – Uma requer sim ou não e a outra o que ele entendeu.

S – O sim dele pode não ser a compreensão que você queria, pode ser uma outra compreensão e é isso o que eu tinha falado pra você. Você vai perguntar o que que ele entendeu do que eu expliquei. Eventualmente você pode até perguntar: Did you understand? Yes? No? Or more or less? So, explain the activity to me. Explain my explanation. Esse negócio de perguntar se você entendeu não dá conta. Pergunte o que eles entenderam e aqui é mais do que isso. Did you understand? Yes. No. Você tá explicando, visualize você como professora, você tá explicando uma coisa e pergunte: vocês entenderam? Entenderam ou não entenderam? Ta todo mundo quietinho. Entenderam? Mais ou menos? É, entendemos um pouquinho, é! Então você pede: me explica. Eles então verbalizam o que entenderam. Aí o aluno vai explicar com suas palavras. Eles vão sobrepor turnos, vão dar explicações capengas, incompletas e aí você vai refazer.

T2 – Certo!

S – Você acha suficiente 10'?

T2 – É pouco. 20'.

S – Também acho. Você põe aí. Aí depois é importante dizer que você vai anotar as respostas no quadro. Na correção você diz assim: leia a 1ª sentença do texto e pergunte para a classe; Is this verb form correct or incorrect? Eles vão dizer: correct or incorrect. Ta. Aí você vai avaliar a resposta. Você precisa avaliar antes de perguntar why. Ele vai dizer: Correct. Good. Ok. Right. Mas se ele disser: Incorrect. Ok. Good. Se o verbo estiver na forma incorreta pergunte pra classe a forma correta. Ok, what's the correct form? Ele vai dar a forma correta. Aí você vai anotar no quadro a forma correta do verbo. Aí você faz a pergunta: why is this the correct form? Depois você escreve no quadro a oração e o verbo na forma correta.

T2 – É que pra mim eu ia fazer até porque ele achava que a forma é incorreta.

S – É que aqui não está escrito que você vai pedir a forma correta. Ou seja, se o aluno falou aqui correct or incorrect, ele vai dizer why, ele vai dizer o porquê tanto da forma correta quanto da forma incorreta, não vai? Só que você precisa, antes do why, perguntar? A forma está correta ou incorreta? Por quê? E se for correta? Você precisa avaliar antes de pedir why. Entendeu? Você tem que dizer: Good, Ok. Correct. Correta.

T2 – Ah, ta.

S – É uma interação meta lingüística mesmo. Me diga por quê? E se o verbo estiver na forma incorreta você vai perguntar: ta incorreto, né? Ok. Good. Why? Why is this form incorrect?

T2 – Então a incorreta eu não tenho que perguntar why antes de solicitar a forma correta?

S – Se ele responder: ta correto, você vai avaliar, não vai? Boa, muito bem. Se o verbo estiver na forma incorreta o que que você vai fazer? Você vai perguntar qual a forma correta.

T2 – Eu não tenho 1º que perguntar porque que está incorreta pra depois +++.

S – [Mas depois você pergunta. Se ele disser que está incorreta, qual a sua próxima pergunta? Qual é a correta? Se você ta me falando que está errado, me diga qual é o certo e aí diz porque.

T2 – Eu pensei que ele ia dizer que era incorreto porque era 3ª pessoa.

S – Mas, e a forma correta?

T2 – Sim, viria depois.

S – Não, 1º tem que vir a forma correta. 1º ele tem que dar a forma correta pra você. Você ta trabalhando com contains/contain e quando você perguntar why ele vai verbalizar a regra.

T2 – Então +++

S – [Não importa, ele vai verbalizar a regra. É 3ª pessoa, tem um s.

T2 – Então aqui deveria ter um s e não tem. Então qual é a resposta correta?

S – Ele já deu.

T2 – Então, achei que vinha tudo.

S – Não, faz em etapas. Ta errado? Qual é o certo? Por quê?

DISCUSSION SESSION OCTOBER 24, 2002.

REVIEWING T2 LESSON PLANS.

S - Correção da prova, tudo Ok. Aqui nessa questão é bom você dizer assim: que expressão corresponde a poucas calorias. Porque aqui ficou assim: após as respostas dos alunos, em inglês, que é a questão da linha, low in calories, não era a linha +++.

T2 – [Quer dizer que a resposta que eles vão dar agora é: ta na linha tal, né?

S – É, ele vai dizer: Linha 2. Aí você diz: nessa linha 2 que expressão corresponde a poucas calorias.

T2 – Tem que dar essa continuidade.

S – É, tem que dar essa continuidade e aí você confirma a resposta correta.

T2 – Eu confirmo. Ok, pouca calorias.

S – Isso. É porque vai no quadro, né? Na verdade, você vai confirmar em inglês porque aqui ta low in calories. Ok. Good. Low in calories.

T2 – Ta. O que eu tava falando é não só dizer Ok. É repetir.

S – Isso. Na 2ª a mesma coisa: que expressão refere-se a poucas ou muitas proteínas?

T2 – Aí eles vão verificar qual é que é.

S – A linha one, two, three? Which line? Aí ele vai falar line four.

T2 – What expression?

S – É what expression refers to poucas ou muitas proteínas?

T2 – Aí eu pergunto o significado: What's the meaning of +++ porque daí eles vão falar o que significa muito.

S – Isso, porque tendo a expressão identificada, verifique a compreensão do significado. Aí sim, What's the meaning of +++?

T2 – [High in protein.

S – [Of high in protein. E aí ele vai falar. Questão 4 e 5 é um desdobramento da resposta 3. você colocou construir, mas na verdade você não vai construir.

T2 – Você acha importante eu escrever no quadro as frases?

S – Eu acho porque geralmente a gente faz a correção com alguma coisa no quadro ou em retro pra ter uma visualização de longe pra eles ficarem atentos à linha, etc.

T2 – É mais difícil visualizar.

S – Por isso eu acho importante você colocar a oração no quadro na hora que eles falarem.

T2 – Daí eu coloco a resposta da 3.

S – Leia a pergunta 3 e faça o mesmo, dessa vez com fragmento. Você vai dizer: que linha? Só que em vez de você escrever a oração no quadro, você escreve o fragmento.

T2 – A 3 é quais as vitaminas que podem ser encontradas nos peixes gordurosos?

S – A e B, né? Então, o fragmento que você vai colocar é +++

T2 – [Oily fish provides vitamin A and B.

S – Só que depois você vai aproveitar isso aqui porque na próxima você vai ter que escrever tudo isso, lembra?

T2 – Ta, mas no começo eu não escrevo tudo, mas é bom escrever, ta!

S – Você coloca o fragmento ou parte do fragmento abaixo.

T2 – É, fica melhor.

S – Aproveite pra verificar a compreensão de oily fish provides vitamin A and B. Perguntas 4 e 5 peça à classe que as responda direto porque ele vai tirar ali do quadro ou a A ou a B.

T2 – Mas aí eu tenho que terminar de escrever a frase porque eu só tenho escrito vitamin A and B.

S – Calma. Ainda não está aqui. Peça à classe que as responda. Escreva as respostas no quadro com um ponto de interrogação. Você não vai avaliar e convide a classe para descobrir se as respostas dadas estão corretas ou não. Eu estou colocando, neste fragmento, tudo.

T2 – Ah ta. Então eu ponho o fragmento inteiro. Ta.

S – É. Aí: Let's read this information and check: Is this answer correct or incorrect? Construa com a classe o significado das sentenças.

T2 – Então eu vou escrever as respostas no quadro do jeito que os alunos disseram. Deixe verificar se eu entendi: Eu coloquei o fragmento no quadro e peço pra classe responder. Então eu to primeiro na 4, né?

S – Isso.

T2 – É o mesmo procedimento que eu faço com as duas, uma de cada vez.

S – Isso. Qual vitamina é saudável para o cabelo? Espere que os alunos respondam. Escreva no quadro. D / A you decide: A or D? Aí eles decidem por D e você põe um ponto de interrogação. Aí a outra: qual a vitamina pra formar +++? D/A. Você escreve A e põe um ponto de interrogação e aí? Convide a classe pra descobrir se as respostas dadas estão corretas ou não.

T2 – Eu volto pro fragmento escrito.

S – Write the fragment and ask if the answers are correct or incorrect. A informação é o fragmento. Se não estiver claro você muda. O que você achar melhor para o entendimento.

T2 – Não teria que estar assim: these sentences porque elas são frases com verbo e tudo? Oily fish provides vitamin A and +++.

S – [Sentences or information, né? Sentença é mais no nível gramatical e informação no nível de sentido, né?

T2 – Ok.

S – Quando você falar: this information, você vai ter que mostrar, né? Porque this é um referencial, esta.

T2 – Esta informação, que já vai estar no quadro, eu construo, né? Quais são as palavras familiares +++.

S – [Você faz a construção das sentenças porque é o significado delas. A idéia é que quando você for construir o significado você parte das palavras que são familiares a eles: vitamin, oily +++ and provides? Vamos chutar? Lógico que em português. Como vocês vão me dizer o sentido.

T2 – Ta, nessa hora daria pra construir significado, senão ficaria muito complicado.

S – Isso.

T2 – Porque senão troca muito português e inglês.

S – Isso. Nesse momento eu acho que é mais português. E aí vamos dizer que eles digam assim: Peixe gorduroso contém. Boa. Great. Porque ele pegou o sentido. O que importa é ele dar sentido, você dá o significado.

T2 – A palavra correta seria proporciona.

S – É tudo igual, tem, proporciona. É a mesma coisa.

T2 – Mas eu preciso dar a palavra certa, real do termo.

S – Mas no dicionário é proporciona, tem. Provide é ter. Mas você não precisa pôr proporciona porque é muito formal, né? O peixe proporciona, não. O peixe tem vitamina A +++ Mas, vamos dizer que ele fale contém. Boa. Isso. Mas você dá o significado, os ajustes.

T2 – Eu acho que nem tem e nem contém são adequados. Provide é mais oferece, proporciona. Tem ta parecido com contém, né? Eu tenho que decidir que palavra que eu vou querer, né?

S – Vamos ver o contexto. Provide em alguns contextos é isso que você ta falando. What does that provide? What does this service provide to the client? O que ele proporciona, o que ele oferece? Mas nesse contexto eu posso colocar provide como ter. Vamos procurar no dicionário.

T2 – Se eu fosse fazer uma tradução, a vitamina A não é boa só para o peixe, é pra mim que como peixe.

S – Não, aqui ta bem claro. O peixe gorduroso tem essa vitamina. Aí você interpreta que essa vitamina é importante para o desenvolvimento da pessoa?

T2 – É que mantém healthy eyes +++.

S – Então, o provide é isso. Está relacionado ao peixe, não á você.

T2 – Mas a palavra tem essa transição porque eu vou comer o peixe.

S – Mas todo verbo é dinâmico, não é só provide. A semântica não é unilateral.

T2 – Eu não sei, eu acho que eu não gostei desse tem, mas também concordo que proporciona é horrível, é formal demais.

S – Que tal oferece?

T2 – Oferece é bom.

S – É porque você ta grudada no significado.

T2 É porque na construção do sentido as palavras têm que estar bem decididas pra na hora não ficar na dúvida. Eu tenho que ter segurança.

S – Não tem problema, aqui é a mesma coisa de ter. Vamos dizer que ele coloque +++

T2 – [Pra mim é mais oferece, dá.

S – Então põe isso, ué! Se você se sente mais confortável, tudo bem!

T2 – Eu estou preocupada em achar um termo acessível a ele.

S – Então vamos dizer que ele fale: ter, conter +++

T2 – Eu vou por proporciona.

S – Boa, ele deu o sentido e você dá o significado.

T2 – Ta.

S – A idéia é essa: a idéia entre o sentido e o significado. Senão você fica dando a tradução.

T2 – Mas eu não coloco a resposta dele, mesmo sendo a melhor?

- S – Não, mas você confirma: tem, contém, oferece.
- T2 – Ta.
- S – Nessa aqui, como é tudo cognato, você não acha melhor fazer direto?
- T2 – Também acho, mas pensei que não podia. Eu pensei que tinha que passar por todos os passos, né?
- S – Você acha que não podia o que?
- T2 – Eu achei que estava pulando muita coisa.
- S – Não é melhor você pôr em prática a sua intuição e depois a gente discute? Eu acho melhor. Como você tinha pensado em fazer e depois decidiu mudar?
- T2 – Eu acho que seria mais igual a essa outra.
- S – Essa outra como?
- T2 – Olhar no texto quais são as palavras. Se eles sabem quais são as palavras para cada um desses.
- S – Faz de conta que eu sou a aluna. Como você ia fazer?
- T2 – Quais os minerais encontrados no texto? Cálcio, iodo e fósforo?
- S – Você está dando a resposta.
- T2 – Não. Eu vou checar alternativa por alternativa.
- S – Não.
- T2 – Cálcio, iodo e fósforo, onde estão estas 3 palavras no texto?
- S – Não. Não tem fósforo. Como que eu vou achar fósforo?
- T2 – Então eu falava não tem fósforo.
- S – Não, não. Você não pode me pedir uma coisa que não tem lá
- T2 – Então qual seria?
- S – Qual é a outra possibilidade? Você pergunta e aí você vai pedir pra classe: quais os minerais encontrados no texto? Você vai falar: que palavras correspondem a elas no texto?
- T2 – Que palavras correspondem a minerais no texto?
- S – É.
- T2 – Não pergunto em que linha tá?
- S – Não. Não adianta perguntar em que linha, em que parágrafo e não sei mais o que, se a própria pergunta dá conta dele extrair essas 3 palavras.
- T2 - Ah tá.
- S – Oh gente! Você não está vendo as aulas da sua colega? Os alunos respondendo, fazendo. Aí é bestializar eles. Oh louco! É lógico que vai dar! Esse procedimento: em que linha está? Você está usando um caminho longo. Vá direto. Então tira pra mim, do texto, quais são essas 3 palavras que provam essa sua resposta?
- T2 – Primeiro eu pergunto a pergunta em português e eles vão me dar a resposta em português como eles responderam aqui.
- S – Isso. Como você está fazendo pra mim: Quais os minerais encontrados no texto? Cálcio, iodo e flúor.
- T2 – Ta. Agora quais as palavras que comprovam?
- S – Tire do texto, então, que palavras comprovam isso que você está falando? Retire essas palavras do texto pra mim.
- T2 – Ta aqui: calcium +++
- S – Daí você tem: nas sentenças abaixo o que significam as palavras das expressões grifadas? Aí você diz que vai repetir os procedimentos da questão 2, mas você não pôs o que você vai perguntar. Assim: Pergunte onde a informação se localiza? Por quê?
- T2 – Pra ver se eles viram que está na 1ª frase. Aí ele volta aqui em cima.

S – Mas importante ver que isso foi retirado da 1ª sentença. É importante pra ele responder isso?

T2 – Tenho a impressão que não. Eles não precisam do contexto.

S – Então não adianta! O que você pretende fazer com a 7'?

T2 – Fazer o significado direto.

S – Então você lê: O que significam as expressões grifadas: White, wish, fish, in low, slow, in fat?

T2 – Aí eu escrevo a frase no quadro.

S – Isso.

T2 – What words are familiar to you?

S – Nem precisa, né? Basta dizer: qual é a resposta? In fat.

T2 – Daí eu escrevo a correção no quadro.

S – Não precisa, né? Porque não precisa saber as palavras que estão por trás delas.

T2 – Na pergunta só ta pedindo low in fat.

S – Só o low in fat.

T2 – Você acha que eles vão saber?

S – Não sei. É imprevisível. É aí que você vai ter jogo de cintura. Porque a gente não pode planejar o que é imprevisível. O que a gente pode é +++

T2 – [Ta. Daí se eles não entenderam o que é low in fat, então eu vou ter que voltar em low in calories, que eles já viram e fat que eles já viram com a T1.

S – Isso.

T2 – E healthy diet? Diet eles já sabem.

S – Ta, dieta. Que dieta que é?

T2 – [E se construir o significado dessa parte?

S – Se você sentir necessidade.

T2 – É eu acho que a 1ª nem tanto, mas a 2ª +++

S – Se você achar necessário no momento. Se você sentir dê, ué! Construa! Nessa 2ª, por exemplo, dieta boa? Vamos ver? What words ser familiar to you? Importante, very important, muito importante. E o que é muito importante? Peixe? Peixe, então, é muito importante parte. Tem sentido? Não. Então agora eu quero que você crie sentido. Dê sentido. Aí ele vai dar sentido.

T2 – Aí eles chegaram no healthy.

S – Isso cabe a você, na hora, sentir.

T2 – A 2ª é melhor escrever a frase inteira. A 1ª é mais fácil porque eles já viram.

S – Eu acho que a proposta de associação é boa; low in calories +++ Isso você leva o aluno para associações. Bom, na frase: entregue aos alunos a prova para que eles possam compará-la com o teste feito hoje, não ficou muito boa. Comparar a sua prova com as respostas dadas no teste de hoje, ou alguma coisa nesse sentido. Aí nesse exercício você diz assim: aproveite para escrever no quadro a oração com o verbo na forma correta e pergunte aos alunos o sujeito da frase. Então: qual é o sujeito da frase? Eu acho que junto você tem que perguntar o significado também. Os sujeitos vão ser diferentes e grandes, então pergunte o seu significado: What's the meaning of this subject in Portuguese?

T2 – Ah ta.

S – Aí depois se ele está na 3ª pessoa e a quem ele se refer. Quando você for perguntar a quem se refere, dê alternativas se necessário: he, she, or it.

T2 – Pra ver que alguns podem ser substituídos +++

S – [E alguns podem não ter substituição porque glands in the mouth, tudo isso é o sujeito, não é só as glândulas, são as glândulas da boca.

T2 – Seria um they, né?

S – Seria um they. Já não é nem he, she ou it.

T2 – Mas mesmo assim eles poderiam dizer que glands in the mouth seria um they porque nós trabalhamos na atividade anterior todos os sujeitos: we, they, I, you. Eu trouxe a atividade 10 hoje.

S – Então vamos ver. Eu queria que você lesse e achasse alguma inconsistência aqui.

T2 – Explicar o enunciado e perguntar se eles entenderam o que expliquei.

S – Certo.

T2 – Continue a leitura e negocie a palavra +++

S – [Como assim leitura? Você vai explicar ou você vai ler? Não entendi?

T2 – Eu vou estar explicando.

S – E o que tem a leitura que ver?

T2 – É durante a explicação, então.

S – Ah, é só uma inconsistência, ta. Você vai dar explicação se necessário, né?

T2 – Se eu notar que eles não entenderam.

S – Ta.

T2 – Daí eu confirmo a resposta do que eles vão ter que fazer.

S – Não, aí você diz assim +++ .Você vai confirmar a resposta dada? Você não fez nenhuma pergunta antes?

T2 – Fiz. What are you supposed to do in this activity?

S – Ué, você não vai explicar?

T2 – Vou. Daí eu to confirmando.

S – Como? O que você tem usado depois que você explica?

T2 – Did you understand? Explain the activity to me.

S – Did you understand? Yes/No. Explain the activity to me, lembra?

T2 – Certo. É que isso já estava feito e, como não foi falado nada eu deixei.

S – É, mas agora você está refazendo todos os planos dentro daquelas concepções, né? Então, se você vai explicar, você vai ter que pedir pra explicar, você vai ter que pedir pra ele dizer o que ele entendeu da sua explicação.

T2 – É.

S – Você entendeu? Mais ou menos? Aí você explica de novo. Agora você entendeu? Então explica pra mim com as suas palavras.

T2 – É o mesmo procedimento.

S – É o mesmo.

T2 – E aquele check é durante a explicação?

S – É durante a explicação. Facilite a compreensão negociando, check através de sinônimos.

T2 – Ta.

S – Aqui parece que não há consenso. Em que parágrafo está a opinião de Henry? Parágrafo, não. Linha. Por que?

T2 – Porque a opinião dele é um parágrafo inteiro.

S – Então, em que linha do parágrafo. Se você não quer linha, então, em que sentença expressa a opinião de Henry?

T2 – Ta.

S – Então escreva a sentença no quadro +++ Sempre lembre: Ok class, write the translation of the words that are not familiar to you, Pra facilitar use gestos e exemplos pra facilitar a compreensão. This word is not familiar. Então anota a tradução pra que eles entendam a tradução.

T2 – Ah tá.

S – O que você vai fazer na aula 15 e 16? Possivelmente da 15 você vai continuar algumas coisas na 16.

T2 – Acho que sim.

S – Então a 16 +++ O que você está pretendendo fazer?

T2 – Eu tenho que amadurecer essa idéia do trabalho. Porque eu gostei da idéia deles fazerem cartazes pra tirar daquilo que eles aprenderam e escrever, né?

S – Mas no cartaz não é pra copiar coisas que já aprenderam. Tarefa de cópia não, né?

T2 – Isso eu tenho que definir. Tem a idéia do imperativo que eles já viram: Faça isso, não faça aquilo. Eu acho que seria um cartaz sobre bons hábitos ou recomendações que eles poderiam dar para os colegas deles na escola em inglês. O texto do chewing gum não é só alimentação. Tem que ver com alimentação, mas é hábito social também. Não colocar hábitos alimentares que eles já viram na prova. O peixe, já viram o chewing gum, já viram comer várias vezes, mastigar bastante. Não é só pra copiar, mas +++

S – [Mas vai ter que ter um enunciado, vai ter uma atividade, né?

T2 – A minha idéia é transformar a atividade porque consulta pra eles não é grande coisa, mais pra eles sentirem vontade de olhar na apostila.

S – Na verdade, vai sobrar uma hora pra fazer o cartaz. O produto final é o cartaz que você vai avaliar.

T2 – Mas cartaz eu não posso fazer individual, né? Tenho que fazer em grupinhos porque 32 cartazes!

S – É verdade.

T2 – Teria que fazer em duplas, talvez.

S – É verdade.

T2 – Se eles quiserem ilustrar as recomendações eles também podem. Com desenhos, colagens +++ Vou deixar livre e aí eu vou ver a coerência da imagem com a recomendação. A forma que eles escolheram para escrever. Eu não posso falar como é que se forma uma recomendação, mas eu deixaria a apostila pra eles usarem. Na hora do enunciado a gente verifica o significado do enunciado. Daí eles vão ter que ver onde eles viram recomendações. Eles vão ter que olhar na apostila pra ver +++.

S – Você não acha melhor fazer uma tarefa prévia? Eles primeiro escrevem para depois passarem para o cartaz?

T2 – Também.

S – Uma atividade preparatória.

T2 - Daí até ocupa melhor a aula.

S – A minha preocupação é como você vai dar isso. É uma folha extra de atividade. É uma pré-atividade que tem um enunciado, que ele vai escrever: Parte 1: Se você fosse fazer um cartaz, o que você colocaria nesse cartaz? Que frases ou que recomendações você faria para esse cartaz? Parte 2: Agora monte o cartaz.

T2 – Certo. Limitar, né? No mínimo tantas frases.

S – Isso. Ilustre.

T2 - Porque é o mais próximo do que eles trabalharam e eles tiveram condições de fazer sem que a gente mastigasse. Com o enunciado, e com o que eles já viram, eu acho que eles têm condições de olhar na apostila e identificar o que seriam recomendações.

S – O bom seria depois fazer um projeto coletivo. Cada equipe faria recomendações diferentes e depois montariam um livrinho.

T2 – Daí já é uma coisa maior. Cada página uma recomendação e uma ilustração.

S – Ou duas porque é por equipe.

T2 – Mas pra tanto aluno nós não demos tanta recomendação assim.

S – Ah! Mas em grupo, quantos grupos dariam se fossem pares?

T2 – Eles são 32. Dá 16.

S – Dezesesseis páginas com uma, vai dar 32 recomendações. É.

T2 – Dentro do que a gente tem, 16 recomendações já é difícil. Tem umas 10 eu acho.

S – Tudo bem. Eles podem montar uma página ou um cartaz. Só que esse livro vai ter table of content, vai ter que paginar, capa +++ Cada grupo teria uma função pra montar o livro. Lógico que você poderia tirar isso dos alunos. Você daria o título do livro e cada grupo teria que ficar encarregado de uma parte do livro.

T2 – Como eu vou falar isso com ele em inglês?

S – E se você tivesse que dar isso pra advanced eu me pergunto?

T2 – A idéia é boa, interessante.

S – A gente pode jogar a idéia pra T3.

T2 – Melhor ainda.

S – A construção desse livrinho seria conjunta. Deveria vir deles o que a gente deveria pôr nesse livrinho. Idéias, capa. Deixa eles irem decidindo. Eles têm ótimas idéias.

T2 – A pré-atividade deveria estar feita, né?

S – A pré-atividade teria só um enunciado.

T2 – Mas eu tenho que ter isso em mente pra dar uma base pra depois eles mexerem com isso.

S – Eles podem decidir também. Vai ser em grupo? Vai ser um livro? Depois a gente divide tarefas.

T2 – Mas eu vou ter que ter algumas coisas já determinadas porque eu não vou querer grupos grandes.

S – Lógico, na negociação você impõe limites: I suggest groups of 3. Desenhos ou pictures? What's the decision of the class? Let's vote!

T2 - Vou pensar porque os procedimentos não são como de aula normal.

DISCUSSION SESSION OCTOBER 24, 2002.

AFTER T2 FIRST CLASS.

T1 – Achei bem legal que tu começaste com: do you remember my name? T2, T2, eles entenderam muito, né?

T3 – A chamada pelos números.

T1 – A chamada correu bem. Tu tens o feedback da classe. Tu não estás dando aula sozinha. Podes dizer que eles estão participando. A aula anda.

T3 – Tu só estás vendo isso agora?

T1 – Não, é que agora eu estou mais fria, observando. Talvez eu esteja mais empolgada agora percebendo porque tinha que dar certo.

T2 – É porque quando a gente ta dando aula fica mais preocupada com os passos: O que é que eu vou dar agora!

T3 – Tu falaste: We're going to correct together e eles entenderam logo de cara.

T1 – Depois, tu tiveste um bom nível de participação na correção, né? Realmente, eles corrigiram contigo. Eu acho que o objetivo foi cumprido.

T3 – Foi super alcançado.

T2 – *Eles estavam sempre à frente do meu procedimento. Eles já respondiam de cara, mas eu achei melhor seguir o procedimento.*

T1 – Outra coisa que me impressionou foi o tanto que eles lembraram ou acertaram. Isso eu acertei, isso eu errei. Ta certo que ficou um pouco centralizado, mas isso prova que eles leram e +++

T2 – [Pensaram.

T1 – É porque se eles tivessem chutado, eles não teriam lembrado o que tinham acertado ou errado, né? Tem muito aluno com chicletes. Tem que jogar fora! Porque a classe não é lugar de mascar chicletes.

T2 – Mas as notas não foram lá essas coisas.

T1 – Mas eles lembraram que erraram de bobeira. ***Acho que o uso do quadro melhorou bastante, mas apagaste o quadro na hora errada e pela metade.*** Eu fiquei muito feliz porque a aula cumpriu o objetivo que era corrigir a prova. Foi bem importante ter dado uma aula inteira pra eles.

T3 – *A situação de prova muitas vezes deixa os alunos estressados. Muitas vezes eles sabem, mas não conseguem nem ler.* É interessante, mas a fulana nem tentou responder alguma coisa da prova. Ela nem tentou.

T2 – Eu achei que isso seria comum, mas foi só ela, o fulano e um aluno que deixaram a prova em branco. Não teve muito em branco.

T3 – Eu senti que eles gostaram muito do resultado, participaram da aula. Teve uma hora que tinha uma menina distribuindo prova de outra matéria.

T2 – É, eu nem percebi. Mas como já estava quase tudo distribuído, eu distribuí o resto pra fechar o assunto. Eu não vi ninguém entregando a prova.

T1 – Eu também não vi.

T3 – Eu vi na hora que ela começou a entregar. Tem que tomar cuidado com isso. Eu não sei se eu continuaria entregando, eu acho que eu pediria pra parar.

T2 – Mas só tinha 3.

T3 – Mas aí é a resolução de cada um mesmo.

T2 – Eu nem vi.

T3 – Tu estavas escrevendo no quadro e falando sozinha. Eles ficaram bem agitados com a entrega da prova da outra matéria. Nota e prova pra aluno é aquela agitação. É o que eu sempre digo: a nota é o dinheiro deles, é o salário. Então eles ficam bem agitados.

T1 – Acho que você se perdeu um pouquinho quando entregaste as provas e disseste: agora vocês têm 5' pra comparar.

T2 – É, eu disse: Now you compare.

T1 – Eu li nos procedimentos que era pra dar 10'.

T2 – Não, 5'. E eu não dei nem 5'.

T1 – Teve um menino que recebeu, dobrou e eu disse: não, compara uma com a outra.

T3 – Mas eles não têm saco pra comparar.

T2 – Mas eles lembraram das respostas. Não precisava nem comparar. Conforme eles iam fazendo, eles lembravam das respostas.

T1 – Mas eu acho que tu devias ter insistido um pouquinho. Porque está tão claro agora, e como é que ontem eu errei?

T2 – Eu acho que o fato deles terem achado a prova fácil, foi o fato deles terem feito a correção. Porque quem tinha dúvida esclareceu.

T3 – Ninguém falou que a prova foi difícil.

T1 – Realmente estava ao alcance deles.

T2 – Agora tem que ver qual é o procedimento com os alunos que faltaram no dia da prova.

DISCUSSION SESSION OCTOBER 29, 2002.
AFTER T2 2ND AND 3RD CLASSES.

S – T2, não dá. Você tem que segurar a bola. Não dá pra falar com o pessoal falando junto com você. Você tem que pedir silêncio e esperar pelo silêncio. O seu olhar também é único. Você tem que olhar pra toda a classe, senão você não vai conseguir.

T2 – É, tinha muito barulho.

S – Não é activity book, é activity package, né? O aluno disse: eu não trouxe, eu deixei em asa. O que é que você tem que fazer?

T2 - Tenho que me referir ao quadro, né?

S - O seu objetivo é que ele fale em inglês, então tem que usar a expressão do quadro.

T2 – Quanto à expressão, eu nunca ouvi falar desse jeito.

S – Você não vai achar porque é I left at home.

T2 – Mas você disse: I missed at home.

S – Eu disse?

T2 – É.

S – Então eu disse errado.

T2 – Eu até pesquisei porque podia ser uma expressão que eu não conhecesse.

S – Não, é I left at home.

T2 – Tem que trocar, então?

S – Desculpa gente. Eu não estou dando conta de tanta coisa que eu tenho que fazer. Me perdoem, não é missed, é left at home. Vamos ver a atividade 5ª. Não dá pra dar aula com alunos que não trouxeram o activity package. O que a T1 fazia quando eles não traziam o material?

T2 – Ela colocava eles em pares.

S – Isso. E tem uma estratégia para colocar em dois. Você não vai colocar amigo com amigo. O que ela fazia?

T2 – Ela juntava com o mais próximo.

S – Lembra que a gente discutiu a estratégia. Você coloca amigo com amigo junto? Qual é o risco que você corre?

T2 – De ficarem conversando, né?

S - qual é a estratégia usada? Menino com menina, gente que não tem muita afinidade porque eles vão começar a conversar. Tinha menina que ficou a aula inteirinha só desenhando no caderno.

T2 – Mas eu tirei o caderno.

S – Mas ela não tinha a apostila.

T2 – Mas eu não vi.

S – Então, T2 você está dando aula pra quem? Você tem que ver isso. Tem que ir pro fundo da sala, caminhar. Teve duas meninas que não fizeram nada. Pareciam duas moscas mortas. No assessoramento você deve ter visto. Você tem que ver o que acontece na sala, tem que se antenar. A leitura podia ter sido feita mais devagar, né? Você está usando umas estruturas: do you know the meaning of why? Do you know the meaning of ++++? A minha pergunta é: você vai chegar a algum lugar com essa pergunta? Os alunos não sabiam o que era why. E aí você tentou: why? Aí você perguntou: do you know the meaning of why? Lógico que eles não sabiam porque eles não responderam a pergunta.

T2 – É. Então eu teria que ter feito uma outra coisa.

S – É na hora que tem que fazer. Às vezes você não tem nada na manga. O que a gente tem na manga é o plano e nem tudo tá lá muitas coisas fogem e essa estrutura: do you know the meaning of subject? What's this part of the sentence? Na questão: what do the subjects have in common? Você acabou dando o significado pra eles. O que os sujeitos têm em comum? O que eles têm em comum é que são 3ª pessoa do singular.

T2 – É, eu dei direto.

S – O mesmo ocorreu com a 6. Eles deram em inglês, tudo bem! Tira deles. Faça eles darem a resposta. Não dá pra eles não.

T2 – *Eu fiquei confusa porque o gabarito estava em português porque o exercício estava em português.*

S – Deixa o aluno falar. Às vezes a gente escuta um eco. Você fala e eles falam também. Outra questão é a palavra people. Não use para se referir à classe. Continue com o pique da sua colega não fale português. A proposta é você fazer se compreender. Não use português e vai pro fundo da classe pra ver se todos estão fazendo, anotando +++ se você fica lá na frente eles +++

T2 – Eu fiquei agoniada porque eu percebi que eles estavam entendendo.

S – Tente se fazer compreender, mas não use o português, né? Tente se comunicar em inglês. Muda. Não precisa falar: what's the meaning of ++++ põe no quadro 1st, 2nd, 3rd e começa a perguntar: what's the first person?

T2 – Eu acho que eles não sabem em português.

S – O fato de você perguntar: what's the meaning of, não significa que ele vai entender. Você tem que ler o enunciado, você tem que explicar. Você não explicou, você leu o enunciado. No final você lê. Você tem que explicar.

T2 – Eu achei muito difícil essa parte porque eles não entendiam.

S – Eu não entendi também, não estava claro. Você estava presa aos vocábulos. Você tem que falar com as suas palavras.

T2 – Eu sei que você bateu bastante esse procedimento, mas às vezes tá no papel, mas fazer é complicado.

S – Qual é a importância de fragmentar aqui? A pessoa vai entender o todo. Perguntar o que é o some? Ele nem saberia.

T2 – A questão era pra mostrar que não estavam todas erradas, só algumas.

S – Muda a estratégia. E se não tivesse some no enunciado? Eu queria saber o que você ia fazer se eu colocasse outra expressão aqui? Daí eu percebi que você ia traduzir. Daí eu falei que você tem que explicar. Tem que explicar e não pedir o significado e ele entender o todo.

T2 – Certo.

S – Você não refez o enunciado também. Esse é o momento pra confirmar a compreensão. Não sei se você percebeu no assessoramento as pessoas não fazem porque não anotaram o significado. Você vai ter que dar uma bronca.

T2 – Eles não anotam.

S – É, eles esperam o assessoramento pra dizer: eu não entendi.

T2 – É engraçado porque quando eu pergunto o significado eles falam.

S – É, mas tem que falar pra eles anotarem. É um trabalho árduo, mas tem que fazer. Quando é pra fazer a tarefa eles precisam da tradução que já foi dada, mas se eles não anotam, eles não conseguem fazer. Também acho que está havendo muita dependência. Eles chamam o tempo todo. Acho que a gente tem que cortar um pouco do assessoramento. Eles têm que solucionar os problemas sozinhos.

T2 – Eu acho que é um pouco de carência também. Tem alguns alunos que fazem, mas querem a opinião da gente, uma palavra de carinho e atenção. Não são todos, mas tem.

S – Eu acho, pra mim, que é preguiça. Quem sabe a gente pega as meninas mais espertas pra ajudar no assessoramento, não é? Acho que ajuda. Quem sabe não desperta essa vontade de fazer certo e ajudar o outro nessa visão mais colaborativa.

T1 – Eu acho que é uma boa idéia.

S – Eu acho que você deve melhorar a sua voz, já que você não tem powerful voice. Ajude com o olhar. Olhe para toda a classe. Enquanto tiver barulho não prossiga. Outra coisa, muita gente saindo para ir ao banheiro. Não dá! T1, quais são as suas colocações?

T1 – Precisa marcar mais, sinalizar mais o começo e o fim da atividade. Os procedimentos estão bem feitos. Só precisa marcar mais os passos da aula. Ah, e a quantidade de alunos com chicletes é muito grande, isso me incomoda.

S – Põe aquilo que a T1 colocava: No chewing gum XXX ((muita interferência externa e foi impossível transcrever)) Quanto à questão 7, ficou muito confusa. Você não marcou bem o que o aluno deveria fazer e ele não conseguia responder. Alguns só perceberam que tinha um erro na apostila no assessoramento e isso tudo foi ocasionado pela falta de sinalização de uma atividade para a outra. É mais fácil você percorrer o caminho do aluno do que ele perceber o seu. Fale bem devagar e escreva pausadamente. Demora? Demora, ué? Mas aí você recupera porque quando ele for fazer a atividade ele já vai saber o que fazer. E aí vai rápido. Eu acho que você não entrou na deles ainda. Você precisa se sintonizar, senão vai ter problemas. Observe se tem muito barulho na classe em diferentes momentos.

T2 – Ta.

DISCUSSION SESSION – OCTOBER 31, 2002.

AFTER T2 4TH AND 5TH CLASSES

S – Ai T2! Ai T2! T3, você quer começar a falar?

T3 – Uma coisa que eu anotei. Só começar a falar depois que eles estiverem em silêncio. Com relação às atividades: você pergunta e não ta esperando as respostas deles. Está muito rápido.

S – Eu acho que você está num ritmo muito acelerado, não sei! Porque você está tão acelerada? Você lê rápido, você fala rápido!

T3 – Eu acho que isso influencia muito no comportamento deles.

S – Eu também acho.

T3 – Eles ficam agitados quando percebem que você está muito acelerada.

S – Claro, não estão entendendo nada!

T3 – Eu me senti confusa em alguns momentos, pra eles fica complicado também, né?

S – Eu concordo.

T3 – Eu achei essa atividade e a correção longa demais, na verdade, o número de sentenças é muito grande.

S – Eu acho que esse não tivesse barulho, a coisa ia fluir. Porque toda hora tinha que parar, esperar silêncio. No final os alunos se mostraram cansados.

T3 – Eu acho que 16 é demais ((referindo-se ao número de itens do exercício)).

S – Se tivesse trazido o texto pronto, escrito num papel pardo, não teria quebrado o pique. Você ficou muito tempo de costas pra classe.

T2 – Deveria ter pensado antes, né?

T3 – Na hora da correção algumas sentenças ficaram partidas.

S – É, você não pode fazer isso! Você também não está esperando pelo aluno. Você tem problema de gerenciamento de sala de aula. Não é possível você falar com muita gente falando ao mesmo tempo. O teu problema não está lá na frente, o teu problema está lá atrás. O teu problema está com o fulano e aquela menina. Estão na fase paixão, juntinhos e tal! Acho que você tem que prestar atenção. Quando eu tive que intervir, talvez seja um pouco de falta de experiência, o entendimento do aluno é diferente do nosso entendimento. Entender em inglês não é entender palavra por palavra.

T2 – É entender o todo!

S – É isso que tem que fazer, mas você se intimida. Eu acho que você não faz seu ponto

T3 – Depois que a S falou e você refez, você perdeu um momento de mostrar a eles como eles entendem, né? Pra mostrar na prática como eles entendem, sabe?

S – Eu acho que a indisciplina tem que ver com a tua conduta. Tem que ver como você se expressa com os seus alunos. Você fala como se estivesse falando pros seus alunos do CCI. Você não ta falando com esses alunos. Você fala: turn around and be quiet! I'm waiting for you! Como se as pessoas fossem entender. Eu sei, mas eles não sabem. Aí eu me pergunto? Você fala pra ser entendida ou pra não ser entendida?

T3 – Eu achei que ela falou muito em inglês.

S – [E rápido.

S – É. Até poderia ter falado mais português.

S – Como assim?

T3 – Teve uma hora que ela falou: How? Where? Ela não poderia falar +++ Aonde está isso?

S – Mas em que momento foi T3?

T3 – Até no momento em que ela estava esperando silêncio ela não poderia dizer: to esperando silêncio?

S – Não!

T3 – Não poderia dizer?

S – Não! Tem que ter uma estratégia para se fazer compreender. Se você traduz é porque você não tem estratégia. É uma hora que tem que pensar e fazer. É na hora. Às vezes você não tem nada na manga. O que a gente tem na manga é um plano e nem tudo ta no plano. Muitas coisas fogem do plano. É aqui que entra o professor: O que é que você vai fazer nessas horas? São suas as decisões. Acho que a sua pressa e a sua entonação também desfavorecem. Você poderia usar um pouco mais o seu stress. Mesmo nas suas leituras você talvez tenha que melhorar o stress, a entonação.

T3 – Você pode colocar aquilo que você quer que eles respondam por último.

T2 – Mas eu tenho que ter um padrão, né?

S – Eu acho que um padrão, não é? Porque com o tempo ele vai sacar. Eu acho que a entonação, o stress é importante. Não esqueça que você ta falando com gente que nunca teve aula de inglês em inglês. Eles vêm de aula com lista de vocabulário. Você tem que ser um pouco mais devagar. Sei que a sua voz é baixa, tem problema de entonação e, principalmente, de gerenciamento de sala de aula. Eu não sei qual é a opinião de vocês, mas eu acho que a atitude deles é em relação à sua postura.

T1 – Você está irritada com eles e a gente percebe. Eu usaria bom humor como estratégia. Com bom humor a gente consegue. E outra questão é a falta de sinalização das atividades.

S – Eu acho que eles percebem quando você está com raiva. E o que fazem aqueles dois ali da frente pra você ficar mais brava? Eles riem.

T2 – A fulana e o fulano, né?

S – Isso. Eu acho que não dá só pra usar o bom humor. Eu acho que tem que apelar: Oh, você está atrapalhando a minha aula. Não dá pra estabelecer uma relação de respeito. E aí eu acho que a gente vai ter que ter uma conversa séria com vocês, com seus pais, porque não está dando. Eu concordo que tem que ter bom humor, mas chega uma hora que tem que ser na moral.

T1 – Mas ela não usou o bom humor!

S – Mas que hora que ela teria que usar o bom humor?

T2 – Eu acho que tem horas que dá pra relaxar. Só que a tensão vai indo num crescendo que +++

S – Mas você não acha que a tensão é gerada pela falta de compreensão?

T1 – É porque não ficou bem claro o que era pra ser feito em cada atividade. E essa aula dela foi uma delícia na Metodologia.

T2 – É, e como deu tão diferente, né? Eu acho que a professora regular da classe ajudou muito. A professora dessa turma estando ou não é a mesma coisa. A outra impunha respeito e ficava observando o comportamento deles. O problema não está na atividade, a atividade é boa.

S – Eu não acho que seja a atividade. É outra coisa. É a postura. No começo era pra pegar o significado do sujeito. Depois você engrenou.

T2 – É, eu percebi. Depois eu fiz direitinho. Eu percebi que eles não têm um conceito muito forte do que é sujeito.

T3 – Nem em português!

T2 – Exatamente! Nem do que seja 1^a, 2^a e 3^a pessoa. Por isso que eu fiz aquilo. Porque eu percebi que nem em português eles sabiam o que eu estava falando. Depois disso eles começaram a chegar um pouco mais no que eu estava falando.

S – Foi.

T2 – Eu ia falar no plural também, mas como eu percebi que a regra no plural eles estavam sabendo eu deixei. Quando eu ia falar: Is this 3rd person singular? Eu percebi que eles não estavam entendendo.

S – Eu acho que eles não sabiam o que era 3rd.

T3 – Pode ser. Outra coisa, você está sempre abraçada na apostila ((risos)). É verdade. É sinal de nervosismo! Você está preocupada com a gente lá atrás. Libera. Esqueça a gente.

S – É a tua sala, a tua aula. Você tem compromisso com os seus alunos.

T3 – Mesmo que dê tudo errado, assume. É tua. Não interessa quem está olhando. A hora que tu assumires mais, vai embora.

S – É porque é o nervoso.

T2 – *Eu sinto que está acabando a minha aula e eu ainda não consegui fazer o que eu queria ((T2 começa a chorar)).*

T3 – Calma! Ainda não acabou! Ainda tem tempo! Amanhã mergulha na sala de aula! Tu não estás mergulhada na sala de aula.

S – também acho.

T3 – É isso que falta. Só. A atividade é boa, tu sabes. Só tens que te entregar.

S – É, senão você fica preocupada conosco e distante dos alunos.

T3 – Exatamente! A gente tem que ser artista. Se jogar no chão.

S – Eu acho que os alunos estão sentido que você está com medo.

T3 – A gente transmite mesmo.

S – A gente que está lá atrás percebe mesmo. Acho até que você tem muita calma. Eu acho que eu não teria essa calma. Eu chutaria o balde.

T3 – Eu fico irritada com a bagunça. Te coloca mesmo. Pára com delicadeza.

S – Eu acho que o seu olhar é muito terno pra classe.

T2 – Eu não consigo ser diferente.

S – Você deve olhar e dizer: You are disturbing my class. Se alguém rir +++ Ok? Any problem? You're out! Did you understand?

T2 - Eu não acho bom pra mim, me faz mal.

T3 – Existe uma T2 que tem raiva, põe ela pra fora.

T2 – Eu sei que tem, meu marido conhece.

S – Então tem que mostrar. Eu concordo com a T3 de que você está mais sintonizada conosco do que com a classe. Conosco é depois. Se você não está sintonizada com a classe, você também não vai estar em sintonia com a gente.

T2 - Eu achei que a aula começou bem, mas depois eu perdi o controle. Comecei mais imposta, mas depois fui perdendo.

S –O que atrapalhou foram os alunos sem apostila. Isso é um caso sério. Talvez a gente tenha que tomar uma atitude mais séria, tipo levar pra direção etc. +++ Eles vão abusando +++ Vamos tomar essa atitude e você fala mais devagar, explica mais devagar pra manter o grupo contigo.

T3 – Isso aconteceu com a T1 também. Uma ânsia de cumprir o plano.

S – Eu não notei.

T3 – Foi no dia que você não veio.

S – Ah, foi no dia que eu não vim, é?

T2 – Mas agora que você falou eu lembrei essa mesma aula e eu falei pra ela.

T3 – Você poderia ter feito isso também.

S – Agora se não há consenso, o que você deve fazer? Ponha um ponto de interrogação. Constrói junto com eles.

T2 - Mas eu fiz, só que foi no final do exercício e não pus o ponto de interrogação. Eu fui pra frase primeiro.

S - Porque às vezes a gente não sabe por onde você está indo. Não tem marca. De repente você está escrevendo no quadro, dá um pulo mortal que a gente não entende.

T2 – É o que a T1 falou de marcações.

S – Mas você dá pulos muito grandes e a gente não sabe aonde você tá indo. Você tem que nos conduzir: vamos fazer juntos. Talvez pudesse dizer ao final de cada atividade dizer: Did you understand? Any question? É uma marcação. Eu terminei isso aqui. Agora vou fazer outra coisa.

T2 – Eu fiquei aflita porque a correção foi exaustiva e elas já queriam virar a apostila.

S – É problema deles. Eu acho que o problema está todo aí. Se você pudesse ir mais devagar. Desde a Metodologia eu venho falando.

T2 – É, desde lá você vem falando que não é pra correr. Mas eu fiquei aflita porque eu não queria que a atividade continuasse na próxima aula. Daí eu comecei a correr pra terminar. Eles ficaram com 10' pra fazer a entrevista.

S – Deu tempo! Não sei se eles falaram em inglês!

T3 – Eu notei que eles estavam incentivados a falar, queriam falar.

T2 – Quando eu cheguei pra assessorar, algumas duplas já tinham terminado e aí eu pedi que eles refizessem pra eu ouvir. Alguns estavam pronunciando errado.

S – É, outra questão é a pronúncia. Quando você pede pra que eles repitam. Veja, eu achei uma repetição precária.

T2 – Tem que repetir mais?

S – Não é quantidade, é qualidade da repetição. Por que você não fragmenta? Você não fragmentou o suficiente. Você tem que perceber que existem palavras que são mais difíceis de

serem pronunciadas. A última você fragmentou corretamente e eu gostei. Muitos sons pra eles não existem. Isso é novidade pra eles.

T2 – Você acha que teria alguma relevância repetir na próxima aula?

S – Não porque ele vai dar a resposta. Ele não vai fazer a pergunta.

T2 – É.

S – Eu acho que você precisa ter essa percepção. Eu acho que você foi muito rápido e não fragmentou o suficiente com exceção da última que ficou muito boa. Outra coisa, você antecipou o problema que o aluno poderia ter com a palavra lunch. Deixa acontecer.

T2 – É, eu antecipei.

S – E aí, na atividade 8, você fragmenta o significado. Você leu o enunciado muito rápido. Eu acho que talvez passe pela cabeça de vocês que talvez tendo algumas palavras cognatas no enunciado seja suficiente pro aluno entender o enunciado ou talvez fazendo gestos já seja o bastante pra eles entenderem o enunciado. Quando você lê, você lê muito rápido e aí você pára por segundos para ver se houve compreensão, mas o aluno interpretou que era para começar a atividade e foi aquela confusão. Eu não sei porque você pára!

T2 – É, eu tinha dito que era para trabalhar em pares.

S – Mas você não pode fragmentar desse jeito: work in pairs. What's work in pair? Take notes. What's take notes? Você tem que explicar: Ok, you have to work in pairs, 2 students. Well! Você vai explicar tudo, tudo. Depois, você foi cavando, cavando e o aluno conseguiu entender o que era pra fazer. E aquele microfone? O que era quilo? ((risos))

T2 – Eu não ia usar o microfone naquela hora, mas eu senti a coisa meio travada e aí eu pensei que pelo menos eu ia chamar a atenção para mim. Só que daí foi aquela risada, né?

S – É, o pessoal riu e olhava pra trás e nós bem quietinhas.

T3 – E eles caíram na risada.

T2 – Na Metodologia também foi a mesma coisa porque o microfone é de criança, mas ficou claro o que era pra ser feito. Eles entenderam que era pra ser feito uma entrevista.

S – Você acha que o problema era a entrevista? Eu acho que era o todo. Você tinha que deixar claro tudo, né?

T2 – Eu acho que não era essencial o microfone. Eu acho que complementou.

S – Mas valeu, valeu. Eu acho que você fragmentou.

T2 – Da outra vez também não ficou muito claro. Eu não sei como fazer isso. Eles têm que anotar as respostas do colega e não a deles.

S – Você notou isso?

T2 – Eu notei.

S – Se você notou, recomeça e fala de outra forma.

T2 – Foi durante a explicação. Eu estava explicando e eles já iam respondendo. Quando eu exemplifiquei com a Fulana eles entenderam, tanto que o Fulano fez direitinho.

S – Bom, enfim, você fragmentou e não tem que fazer isso.

T2 – Mas o procedimento está direitinho, né? Só tenho que mudar a postura.

S – É, os procedimentos estão Ok, só precisa mudar a postura. Eu acho que é isso que está gerando o problema de disciplina. Se você mudar, vai dar certo.

DISCUSSION SESSION NOVEMBER 1ST, 2002.

AFTER T2 6TH CLASS.

T1 – Eles de novo não trouxeram o activity package. Tem que anotar o nome.

S – Acho que a gente vai ter que tomar uma postura de que quem não trouxe 2 vezes seguidas não vai poder assistir a aula.

T1 – Acho que quando tu estavas escrevendo no quadro: How many glasses e tu viraste para a classe e questionaste: How many glasses, class? Essa interação foi bem legal.

S – Então eu vou pegar o gancho, ta? Você ta falando isso porque no plano está assim: Você tem que pedir ajuda da classe. Não é você que escreve o texto, você tem que pedir ajuda. Senão fica que nem a professora de sempre, centralizadora, né? Então você tem que construir junto com a classe ou fazendo perguntas ou tirando deles. Não é pedir pra um aluno ir lá na frente. Porque você fez isso?

T2 Eu achei que chamaria mais atenção se o colega estivesse na frente.

S – Você não acha que é expor se o aluno pode responder da carteira? Agiliza mais, né?

T2 – Sim.

S – E aí você direciona para a classe.

T1 - Depois da dificuldade de se comunicar eu achei que a interação foi boa. Esse momento foi um bom exemplo pra saber se os alunos estão acompanhando ou não.

S – Deixe eles mais sozinhos. Quem tem que aprender são eles e não você, né? Você não é só modelo, mas ele tem que ser construído com a classe.

T2 – Então eu devo continuar, né? Porque eu também tenho que construir com a classe.

T1 - Eu senti, no geral, que eles estão cada vez mais entendendo. Tanto que você está escrevendo lá na frente e eles estão traduzindo lá atrás. Eles estavam o tempo todo +++

S – [Reagindo, reagindo ao conteúdo. Eu acho que você também deve reagir à fala deles porque eles estão com o foco no significado, mas você também tem que reagir a isso. Por exemplo, quando aquele menino reagiu a leitura em voz alta você poderia estar refazendo a fala dele toda porque ele foi picando. Você tem que refazer a frase inteira e não fragmentar e reagir a ela. Eu reagiria a ela quando ele falou 25'. 25'! Porque aí o seu foco não está na forma, mas no significado.

T2 – Como eles reagiram com o Fulano naquela hora!

S – É porque eles estavam com o foco no significado. Você é que estava com o foco na forma. Eu acho que você deve reagir a certas coisas e não simplesmente ficar preocupada com a resposta. Na verdade, você tem que ficar atenta aos dois, né? Mas você tem que reagir à fala e não ficar passiva.

T1 - Eu acho que hoje tu estavas mais relaxada hoje, no bom sentido. Tu nos esqueceste um pouco e estavas mais em contato com os alunos.

T2 – Teve gente que votou mais de uma vez.

T2 – E outros nem votaram.

S – E porque você não endereçou pra classe: And the rest? Você fez a conta, and the rest?

T2 – Faltaram uns 10.

S – E porque você não fez a pergunta pra classe: And the rest?

T2 – Eu já tinha contado 2 vezes.

S – Eu não to falando pra contar outra vez.

T2 [Mas daí eles teriam que se posicionar?

S – Você está conversando com a classe. Você tem que saber a opinião deles. O seu foco está no conteúdo e não protocolar. Não é regimental. Tem que mostrar interesse: And the rest? You didn't evaluate? You didn't, what's your evaluation: fair, good, excellent? E você T3?

T3 – Eu to de acordo com o que a T1 falou, mas eu ainda acho que ela ainda pode usar mais gestos. Você não ficou agarrada na apostila, está bem mais solta. Na hora do excellent +++

T2 – [Eu achei que eles não tinham entendido o que eles tinham que avaliar.

S – Eu vou pegar o gancho. Eu estou lá atrás e me disperso também como o aluno. Por isso é bom falar várias vezes. Não é só ler. Explicar é falar várias vezes porque a gente se dispersa e quando a gente volta, a gente não acompanha porque você está à frente e falando em inglês. Se você não repete, eu não tenho uma segunda chance. Então, T2, você tem que ler e repetir. Eu não consegui achar a tua linha de raciocínio. Você leu, daí você pediu para o aluno ler, não tava no plano.

T2 – Tava sim. Nomeie alguns alunos pra ler +++

S – Mas você não pediu pra ele avaliar.

T2 – É.

S – Aí uma menina leu e você não continuou.

T2 – É porque ela não queria fazer, tava tão sofrido que eu desisti.

T3 – Você deveria ter pego a Fulana.

T2 – É, mas eu pensei que eles podiam achar que era preferência porque ela está sempre participando assim como o Fulano. Eu sei que eles iriam colaborar, mas foi a minha decisão no momento.

S – Eu senti que você não quis continuar com a leitura e que estava desconectado com o propósito da questão que era avaliar os hábitos alimentares do colega entrevistado. Você se perdeu nessa hora?

T2 – Eu senti que se eu pegasse mais um pra ler e avaliar não daria tempo de fazer a avaliação +++

S – [Jesus amado! *Desde a Metodologia eu venho dizendo e orientando sobre o tempo.*

T2 – É que eu pensei que não iria dar tempo pra fechar a aula!

S – Sobrou tempo ainda e você prefere matar, correr, pra terminar o plano? É essa concepção?

T2 – É que eu fiquei com medo de eles voltarem pro texto e fazerem a avaliação. Eu queria chegar na contagem pra falar as palavras: modify your eating habits, congratulations. Começar a próxima aula daqui desse ponto é muito ruim.

S – T2, cabeça de professor é um processo. Se ficar pra próxima aula, ficou. A concepção é o processo. O aluno aprende no processo e é essa abordagem que nós estamos trabalhando. É a abordagem processual. Não dá pra fazer isso. Você tem que criar momentos de aprendizagem. E, se por acaso, chegasse a diretora e pedisse para dar um recado? E aí? O tempo não é aliado da aprendizagem, no sentido de rapidez.

T3 – Então é o contrário?

S – Isso. Muda essa concepção. Se é uma concepção que você trás de aula de inglês, muda.

Porque é no processo que o aluno aprende. Quando você diz assim que você está sentindo que ele está aprendendo mais, é por causa do processo, não é o produto de palavrinhas e palavrinhas que você deu e ele estuda em casa.

T3 - Não, ele está entendendo o significado. É muito interessante como eles estão entendendo o significado.

T2 – É verdade. Antes de eu perguntar o significado de good eating habits eles já estavam dizendo.

T3 – Eles já sabiam na hora.

S – E a idéia é sempre repetir para que haja uma sistematicidade porque daí é que ocorre a aprendizagem. Tem que ter sistematicidade no plano de ensino porque isso é que vai gerar aprendizagem.

T1 – É a prática que faz a gente sacar porque que algumas coisas estão daquele jeito no plano de aula. Teve uma hora que você deveria refazer o enunciado em português. Pra mim estava tão claro que naquela hora tinha que ser refeito faltava aquela cartada final.

S – [Pôr tudo junto. Tem um objetivo de você estar fazendo isso. Qual é?

T2 – O de refazer o enunciado?

S – É. Por quê?

T2 – Pra ficar claro o que é pra ser feito e ver o significado real das palavras que estão escritas no enunciado. Eu to confirmando aquilo que eles achavam que era.

S – Certo. A associação entre a forma escrita +++

T2 – [e a oral.

S – E aí eu não sei porque você fez: Comer? Beber?

T2 – Porque eu pensei que bons hábitos alimentares são: comer, beber; mas eu vi, tem razão.

S – Se é isso que você acredita, que tem que refazer na forma como está, tem que fazer de acordo com a forma que está. Tome cuidado com a expressão *people*. Nós somos os modelos lingüísticos, comportamental, procedural e de tudo mais que você pode imaginar. Tem gente falando *people* como se fosse o seu eco. Talvez pudesse ficar alerta.

T2 - Eu estou tentando. Eu trouxe isso lá da minha coordenadora do CCI. Ela sempre fala *people* e eu peguei esse vício. Estou tentando.

S – A gente está trabalhando com aprendizagem implícita e os alunos já estão associando *people* com pessoal. Com relação ao ensino da pronúncia, eu acho que você deve contrastar usando *minimal pairs*; *many x money*, pra eles virem esses *minimal pairs*.

T2 – Mas não deu tempo pra eu terminar, na verdade.

S – Não, mas é pra ficar aware. Pegar a contribuição deles e ver o que você vai falar.

Montar *minimal pairs* +++

T2 - ta.

S - Você tem que dizer isso é isso e isso é isso.

T2 - A parte da pronúncia não deu pra terminar. A aula que vem eu começo com isso?

S – Porque não?

T2 – Eu anotei: *lunch* que eles estão falando errado, *many* +++

S – [Você está vendo palavras isoladas ou você ta chegando a conclusão que existe aí algum problema?

T2 – Então, a minha idéia é falar aquela palavra isolada e depois voltar com a palavra na frase onde apareceu. Porque às vezes a palavra isolada sai certa, mas na frase não, ou ao contrário.

S – Certo. Teve uma garota que perguntou se era pra copiar o que você estava escrevendo no quadro e você não respondeu. Por quê?

T3 – Você ouviu?

T2 – Eu ouvi. Eu não respondi, né? Eu não sei porque eu não respondi.

S – Porque você não estabeleceu canal com ela?

T2 – Acho que era porque eu estava concentrada em outra coisa.

S – Isso faz parte da sintonia, viu?

T2 – Sei.

S – É isso! Não esqueça de estabelecer sintonia com eles! Achei que você estava menos nervosa, a classe mais receptiva.

T3 - Aula antes do recreio.

S – Eu sei lá!

- T2 – Eu acho que a última aula é sempre a pior.
 S – Eles estavam mais sossegados, mas a questão da apostila é uma coisa que você vai ter que falar. Tem que fazer um apelo. É material de trabalho.
 T2 – Tem uns que esquecem, mas têm outros que fazem de propósito.
 S – Mas não pode né? Está tudo tão flexível hoje! Coitadinho, esqueceu! A gente tem que falar. Os alunos sentam juntos, conversam, atrapalham a aula.
 T2 – O que que eu falo no começo da aula pra +++
 S – Você tem que falar, o teu discurso tem que ser de gente adulta.
 T2 – Vou falar em português?
 S – Sim.
 T1 – Pra próxima aula já tem que tomar uma medida. Não dá pra deixar mais. Tem que perguntar para a coordenadora qual é o encaminhamento.
 S – Bom, faltam 2 aulas, você deve pôr em prática o que foi falado aqui.

DISCUSSION SESSION – NOVEMBER 7, 2002.
 AFTER T2 7TH AND 8TH CLASSES.

T1 – Estavas muito mais solta hoje.

- T2 – Lógico!
 T3 – Foi ótimo.
 T1 – A gente pegou cada lance hoje que foi incrível! Quando tu falaste *sit properly* eles repetiram *sit properly*. O pre-reading ajudou bastante, eles logo sacaram o *allowed/permitted*.
 T3 – Até ela ficou embaraçada quando a aluna falou: *permitido, professora!*
 T1 – Os alunos estavam até interessados na correção porque a gente estava comentando o quão cansativo é essa correção.
 T2 – Eu não gostei do procedimento dessa correção.
 T1 – Mas foi ótimo quando tu fizeste a construção do significado porque não tinha no procedimento.
 T2 – Mas está escrito: caso não haja consenso. Eu pensei assim: o consenso não vai vir sempre. Mas eu pensei: devo escrever a frase e construir o significado de todas as pessoas ou de apenas um?
 T1 – Mas, na resposta 4 houve consenso e mesmo assim tu construístes o significado da frase com eles. Então, tu gastaste um tempo na construção de uma frase onde havia consenso. Tu poderias ter usado esse tempo com outra frase.
 T2 – É, teve uma resposta onde apareceram os 3 e eu não fiz a construção. Eu pensei que ia dar muito trabalho e eu também não concordei muito com algumas respostas.
 T1 – Mas tu percebeste como os alunos gostaram? Eles estavam muito ligados!
 T2 – Por isso que eu fiz tanta construção. Eles queriam fazer a construção do significado!
 T1 – É um texto, mas eles estão conseguindo e eles estão percebendo isso.
 T2 – Na frase 3 eu não fiz a construção dos 3 personagens porque as opiniões eram tão parecidas e iria ficar cansativo. Mas talvez eu devesse ter feito de pelo menos um deles, né?
 T1 – Na construção da frase que tinha *after dinner* +++
 T2 – [Você viu que eles sabiam de cor as perguntas da entrevista que foi feita há três aulas atrás!
 T3 – Foi bem legal!
T1 – Nessas 2 aulas tu tiveste bastante controle da turma e foi uma coisa natural.
 T3 – Foi super tranqüila.

T2 – Deu pra ver que alguns alunos estavam bem interessados. Agora, teve um pessoal que fez a atividade meio no chute e ficaram naquela de esperar pra corrigir a loteria e não o que haviam entendido. Eles só queriam checar se a loteria deles estava certa ou não.

T3 – Mas, no geral, desde que nós entramos aqui eles não dizem mais: ai, inglês, ui.

T2 – É, eu não senti mais resistência pelo fato de ser aula de inglês. A maioria tenta e faz as atividades sem resistir.

T3 – Quando eu entrei aqui eu até comentei com a T1: eles estão de saco cheio! Por isso eu pensei que eles não fossem responder a aula. Mas muito pelo contrário, foi muito legal!

T2 – O assunto é relevante. Teve momentos durante a aula que eu cheguei a perder o controle porque todos queriam falar ao mesmo tempo. Até deram exemplos da conduta dos professores em relação a mascar chicletes em sala de aula.

T3 – Como os alunos percebem a coerência entre a fala e o comportamento do professor, né? Teve uma hora que você não fez a construção do significado e teve uma aluna que falou: Oh professora, você não vai fazer aquele negócio de escrever lá em cima das palavras?

T2 – É porque eu não construí o significado da 5ª. E aí eu falei que na próxima eu ia fazer.

T3 – Foi bem interessante.

T2 – Eu vi que eles gostaram dessa questão de ver que palavras que eles conseguem entender ou não.

T1 – É um desafio pra eles.

T3 – E fica uma competição entre eles em querer tentar. Eu gostei bastante da aula. E eu vou começar dando continuidade à correção desse exercício porque o Fulano estava inconformado de não fazer a construção do significado da frase que ele tinha errado.

T2 – *No plano diz que é pra fazer a construção apenas se não houver consenso, mas está difícil de haver consenso. Acho bom refazer essa porque não deu pra construir o significado porque bateu o sinal.*

T3 – Eu acho que a aula foi ótima.

T1 – Eu também.

T2 – *É, eu acho também que foi bem melhor. Também, eu tive uma semana pra pensar sobre a aula, como eu ia fazer com o conteúdo e tudo mais.*

T1 – O uso do quadro também ficou muito bom. E visualmente eu acho bem importante.

DISCUSSION SESSION NOVEMBER 8, 2002.

THE SUPERVISOR WAS ABSENT LAST CLASS, SO THE TWO OBSERVERS REPORT THEIR PERCEPTIONS OF T2 LAST CLASS.

T1 – *Foi uma das melhores. Ela estava muito solta.* Aconteceram coisas incríveis! Ela mandou um aluno sentar corretamente: sit properly.

T2 – [Não, eu disse: Sit correctly!

T1 – É, e eles disseram: Fulano, sit properly.

S – Ah é?!

T2 – É, eu resolvi mudar porque achei que properly às vezes eles não entendem.

S – Mas a T1 dizia properly nas aulas dela.

T2 – Mas alguém disse que eles não estavam entendendo. Então eu mudei pra correctly e o aluno falou properly na ocasião.

S – É porque ela já vinha usando. Muito interessante.

T3 – *Ontem deu pra sentir como eles estão mais relaxados, entrando no clima, com aquele furor do desafio.* A pré-leitura da T2 ontem foi de muita ajuda para os alunos.

T2 - *É, hoje eles sabiam tudo, né?*

T1 - Exatamente. Foi bem melhor. Eles logo sacaram o allowed/permitted.

S - Quando foi colocado permitted?

T1 - Foi na hora. Eles estavam até interessados na correção da +++

T3 - [Eles adoraram a construção do significado e quando ela não fez, eles pediram: você não vai fazer aquilo professora?

S - Ai que gracinha! Adoro ouvir isso!

T2 - É porque o procedimento estava escrito para fazer a construção quando não houver consenso. Como houve consenso eu não fiz. Ai eles pediram e eu disse que na próxima eu ia fazer. Eles gostaram muito de construir o significado. Eu acho que aquela construção do significado que eu fiz na minha 1ª aula apesar de ter sido longa e cansativa, eu acho que ajudou muito nesse momento. Pode ter sido cansativo naquele dia, mas para hoje ajudou muito. Eles já estavam acostumados a procurar as palavras que sabiam e inferir o significado do que não sabiam.

T1 - A frase anterior dela foi: when do we chew gum? O fulano disse: when? Quando professora, na hora. Quando a T2 teve que explicar after dinner ela disse: remember the interview?

T2 - É, porque eles não conseguiam associar nessa frase o significado de after dinner. O after dinner enroscou e aí eu arrisquei: the interview, remember? And I put on the board: breakfast, lunch and dinner. Ai eles lembraram da frase da entrevista: how many minutes do you +++ em quantos minutos você masca chicletes? Eles lembraram da entrevista ((risos)).

S - Ai eles mudaram o contexto! Ai que legal!

T2 - Ai eu falei: no it's not minutes. Daí o after saiu antes do que o dinner. Daí para o dinner eu tive que voltar pro breakfast, lunch and dinner. Daí eles disseram: então é jantar. Daí saiu! Eu achei engraçado que eles lembraram da entrevista.

S - Essa é a questão da aquisição pela fórmula, né?

T2 - E how many minutes ficou! Essa frase ficou!

S - How many minutes?

T2 - É porque eu também fiz a correção da pronúncia many e money e eu contextualizei a frase. Fiz eles falarem a frase inteira: how many glasses of water +++ How many ficou muito +++

S - Eles adquiriram a expressão inteira e a hora que foi quebrar, eles lembraram a forma formuláica, né?

T3 - Muito interessante!

S - São sintomas positivos, né?

T3 - Eles vão repetindo o que a gente fala, né? Lá na frente a gente vai ouvindo.

S - É o eco.

T2 - Eu sempre falo very good e eles o tempo todo é very good, very good.

S - [E hoje você falou só good e alguém falou very good. Na opinião do aluno você esqueceu do very.

T3 - Muito interessante!

S - Eu quero alguma coisa com relação ao desempenho da professora.

T1 - Tinha um silêncio instalado na classe. Teve participação até na correção. A T2 usou super bem o quadro. Teve bastante domínio da classe. Foi muito bem. Eles estavam interessados.

T2 - O tópico ajuda bastante.

T3 - É, chewing gum faz parte da vida deles, se é permitido na escola ou se não é. Houve até uma polêmica entre eles.

S – Você negociou legal?

T2 – Não precisou muito. O pré-reading era muito construção, então eles iam falando e eu ia passando para o quadro, né? Eles diziam em português e eu ia passando em inglês. O we é que demorou um pouco, mas eles logo disseram: nós. O why também, mas eu chamei a fulana porque é ela que sabe o que é why. **Hoje ficou bem mais fácil porque ontem ficou firme. Fluiu bem. O tópico ajudou muito.**

S – E nenhuma indisciplina?

T2 - O fulano. Tive que chamá-lo várias vezes. Hoje esqueceram a apostila de novo. Incrível. Ontem também foram três ou quatro e eu anotei no caderno e eles me viram anotando. Até o fulano está com tudo feito.

S - Ele é um aluno irreverente, mas sabe. Agora a fulana é mais quieta, mas está despontando.

T2 – O problema dela é que ela falta bastante, mas quando vem é muito interessada.

DISCUSSION SESSION OCTOBER 28, 2002
BEFORE T3 LESSON PLAN IMPLEMENTATION

S – Vamos pegar a 1ª atividade. O ideal é você colocar assim: Identify in the text Street Children +++ and answer the questions below, and the numbers 3, 3ª +++. Não dá pra começar com they porque não tem referencial. Daí, ler o enunciado e verifique +++. Você acha que a leitura do enunciado vai ser suficiente para eles entenderem? Esse enunciado não é muito comum. Você acha que só ler é suficiente?

T3 - Não. Tem que negociar o entendimento. Depois perguntar o que eles entenderam.

S – Em que momento a gente lê e em que momento a gente explica? Porque ler não é o mesmo que explicar.

T3 - Não. Com certeza ler não é o mesmo que explicar.

S – Por que?

T3 - Porque eles não sabem o que é pra fazer. Só ler é ler. Explicar é explicar o que uma pessoa não sabe o que é.

S – Sem ler ele pode saber o que é?

T3 – Sim.

S – Em que momento eu leio um enunciado e em que momentos eu explico?

T3 – Eu leio depois que eu expliquei. Explico primeiro e depois leio.

S – Há necessidade de explicar e depois ler? Você colocou o enunciado: Read the questions below and answer in Portuguese. Você acha que deve ler ou explicar esse enunciado?

T3 – Ler porque está claro.

S – Ta mais claro, ta enxuto, pequeno +++

T3 - [Tem cognato+++

S – [E ler e responder é bem corriqueiro, né? Ta, você acha que aqui é melhor ler e pedir pra eles fazerem. E esse? Você acha que precisa ler?

T3 – Explicar.

S - Explicar por quê?

T3 – Porque é mais longo, tem mais informação, é a 1ª atividade que vão fazer +++

S – [Envolve muitas ações: identificar, encontrar, responder, colocar número que tem que ver com o texto. Tem uma série de coisas, não tem?

T3 – Tem.

S – Então, eu acho que em vez de ler tem que colocar: explicar em inglês o enunciado e verificar o que ele entendeu da sua explicação. Então, em vez de ler, explicar.

T3 – Isso é ruim outro tópico, né?

S – É outro tópico. Você entendeu?

T3 – Entendi.

S – Tudo bem. Jóia. Então agora outro passo. Distribuir. Agora outro passo +++ Mas só que antes de ler o enunciado você não tem que falar assim: vamos abrir a apostila? Porque todo mundo vai receber, mas não vai saber em que página.

T3 – É lógico!

S – Então, antes de ler você tem que introduzir, né? Você vai escrever: Introduza a atividade 1. E como você vai fazer?

T3 – Open your activity packages at page X, activity 1.

S – Ok. Todo mundo tá igual a você então você vai ler, né?

T3 – Explicar em inglês o enunciado e verificar a compreensão da classe.

S – Como você vai verificar a compreensão da classe?

3 – What are you supposed to do in this activity? Não é o que a T1 vem usando?

S – É assim que você vai perguntar o que ele compreendeu?

T3 – Não, What's the meaning of this sentence in Portuguese?

S – Você vai pedir a tradução dele?

T3 – ((risos)) Não. Did you understand?

S – Você entendeu? Did you understand? Yes. More or less. Mas você ainda não sabe o que ele entendeu.

3 – Daí eu pergunto: What did you understand?

S - [Ou então, explain the activity to me.

T3 – Isso mesmo!

S – Você explica, pergunta: Did you understand? Daí fica aquele silêncio mortal, mas alguém responde: Yes. So, explain the activity to me. Verbaliza pra mim. Diga com suas próprias palavras. Aí ele vai dizer com as próprias palavras dele.

T3 – In Portuguese, né?

S – In Portuguese. Isso. Aí ele vai explicar e o que você vai fazer?

T3 – Vou ler confirmando.

S - Você confirma a resposta correta: Ok. Ok. E diz: Identifique no texto +++

T3 – [E a minha confirmação pode ser em Português?

S – Pode ser, mas poder ser Ok, good. Identifique no texto +++

T3 – [Eu digo exatamente o que está escrito no enunciado.

S – Isso. Isso. Você não acha que pra essa atividade ele vai precisar de dicionário?

T3 – Então eu acrescento aqui: disponibilize dicionário para os alunos.

S – Mas você vai ter que dizer pra eles. Como você vai fazer isso?

T3 – You can use dictionaries, Ok?

S – Aqui na correção você diz: Nomeie um aluno pra correção. A minha pergunta é: não seria bom colocar pra toda a classe?

T3 – Pode ser. Pode ser que eles errem e se nomear um, vai ficar meio +++ se for coletivo, a gente pode pegar a resposta correta da sala.

S – Para corrigir você tem 2 possibilidades: você lê a pergunta. Pede a resposta: vocês concordam, não concordam? Tá. Concordamos. Então agora vamos ver qual é o significado dessa frase aqui. Essa é uma possibilidade. A outra possibilidade eu só troco a seqüência. Leia a 1ª pergunta, qual é o significado dela? É tal. Qual é a resposta? É tal.

T3 – Acho a 1ª possibilidade melhor. Porque eles já vão responder e a gente pode aproveitar porque eles já estão respondendo pra fazer outra coisa.

S – Ta. Então eu acho que você vai ter que mudar o plano. Depois, avalie a resposta dada e verifique a compreensão. A sua atividade de speaking precisa de um enunciado. O que que o aluno vai fazer?

T3 – ta certo. Eu não coloquei enunciado. É: Read e vão dramatizar.

S – Mas como é que eles vão fazer? É um pulo mortal! Eu vou ler e vou dramatizar. Entre o ler e o dramatizar tem um monte de processos. Primeiro eu tenho que saber o significado do que eu estou falando. Eu preciso pronunciar pra poder me expor. Como que eu vou ler se eu não sei o que eu estou lendo?

T3 – Ta certo. Eu não sabia como fazer isso. Então antes de fazer a dramatização +++

S – [Veja, o que a T1 propôs foi um diálogo que tivesse uma coerência. Então o aluno completou o diálogo com algumas alternativas.

T3 – Exatamente.

S – Esse foi o primeiro momento. O segundo momento foi dramatizar e daí os procedimentos davam conta de 1º na hora de eu completar o diálogo, eu deveria saber o significado daquilo +++

T3 – [Foi de acordo com o outline que ele fez o complete the dialogue.

S – Não. O complete o diálogo não estava no outline. Algumas informações do diálogo estavam no outline. O que você teria que fazer é uma prévia. O que que eu vou fazer com esta informação? Eu não posso chegar e dizer: vamos ler. Não, primeiro eu quer saber o que eu estou lendo porque eu posso estar lendo o maior palavrão. Mesmo que você me diga; primeiro eu pergunto pra eles o que isso quer dizer, depois eu repito e depois eles dramatizam, mas isso não é uma tarefa. Tarefa é quando eles têm que fazer um trabalho em cima de uma informação, quando eu vou ter que raciocinar pra fazer alguma coisa. É pra completar, ou fazer um gráfico. Ele precisa ler, compreender pra depois fazer alguma coisa com essa informação. Então, não pode simplesmente pedir o significado, ler e dramatizar. O produto final pode ser a dramatização, mas antes eu tenho que passar por alguns passos. Pra fazer essa atividade parecida com a que a T1 fez precisaria ter coerência entre pergunta e resposta. Tem que ter um jogo.

T3 – Esse aqui não tem. São falas diferentes sobre o mesmo assunto.

S – Aí são frases soltas. E pra ser discurso tem que ter coerência.

T3 – Lembra que você sugeriu pra gente passar uma mensagem pra eles? Que é importante ir pra escola +++

S – Isso. Agora você tem que montar. É uma transposição. Você tem que propor uma idéia de maneira pedagógica. Como você vai fazer isso? Então não dá pra ser why don't you go to school? I don't like to go to school. But you have to go to school. It's important for your profession, for your life, for your family. Ok you convinced me!

T3 - Entendi. Entendi que ficou solto, não ficou completo.

S – Tem que achar uma conexão.

T3 – Isso é bom entrar depois da aula de conteúdo, alguma coisa de speaking.

S – É, speaking or writing. O writing é a petition. Mas não precisa ser speaking. Completar um +++ um diálogo pode ser writing também e depois a dramatização é um speaking.

T3 – Ta então pode ser um writing antes pra dar mais sentido.

S – Espere, se a idéia é completar um diálogo e depois a dramatização, a gente tem que raciocinar sobre o diálogo que você está propondo, né? Eu acho que aqui precisa de um diálogo mais maduro. O fato de uma pessoa dizer que a escola é boa pro futuro da pessoa, não implica uma profissão. Ter escola e ter profissão não é uma coisa +++

T3 – [Ter uma melhor profissão.

S – Não necessariamente. Talvez você possa aumentar a oportunidade de trabalho, não necessariamente profissão. É a questão do trabalho e da profissão. Dar boa vida para a sua família também não é garantia. Ir para a escola é bom? Por quê?

T3 – Essa é uma grande questão. Aprender coisas.

S – Teria que rever essa visão. A escola é boa? Ela não é tão chata assim. Ela faz você crescer, ter mais conhecimento +++ Que mais? Com o conhecimento você tem mais oportunidades na vida. Essa questão da necessidade da escola precisa ser revista, dar sentido pra eles. Porque ele pode dizer que o vizinho dele tem segundo grau, mas está desempregado. Escola não é garantia de emprego. Acho que a idéia de ter mais oportunidades na vida, conhecer mais sobre o mundo é mais relevante. Depois você transpõe isso didaticamente. Aí depois tem o problema da língua. Mas primeiro tem que deixar claro o que a gente quer que ele enxergue. Se eu vou pra escola o meu mundo se abre.

T3 – É oportunidade mesmo.

S – O mundo se abre, eu conheço mais coisas do que se eu ficasse em casa, eu conheço coisas interessantes sobre o mundo, eu comparo, eu desenvolvo, né? Como é que a gente vai criar um diálogo se for essa a sua proposta?

T3 - Eu não consigo imaginar. Eu até peguei o material da Metodologia: the teaching of speaking, writing etc. e não achei outras possibilidades de que outras atividades fazer que não sejam diálogo e dramatização. Tipo role-play fica mais solto ainda pra eles agora. Podia fazer listening, mas também não achei alguma coisa.

S – Você não pode desassociar o que você deu antes. Você tem que rever. Tem muitas idéias aqui. Isso daqui dá margem pra milhões de outras coisas. Olha, tem vantagens e desvantagens de ficar na rua. Teria que amadurecer o que você deu antes pra ver o que você pode dar depois. Você talvez precisa discutir com o seu grupo esse casamento de idéias. Talvez surja alguma coisa diferente. Isso tem que vir antes de vir para a leitura. A sua leitura é um texto difícil pra eles, né? Eu acho que não dá para propor somente perguntas de compreensão. No objetivo você diz assim: Ler pra compreender e identificar a idéia principal. Tem uma pergunta que solicita a idéia principal?

T3 – A idéia principal do texto já foi feito na pré-leitura.

S - Então eu acho que é ler o texto pra compreender informações específicas. A idéia principal já foi na pré-leitura. Uma outra pergunta: Avaliar informações contidas no texto. Tem certeza? Suas perguntas levam o aluno a avaliar as informações contidas no texto? Eu acho que nenhuma pede avaliação. Seu objetivo, por enquanto, é só compreender informações específicas.

T3 – É mesmo.

S - Aqui você tem que fazer alteração porque não é mais a professora iniciará a aula. Todo o plano vai ter que ser refeito. A pergunta sobre a origem do texto vai dar problema se for feita assim. Porque você não diz: Is this text from a newspaper? Yes/no? Where's this text from?

T3 – É da Internet.

S - This is the name of the site. Em vez de dizer: onde está o site? Eu acho que é um pulo grande pra sala que você está. Então você dá o nome do site, escreva no quadro e pergunte: Is this site from Brazil? Yes/No? So, where's this site from?

T3 – Eu acho que eles não vão saber.

S – Não, não vão saber. Aí você vai dizer: UK is an abbreviation for United Kingdom, Reino Unido. Escreva a informação no quadro. Utilize o mapa mundi pra mostrar a localização do Reino Unido. Desenhe no quadro e comente +++

T3 – [Posso colocar outro mapa só do Reino Unido?

S - +++ e comente com a classe que o Reino Unido é formado pela Inglaterra, Escócia
 +++ E como você vai falar isso? Bom, você falou, falou, falou, agora tem que voltar pro texto.
 So, this text is from the Internet, from a British site. Escreva British ao lado do endereço eletrônico que já vai estar no quadro. Depois você pergunta: Are there street children in the UK? Isso mais me parece uma leitura do que um listening. Então eu acho melhor colocar no quadro: street adolescents e homeless. Você vai estar falando. É mais listening do que reading. Escreva no quadro – causes e conclua. O que você vai concluir pra gerar um quadro?

T3 – Coloco isso já no quadro?

S – Mas como você vai concluir: causes: poverty/violence at home. Porque a sua pergunta é: quais são as causas desse problema pessoal? Sei lá! Dinheiro! OK! Falta de dinheiro, morte
 +++ What else? Porque a idéia é você resgatar palavras que estejam no texto.

T3 – Hum-hum: Poverty and violence at home.

S - Ele vai dizer: Porque tem pobreza, né? Right! Poverty. E aí você vai dizer: So, the causes of these problems are: Isso é conclusão!

T3 – Ta.

S – Muitas coisas o aluno vai falar, mas tem outras que ele não vai falar.

T3 – [Então eu completo.

S – Alguns procedimentos deverão ser mudados. Eu quero saber como é que você vai trabalhar esse texto +++ Porque se ele fizer sozinho ele vai ter problemas.

T3 - A gente pode fazer junto.

S – Junto! Da forma que foi na aula da T2?

T3 – É.

S – Que parágrafo que vocês acham que está?

T3 – É.

S – Talvez você deva fazer a 1ª e a 2ª com ele e o resto ele faz sozinho.

T3 – A sugestão é não fazer tudo com ele?

S – É, não fazer tudo com ele.

T3 – Porque ele tem como fazer sozinho.

S – Na correção é que você constrói com eles.

T3 – Eu acho que pelo menos duas eu tenho que fazer com eles.

S – Só pra mostrar o mecanismo?

T3 – É.

S – Vocês implementaram esse texto na Metodologia, né? Como foi?

T3 – Foi bem interessante. Eu implementei a parte de gramática. O resultado foi muito bom. Eles fizeram um writing depois. Mas eu implementei no Ilha Tendência e a maioria falava inglês fluente. Eu não tive problema com o texto. Eles gostaram muito e puxaram o assunto drogas. Coincidentemente tinha uma garota de 7ª série que tinha tido problema com droga e ela deu o depoimento dela na sala. Fiquei muito chocada inclusive. Não tive problemas.

S – Mas nessa turma eu acho que você vai ter. O problema vai ser a construção do significado. Ele precisa dar sentido às palavras que estão jogadas no outline. Eu acho que seria interessante você mudar os procedimentos e fazer a 1ª e a 2ª com eles, mas da maneira que a T2 fez. Só que você não vai ter parágrafo, mas linha. Em que linha está a informação? Qual é a sentença no texto que responde? Você deixa o texto pronto e vai escrevendo em cima da palavra o seu significado. Os seus procedimentos, com certeza, vão ter que mudar. Agora é uma outra realidade.

T3 – É.

S – Eu preciso que você me dê essa atividade intermediária porque você tem uma aula de conteúdo para a aula 1 e 2. Teria que ter mais uma atividade para a aula de leitura.

T3 – Aqui tem exemplos para a aula sobre petition ((the supervisor reads the three examples of petition)). Eu achei legal essa porque chama os alunos, os antigos alunos, o staff da escola and the citizens at large, todos os cidadãos porque daí qualquer pessoa pode assinar.

S – É verdade.

T3 – Isso é bom pra abrir mais assinaturas.

S – Eu acho que essa petition pode ter: nome, profissão e assinatura.

T3 – Aqui no Brasil é nome, assinatura e CPF ou identidade.

S – Vai vir de alunos, né? Então é todo mundo que assina.

T3 – Não é só uma classe.

S – Não é só de uma classe. É aluno, é diretor de escola. É uma forma de mostrar que politicamente +++

T3 – [tem peso.

S – É. As pessoas que assinaram têm peso se a gente identifica a profissão.

T3 – É uma petition pra sala inteira, né?

S – É, mas a sala inteira vai recolher +++

T3 – [Mas a sala inteira constrói uma e tira cópia para todos.

S – Aí vai ser um acordo. Quantas assinaturas cada um vai pegar pra eles também tomarem as decisões? Mas primeiro a gente tem que fazer uma atividade mostrando o que é uma petition. O que é que a gente vai fazer como pré-tarefa?

T3 – Identificação desse texto.

S – Eu estou falando que tipo de atividade. Não é conversa com a classe. O que é que você vai pedir porque isso vai seguir uma tarefa de leitura, né? Depois de uma leitura vem outra leitura? Interpretação?

T3 – Não é interpretação, é um writing, uma pré-leitura.

S – Mas antes do writing você tem que passar por uma pré-atividade. Qual é?

T3 – reading.

S – Então nós temos um reading seguido de writing e de outro reading.

T3 – Pode ser um reading só pra identificação?

S – Não dá pra fazer um listening depois disso aqui?

T3 – Pois então, eu queria muito fazer um listening.

S – Então vamos fazer um listening.

T3 – Eu posso gravar o listening?

S – O problema não é gravar, o problema é fazer a tarefa.

T3 – Quem sabe um program de TV americana, um vídeo!

S – É fácil achar?

T3 – Não, não é. A linguagem é difícil.

S – Eu acho que tem que voltar pra linguagem do outline. Alguém falando dos problemas, dos riscos das crianças estarem nas ruas e aí, talvez, eles vão ouvir os riscos que a pessoa falou e eles +++

T3 – [E eles vão achar quais os riscos que foram falados.

S – É, que foram falados pelo palestrante. Porque aí você trabalha com as idéias de marginalized, violence. Você faz o texto do palestrante ou talvez uma entrevista como Dr. Sinclair.

T3 – Eu tinha imaginado fazer um texto assim com alternativas.

S – Uma grade com os riscos que o Dr. falou.

T3 – Ele só marca um X.

S – Acho que essa atividade daria uma passagem para a petition.

T3 – Porque a petition é o reading e é o final mesmo.

S – O reading é o fechamento.

T3 – E tem que fazer um reading pra fazer um writing?

S – É porque ele tem que entender as informações pra petition. Tem destinatário, tem assunto. Porque as pessoas não fazem uma petition +++ São perguntas de compreensão e aí você propõe: vamos fazer uma petition. Qual o assunto? O assunto eu vou dar. Pra quem que a gente deve mandar? Pras autoridades. Quem? Pra prefeita? Pro promotor? Mas 1º tem que ter uma compreensão. Você faz as perguntas e no final você pergunta: é uma carta? É uma X ou é uma petição/abaixo assinado? Você pode dar essas alternativas. Porque tem: pra quem manda, o assunto, o problema, +++

T3 – [E é um pedido até que seja alcançado.

S – Depois das perguntas de compreensão vem o trabalho. Não sei nem se vai dar tempo.

T3 – Aula de conteúdo, aula 1 e 2. Aí vem o reading, o speaking e depois a petition como leitura e aí o writing e o listening, depois do speaking. Acho que o reading também está muito pesado.

S – Também acho. Então ficou: aula de conteúdo com o speaking em duas partes: completar e dramatizar; o listening e por fim a petition também dividido em duas partes: reading e writing.

T3 – Acho que vai ficar bem completo.

S – E com sentido!

DISCUSSION SESSION, NOVEMBER 1ST, 2002.

REVIEWING T3 LESSON PLANS.

((the supervisor is explaining T1 and T2 T3 lesson plans))

S – O plano da T3 da aula de conteúdo tem uma continuidade. Tem uma atividade no outline, uma atividade de leitura e outra de leitura. Para não ficar reading, reading então ela substituiu uma de reading pelo abaixo assinado. Eu queria que vocês fizessem uma análise crítica da atividade proposta por ela. O que vocês acham? Algum comentário?

T2 - Onde vai ser a entrevista? Na escola? Na TV? Onde é o contexto?

S - Ta faltando o contexto?

T2 – As frases estão razoáveis, não estão?

S – Você acha que uma pergunta do tipo: É importante ir para a escola? Numa entrevista? Porque a escola é importante? Alguém faria uma entrevista com esse tipo de pergunta?

T1 – Não é real!

S – Não é real.

T1 - Eu acho que quando se está falando com criança, num programa infantil, talvez dê. O que precisa saber é o tipo de contexto. Que contexto é esse?

S – É uma criança entrevistando a outra?

T3 – Não. O que eu imaginei foi uma pessoa ali com eles e as crianças formulam as perguntas. Uma mesa redonda sobre o assunto, criança.

S – Você acha que alguma criança perguntaria se ir para a escola é importante?

T3 – Não é ele quem vai dizer. Ele vai perguntar.

T2 – Eu acho que a pergunta: Porque a escola é importante? Dependendo do contexto cabe.

S – Em que contexto cabe?

T2 – Eu quero saber a opinião dele.

S – Me diz quem é ele e quem é ela no contexto. Eu tenho um adulto sendo entrevistado por quem?

T3 – Por crianças.

S – Crianças A, B e C. As crianças vão para a escola? Sim/Não. É importante ir para a escola? Criança não pergunta isso. Isso é fora do real. Ela não faz essa pergunta. Porque a escola é importante? Não tem sentido fazer essa pergunta. É o mesmo que perguntar porque é que eu estou aqui. Isso não é real, não tem maturidade. Não dá pra fazer uma tarefa assim baseada em pergunta. Não tem sentido.

T3 – Eles não refletem sobre isso ainda.

S – Isso. A coisa tem que ser madura. Essas perguntas são ingênuas. Tem que ser alguma coisa mais +++ E como eu não tenho o procedimento, eu não sei o que vai acontecer.

T3 – Mas se eu não sei se a atividade é boa como é que eu vou fazer o procedimento?

S – Não, mas a atividade +++ não é o formato dela, é o conteúdo, não é o formato.

T3 – Então, o conteúdo. O procedimento não é o conteúdo, mas eu preciso do conteúdo pra eu fazer o procedimento.

S – Pois é, o procedimento não é em cima do conteúdo, é em cima da tarefa.

T3 – É igual ao da T1.

S – Não, muda completamente porque é outro contexto. Não é qual o significado disso. Não é tão protocolar assim. Aqui é outro contexto. Não dá pra ser esse tipo de pergunta. Quem sabe uma outra atividade, um jogral!

T2 – Jogral não é fácil, não é fácil de falar.

S – Tem muitas pessoas falando. A linha dos procedimentos é a mesma coisa, mas a tarefa poderia ser de completar e depois formar um jogral. Vocês têm que dar sentido às coisas. Eu estava pensando uma coisa mais profunda, por exemplo: Que riscos as crianças correm nas ruas?

T3 – Então a gente pode explorar tudo isso?

S – Uso de drogas, abuso sexual.

T3 – A gente tinha pensado nisso. Só que essa parte ficou pro listening que vai ser uma entrevista e a gente vai ver de novo?

S – Não. Eu posso falar outros riscos. Aqui não tem todos os riscos. O que as crianças de rua precisam? Amor? Escola? Quais são as ações possíveis? Criar programas sociais; dar apoio +++ Quem é responsável por essas ações? O governo, a sociedade +++

T3 – Isso está bem baseado no outline.

S – Lógico. Mas é um expert que vai ser entrevistado, um Dr, Smith, um Dr. Garcia, ou então, não é uma entrevista, mas complete um diálogo pra dar um jogral. Não é qualquer coisa que a gente dá. O que é que eles precisam mesmo? Possíveis ações? Create social programs, give them support, pra ele poder falar coisas miúdas.

T3 – Eu achei muito longo o que eu fiz. Eu fiz no formato que a gente tinha combinado, mas não consegui achar uma saída pra diminuir. Acho que tem que ser assim mesmo. Isso pode ser feito com a sala inteira, né?

S – É, só muda disso pra jogral. O que importa é o conteúdo, o que você vai falar pro aluno.

T2 – Isso já está no outline dela?

S – Não. Isso não está no outline. Tem que fazer uma pré-tarefa e depois a tarefa. Não pode ser jogado. Você pode dar primeiro completar, dar as sentenças pra eles completarem essas lacunas, e em outro momento, vamos repetir, fazer o jogral. Os meninos vão falar isso e as meninas aquilo pra ter as vozes no fundo, vozes no começo, vozes no meio, vozes atrás.

T3 – Acho que vai ficar bem legal, interessante.

S – Só que tem que ser escolhido coisas simples, por exemplo: What risks do street children run in the street? Risks of drugs, sexual abuse, abuse. Bom, precisa ver outras palavras que talvez esteja no outline que possa estar aqui além dos riscos. O que estas crianças precisam? Love, school +++ Pra fazer isso eu tive que ir na Internet, não veio da minha cabeça. Eu tenho que estudar, eu tenho que procurar. Aquilo tem que me dar alguma criatividade, alguma luz. Então, pra saber o que ele precisa você tem que ler porque isso não faz parte da sua realidade. Se ele precisa de escola, que na verdade é educação, mas vamos pôr escola. O que ele precisa? De vocational training, né? Mas nós não vamos pôr vocational training porque essa é uma palavra cujo autor estava se dirigindo a outros leitores, não pras crianças que vocês estão dando aula. Então eu tenho que pôr uma outra. Posso pôr work, job. Porque os adultos têm que trabalhar e as crianças não? Isso tudo envolve reflexão. Não é um piece of cake. Tem que estudar. Quais são as possíveis ações? What are the possible actions? Create social programs, give them support. Foi o que eu tentei achar. Who's responsible for these actions? Porque a pessoa pode dizer assim: Quais são as ações? Crie programas sociais, mas quem vai criar? Esses alunos para os quais eu estou ensinando? Acho que não. Então o governo? Nós? Então tem que perguntar quem são os responsáveis por essas ações? Daí a gente tem que prestar atenção na palavra que vai ser usada, se ela vai dar problema, né?

T3 – É legal. Ainda mais para apresentar!

S – E, no final, o grito de toda a classe, mas tendo em mente o conteúdo, que palavras, ligando a questão da ideologia e visando a pronúncia. Eu vou passar isso pra vocês, para que vocês amadureçam. Aí eu acho que você teria material chegando para quarta aula.

T3 – Terceira e quarta porque pra chegar aqui teria que ter uma atividade antes, né? Uma atividade de completar.

S - Completar vai ser fácil porque ele só vai completar as respostas. Ele vai ter que saber que riscos. Drogas! Pra completar vai ser mais rápido porque ele vai direto. Aqui vai ser difícil, dizer o que ele precisa. Pra você fazer ele dizer amor, escola.

T3 – And what's necessary?

S – É, poderia ser: What are the needs of +++

T2 – [Or what's necessary for the street children +++?

S – Ok. Aí ele vai ter que saber ações possíveis. Aqui vai ter que ter verbo. Por exemplo, aqui ele pode dizer escola. Quem é responsável ele vai ver aqui em cima. Ele vai direto: a sociedade e o governo.

T3 – O texto está bem bom, né? Tem cognato.

S – Ta bom.

T2 – É bom colocar as palavras de forma corrida ou em colunas?

S – Em colunas porque visualiza melhor. Tem um site de UNESCO com vários tipos de programas que pode elucidar uma série de questões sobre o assunto.

T1 – É, tem que ter muito cuidado porque é um assunto delicado e pode ser que algum desses alunos já tenha experimentado ficar na rua. Tem que tratar com muita responsabilidade e dando uma saída. Não é tocar no problema e deixar sem solução.

S – Exato!

DISCUSSION SESSION, NOVEMBER 6TH, 2002.
REVIEWING T3 LESSON PLANS.

S – Participar do jogral é objetivo de que atividade?

T3 – Da atividade 2B.

S – Qual que é da 2A? Determinar os riscos? Tem que ver isso? Como assim determinar? Com esse objetivo eu não consigo ver a atividade. Se eu der esse objetivo você consegue fazer a atividade?

T3 – Não.

S – Se eu tenho que determinar os riscos eu não tenho como, mas se eu falo: completar uma entrevista com base em opções fornecidas, eu posso saber. Ou então, determinar as informações que melhor completam uma entrevista, está claro para mim. Com base nisso eu posso fazer. Agora eu quero saber que objetivo que é esse aqui?

T3 – Ler esse texto +++ O negócio ficou engraçado mesmo, conscientizar-se do que? Se já tem +++

S – Ler o texto para compreender informações específicas, como assim?

T3 – Quais seriam as informações. O problema é dar essas informações.

S – Essa aqui, não é esse objetivo? Completar uma entrevista? E esse debaixo?

T3 – Ah, não tem, não tem nada. Ficou sem texto, né?

S – Então, isso não corresponde a nada. Dois objetivos para duas atividades: A e B. Você colocou: Encoraje o esquema da aula de conteúdo. O que que é?

T3 – Nos readings aqui +++

S – Eu vou precisar pra poder completar?

T3 – Não!

S – Se eu tivesse faltado à aula de conteúdo, eu poderia fazer essa atividade? Ou não?

T3 – Poderia.

S – Porque eu tenho tudo o que preciso pra responder. Eu tenho um enunciado que me diz o que eu tenho que fazer, eu não preciso recorrer a nada mais para fazer a atividade. Ela é auto-suficiente pra mim essa atividade. Não é preciso isso. Ta! Comece a ler a primeira questão da entrevista e verifique a compreensão da classe. Então: What's the meaning of this question in Portuguese? Aí, você diz: A cada lacuna peça a um aluno que dê a sua resposta: What's the answer? Solicite a avaliação e confirme a resposta correta e verifique a compreensão da resposta: What's the meaning of this answer in Portuguese? Faça o mesmo com o restante da entrevista. A minha pergunta é: Pergunte todo o diálogo no quadro, porque?

T3 – Porque aqui a gente já acabou a part 1, já corrigimos +++

S - +++ estão todas as respostas no quadro, ta!

T3 – A idéia de ter ele no quadro é de que na hora de fazer o jogral eles não terem que ficar muito na folha. Ficaria melhor se eles tivessem ele no quadro para eles poderem olhar pra frente. A T1 falou no movimento de eles estarem olhando para mim, eu vou estar regendo o jogral e eles olharem para mim e para o quadro e terem essa visão mais facilitadora.

S – Mas, eu queria que você explicasse pra mim: você vai passar as respostas no quadro, depois você vai demorar um tempo pra copiar o texto.

T3 – As respostas já estão no quadro. Eu não tinha pensado nisso. Posso copiar só as perguntas!

S – Mas porque você não traz um cartaz antes da hora da correção?

T3 – Traz um cartaz com as perguntas e vai colocando as respostas.

S – A correção já é feita no cartaz e não no quadro.

T3 – Ta! Eu posso fazer um cartaz com a atividade toda e vou colocando. Não tinha pensado nisso!

S – Não é o momento adequado de você copiar. Então você refaz esse procedimento, mudando quadro por cartaz.

T3 – Eu posso trazer a resposta pronta, posso colar só com durex.

S – Ah, você vai colocar strips.

T3 – Não é melhor?

S – Você é quem sabe. Você pode trazer e se você quiser mudar não tem problema. Na atividade em si eu queria que você fizesse uma mudança em layout. Agora na parte B, o jogral. Você não vai dizer dramatizar, né?

T3 – A gente ficou em dúvida. O jogral é apresentado.

S – Um jogral não é dramatizado porque dramatizar entra movimentos. O que é um jogral na verdade?

T3 – É apresentar!

S – Ele vai ler, não vai? Não é uma leitura dramática ou coisa assim? Dramatic reading.

T3 – É, acho que é. É mais pra reading.

S – Eu tinha pensado em dramatic reading.

T3 – É mais que reading na verdade.

S – É uma voz forte.

T3 – Tem que ter ênfase. Emphatic reading? Será? Emphatic fica complicado pra eles.

S – É. Então teria que tirar dramatize. E também não é diálogo, é entrevista. O que é isso aqui?

T3 – A gente repetir pra eles saberem qual é a leitura deles. Não é necessário?

S – Escuta, e se eu for fazer essa atividade eu não posso vir aqui e copiar a atividade todinha?

T3 – Pode! (risos)

S – Você vê? É aluna, foi aluna.

T3 – É mesmo! É a resposta.

S – Depois eu tenho um enfarte e ninguém sabe porque. (risos)

T3 – Quem sabe agora com a idéia do cartaz vou fazer mais uns strips com: group 1, group 2 +++ porque já vai estar afixado no quadro o cartaz.

S – Isso é procedimento!

T3 – Então isso vai sair!

S – Lógico, lógico.

T3 – Gabarito não, né?

S – O gabarito está lá, na próxima página (risos). Só faltava pôr o procedimento: Olhe para a parte B. (risos)

T3 – Ai meu Deus!

S – Então você refaz esse enunciado. Bom, esse é o procedimento da parte B: Introduza a parte B da atividade. We're going to dramatize +++ você vai ler o enunciado?

T3 – Eu vou fazer a leitura.

S – Então refaça: leia o enunciado fazendo gestos +++ Depois você disse: Repita esse procedimento duas vezes porque?

T3 – Please, repeat after me.

S – Isso não é procedimento, é a sua fala. Você vai ler e peça a repetição da classe: Please, repeat after me e faça isso por duas vezes. Na terceira leitura +++ Aí você diz: faça repetições variadas. Como assim?

T3 – É que vai ter repetições variadas.

S – Você está explicando pra classe que alguns vão ler isso e outros aquilo?

T3 – É.

S – Então eu tenho outra pergunta do procedimento. No primeiro momento da repetição você não acha melhor você fazer as perguntas?

T3 – Era o que eu achava. Eu ia fazer isso, mas as outras (T1 e T2) disseram que eu não precisava entrar e me aconselharam deixar eles mesmos fazerem. Eu acho as perguntas tão difíceis.

S – Eu concordo. Então pode ser você lendo a primeira vez e depois você atribui aos grupos. Esse grupo: risk of drugs, outro grupo: sexual abuse, outro grupo: discrimination +++, né?

T3 – Aí eu de novo.

S – Você de novo. Essa explicação vai ser: Você vai explicar pros grupos quem vai falar o que. Pode ser por fileira ou garotos e garotas. Não sei o que você prefere.

T3 – Como eu vou dizer fileira? Por gestos, né?

S – Isso é o de menos. Porque ele vai entender no todo. Mas você precisa ver grupos coesos e ir mudando os strips dos grupos.

T3 – Eu posso ler sempre as perguntas?

S – Não, na terceira vez você pode mudar. Escolha um grupo para perguntar: meninas perguntam, rapazes respondem. Depois você muda. Durante a explicação você pede pra eles: Strong voice! Esse procedimento também precisa mudar porque o jogral não é em grupos, é com a classe inteira.

T3 – É, não são separados. Estão sempre comigo.

S – Isso.

T3 – Essa parte de procedimento de jogral foi bem difícil de fazer porque ninguém sabia bem fazer jogral. Eu nunca participei. Foi difícil mesmo.

S – Esse procedimento eu também não gostei.

T3 – Eu também não. Acho que dentro da sala não vai ficar bem. Eles podiam falar e levantar, mas tem carteira e vai ficar a maior barulheira.

S – Bom se fosse fora da sala de aula.

T3 – Eu acho que a gente pode fazer sentado mesmo, né?

S – É, sentados. Só que eles vão ter que ficar espertos pra vez deles, mas no começo vai ser gato pingado, não vão ter +++ Bom, você vai ter que amadurecer essa explicação.

T3 – Ta.

S – Agora a seis. Achei legal essa petition de more buses. Achei real.

T3 – Eu coloquei more buses porque a gente vive assinando abaixo-assinado pra ônibus pra tal lugar.

S – Eu gostei.

T3 – Eu reduzi o máximo que eu pude porque os modelos da Internet eles são bem longos.

S – Acho melhor colocar buses that go em vez de rota. Aí tem implore porque?

T3 – Porque no modelo tem implore. Ou é demand, implore, ou plead. Essas são as palavras mais características de +++ também tem we call on +++ we urge. Não achei nada cognato.

S – Mas pode negociar, né? Aqui eles usam demand, mas eu acho meio forte.

T3 – Eu acho horrível.

S – É. We plead. Que outro você colocou?

T3 – O que eu achei é que implore pode ter outro significado diferente do que é pra nós. Plead eu acho que é intermediário.

S – Acho que urge poderia colocar.

T3 – Eu coloquei expand porque é cognato.

S – Mas perde um pouco. Eu acho que increase the number é bom. Não esqueça de colocar os nomes falsos nesse modelo de petition. Qual é o objetivo dessa atividade? Reconhecer o tipo de texto que será produzido! Está vago.

T3 – Na verdade é reconhecer o tipo de texto. Reconhecer que é um abaixo-assinado porque depois eles vão produzir esse abaixo-assinado. Identificar.

S – Mas identificar tem várias coisas e aí você identifica uma coisa. Eu acho que é reconhecer um abaixo-assinado, o gênero, o tipo de texto.

T3 – O gênero abaixo-assinado porque na hora que eles reconhecerem +++

S – Então, reconhecer um abaixo-assinado em inglês. Você diz também: Compreender as informações contidas no texto. Super vago.

T3 – Na verdade é compreender que informações existem num abaixo-assinado através dessas perguntas: Que tipo de texto, qual é a informação que mostra esse gênero, porque que se escreve.

S – Acho que reconhecer um abaixo-assinado em inglês já envolve isso, não é? O que é? Qual é a estrutura textual? Qual é o motivo? Isso já é reconhecer. Com essas perguntas, qual é o seu objetivo?

T3 – Para terem no que se basear para fazer o deles.

S – As respostas dessas perguntas vão dar base para o meu texto ou esse texto em si vai me ajudar a montar o meu abaixo-assinado?

T3 – Esse texto vai ajudar.

S – Ah, ta! E as perguntas? Por que você está fazendo?

T3 – Para eles entenderem o texto.

S – Que tipo de informação você quer que ele entenda no texto?

T3 – Pra quem é? O objetivo da petition? O que está pedindo?

S – Isso é informação geral ou é específica?

T3 – Específica.

S – Ah, ta! O que você quer que o aluno faça com essa atividade?

T3 – Entenda.

S – Não, primeiro ele vai ter que fazer o que?

T3 – Ler.

S – Ler o texto pra que? Com que objetivo?

T3 – Pra entender informações específicas.

S – Ler um abaixo-assinado para compreender informações específicas. Aí você diz: Conscientizar sobre a responsabilidade da sociedade em relação a isso. Mas você conscientiza quem?

T3 – O dono da empresa. Não, não, conscientizar os alunos da responsabilidade em relação ao assunto. Na realidade, é que nós podemos fazer alguma coisa por isso. Ter consciência que nós também podemos fazer alguma coisa. Não é só dizer que é o governo e lavo as minhas mãos. A gente vai fazer um abaixo-assinado em favor das crianças de rua. Então, nós também podemos fazer alguma coisa.

S – Como você vai colocar isso? Conscientizar-se de que?

T3 – De que as ações podem partir de nós mesmos, dos alunos.

S – Que eles têm poder de decisão?

T3 – Isso.

S – Decisão não, né? Mas de influência. Conscientizar-se que de eles têm influência, responsabilidade.

T3 – É isso aí mesmo. Eu quis dizer que eles também têm responsabilidade. Que eles também podem começar +++

S – Que eles também são responsáveis +++

T3 – +++ mudanças e também são responsáveis por elas.

S – Então você vai mudar isso de acordo com +++ reformular. Agora, exercer sua cidadania é uma coisa generalíssima.

T3 – É, ta vago. Eu me empolguei e coloquei. A minha intenção é que a gente pode exercer cidadania começando uma mudança +++

S – De influenciar nas mudanças. É bom iniciar a atividade pedindo pra classe: que tipo de texto é esse? What kind of text is this? A petition, a letter, what kind? Aqui, a palavra petition vai ser grego pra ele. Você acha que ele vai entender? Você já está dando a resposta. Na verdade você está dando duas respostas. É uma petition e uma carta. Porque o texto começa: An open letter. Ele pode ver a palavra letter e falar letter. So, what type of text is this? A story? Você vai falar coisa que não é, não coisa que é. Ele vai ter que concluir: a letter, a petition. Aí você coloca no quadro. Então você continua: Is this a letter to a friend? Talvez você até tenha que dizer abaixo-assinado.

T3 – Mas na hora que ele ver as assinaturas vai sair rapidinho.

S – Vamos ver o que vai acontecer. Não sei se faríamos isso aqui na pré-leitura! Também não tem problema repetir. Como esse tipo de texto sugere um gênero específico, o aluno vai poder identificar uma estrutura. Tem assinatura +++ Uma outra pergunta pode ser: Que elementos fazem parte? O que deve ter? Why people write petitions? É mais geral mesmo. What's the intention? What's the reason? Essas coisas vão ter que surgir na sua fala. What kind of information is it necessary for a petition? What type of information is it necessary? Aí eles vão falar: nome, assinatura, +++

T3 – Motivo +++

S – Reason +++ Você acha que seus alunos vão entender isso que você está perguntando? Do you think it is a good Idea to write a petition to ask for more schools and attention to street children?

T3 – Não, é muito longo. Eu já me perdi. (risos)

S – Eu já me perdi no do you think.

T3 – Não, não. É uma boa pergunta, mas não aqui.

S – Não nessa estrutura. É melhor repensar. Aqui você está pedindo por mais escolas. Será que é isso que os alunos vão fazer? Pedir mais escolas?

T3 – Não, na verdade não é isso. Na atividade do jogral a gente fala de love, family, protection, attention, +++

S – A petition que você falou é, mais escolas ou mais street crianças nas escolas.

T3 – É crianças de rua nas escolas.

S – Não mais escola. Aqui eu acho que você deve estar preparando os alunos para o que ele vai fazer depois, né?

T3 – É, crianças de rua na escola. Porque aqui eu já vou redirecionando para o que a gente vai fazer, né?

S – Aí eu vou para a atividade. Na atividade você diz: A quem o texto é endereçado? E não, a quem a petition é endereçado? Por que?

T3 – Porque senão entregar o ouro.

S – Na fase pré-leitura você pergunta: que tipo de texto é esse e ele vai ler petition porque ta lá escrito.

T3 – Eu to louca pra dar o gabarito pra eles.

S – Ela já dá tudo pra eles (risos). Você tem que tratar isso como texto. A quem o texto é endereçado? Aí você diz: Qual o pedido do abaixo-assinado? E aí a palavra pedido sugere mais ônibus. Mas aí eu acho que você pensou diferente. Você pensou que o pedido seria: eu imploro +++ Tem muitas possibilidades de resposta: mais ônibus no sábado, mais ônibus +++ Quem faz o pedido? Os alunos e os cidadãos em geral. Agora eu queria perguntar se você não acha que são poucas perguntas.

T3 – Acho.

S – Você não acha que tem mais coisas nesse texto? Primeiro você tem: Quem escreveu? Pra quem é? E por que motivo? Mas agora ele precisa entender um pouco da estrutura da petition. Você acha que ele vai entender o que é ID number?

T3 – Não.

S – Você pode trabalhar com inferências. Pode trabalhar com essa informação. Ele não sabe o que é open letter. Porque a gente pode fazer uma questão onde ele pudesse inferir significados. Vamos ver o que ele pode inferir porque ele vai precisar pra depois escrever o dele.

T3 – Até signature.

S – Você acha que não está claro?

T3 – Tem gente que tem dificuldade.

S – Então você pode perguntar: Quais são as três informações importantes para que ele possa falar: nome, identidade e assinatura.

T3 – Isso aí é o fechamento?

S – As informações fundamentais?

T3 – É, sem elas não tem abaixo-assinado.

S – Exato. As estruturas significativas: undersigned students, implore, a few number. As palavras de inferência lexical vem tudo. O que as palavras sublinhadas abaixo significam? Aí você vai resgatar: open letter, undersigned students +++

T3 – Então: O que as palavras sublinhadas nas sentenças abaixo significam?

S – Isso.

T3 – Podemos montar uma seqüência.

S – É bom ele saber essas estruturas porque ele vai ter que montar depois.

T3 – É, eu não sabia como é que eu ia fazer eles escreverem sem eu dar pra eles o implore, undersigned. Fazendo assim vai dar.

S – É bem possível que ele não vá saber o que é undersigned, mas aí, ué?

T3 – mas, com certeza eles já viram um abaixo-assinado. Sempre tem os líderes de comunidade fazendo abaixo-assinado.

S – Noção eles tem, mas não nos dizeres.

T3 – É.

S – Então vamos refazer os procedimentos e rever o tempo que você vai dar pra eles fazerem a atividade. Você diz que é para disponibilizar dicionários. Precisa?

T3 – Agora não mais. Eu estava angustiada com a palavra undersigned e pensei no dicionário, mas como a atividade é outra, não precisa mais.

S – Na atividade 3 você diz assim: Now let's write our petition to have more street children in schools. Isso é um convite: Você e eu. No procedimento você diz: To whom are we going to write this petition? Ele entendeu tudo! Eu não sei se você quer se comunicar com o aluno ou +++? Não né?

T3 – Não, lógico que não, né?

S – Aí você calibrou e ele entendeu. Aí eu me pergunto como é que você vai construir o significado gerado da pergunta: *Why are we going to write this petition? Why?* Não sei! Ah, pra ter mais crianças na escola. Escreva no quadro: Como? Escreva a pré-atividade: Qual?

T3 – Até então eu não estava conseguindo atingir o meu objetivo porque da forma como eu tinha pensado eu estava fazendo tudo pra eles. Essa foi a minha grande dificuldade. Agora a gente pode construir.

S – Juntos?

T3 – É, né?

S – Não, em grupos, sozinhos. Você tem que dar algumas coisas: Pra quem vocês vão mandar; Qual é o motivo;

T3 – No quadro?

S – Não, no enunciado. Você vai escrever um abaixo-assinado. Nesse abaixo-assinado você vai dizer o propósito, pra que pessoas, pra quem, qual é o pedido. Ou você define com a classe ou a classe define. O texto é só um esqueleto.

T3 – Fazendo isso você acha que eles conseguem? Devo dizer que esse texto é um modelo?

S – Não, deixa ele associar. Na hora do assessoramento diga e mostre o exemplo.

T3 – Eu senti que ficou muito eu, eu tudo em mim.

S – E pra fechar você diz: *Now you write a petition.* Mas antes você explica ou escreve no quadro: *person, problem, addressee.* Você poderia fazer perguntas também.

T3 – Eu vou me sentir mais segura se eu direcionar.

S – Procedimentos. Preciso saber como você vai explicar o enunciado. Eles vão fazer em grupos. Vão coletar o mínimo de cinquenta assinaturas cada um. Você vai explicar, eles vão redigir, eles vão entregar, você vai corrigir, quem sabe trazer alguns erros para a classe e comentar. E aí?

T3 – Eles vão coletar assinatura.

S – Nossa, você deu um pulo!

T3 – Ta certo. Eles vão reescrever.

S – Em que papel?

T3 – Eu trago de casa.

S – Ela faz tudo! E aí você que determina: é um documento que vai ser enviado e que tem que ser limpo e sem orelhas. Quem vai envelopar?

T3 – Eles mesmos, né?

S – Como vai ser o envelopar?

T3 – Pensei um envelope grande. Eu trago.

S – Aí a gente trabalha com a questão do remetente e do destinatário.

T3 – É só o To e From.

S – Se você vai envelopar quem vai escrever?

T3 – E se todos fizessem a mesma atividade?

S – Vai encarecer. Que tal uma atividade de como envelopar em português e inglês? *Where do I write the address? +++*

T3 – Não posso envelopar com eles? Eu pego o envelope e vou escrevendo e eles fazendo comigo.

S – Pode fazer um paralelo com o inglês. *What information do I write here?* Essa pergunta serve para o destinatário e o remetente. *The address: the number, the suburb, the city, the state, the country, the zip code +++* E avisa o promotor que ele está recebendo uma bomba.

T3 – Ta, very good.

DISCUSSION SESSION, NOVEMBER 8TH, 2002.
AFTER T3 FIRST CLASS.

S – Como foi o início da aula?

T2 – Muito bom, muito tranqüila.

T1 – Ela tem uma boa voz, alta, clara.

T2 – Eu acho que você estava meio nervosa na chamada. Acho que fazer a chamada te ajudou a +++

T3 – Entrar no +++

T2 – Entrar no clima. Eu ia apagar o quadro, mas eu pensei enquanto ela apaga o quadro ela vai respirando.

T3 – Toda a primeira aula é assim em qualquer turma, né?

S – É, tanto nas escolas quanto nas apresentações, tudo.

T1 – Eu acho que desde o começo tu mostraste para o que vieste. Tu foste marcando presença: esse fez, aquele não fez. A tua forma de negociação é bastante diferente.

T3 – Pareço uma macaca lá na frente.

T1 – Nada que fugisse do vocabulário que a gente usa, como por exemplo: similar. Tu repetiste pedaços de frases, mas é exatamente aquilo que o aluno tem que se ligar. Outra coisa, tu reages imediatamente.

S – Ela está ligada, né?

T2 – Foi muito bom! Quando você colocou a Bruna com o Gabriel eu gelei: ela vai ter problemas.

S – Por que você colocou os dois juntos?

T3 – Eles estavam sentados perto.

T2 – E ela estava sem o material.

T3 – E aí o Gabriel falou: Se quiser que eu não faça bagunça não me coloca sentado com ela, mas eu falei: Eu quero ver! Mas eu não tinha me dado conta que eu estava correndo um sério risco ali. Eu não me dei conta e eu achei que separá-los depois ia ficar muito ruim. E acabei deixando pra ver. Mas não da pra arriscar. Ele tem que ficar sozinho.

T2 – E ela tem que ficar com alguém que ela não tenha bom relacionamento.

T3 – É verdade. Mas ela participou bem.

T2 – Ela participa bem. Foi ela que pediu pra fazer a construção do significado da frase que eu pulei. Ela gosta de fazer a construção do significado. Eu acho que ela está naquela fase de questionar por questionar.

S – É sempre do contra.

T1 – Mas quando você estava saindo ela disse que você tinha sido a melhor professora.

T3 – Eu escutei e ela ficou copiando because no quadro.

S – O que mais?

T1 – Eu achei que quando ela foi fazer o check the sentence não ficou claro o I think.

T2 – Eles não sabiam o que era o I think. Só depois ficou mais claro que era a opinião deles, o que eles achavam. Mas foi só isso.

S – Vocês acham que nessa atividade deveria ter I think or In my opinion?

T1/2/3 – [In my opinion. Fica mais claro.

S – Pra pronunciar também?

T3 – I think é difícil pra eles. Na hora em que eu fui assessorar algum deles disseram: Professora eu não entendi direito. É a minha opinião pra colocar aqui? Talvez porque eu não tenha falado muito do I think? Se tivesse escrito: In my opinion, ficaria melhor.

T2 – É, ficaria melhor.

S – É, pra ser sistemático quando ele já está na 5, na 7ª ele já está falando: Eu acho +++

T3 – É, eu não sei porque eu comi.

S – Mais alguma coisa?

T1 – Eu achei boa aquela sacada de que eles não iriam conseguir terminar e deixar como deveres e entregar na próxima aula.

S – Uma aluna falou que faltava 5' e você deveria ter dito: Okay. 5' is 5'. Let's continue! Você notou que eles queriam, na parte C, saber como se escreve porque e você falou: Wait a minute!

T3 – Eles queriam saber o porque na resposta.

S – Isso. Você deu a 1ª, a 2ª, a 3ª e depois outra disse: Como se escreve porque? Nessa hora você está assessorando, você está dando coisas pra eles. Porque sem dicionários eles não poderiam saber. Se tivesse dado dicionário para ser utilizado você diria: vá no dicionário. Como dois alunos perguntaram a mesma coisa, assim que você terminou a explicação das frases, você deveria ter resgatado e respondido 'a pergunta dos alunos sobre o porque na resposta. Mas como eles estavam muito motivados e engajados na atividade alguém falou why na pergunta e você disse: Muito bem e because na resposta.

T3 – Eu fiquei meio sem saber como eu ia fazer. Porque chegou lá na frente e dizer porque na resposta é because, isso não, né? Daí a T1 deu a dica: Use o wall chart +++ Aí, What's the meaning of porque in English.

T2 – Não, How do you say +++?

T3 – How do you say porque in English? Aí foi quando eu consegui porque te então eu não tinha conseguido achar uma saída pra isso aí. Como é que eu ia puxar isso pra eles? Aí veio, mas demorou. Poderia ter sido logo no final da explicação, né?

S – Não, mas uma aluna já tinha sinalizado pra você, a Janaína e aí você disse: Wait. Vamos terminar. Terminou, resgata o que o aluno está pedindo. Mas, a classe estava tão motivada que a aluna persistiu: Eu queria saber como é porque. Ela persistiu e aí você foi lá e pôs no quadro why com ponto de interrogação (why?). Foi bem conduzido.

T3 – Mas eu fiquei meio perdida de como puxar isso.

T2 – É porque teve aquela quebra de ter que explicar que era pra fazer as respostas numa folha à parte. Você já tinha fugido do conteúdo e passado para um procedimento, né? Daí você teve que voltar pro conteúdo para esclarecer o significado. Talvez, então, antes de pedir para fazer numa folha, já explicar primeiro. Mas eles já queriam responder ali mesmo.

T3 – Eles já estavam fazendo! Eu estava explicando e eles já estavam fazendo.

T2 – Eu vi você dizer: Não, não façam.

T1 – Eu percebi que eles não reclamaram, né? Pela primeira vez eles estavam escrevendo em inglês e não reclamaram. Aceitaram a tarefa.

S – Você chegou a falar que era pra escrever o nome?

T3 – Não.

T2 – É, a menina na minha frente perguntou se era para escrever o nome.

T3 – Alguns eu vi que escreveram, mas outros não.

T1 – Na próxima aula antes de recolher +++

S – Quem sabe você refaz: Write your name on +++ Só tome cuidado pra não dizer em inglês e depois em português pra não caracterizar tradução. Por exemplo, each one – cada um. Continue em inglês, você ta no barco, o aluno ta junto, você ta quase no final, continua.

T1 – A classe está muito receptiva e isso é muito bom.

S – Estão dando sinais de compreensão, né? Compreensão de linguagem oral.

T1 – Todos os planos que a gente está propondo, eles já estão aceitando com mais tranquilidade. Estão mais abertos.

T2 – A aula passada era reading. O texto era grande mas eles não reagiram ao texto, negativamente.

T3 – Era uma folha inteira, era um texto longo.

T2 – Eles não reagiram. Eles estavam bem receptivos. Acho que o pré reading já tinha estimulado e quando chegou na atividade +++

S - +++ eles não tiveram problema naquela atividade das opiniões?

T3 – Não. Houve discordância entre eles, mas a correção foi muito boa. Eles leram, alguns acertaram.

T1 – A gente sentia firmeza na hora de dizerem quem tinha falado o que. Teve muitos acertos.

T3 – Todos participaram. Foi bem legal.

S – Quando os alunos falarem em português, enfatize o uso do wall chart. Pelo menos, se a gente sair com eles falando as frases do wall chart já vai ser fantástico.

DISCUSSION SESSION, NOVEMBER 13TH, 2002.

REVIEWING T3 LESSON PLANS FROM 2ND TO THE LAST CLASS.

S – Eu estava vendo as suas aulas +++ A sua aula 1 e 2 é o content teaching, atividade 1 e tem que ter uma outra atividade porque são duas aulas. Numa aula você á o content teaching – atividade 1 – você precisa pegar a 2A.

T3 – Pra passar pra cá.

S – Nas aulas 1 e 2 você tem o content teaching – atividade 1 e atividade 2A.

T3 – Ta.

S – Nas aulas 3 e 4 vai ser a atividade 2B – dramatic reading +++

T3 – Que é uma aula só.

S – O que eu estou tentando ver é o que é que cabem nessas seis aulas independentemente se ela é single ou double. Nas aulas 3 e 4 vai dar a 2B que vai levar uma aula e ainda vai sobrar um pouco porque é uma coisa só de falar e aí você tem que dar a 3A e a 3B. A 3A não é difícil e a 3B.

T3 – Que é a writing.

S – A 3B vai sobrar um pouquinho pra aula 6. Nessa divisão, eu quis mostrar pra você que é preciso mais atividade.

T3 – Que daí vai ser a parte de envelopar e tudo o que eu não fiz.

S – É, mas uma aula não vai dar conta de só envelopar. Tem que ter mais atividade. Você tem duas aulas, precisa mais atividades. Na sua última aula aqui, é muito pouco. Você precisa pelo menos duas atividades. Seja de listening ou de outra coisa para caber nesses planos de 6.

T3 – Eu posso fazer aquela de Listening que era a interview.

S – Pelo menos você tem que ter duas atividades aqui, não grande, mas duas atividades que dêem conta de uma e meia. Porque a 3B vai ficar só pra eles terminarem e é nessa aula e meia que a gente vai colocar essas duas tarefas.

T3 – Vou fazer uma de Listening.

S – É, e vê uma outra que possa usar aqui. Na sua aula 2 e 3 você vai dar o content teaching e a atividade 1 que não dá uma aula inteira. A correção fica pra próxima, mas essa atividade você coloca nesse plano. Depois, no relatório final, você diz o que aconteceu. Aí você tem a aula 4. Você vai ficar com a atividade da parte 2B. Se sobrar tempo dá pra você corrigir. Caso contrário, dar o jogral é pouca coisa. Vamos pôr o 2B por aqui. Aí você tem 5 e 6. A atividade 3 em uma aula, a 7. Aí o que vai acontecer?

T3 – Aí vai ser o listening.

S – Aí eu vou precisar de mais duas atividades.

T3 – O listening, com certeza, eu vou fazer.

S – Bom, você precisa estar com a apostila pronta pra dar pra eles nesse dia, inclusive essas duas atividades. Se ela for de listening +++

T3 – Eu vou fazer de listening porque eles não tiveram nenhuma atividade de listening, né?

S – Só a aula de conteúdo, mas mesmo assim +++

T3 – mas aula de conteúdo não é um listening, né?

S – Não é? Por que?

T3 – É listening de mim.

S – É listening de você.

T3 – É, é um listening, mas assim, listening de um tape +++

S – Que não seja você?

T3 – É.

S – Listening sem você não tem!

T3 – É impossível. Na realidade eles estão fazendo listening todos os dias, mas assim, de uma fita, pra eles ouvirem e marcarem do listening mesmo! Não teve nenhuma atividade desse tipo.

S – É, poderia ser listening e reading porque daí daria pra sobrar. Bom, vamos ver os planos! Nas suas perguntas, na 4ª: A quem foi feito o pedido? Por que motivo esse texto foi escrito? Quem tá fazendo esse pedido? Por que foi feito o pedido? Ela não é igual a: Por que o pedido foi feito especialmente para os sábados? Você não acha que é muito parecido? Eu queria que você raciocinasse: Se você fosse responder isso como aluno?

T3 – Elas são iguais.

S – É, elas são muito parecidas. A resposta vai ser a mesma coisa.

T3 – Porque o pedido foi feito especialmente para os sábados. Eu não acho que seja tão igual. É pra buscar aquela estória da aula.

S – Veja o seu gabarito. A quem o texto foi endereçado? À companhia de ônibus. Por que motivo o texto foi escrito? Os universitários e a população em geral querem mais ônibus que vão do centro da cidade até a universidade nos finais de semana, em particular, nos sábados. Essa é uma possível resposta. Uma outra é simplificadora: Para pedir mais ônibus ou porque tem poucos ônibus.

T3 – Que é a que eu acho que vai sair.

S – mas você vai ajudar a completar mais. Quem está fazendo este pedido? Os alunos da UFSC e os cidadãos em geral. Por que foi feito o pedido? Eu posso dizer: Porque não tem ônibus.

T3 – Essa é igual.

S – Então, essa não pode estar aqui. Se você falar assim: Quais são as três informações mais importantes que caracterizam o texto? Ta vaga. Eu posso dizer que o problema é uma das características. Tem uma pessoa para quem eu mando. Tem várias outras informações que eu posso colocar como sendo uma das três e que caracterizam o texto. Então, a questão é: Quais são

as três informações que caracterizam os autores do texto? Na verdade, os autores do texto são aqueles que assinaram. Na pergunta: Por que o pedido foi feito especialmente pro sábado? É porque eles têm aula, né? Por que o pedido refere-se em particular ao sábado? Aqui você sublinhou: open letter. Aqui você sublinhou: undersigned. Por que?

T3 – Porque é essa forma que a gente queria que eles soubessem.

S – Como assim? Você não pode sublinhar um adjetivo sozinho. Essa é uma frase nominal. Se eu tenho um substantivo e um adjetivo, eu preciso underline o substantivo. O adjetivo sozinho não sobrevive. E o substantivo não é só students. São os alunos e os citizens at large. Então você tem que sublinhar o adjetivo e os substantivos pra eles saberem que esse adjetivo refere-se aos students e aos cidadãos. Aí você colocou pedimos, né?

T3 – Urge na sentença significa pedimos.

S – Mas, é pedimos? Não é desejamos? Você não quer dar uma olhada no dicionário? Os alunos podem dizer nós pedimos. Ele vai dar um sentido pra isso e a gente vai tentar colocar que urge é deseja.

T3 – Solicitação. Eu tenho o Cambridge.

S – Dá uma olhada no Cambridge pra não perder a semântica do verbo, essa carga semântica dele. Porque se for pedimos, aí a gente coloca request, mas urge eu acho que é tentar convencer alguém. Dá uma olhadinha. Naqueles abaixo-assinados tem request?

T3 – Não, tem demand, tem implore, call upon and urge, não tem request. É mais do que o request.

S – Dá uma olhadinha pra não ficar pedimos. Agora o plano 2. Eu quero saber o que você vai decidir falar: What are you supposed to do or explain this question to me?

T3 – What are you supposed to do?

S – É essa que você vai insistir?

T3 – É.

S – Então é essa que você vai insistir em todas as suas aulas, certo? E vai ficar martelando isso em todas as suas aulas, né? Porque algumas pessoas usam essa e rapidamente vêem que o aluno não responde e dizem: Explain this activity to me. Aí ele responde, e na próxima esquece de usar: What are you supposed to do in this activity.

T3 – Então eu acho que vou trocar.

S – Por que? Como trocar?

T3 – Porque eu acho que vai sair mais espontâneo de mim. É melhor eu usar: What are you supposed to do?

S – Eu acho que você tem que começar a investir numa nova estrutura, né?

T3 – Então vamos lá!

S – Eu acho: What are you supposed to do? E aí sempre continua nela. Aqui nessa você não pode fazer esse tipo de abordagem porque Let's é um convite, né? Não dá pra você pedir pra ele: O que está querendo o enunciado? Você pode ler explicar: I'm going to read and you are going to repeat after me okay? We are going to do a dramatic reading, in fact a recitation que quer dizer jogral em inglês.

T3 – É porque dramatic reading é teatro, né?

S – É, a gente não vai fazer isso, mas aí eu pensei: se eu pôr recitation como é que a gente vai explicar isso? Na verdade isso aqui é um pedaço de texto, né? Quem sabe a gente deixa dramatic reading! Como é que a gente vai explicar para o aluno. Aqui você está propondo que vai explicar pra classe e a sua explicação vai estar aqui mais adiante. Aqui está complicado. Diga que a forma como o jogral feito será sinalizado com tiras de papel com a inscrição de quem irá falar: only boys, only girls, row 1, row 2, row 3, +++

T3 – Ao mesmo tempo que eu falo eu vou mostrando.

S – A sua explicação está incompleta. Você diz o que você tem que explicar.

T3 – Eu digo direto o que eles vão fazer.

S – Você diz direto, senão você complica pra você e pra eles. Okay, class! Now, the reading will be done in groups: only boys, only girls, or row 1 +++ Isso você tá explicando, você vai sinalizando e aí nesse momento é que você vai botar row 1, row 2 +++ Isso vai estar sinalizado no cartaz no quadro, mas como você não falou dos slips of paper você vai ter que refazer a sua explicação pra deixar ela clara pros alunos. Que mais?

T3 – Então eu vou ter que fazer outro procedimento?

S – Isso faz parte da sua explicação.

T3 – I will say: These slips of paper +++

S – Mas você não vai determinar o que você vai falar colocando esses strips no quadro?

T3 – Sim. Então aqui eu tenho que determinar?

S – Quem vai determinar é você.

T3 – I will say: Only the boys repeat the answer.

S – Não, como você vai fazer? Você me explicou em português, mas não está me explicando em inglês. Você não está me fazendo entender.

T3 – I am going to put these slips of paper under the +++

S – Você pensa e coloca.

T3 – mas está dizendo aqui, olha. Depois que eu falei aqui: +++ era fileira de modo a fazer um jogral. Diga que isso será sinalizado com tirinhas de papel dizendo quem vai falar. Now, class, the reading will be done in groups: only boys, only girls, row 1 +++ with these slips of paper.

S – Mas é você quem vai determinar. Você vai dizer assim: Class we are going to do here repetition in groups of boys, girls, row +++ Okay. I am going to determine the boys and the girls. Who is going to say. I am going to put here. Monte um esquema do que você vai falar, que explicação vai ficar claro pra eles. Visualize como você vai falar isso pra eles. Depois você pensa o que você vai fazer. Porque cada uma frase dessas é uma pessoa que vai falar ou é boys, ou é girls, você precisa saber onde você vai colocar. Essa explicação tem que estar muito clara porque senão não vai sair legal. Você vai ter que falar com você mesma, sozinha como se estivesse falando com os alunos, de como vou tornar isso claro pra eles. Você está propondo que nós vamos ler essa entrevista, que algumas pessoas vão ler isso, outras aquilo, que quem vai determinar isso é você e que você vai colocar no cartaz essas tiras e quem vai determinar quem lê é você. Se você disser: row 1, só row 1 fala +++ Onde não tem nada sou eu que falo. Você precisa determinar quem vai repetir o que. Como é que você vai repetir? São as perguntas ou só as respostas?

T3 – Só respostas.

S – Só respostas?

T3 – A princípio sim.

S – Então, você precisa ler direitinho como é que você vai fazer essas variações. Você não pode jogar as coisas. Você tem que explicar. Isso vai para uma pessoa e ela tem que entender. Antes de ler você vai ter que explicar a atividade, perguntar se eles entenderam é muito complexo. Nessa atividade da petition you are going to write a petition, an open letter. So, the problem is: street children need to go to school. So, what's the meaning of this problem in Portuguese? Ou alguma coisa assim: So you are going to send, to write, a petition to a person. Who is this person? Você vai ter que explicar pra eles e nessa explicação resgatar o significado. Você vai disponibilizar dicionário?

T3 – Eu pensei, mas depois, como eles tinham o modelo eu achei que eles não precisariam.

S – Você acha? O problema deles é diferente, não é mais ônibus, é bem diferente. Com relação ao tempo para fazer a atividade, eu acho 25' muito.

T3 – Então 20', pode ser?

S – Qual vai ser o seu procedimento em face dos trabalhos corrigidos?

T3 – Depois de terminar e corrigir?

S – É porque isso já direciona você para os próximos planos.

T3 – É, ainda tenho a parte do listening pra fazer.

S – É, você tem que refazer esses planos e preparar mais duas atividades novas.

DISCUSSION SESSION, NOVEMBER 18TH, 2002.

REVIEWING T3 LESSON PLANS.

S – Aqui, nessa aula 1 e 2 que estava basicamente pronta, vamos fazer o seguinte: Como a gente vai fazer uma leitura dramática que a gente vai chamar de jogral, o que é que eu pensei? Como é que a gente pode fazer jogral de uma entrevista, a gente pode fazer jogral de um texto, mas não de uma entrevista. Não tem sentido a gente falar para fazer uma leitura dramática de uma entrevista. Então, como você vai ter que rever isso, eu queria que você tirasse a entrevista. É uma questão de nomenclatura. Então, você vai tirar entrevista e colocar texto e como vai ser below vai ter que ser provided. Como não tem sentido a gente fazer isso com entrevista a gente vai fazer um texto. Ou seja, essa parte de repórter não tem. Só vai ter bolinhas, como se fosse um diálogo, ou quadrinhos, como você quiser. A gente tem que ser coerente. Como é que a gente vai fazer um jogral através de uma entrevista? Entrevistas não são feitas pra isso, com esse intuito. E aí a gente coloca como título: About street children. Onde tem entrevista eu já coloquei texto. Aqui, a hora que você está explicando, eu acho bom você explicar um pouco mais, senão você não vai se fazer entender. Quando você for colocar aquelas tiras lá você diz: Okay class, I determine, I decide now. Now I decide who is going to say each phrase of the text. I am going to stick under each phrase the name of the group, who will repeat it. For example: Aí você põe only girl abaixo de uma frase qualquer. Okay class, only girls will say this phrase ou boys. Dê exemplos com as tiras only boys e row 1. Pay attention to the moment you are going to read. Use strong voice. Achei importante isso aqui. Se é dramática tem que ser strong voice because it is a dramatic reading. Vamos a petition: Quando você for concluir, você conclui dizendo: Okay, this letter is a petition. Você tem que escrever no quadro essas palavras: Letter e Petition. E aí perguntar: Class, is this a letter to a friend, é isso que você está propondo. So, what kind of letter is it? Não é assim: This is a petition. Não dá assim pra eles que tipo. Só diz assim: É uma carta para um amigo? Eles possivelmente dirão não. Então, what type, what kind of letter is it? E aí alguém vai dizer e você vai salientar que esse tipo de carta é um abaixo-assinado. Então: This type of letter is a petition. Aí você continua como você está dizendo aqui: There are many people, ta ótimo, there are signatures, né? Aí você também pode dizer: It is necessary to have many people, many signatures to have a petition.

T3 – Mas faz como negociação?

S – É. Aí você diz assim: Why do people write petition? Eu mexi um pouco na sua conclusão dizendo o seguinte: People write petition when they have a problem e querem uma solução pra eles. So, the objective of a petition is to request a solution for a serious problem. Como a sua atividade deles escreverem vai ser três coisas: o problema, uma solução e tem uma pessoa. Então nessa pessoa, eu acho melhor você perguntar assim: Who do we send petition to? To what person do we send a petition? Okay, we send petition to the authorities, to people who

make decisions, who have power to make decisions. A gente manda pra essas pessoas, né? A identity number você tira porque nem sempre abaixo-assinado tem identity number. Talvez esse não seja o momento. Deixa ele inferir, lá na hora do texto. Aqui eu acho que você deveria achar mais uma linha direta com o assunto, com o tema. Porque se a gente falar assim: Ter mais crianças na escola, não são crianças de rua necessariamente, né? Então, eu tava pensando em colocar aqui: Is it a good idea to write a petition requesting that street children go to school? Yes or no? Is it a good idea? Aí, to what person do we send this petition? Nessa 3B eu coloquei o problema com o verbo porque na hora que eles forem escrever, eles vão escrever com o verbo. Many street children are out of school, então, é o problema. O que ele solicita é: Street children attend to school. Mas, pra você trabalhar, aqui já é procedimento: Leia o enunciado e as informações que seguem. Verifique a compreensão do problema e da solicitação. Okay class, the problem is this: many street children +++ você completa. What is the problem in Portuguese, please? What is the problem? E aí faça o mesmo com o request, né? Aí pergunte, finalmente, pra quem é o abaixo-assinado endereçado: To what person are you supposed to send this petition? Aí ele vai falar: Pro promotor da infância e da juventude. Verifique a compreensão perguntando o que eles deverão fazer na atividade: Entenderam? Sim? Não? Então explique pra mim? Você vai usar: What are you supposed to do? Né? Aqui já é pra ser colocado na ordem.

T3 – Ah, já muda de plano?

S – Já muda de plano só que isso aqui é texto do procedimento da aula 6.

T3 – Ah, ta, não vai entrar nessa aula.

S – Como essa aula são duas, então o que que você tem? Você tem em uma e meia você faz isso. Então aqui você vai colocar a atividade 4. Porque em duas aulas você vai dar a 3, não é isso?

T3 – Tem o pre-reading +++

S – É, o pre-reading faz parte do reading, atividade 3A.

T3 – Pre-reading, reading, e o petition pra fazer nessa aula.

S – Não, você tem duas aulas, né? Então, isso vai dar uma e meia vamos dizer. Vai sobrar mais um pouco. Então, nessa aula aqui você vai colocar a atividade 4. Então, aquilo que você colocou lá é porque é de listening, não é? Essa, você muda pra cá. O que vai acontecer? Essa atividade 4 não vai ser terminada aqui. Possivelmente a correção vai passar para essa aula. Mas em todo o caso você deixa a atividade 4 aqui. A aula 6 tua vai ser isso aqui mais aquilo da leitura, que vai sobrar. Em meia aula, é bem possível que você dê isso aqui e falte. Mas que você já tem que é o texto. Aqui na aula 6: Resgate alguns erros encontrados nos textos elaborados pelos alunos. Escreva-os no quadro e peça a classe que os corrija. Aqui você está se colocando. Você não pode, você tem que compartilhar com a classe. Você está ensinando, pra isso você precisa dar voz pra ele. Eles é que tem que dizer e peça à classe que os corrija. Ajude-os, se ninguém sabe, ajude-os na sua localização. Tipo assim: Okay class, there are +++ I corrected them, você tem que dizer que corrigiu, né? Você não vai começar muda, né? Okay, I corrected your texts and +++ o que você vai resgatar não é o erro em si, né? É a sentença onde ele está, né? É essa a compreensão?

T3 – É, erro solto não adianta.

S – Me parece que é isso: Você vai trazer as sentenças onde os erros estão. E aí você vai dizer: Okay class, I corrected your texts and these are the problematic sentences. In these sentences there are two erros, locate them. E aí, ele vai localizá-los. Depois de localizados: What's the correct word/expression? Feito isso, você vai entregar os textos corrigidos aos alunos para que eles possam digitá-los, mas isso não vai acontecer. Isso seria numa aula 7 ou numa aula 8. Estava pensando, já que é um documento, não pode ser à mão, né? E ainda se vai para um

promotor. Então, o texto deverá ser digitado já que é um texto que será enviado a um promotor juntamente com as assinaturas. No caso, agende um horário para a aula de inglês na sala de informática para que os alunos digitem seus textos com a sua orientação. Aí já entra um pouco de conhecimento de informática para eles utilizarem. Traga um disquete para que os alunos copiem seus textos. Tire uma cópia de cada texto e entregue para os respectivos grupos. Diga que cada grupo deverá recolher 50 assinaturas no seu abaixo-assinado. Dê um prazo de uma semana para essa tarefa. Comente que o abaixo-assinado é um documento de responsabilidade deles e que não poderá ser dobrado ou amassado já que ele será enviado ao promotor da infância e da juventude de Florianópolis por eles mesmos. Como você vai falar isso? Okay class, each group will collect 50 signatures a minimum, collect with your friend, teachers, family. E aí continue: It is your responsibility, don't fold, sei lá, because this document will be sent to a promotor de justiça. This is serious, this is important, coisas do tipo! Na hora de envelopar, traga o endereço completo do destinatário. Para envelopá-lo, por exemplo: What information involves the address? The name of the street, número da casa, o nome do suburb. Com base nessas informações pergunte para a classe. O que você vai perguntar? Que informação do we write first? Ele vai dizer o nome: The promotor's name. Você vai dizer: Okay, but we don't have the promotor's name. So what do we do? Aí avalie as respostas dadas e inicie o preenchimento do envelope. Aqui entra o To. Diga que em inglês o nome do destinatário é acompanhado por To.

T3 – É, to e from é mais fácil pra eles. Já visse aqueles cartões de natal que a gente compra aqui e que tem to e from. Então, eu achei que isso era uma coisa que ia ficar fácil do que colocar addressee +++ e sender.

S – Eu pensei que você quisesse falar ao promotor, à Maria +++

T3 – Certo, na verdade eu pensei remetente, digo, destinatário. Mas a gente usa ao ou a ou para, né?

S – So, in English we use To before the name of the addressee, for example, to the director of +++ So, what's the meaning of To in Portuguese? Certo. Continue o preenchimento do envelope perguntando: What's the next information? Aí ele vai falar: endereço. Mas o endereço da casa ou do trabalho? Do trabalho. Okay. E aí, siga o mesmo procedimento para a parte de trás. Diga que na frente do nome do remetente devemos colocar From. In English we use from before the name of the sender. For example: From: The students of Hilda Teodoro School. Who can send this document by mail? Basicamente, isso é uma coisa que vai acontecer depois de uma semana. Você não vai fazer, mas precisa constar. Isso vai no final da aula 6. Na verdade a sua aula 6 vai ser isso aqui como pro-forma porque você está explicando o que você vai fazer com esse trabalho que você propõe. O início dela tem que ser com a atividade 4. Vamos ver agora a atividade 4. Primeiro vamos ver o script. ***Você não pode começar um listening dizendo assim: In Brazil Unicef +++ você está tomando for granted que eles sabem o que é UNICEF, mas muitos poderão não saber. A gente fala Unicef, mas não sabemos realmente o que é a Unicef. Então, se tivesse um texto em Inglês.***

T3 – Na verdade isso daí é desse mesmo site que tem, antes de começar na home, na primeira página tem o que a Unicef faz no Brasil.

S – Tem que contextualizar esse texto principalmente quando ele é falado. Então eu preciso dizer o que é a Unicef.

T3 – Eu vou começar falando a definição no texto.

S – Não, no oral. Tem alguém falando sobre a Unicef. Na verdade, esse é um texto sobre a Unicef em particular, sobre um dos programas que a Unicef promove que é esse Spaces of Hope. Muito bom texto. Você fez uma bela escolha. Só que você tem que dizer: Okay, Unicef is na organization +++ Então, o que é, onde se localiza, está localizada onde. Alguma coisa bem

sucinta. Quando você for fazer um texto oral, as sentenças não podem ser muito longas ainda mais se for para beginners Unicef program integrates sports and extends the school day for children in school and adolescents. One example is the spaces of hope program. Ponto. Tira o which. This program +++ Acho melhor você calibrar.

T3 – Também acho.

S – *Dá um pouco mais de sentido com coisas palpáveis para eles. Esse programa, na verdade, atende ou ajuda crianças de rua from Rio de Janeiro. Ai tem o sujeito, it offers these children extra activity as for example: sports, music, and beginners in art craft coisas assim +++ tentar dar sentido melhor pra que eles possam compreender. Ai vem a sua atividade. Numa atividade, no mínimo, tem cinco questões. Por que? Porque veja, é um esforço enorme pra fazer um texto e eles responderem em um minuto. Por que você colocou as perguntas em inglês?*

T3 – Não sei. Agora que eu olhei é que eu me dei conta disso.

S – Por que?

T3 – não sei. Eu fiquei calibrando cada pergunta dessa. Nem me toquei que podia ser em português, né? Que é bem melhor. A compreensão deles não precisa ser na pergunta, tem que ser no texto.

S – *O teu enunciado: Listen to a person talking about Unicef, já pra preparar ele que vai falar da Unicef. Você grava duas vezes pra não ficar rewinding. A tua primeira pergunta poderia dizer o que é a Unicef. Ele sabe que o teste é sobre a Unicef. Então você vai dizer: A Unicef apóia vários programas, de que programa em particular o texto trata? Pra eles dizerem “Spaces of Hope”. Agora, onde é o programa? Não, né? Como assim? Você tem que deixar a pergunta mais clara. Primeiro de tudo você precisa fazer o texto pra depois começar a elaborar as perguntas. Você já está com quase todo o texto na mão. Só falta você dizer o que é a Unicef, que é um programa brasileiro, inclusive você pode dizer que é uma Brazilian organization that +++ e aí você pode fazer uma pergunta: Em que país, pra que ele possa inferir de Brazilian, sabe?*

T3 – Não é muito fácil, e como eles vão ter que ouvir, eles acabam nem se ligando em coisas que eles sabem.

S – *É verdade +++ Essa pergunta do Rio achei legal. De onde são as crianças que fazem parte desse programa? O texto da Internet explica o programa melhor?*

T3 – Não. Era só esse pedacinho de texto.

S – *Porque você tirou esse texto escrito e transformou em oral sem nenhuma modificação?*

T3 – *Porque eu achei um tamanho bom. Fazia sentido com o que eu ia falar.*

S – *Mas o texto escrito é diferente do oral, né? Eu acho que é mais repetitivo, tem mais hesitações, tem mais +++*

T3 – *[Tem mais dramaticidade. Mas pelo menos o que a gente vê de livros, são textos orais prontos para determinadas atividades e eles são assim como esse. Ainda mais se é uma leitura. Se é um diálogo, aí sim +++*

S – *[Não, mas texto oral tem toda uma forma. Isso aqui é uma palestra. Eu estou achando que isso aqui é uma pessoa que está dando uma palestra. Ele pára, volta, é repetitivo, né?*

T3 – *Pode ter mais flexibilidade.*

S – *Eu acho que você deveria explicar, usar suas próprias palavras dando essas informações do que usar isso. Isto realmente parece um texto escrito. Seria interessante você organizar o texto, como se você fosse dar uma palestra. Se você for no site da Unicef, você vai*

ter muita dica. Você vai montar um texto pequeno, como se você fosse falar. Agora o procedimento dela. Como é pequeno você pode ler e fazer gestos. Você vai verificar a compreensão do seu enunciado? Porque em nenhum momento você verificou a compreensão do enunciado.

T3 – Vou.

S – Depois você propõe que as perguntas sejam respondidas uma de cada vez. Quantas vezes eles vão ouvir o texto pra poder responder as perguntas?

T3 – Nem me toquei!

S – E o que você acha que deve ser feito?

T3 - Ouvir tudo e tentar responder? Ou ler antes com eles pausadamente?

S – Isso. Ler pausadamente com eles as perguntas e as alternativas e você enfatiza que eles têm que prestar atenção porque eles vão ter que responder ao ouvirem a fita. Coloca a fita pra tocar. Depois a correção. Os procedimentos estão Ok!

DISCUSSION SESSION NOVEMBER 19, 2002.

REVIEWING T3 LESSON PLANS.

S – Ontem nós falamos da Unicef..

T3 – Ontem nós falamos que a Unicef era uma organização brasileira. Ela não é brasileira, é das nações unidas. Então, o que eu fiz? Eu peguei mais informação e montei um texto.

*S – ((The supervisor reads the text)) Veja o que você pode achar no site porque este texto não diz muita coisa. O que é a Unicef? ((the supervisor continues reading while T3 tries to find another text in the Internet)) **Porque você fez as perguntas em inglês?***

T3 – Pra eles ouvirem. Na verdade eu fiquei preocupada em eles ouvirem o inglês e marcarem o que ouvirem, entendeu?

S – Não. Mas e as inferências? Tudo o que eu ouvi vai ter que estar aqui escrito? Não! Porque você faz as tarefas de leitura em português e as respostas em português? É lógica de raciocínio, é compreensão. E agora? Você refaz isso enquanto eu vejo o resto dos planos.

Não pode ter, na resposta, uma enorme e duas pequenininhas. Não se faz múltipla escolha assim. Todas têm que ter o mesmo tamanho. Olhe as suas opções. Você não pode ter coisas absurdas. É pra ele acertar mesmo. Aqui, se eu dou essas três alternativas, certamente, ele vai na organização. Então você vai dizer assim: Ah, essa atividade funcionou, eles estão entendendo tudo. Mentira! Porque ele não ouviu nada disso. A tua avaliação sobre o desempenho deles não vai combinar com a avaliação. Os teus resultados não vão ser válidos. Não podemos bestializar o aluno. Tem que ter outra alternativa.

T3 – Pode colocar a palavra organização em todas?

*S - Isso. O foco de atenção dele vai ser children. Ele vai ter que entender children. Então, é uma organização que protege as pessoas idosas. Que mais? É uma organização que atende as mulheres e os seus interesses. Quando foi criada a Unicef? Se você colocar qual o objetivo? Se você perguntar: Quem exatamente a Unicef atende? Aí você terá o que é a Unicef. Se você colocar que tipo de criança eu já respondo a primeira. Pra que ele coloque vítimas de pobreza, violência e exploração. Qual é a função da Unicef? Aí podemos dizer: proteção dos direitos das crianças. **Isso aqui está muito estruturalista ainda. Tem que ter inferência. Não pode ser toma lá dá cá.** A Unicef é uma organização para idosos, uma organização para mulheres, uma organização para crianças. Então, o que é a Unicef? Ta. O que a Unicef oferece? Educação, proteção. A quem ela exatamente atende? Jovens vítimas de três coisas: poverty, violence and exploitation. Ela apóia vários programas. Eu acho que é essa que vai ter que ser na seqüência. De*

que programa em particular o texto trata? Ta. Em vez de colocar São Paulo e Rio que vai estar na lata, porque você não coloca: De que país é esse programa? Não ta legal! Em que país funciona esse programa? Também não é funciona. Em que país está sendo desenvolvido este programa? E aí você põe como opções: Europa, Estados Unidos, Brasil +++ Quais são as atividades oferecidas neste programa? Você tem que diminuir as opções, ta muito grande. Você colocou esporte música, teatro, aulas de arte, dança, trabalho. Não pode ser trabalho. Capoeira. Ta óbvio, né? Vamos à pré-leitura. Eu acho que você tem que fazer menos possível. Na verdade não é o tópico do texto, né? Você vai direto: Qual é o título do texto? Aí você vai escrever: Spaces of Hope lá.

T3 – No quadro?

S – No quadro. E aí o que você vai fazer com isso? Você vai fazer uma outra pergunta com relação a esse título: Esse título é o que? É o nome de alguma coisa. É o nome de algo, está em letra maiúscula. Ele não vai saber. É uma coisa nova. Um ou outro vai poder associar, Mas, às vezes a pessoa desloca da atividade que era antes quando começa uma outra nova. Como se nada de antes tivesse que ver com o agora. Eu acho que tem que ter uma pergunta aqui. Is this the name of something? Is this the name of what?

T3 – A school pode ser?

S – Is this the name of a school? This name refers to a school? What? What? +++ O que é mesmo?

T3 – What's spaces of hope?

S – É eu acho que aí poderíamos +++ Eu acho que eles vão pensar que você vai querer o significado. What is spaces of hope? Is this the name of a school? So, what's spaces of hope? Aí possivelmente, eles vão dizer: É uma escola. Vamos dizer que ele ache lá programa. Yes program. Conclua dizendo: Ok, this is a social program. E é um programa pra quem?

T3 - For children.

S – É, você vai ter que fazer uma pergunta: Pra quem? Is this a program for +++

T3 – [Você acha que eu ponho essa foto?

S – Sim porque daí ele pode fazer a conexão.

T3 – É, tendo a foto também fica melhor. To what people is this program for?

S – É oferecido. For what people is this program offered? Ele vai falar: pra crianças. Aí conclua: Ok, this is for children. What's the relation between the title and the picture? É que nesse lugar eles oferecem escolinha de futebol pra criançada. Ok. Yes. Em vez de você perguntar: Que tipo de atividade o programa oferece? Não é pré-leitura, você já está afundando no texto. Porque as perguntas em inglês?

T3 - Eu não sei o que acontece. Eu já to careca de saber, mas sempre escapa. Eu ainda tenho isso na cabeça de que as questions são in English. Ta vendo? What's the meaning of this question in Portuguese? E eu já tinha feito questões em português, heim?

S – O teu texto vai ser desse jeito. Você não vai digitar. Você vai colocar a figura e tudo. Nessa pergunta, se você quiser deixar enroscado até pode porque ele vai fazer guessing. Agora é compreensão de texto. Porque essa questão é a primeira?

T3 – Porque é a primeira linha do texto internacional passion.

S – Mas ele pode falar com as próprias palavras, né? Is football an international passion? Você acha que essa linha tem que ter uma pergunta?

T3 – Não, agora eu acho que não. Na ora que eu fiz, eu achava que tinha.

S – Porque você acha que muitas organizações usam o futebol pra ajudar a tirar as crianças da rua? Já é interpretação. Primeiro é compreensão. O que é que você quer que o aluno compreenda?

T3 – Compreenda?

S – Nessa primeira parte aqui.

T3 – O número de pessoas, de crianças que estão na escola, que trabalham e que estão fora da escola. Vários programas usam o futebol pra tirar as crianças da rua.

S - É difícil. Essa pergunta é difícil. Porque muitas organizações usam o futebol pra ajudar? Porque existem, na verdade, muitas crianças trabalhando. Você não vai conseguir sucesso nessa atividade. Quantas crianças não estão na escola? Qual é o número de crianças que trabalham e o número de crianças que estão na escola? Isso é no Brasil, né? Esses números se referem ao Brasil, né? Então, do que se trata, talvez, os números apresentados no texto? Os números apresentados no texto referem-se a que? De que país se trata? Ou alguma coisa desse tipo. Como é que é mesmo?

T3 – Os números apresentados no texto referem-se a que? Ou a que se referem os números, é melhor, né?

S – Aí ele vai responder o que?

T3 – Ao número de crianças que trabalham e ao número que estão na escola.

S – É, aí ele vai ter que dizer que não estão na escola. Certo. Qual é a outra mesmo?

T3 – De que país se trata? Em que país isto acontece?

S - +++ Eles têm iniciativas. Pra que? Pra ajudar as crianças to enter the classroom.

T3 – Daí entraria o pra que o futebol é usado.

S - Daí entraria o por quê, né?

T3 – A popularidade.

S – Por quê o futebol é usado nas organizações?

T3 – Eu queria que ele falasse porque é muito popular.

S – Eu queria que ele dissesse que essas iniciativas usam isso com qual intenção?

T3 - Ah, ta!

S – Pra ajudar as crianças.

T3 – Então, porque as +++

S – [Qual a intenção?

T3 – Qual a intenção das entidades +++ entidades? Não, iniciativas mesmo, né?

S – Qual a intenção de algumas organizações?

T3 – Iniciativas +++

S – É, que se eu colocar iniciativas ele vem localizar aqui.

T3 – Ah ta! Qual é a intenção de algumas entidades, de algumas organizações em usar o futebol?

S – Ajuda, né a tirar as crianças da rua e colocá-las dentro da sala de aula. Qual é a intenção de +++

T3- [De algumas organizações usarem o futebol como +++

S – Aí é de ajudar. Qual é a intenção de algumas organizações +++ qual é a intenção de algumas organizações ao introduzirem, né +++ o futebol como atividade. No final a relação é qual é o significado: What's the meaning of pra ele saber o que são os espaços da esperança. Então, What's the meaning of the title, né, como atividade escolar. É uma atividade escolar, né?

T3 – É.

S – Qual o público alvo do programa, né? São crianças em áreas violentas em cidades, né? Em cidades violentas. Aí a questão é qual é o público alvo? Se você quiser utilizar uma palavra mais fácil pra eles, né? Quem exatamente +++ primeiro é um programa chamado, né? O program called spaces of hope. Aí podia colocar: O programa chamado spaces of hope atende +++ Dê exemplos! Que organização? Não é uma organização, um programa. Pra dizer qual é a intenção

de alguns programs onde algumas organizações +++ têm que ver o que você pôs aqui, né? Iniciativas. Então, são iniciativas de centros, né? São centros e são programas. Então, qual a intenção de alguns programas sociais, né?

T3 – [Hum-hum

S – [Programas sociais em introduzir o futebol como atividade escolar.

T3 – Dê exemplo. A atividade escolar eles já têm, né? Então, introduzir na atividade que eles já têm, né, depois da aula, né?

T3 – Porque são dois, né? O centro aqui e programa +++ Ele traz esse exemplo ((referring to the text about spaces of hope taken from the Internet)) Que programa social +++

T3 – É mencionado no texto? Não. Que programas sociais são mencionados no texto? A que programas atende? Aí eles não vão colocar isso aqui, né?

S – Não. Este programa atende +++ este programa oferece +++ Quais as atividades que são oferecidas por este programa? Não é? Em vez de falar oferecidas, quais são as atividades que +++

T3 – [Que fazem parte deste programas?

S – Que atividades este programa +++

T3 – [Oferece?

S – Quem fundou os centros de ajuda? Não. Primeiro tem que saber sobre os centros de ajuda, senão você vem com uma informação nova. Mas que centro de ajuda? Nem tem centro de ajuda aqui? O texto menciona +++ Quero que você tire quem é que fundou, que são dois membros of the Brazilian football team, pra que ele tire essa informação. O texto menciona sobre alguns centros fundados +++ não são centros sociais, são centros para crianças. Mesmo que você tenha essa informação: two members of the Brazilian internacional football team, que ele veja que esses caras também estão preocupados, né? Quer dizer, essas pessoas são da sociedade, estão envolvidas nesses programas. O que eles fazem? Pra dizer o que ele combina, estudo e esporte.

T3s – Mas, por quem foi fundado vai ser perguntado também? Quem fundou também é uma pergunta?

S – É, porque a resposta é quem fundou foi dois membros.

T3 – Ah! Então, o texto menciona centros fundados por pessoas da sociedade.

S – Isso. E quem os fundou?

T3 – Hum-hum

S - O que eles oferecem? O que esses centros oferecem? Pra dizer: aula de computador +++ Alguém pode dizer: ele oferecem estudo e esporte. Fechou. Também. Se alguém responder: aula de inglês, aula de computação, jogo de futebol depois da aula. Respondeu.

T3 – Pode fazer uma assim: Como termina o dia?

S – Não, mas aí já ta na sua pergunta +++

T3 – [Já entra aqui.

S – [Quais são as atividades que eles oferecem? Eles oferecem, na verdade, né, esportes +++

T3 – [Esportes e aulas

S – [E também oferece jogo de futebol no final. Ele oferece tudo isso: aula de inglês, aula de computação, jogo de futebol. Porque você quer pegar fun?

T3 – É pelo fun só. Pelo vocabulário mesmo.

S – Você acha que fun poderia +++

T3 - [Eu acho que, pelo que a gente fez agora, ficou bem completo, não precisa buscar esse significado.

S – Mas você tá querendo inferência aqui. Se você dissesse assim: healthy and productive alternative to children eu acho +++ produtiva e saudável você que, né? Interessante pra ele healthy. É uma alternativa, mas tem que pôr tudo, né? Football tem que colocar, offer children football

T3 – [tem que colocar essa sentença toda aqui

S = [é, toda.

T3 – [Na verdade, eu separei pra não ficar muito longa.

S – Football the fun activity that can be healthy +++ Eu acho que healthy é interessante porque ele vai tirar do futebol. Esporte é saudável.

T3 – É. Construir o significado com eles disso aqui?

S – Não, só isso aqui.

T3 – Só healthy?

S – Só healthy +++ Uma é pouco, né?

T3 – É, uma pra fazer inferência, né? Duas tá bom? At risk?

S – É sim. Isso pode ser. Crianças que estão em risco, at risk, né? É, pode pôr: fun, healthy, and at risk. Acho que deu.

DISCUSSION SESSION NOVEMBER 21, 2002.

REVIEWING T3 LESSON PLANS.

S – Quando você fala go to parece que você vai de uma ponta até outra, né? Na verdade, você não vai para. A pessoa está aonde? Que página?

T3 – A gente está na página da atividade.

S – Então ele não pode ir para a página direto.

T3 – Now activity 4, né? Direto? Colocar o go, né?

S – Leia as perguntas e as alternativas, né?

T3 – [É alternativas de respostas.

S – Porque alternativas de respostas? Alternativas. No seu texto spaces of hope ele oferece to street children, você disse que offers street children of violent city such as: +++ ele não é só do Rio e de São Paulo, é pras crianças de todas as cidades. Eu acho que a gente vai ter que +++

T3 – [É porque a gente tá falando do spaces of hope que é esse aqui, né?

S – É e aqui diz: Help street children of violent city such as: +++ ele não ofereceu só pras crianças do Rio e São Paulo!

T3 – Não!

S – [São exemplos.

T3 – Hum-hum.

S – Rio e São Paulo são exemplos. Existem pra outras cidades também.

T3 – Até a foto é do pessoal do Rio, na verdade. É do Flamengo, não é? É um foco do spaces of hope no Brasil mesmo.

S – Não, você não está entendendo. Isso é um, é um listening e no listening você está falando que esse programa oferece às crianças do Rio e São Paulo atividades tais como: +++ Ele não oferece só pras crianças do Rio e de São Paulo, Rio e São Paulo são exemplos.

T3 – A gente tinha pensado em colocar assim, né?

S – Uma atividade T3, ela não se faz assim. Ela é a madurecida de um dia para o outro. A gente faz amadurecendo. Ela tem que ser verossímil tem uma série de critérios pra se fazer.

T3 – Então se colocar: It offers children in cities like Rio and São Paulo activities such as +++

S – [Mas aí tem que ser from cities, né?

T3 – [from cities like +++

S – [espera aí, deixa eu +++ vou marcar. Que tipo de criança é? Que crianças de cidades como +++

T3 - [que tipo de criança? Tipo street children?

S – Não são street children. O texto não diz. São crianças que moram em áreas violentas, em cidades como estas.

T3 – O texto diz ali: children out of streets to the classroom.

S – Mas isso aqui é o início do texto. Não fala do spaces of hope. Então, uma das iniciativas usam o futebol pra tirar, mas aqui é falado do spaces of hope em particular. Você tem que tirar essa informação. ((the supervisor continues checking the activities they had organized the other day)).

T3 – Vamos colocar uma pergunta de conclusão? Eu tinha pensado como conclusão que oferece escolinha de futebol pra +++ foi isso que a gente tinha falado.

S – Qual é a relação do título com a figura? Qual é?

T3 – É oferecido escolinha de futebol nesse programa social. Uma das atividades é o futebol e a figura também. Que programa é oferecido? O futebol. É essa a relação, né?

S – Ta. Então como é que você vai colocar?

3 – What program offers football to children?

S – A relação então é: esse programa.

T3 – This program offers football ++

S - [Football classes

T3 – [Football classes to children. ((the supervisor continues checking other activities))

S – Aqui eu acho que fica melhor: de que programa social fala o texto? A quem este programa atende? Eu acho que as crianças que moram em áreas violentas fica melhor. Quais são as atividades propostas por este programa?

T3 – Futebol, música e teatro e computadores com acesso grátis à internet.

S – Você vai colocar em português assim, né? Aqui fala de centros fundados por pessoas da sociedade.

T3 – [Eu pensei em colocar pessoas comuns, né, pra não ficar essa coisa de ser uma organização, né?

S – Ah, claro. Não é só quem fundou, né? E o que elas oferecem, né, esses centros, não é? A gente também tinha pensado nisso, lembra?

T3 – Ta aqui. É, tinha, mas eu comi. Pode ser a mesma questão? São centros que combinam estudo e esporte. Quem fundou estes centros? Ta bom! Eles podem associar quem ao nome e o que ao centro de estudo e esporte. Que atividades são oferecidas? Pode ser?

S – Mas aí a gente perde a oportunidade de dizer: two members of the Brazilian internacional +++ que são as pessoas da sociedade que +++

T3 – [Então vamos pegar +++ é

S – [Que não são governamental.

T3 – [É. Achei interessante também. A gente pode até colocar o nome dessas pessoas.

S – Mas não tem no texto!

T3 – Eu sei.

S – Então não. De que área +++ As pessoas que fundaram fazem +++ elas são de +++

T3 – [Meio social.

S – [Meio ou círculo, não é difícil.

T3 – De que área!

S – Que área elas atuam?

T3 – É porque classe, tipo, vai ficar meio +++

S – É.

T3 – Eu consigo ver: em que áreas elas atuam

S – [Aí ele vai falar: na área do futebol.

T3 – E que profissão eles têm? Jogador de futebol.

S – É, mas ele não vai falar members of the Brazilian football team.

T3 – Em que time eles jogam?

S – De que time eles são?

T3 – É. Daí ele vai bem aqui: Brazilian internacional football team. Eles vão deduzir, eu acho, da seleção brasileira.

S – Daí a 7 é: O que os centros oferecem, né?

T3 – É. As atividades.

S – Que atividades os centros oferecem?

T3 – Jogo de futebol também, né?

S – O que as palavras sublinhadas na atividade abaixo significam? Ta bom. Fechou. Na hora da correção, você vai ter que criar alguns momentos pra construção de sentido, né? Pra você ajudar os alunos, né? O que você vai fazer na construção. Eu vou deixar você fazer isso.

T3 – eu acho que poderia ir para o quadro, né?

S – Também acho. Aqui parece que você ta falando com uma pessoa que ta falando em inglês. Você tem que dar uma data. Aqui não é suficiente. Você vai completar: Construa com a classe: what words are familiar to you? Depois dessa pergunta você vai falar: x/y Qual é o seu primeiro passo?

T3 – To me lembrando da aula da T2 e saiu tudo bem, né? É +++

S – [Ele deu as palavras familiares +++

T3 [E as que não são?

S – Não as que não são, são as que sobraram.

T3 – Não sei.

S – Como que você constrói o significado? Você diz: Quais são as palavras conhecidas pra vocês? Ele vai dizer: x/y/z.

T3 – What's the meaning of this word in Portuguese?

S – Ah! What's the meaning in Portuguese? Aí você sublinha as palavras conhecidas e escreva o significado delas em Português.

T3 – ta.

S – Aí o que acontece? Você tem o queijo suíço no quadro, coisas que eles sabem e coisas que eles não sabem. Aí o que você faz?

T3 – Eu vou induzir eles a adivinharem para a gente tentar completar e o significado para terminar a construção.

S – Então você vai ajudá-los? Lendo? Você vai pedir pra eles adivinharem o resto das coisas.

DISCUSSION SESSION NOVEMBER 21, 2002.

AFTER T3 2ND AND 3RD CLASSES.

T2 – Você começou bem. Sua voz é muito boa, alta. Os alunos prestaram atenção.

S – Pronúncia clara, né?

T2 – Quando você começou a acelerar você retomou. A minha sensação na hora de você colocar o esquema no quadro, na parte de education, seria bom especificar que alguns vão pra escola e outros não porque quando os alunos foram fazer as atividades, os alunos achavam que era de outro assunto.

T3 – Eu coloquei education no título, né?

T2 – É, não colocou do que estava se tratando, né? O que mais causou problema foi também a palavra reason. Tinha 2 reason. Esse because they are é reason do que você está falando?

S – É do problema.

T2 – As razões dos problemas, o que acontece com as crianças. Então, esse because they are é bem essencial pra ajudar. Eles ficaram meio perdidos do que é que se estava tratando.

S – Eu só queria saber porque você simplificou o seu outline no quadro?

T3 – Na verdade eles foram me respondendo coisas que não estavam no outline. Tudo bem, né?

S - Certo.

T3 – Aí eu fui me sentindo sem saber fazer uma ligação disso que eles falavam com o que tinha no outline. Eu poderia ter feito um gancho e pegar, mas eu não soube e acabei me perdendo.

S – Mesmo porque o que a T2 está dizendo tinha o because they are, tinha o children that, né? E, no final, você colocou solution e apenas o verbo minimize. Você pegou umas palavras meio chaves e também não colocou no gerúndio: sending children to school, uma coisa que eles haviam dito. E aí você colocou: participate in social programs. Eu não sei porque você não colocou, não seguiu o seu plano que tinha participating in social projects and buying what they sell, que era uma outra frase que você tinha colocado no seu outline e não colocou pra eles.

T2 – às vezes as coisas do outline como: wash cars, não foi tão problemático, mas buying what they sell, quando chegou na atividade, a gente teve que explicar o que era buying, o que era sell. Então, quando você tem na atividade e que você vai precisar, algumas coisas são muito importantes constar no esquema que você está construindo com eles no quadro. Mas eu achei que foi bom. Às vezes a gente fica assim com vontade de acabar logo, né?

T3 – Não foi nem à vontade de acabar logo. Foi a vontade de deixar o esquema todo no quadro. Mas eu não percebi que não havia mais quadro antes e aí eu fui espremendo e simplificando.

S – Eu concordo com a T2 com relação às observações sobre o outline. Eu acho que você deixou de perguntar o que era delinquência, né? Eu acho que você já disse direto que era minor crimes.

T3 – Não, eles falaram. Eles falaram delinquência. Aí eu perguntei What's delinquency? Daí eles disseram: delinquência.

S – A questão não é what's the meaning of delinquency, mas a definição de delinquência. Você mesma deu: minor crimes. Eu queria deles porque é uma palavra falada pelas pessoas e nem sempre sabem o que significa. Faltou a solicitação da definição, mas você deu: minor crimes, porque minor crimes, ele é derivado da definição.

T2 – Mas no plano não está claro que é pra solicitar a definição da palavra. Talvez seja bom adicionar no plano ou então especificar antes: Peça as seguintes definições: x/y/z Porque senão, acaba confundindo e se os alunos traduzirem a palavra está bom.

S – Depois, se ela achar que deve refazer, ela coloca no relatório.

T3 – Mas no plano já está: Aproveite a oportunidade pra perguntar o conceito de delinquência. Eu é que me precipitei.

T2 = Ah ta! Depois você começou a ler o exercício.

S – Porque você leu?

T3 – Porque eu achei que eles não estavam entendendo e exercício.

S – [Você acha que você lendo você ia fazer com que eles entendessem?

T3 – [Porque eu ia explicar.

S – Mas não tinha nada no plano que você ia ler.

T3 – É, eu sei, mas eu achei difícil pra eles.

S – O problema é que eles não anotam e não associam. Eles podem colocar: What = o que e quando chega a 2ª pergunta com what, ele não associa com o que ele viu na 1ª.

T2 – É, o mesmo aconteceu comigo com a palavra why. Era o tempo todo: what's the meaning of why?

S – Manda procurar no dicionário. Só assim ele aprende a procurar no dicionário.

T3 – Eles têm muita preguiça.

T2 – É preguiça mental.

T1 – Oralmente a gente percebe um grande avanço, mas na escrita esse avanço levaria mais um tempo.

T2 – Eu consegui negociar o significado de buy com aquela menina do canto, só em inglês com money, um real, e ela conseguiu entender. Só que depois o gerúndio, né, a colocação da palavra na frase – comprando – eu tive que usar português.

S – T3, uma coisa que você tem que colocar na cabeça é que ler não significa compreender.

T3 – [E tem uma estória minha de querer dar muito. Eu noto nas suas observações: descentralize. Eu tenho muito essa tendência de eu querer dar. E aí vem o minor crimes, que não funciona. Eu tenho mesmo que cuidar com isso. Funciona por um lado, mas eles deixam de aprender.

S – Oportunizar, né?

T3 – É, dar mais oportunidades pra eles produzirem. Eu acabo sendo um pouquinho mãe.

T2 – Eu achei que foi bom você insistir no número em inglês.

S – É, e isso tem que ver no avanço na compreensão deles. A gente só consegue avanços na compreensão oral é porque vocês estão sempre falando inglês, sempre repetindo, né?

T3 – Você vê o only that!

T2 – O only that foi ótimo. A T1 usou bastante e agora você quando usou, eles compreenderam na hora.

S – Você sabe que isso é competência discursiva, né? Porque ela entendeu a expressão only that em contextos deferentes. Ela usou competência sócio-lingüística perfeitamente, a expressão num contexto diferente.

T1 – A hora que eu ouvi only that eu fiquei surpresa.

S – Eu acho que quando a aula começou muitos não sabiam o que era street children. A menina achava que era dança de rua. O menino do meu lado falou dança de rua quando você perguntou: what's the meaning of street children? Ficou marcado a expressão nominal: dança de rua. Eu acho que a 1ª pergunta do plano deveria ser: what's the meaning of street children in Portuguese?

T3 – [Eu não perguntei, é verdade.

S – [A gente pressupõe esse conhecimento deles. A gente não faz idéia do que pode passar pela cabeça deles, né? Eu também concordo com a T2 que você tem um jeito sintonizado com a classe. Você está dando aula mesmo, você tem um interlocutor. Você é bem sintonizada, a sua voz. Você está escrevendo, mas você não está desligada da classe, não está desligada do plano. Você está no quadro, mas você está dizendo: Oh fulano, any problem? Acho isso legal, sim, essa sintonia.

T1 – eu gostaria de colocar que a construção do esquema eu gostei muito porque tu estavas solta, tu conseguiste colocar coisas que não estavam no esquema. Você foi encaixando tudo o que veio dos alunos. Foi muito tranquilo. Eu acho que o fato deles perceberem que a aula não estava tão pré-estabelecida assim, eles sentiram que eles estavam participando daquela construção. Olha, foi uma coisa bem interessante, como foi importante a colocação do cartaz e a utilização dele durante a construção do esquema. Foi bem bom. Eu não gostei da pergunta f também. Na c eu acho que deveria ser: what are the risks of being in the streets? E na 6, em vez de ser reasons poderia ser risks e teria facilitado bastante.

S- Onde? No esquema?

T3 – No esquema.

S – E a outra onde você está sugerindo?

T1 – Na 6.

S – Mas aí a pergunta tem que mudar.

T1 – Tem que mudar no esquema e a pergunta tem que ser refeita. A 3 poderia ser: reasons for being in the streets, e a 6: risks of being in the streets. Com relação à turma, faltou chamar mais a participação do fundão. Estavam muito descarados na nossa frente conversando. A aula fluiu bem, mas poderia ser melhor, caminhar mais pela sala.

S – Eu acho que poderia tirar do esquema a palavra wander. Ta meio solto, né?

T3 – Também acho.

S - [Ta solto e um pouco forçado. Acho que poderia incluir beg.

T3 – Comem, dormem.

S – [Só pegando o gancho, T1, você não acha que faltou um pouco confirmar em português quando o aluno fala?

T3 – [Eu falar em português?

S – É, quando o aluno fala: andam, andam. Yes! Você poderia falar não só: yes! Andam, right!

T3 – Eu fiquei com medo de falar português.

T1 – É, a primeira vez que tu soltaste uma palavra em português já estava na metade da aula.

T3 - É, né?

T1 – Eles já estavam há 25' em aula só em inglês.

S – A professora do meu lado comentou que eles não estavam nem percebendo que a aula está sendo dada em inglês. Eles acabam sempre respondendo ao professor. Vai chegar um ponto que a aula vai ser 100% em inglês.

T1 – Todos eles traduziram em voz alta, oralmente, quando a professora falou: Identify em the text the information that answers the questions below.

S – É, todos!

T3 – Nem foi preciso confirmar o enunciado.

T1 – Foi a 18ª aula, nem 2 meses de aula.

S – Agora, o enunciado a gente tem que garantir que eles compreendam. Então você diz: Então, explain! I want explanation, not translation!

T1 – Talvez pedir pra um aluno confirmar: e você o que entendeu? Pra ouvir três vozes diferentes, fisicamente em três lugares diferentes pra ver se todos entenderam, é verdade!

S – Porque hoje foi interessante. Teve um menino que deu direitinho a tradução, inclusive a palavra below, abaixo, né? Aí o que aconteceu? O que é mesmo pra fazer professora? Puxa vida!

T1 – Mas é um início de aprendizagem. É inconsciente. Eles vão aprendendo e vão automatizando essa parte. E depois a gente tem que insistir. Eles só vão melhorar se a gente ouvir

deles se eles realmente entenderam. É um caminho sem fim. Porque nessa atividade 1 as perguntas foram em inglês?

S – Pra eles pegarem as question words: What, why, how +++

T1 – [A gente não corre o risco de eles não saberem

S- [Não porque não tem nenhuma localizadora aí, né? A tendência não era fazer nenhuma localizadora. Na verdade isso aí é idéia principal, né? O bloco de informação. Em que bloco de informação isso pode estar?

T1 – Então, como já tem esse facilitador, não precisaria ter a tradução

S – [Ter as perguntas em português?

T1 - yes.

S – Não, eu acho melhor essas perguntas em que ele possa entender essas question words em inglês porque é isso que dá mais problema. Pra que eles possam construir o sentido dessas perguntas porque, na verdade, algumas delas não são ditas durante a aula, elas só ocorrem na escrita e, na verdade, essas respostas não são respostas dadas em português, é uma localização de bloco de informação. Então, eu acho que é mais leitura mesmo das perguntas. Eu acho que o pior problema é as question words, tanto na compreensão porque se você fala: why, how, o problema é na question Word. Você teria sempre que trabalhar, né?

T3 – Uma coisa que eu pensei que facilitaria é que eles já terem esse outline já com eles durante a construção no quadro.

T1 – Não. Esse foi o teu ponto alto. Eles perceberam que tu estavas colocando no quadro o que eles diziam.

T3 – E é isso que faz com que eles se prendam à aula. A informação dele é valiosa, né? Aí faz com que mais participem mesmo.

S - Eu não entendi. Você disse: write the familiar words?

T3 – Eu me confundi totalmente. A hora que eles falaram em português eu consegui retomar, eu falei: write the questions in Portuguese. Mas isso já era na E, sei lá!

S – Como é que eu vou escrever uma coisa que é familiar? E aí eu acho bom você verificar se os alunos anotam ou não. Dá uma andadinha na aula.

T1 – Essa marcação é importante. Verifique quem trouxe o activity package e já anota quem não trouxe. Verificar se anotam e o que anotam porque eles respondem mais rápido.

T3 - [Tem que pegar no pé, na verdade.

T1 – [Pegar no pé. Isso demonstra interesse.

S – Não precisa ser toda sentença, mas o que ele não sabe, né?

T1 – Isso me vem uma imagem. Quando eu era pequena eu nunca conseguia lembrar de uma palavra. Aí a professora falava e eu esquecia. Aí eu decidi escrever pra gravar. A partir de um exemplo prático talvez você consiga motivá-los.

T2 – Até mesmo em português, né?

T1 – Até mesmo em português. Faz um parênteses e peça pra eles copiarem.

T3 – Foi por isso que eu me perdi.

S – Mas eu pensei que você fosse usar. Quando você colocou as palavras ali eu pensei: Ai que bom! Agora ela vai dizer: for exemple: Agora ela vai dar o exemplo dela. Ok! Which words are not familiar to you? So +++

T3 – Eu não fui feliz!

S – Eu penei que você fosse fazer isso porque foi uma tentativa bem prática de como eles teriam que fazer. Aí eu pensei: Meu Deus, será que ela parou no street children? Aí eu olhei pra ela e ela olhou pra mim e eu pensei que você só ia colocar as crianças de rua. Depois você

colocou a sentença inteira e a menina falou: tem as crianças de rua. E a idéia que a gente queria é que ele coloque apenas aquilo que ele não sabe.

T3 – [Que ele não sabe. Mas eles já tinham feito em português. Eles já sabiam. Eu me perdi.

S – [Mas ninguém notou, né?

T3 – [Eu me perdi.

S – Quando chegou a 2ª tinha what e o pessoal não sabia o que era what, que tinha aparecido na 1ª.

3 – Na 1ª what era o que, e na 2ª era que.

T1 – Quem sabe se fazer uma brincadeira: Olhem, anotem porque daqui a 5' eu vou perguntar, heim? Durante a aula eu vou perguntar essas palavras e eu quero ver quem vai me responder.

S – É, dá vontade de fazer isso mesmo, uma sabatina. Agora tem outro problema que eu acho que é de todas as disciplinas: o que eu vi aqui ((na atividade 1)), não tem nada que ver com o que eu vi aqui ((atividade 2)). Eu terminei a tarefa. Terminei. Essa tarefa nova não tem nada que ver com isso. Esse é um problema. Porque tem coisas que vão ocorrer. What risks do street children run in the streets? Não sei. Como não sabe? É como se, eu acabei, acabei mesmo. Tranquei no armário. Esqueci. As coisas de associação é muito complicado. Teria que repensar isso em todas as disciplinas, inclusive o inglês de começar a trabalhar coisas de associação.

T3 – Inclusive o vocabulário pra eles fica estanque também. Eles acham que aprendendo o simple present nunca mais vão usar isso, né?

S - Você está se referindo ao estruturalismo?

T3 – A questão é que aprendendo alguma coisa isso nunca mais vai aparecer. É difícil mesmo, é uma dificuldade.

S – Eles vão compartimentalizando a aprendizagem mesmo. A atividade 1 é uma. Fecha. Terminei. Agora a 2. Fecha. Terminei. Como se nada estivesse se esbarrando.

T1 – Mas tudo o que a gente está fazendo aqui está contribuindo pra melhorar essa situação, haja vista o exemplo do only that, hoje. Eles pegaram uma coisa lá do começo e aplicaram hoje.

S – Eu estou falando da parte escrita. Na compreensão oral eles não têm saída, entende? Eles repetem, eles gostam, eles riem Porque? Porque eles acham bonito. Quando você fala, o som agrada, eles gostam e praticam. Existe o eco na sala. Agora, o problema é na escrita. O problema também é fazer eles fazerem as atividades.

T1 – É, tem que cobrar e exigir.

S – Como é que vocês vão avaliar esse bloco?

T1 – O que você sugere T3?

T2 – Eu sugiro alguma coisa semelhante ao esquema.

T3 – É uma boa. Faz uma cópia do esquema e

S – [Aí as perguntas vão ser em que?

T3 – Em português Porque o esquema é em inglês e as perguntas em português.

T2 – Mas as perguntas em português não são igualzinhas.

T3 – Aí eu acho que vai ficar muito difícil elas em inglês. Eu acho que em vez de colocar riscos como aqui, colocar razões. Usar as palavras que estão aqui pra não ficar aquela coisa óbvia.

T2 – Fazendo a atividade assim não vai ter tanta dificuldade.

T3 – Também acho.

S – Só revendo. Amanhã você faria a petition valendo nota. Na 5ª feira, então, você faria a recuperação na 1ª aula. Você vai falar para os alunos, então, que 5ª feira vai ter uma provinha que vai cair o que foi visto na página 1, 2, e 3. E essa prova também vale como recuperação.

DISCUSSION SESSION NOVEMBER 28, 2002.
AFTER T3 4TH AND 5TH CLASSES.

T2 – Tava difícil de sair o que era letter, mas você não desistiu e exemplificou. Tava muito legal. Finalmente saiu.

S – Você devia ter enfatizado a signature que você esqueceu. Porque o básico do abaixo-assinado são as assinaturas. Mesmo assim eles teriam problemas.

T3 – Na verdade eu quis seguir muito o plano.

T2 – Com relação ao jogral eu achei que melhorou bastante. O abuse melhorou bastante. Saiu uma gracinha.

S - tem uma questão do jogral! Pra você jogral é ler sentença? O que é sentença e o que é frase? Pra mim jogral não é ler uma sentença inteira necessariamente, são pedaços que vem de cá, vem de lá. Na minha leitura dos procedimentos eu estava esperando que fossem frases mesmo, orações, não sentenças que as garotas iriam ler ou os rapazes, porque senão iria ficar repetição e não jogral.

T2 – Mas isso não implica na questão do aprendizado deles, da fala, né? A produção foi feita.

S – Estamos falando de abordagem. Se a gente está usando a abordagem comunicativa, a gente tem que ter um propósito de uso de língua e a gente tá fazendo o coral com um propósito de uso de língua pra ter sentido, né? Não simplesmente a repetição, né? E, às vezes a gente pode cair no erro de ser uma repetição tradicional e aí fugir do sentido do jogral. Então, porque eu não sei, você pediu pra classe, com fervor, tá faltando força. Porque eu tenho a impressão que estava longo. Se eles fossem falar a pergunta ia dar um caos, né? Tinha até fileiras no meio chinfrim. Você deveria ter dito: Jesus Christ! This is really bad! Porque tinha uma Fulana pegando fogo com a voz. Eu senti que a atividade não deu o teor do jogral. Deu o teor de repetição. Faltou dramaticidade. Eu acho que talvez pudesse começar com fragmentos mesmo. Essa fila fala love, o outro school, porque é curtinho. Isso é só na hora da implementação que a gente vê. Acho que a palavra sexual abuse é uma estrutura difícil, talvez pudesse mudar. A 1ª pergunta também eles tiveram muita dificuldade em falar e relação as demais.

T3 – Com certeza.

S – Eles não tiveram problemas em falar palavras menores. O ideal seria que cada fragmento pudesse ser falado por um grupinho e que fosse um grupinho que tivesse essa voz forte.

T3 – Eu também acho que tem que ver com os alunos de cada fileira. Tem alunos que falam mais, participam mais. De repente misturá-los mais, refazer as fileiras até. Eu acho que eles desanimaram porque eram longas mesmo.

S – Também tem os sons que eram difíceis como: social, program, além de serem frases longas. Você tem que fazer malabarismos: social, program.

T3 – A palavra [souSal] eles falavam social

S - [Ou ainda [SouSal].

T2 – Talvez até mudar a frase pra não falar to create. Quem sabe tirar a palavra actions da pergunta, né? Por exemplo: What should be done? What should we do?

S – Teria que repensar essa atividade para o propósito, para não perder. Eu notei que me parecia mais repetição em nível tradicionalista, né, com uma nova roupagem. Outro problema dessa aula foi a falta de refazer o que o aluno fala. O aluno às vezes responde, mas ele quer a confirmação daquilo que ele falou, como por exemplo na frase: qual o tipo de carta? que ele fala, mas não tem certeza, então diz interrogando ao mesmo tempo. Então você diz: Ok, Yes. Qual o tipo de carta?

T2 – Apesar disso, T3 a sua persistência foi muito boa.

S – Foi muito bom.

T2 – Eu já teria desistido. Eu já tava ficando nervosa. Fez 2 tipos de carta. Eu já teria desenhado um envelope.

T3 – Vocês têm razão com relação ao jogral. Eu também senti o cansaço da repetição tradicionalista. O jogral é rápido e curto mesmo, né?

S – Na hora do request a solution que você traduziu como pedir a solução você foi pelo a, uma, né, uma solução. A menina falou: resolver uma solução. Questiona, ta? Resolver uma solução? Isn't it strange? A gente tem que tomar cuidado pra que não vire apenas um chute qualquer. Por isso que a gente tem que resgatar e dizer: tem sentido? Tem que dar sentido porque resolver uma solução +++ resolver um problema, mas resolver uma solução?! Não faz sentido! Esses são chutes no escuro. Você tem que resgatar para dar feedback. Essas são as duas questões principais: a do jogral e essa questão de refazer a fala do aluno.

T3 – Eu fico com medo de fazer isso.

S – Por quê?

T3 – Eu fico com medo de sem querer estar fazendo tradução, entendeu? Eu fico com medo de fazer o que não é pra fazer. E o que não é pra fazer?

S – Interagir com eles na língua portuguesa. O que vocês estão fazendo aqui? Vocês estão tentando se comunicar em inglês usando estratégias, usando negociações de significado pra se fazer compreender. Como acontece com o paciente e o médico, a babysitter com a criança.

T3 – Falando a linguagem dele, né?

S – Isso. Então o que que você ta fazendo? Você ta tentando tudo pra falar em inglês. Agora, quando você fala, a reação do aluno é a de saber o que você ta falando. Então às vezes ele fala: É +++ tipo de carta? Ele ta pedindo confirmação. Você diz Yes, tipo de carta. Yes. Aí você ta confirmando, né? E aí você ta dando a direção certa. Porque aí como é que a pessoa, ela continua se ela não tem confirmarão?

T3 – Aí ela começa a dar uns tiros, né? Chegou perto e aí pode desviar de novo.

S – Isso. Isso.

T3 – Também senti falta. Eu senti que na hora alguma coisa tava faltando.

S – Mas você usou uma estratégia que foi a estratégia de pedir pro aluno falar alto. Talvez você tivesse ciente desse problema, da necessidade dos outros, só que você deu voz pra outra pessoa que havia falado. Mas aí a gente tem outro probleminha. Qual é? Será que todos ouviram? Aí você fica dizendo: mais alto, mais alto. Pra não te sobrecarregar +++

T3 – [E até porque eu estou lá na frente. Se eu falar eu vou chamar mais atenção e eles têm um pouco mais de vergonha.

T1 – Tem gente falando [lovi], [kipi], percebeste? Eu pensei que talvez fosse a hora de colocar algumas palavras em inglês que terminam com consoante. A gente não pode fazer como faz em português.

S – Porque não, né? Você tem mais algum comentário T3?

T3 – Eu me senti vitoriosa hoje por ter conseguido fazer com que eles me dissessem o que era letter e o tipo de letter que era aquela. Teve uma hora que eu pensei que não iria sair. Foi muito difícil.

S – Você pensou que não seria tão difícil, né?

T3 – Não, não pensei. Mas mesmo com um layout desses! Se tivesse dentro de um quadrado, de tivesse mais cara de carta.

S – Você acha que eles têm essa noção? Desse gênero? De notar? Essa consciência?

T3 – Não. E tem a estória da signature que eu esqueci que dificultou. Mesmo difícil eu achei que foi legal, que foi boa a aula.

S – Na hora de fazer você tem que pedir silêncio porque na hora de fazer a atividade tem muito barulho e fica difícil o assessoramento.

DISCUSSION SESSION NOVEMBER 29, 2002.

AFTER T3 6TH CLASS.

S - T3, o mesmo que aconteceu ontem. Tem alguns momentos que você não confirma. Você precisa refazer a fala do aluno. Você ainda não está refazendo.

T1 – Mesmo que tenha um burburinho debaixo, que vem do aluno, mas a tua voz é que vem no final.

T3 – Eu até tentei fazer bastante, mas com certeza passou alguma coisa. Os erros antigos eu tentei arrumar. Eu to prestando atenção nisso.

S – É, preste atenção nisso porque isso faz parte da aquisição de língua também.

T3 – Com certeza. Eu sinto falta disso. Ajuda muito. Se eu não faço não é porque eu não acho bom, é porque não vem, mas eu vou cuidar mais ainda.

S- Tenta não usar hum?? mas os requests of clarification. Em vez de usar hum?? tenta usar: sorry? Os alunos que não trouxeram apostila você tem que dizer alguma coisa. Não simplesmente: I left it at home, mas dizer alguma coisa. Você não acha como professora?

T3 – É. Foram três só hoje. Ontem tinha sete sem apostila. Eu anotei no caderno da classe.

S – Era bom você falar, não é? Não acha? Quando você for falar amanhã no encontro da Aplisc sobre a aquisição da linguagem, você pode usar o exemplo de hoje. Um aluno disse: Que página professora? E você respondeu: Page 5. Aí outro aluno disse assim: Part B.

T3 – Eu ouvi tudo isso.

S – Então, significa que eles também fazem parte desse gerenciamento da classe também de informar o colega. Ele já está tomando o espaço do professor e já compartilhando com a T3

T3 – [as instruções.

S – [As instruções. Vai chegar num ponto de que essa pergunta: que atividade, professora? deveria ser feita em inglês, né? What page? What activity? Né?

3 – Mas a tendência é chutar, né?

S – Se o professor ficar em cima.

T1 – Teria que ter um novo set de sentenças que a gente poderia investir. A cada dois meses o professor poderia substituir aquilo que já está bem forte, bem firme.

T3 – O ideal eu acho que pra fazer um trabalho bem bom é o professor dando a aula e um observador pra pegar esses detalhes que acontecem na aula porque o professor quando está dando aula não consegue pegar tudo.

S – Consegue sim. Precisa ter reflexão, um professor reflexivo.

T1 – Exige reflexão. Quando for preparar a próxima aula, pensar. Ter essa consciência: que frases eu vou incluir?

T3 – Poder trabalhar com pessoas envolvendo um projeto com duas pessoas trabalhando, um observador e outro o professor, seria fantástico.

S – [Ou gravar as suas aulas. Se você gravar as suas aula, você poderia perceber melhor as necessidades dos alunos ou mesmo suas. Mas isso ainda dependo do professor.

T3 – Mas esse observador que eu digo é tendo um feedback. A gente precisa de um feedback na aula e na fita de vídeo você não tem um observador físico.

S – Na fita, quando você for ler, eu acho importante que na hora de você ler porque você vai pedir pro aluno do que se trata em português, né? Acho que na sua leitura você pode fazer gestos para explicar many students, out of school +++

T3 – [Mas eu fiz!

S – Não na primeira leitura. Você não fez depois perguntou: what's the meaning of? E aí como eles não iam dar, porque eles não iam dar mesmo! Aí quando você começou a negociar +++

T1 – [Aí eles disseram na hora.

T3 – Já começar na leitura a negociar.

S – O fato de você fazer essa leitura e depois pedir o significado em português certamente ele não vai saber porque são vocábulos novos. Você pode fazer durante a leitura porque às vezes a leitura do enunciado, quando a gente começa a dar aula numa 5ª série, enquanto você está lendo você faz gestos e mostra. Leia e mostre, faça gestos.

T3 – Assim eles vão entendendo.

S – Chega um ponto do processo que você pensa assim: Jesus do Céu, será que toda vez que eu for ler um enunciado vou ter que fazer gestos pra eles saberem o significado, mesmo de palavras que já aconteceram no processo de exposição? Meu Deus, toda hora? Vou ficar seis meses, sete meses ou com o tempo eu vou deixando os meus gestos? Talvez +++

T3 – [Seria bom, né?

S – Chega um ponto que a gente vai deixar de fazer alguns gestos, porque no dia-a-dia, nem todo mundo faz gestos na hora que fala, né?

T1 – Mas tu não paraste de fazer gestos?

S – Não, foi um ano de gestos, mas aí você se dá conta de dizer, mas até quando eu vou usar gestos? Até quando ele vai estar preparado pra entender sem os meus gestos? Depois de um tempo a gente teria que se arriscar, teria que ser um estudo longitudinal pra +++

T1 – [Pra ver a reação dos alunos. Eu to passando isso com a minha filha do intercâmbio. No começo eu fazia muitos gestos, explicava e agora eu tenho observado o meu filho que desenvolveu uma fala toda diferente pra falar com ela, tão engraçado. Ele fala lento, explica. Porque eu vejo isso, eu tento me policiar e não faço tantos gestos. Então eu falo mais lento e espero a resposta dela, mas porque eu estou vendo o meu filho. Então, na sala de aula tu é que tens que te dar conta. Tem que parar uma hora. Ela já me entende, eu não preciso mais fazer gestos.

T2 – É porque os alunos podem pensar: ta pensando que eu sou o quê?

T1 – Exatamente.

T3 – [Vão ficar bobos, né?

S – [Ou então depender dos gestos.

T3 – Exatamente, só entender por causa dos gestos. Eu acho que pode largar mesmo, mas ainda não.

S – Na hora que você começou a falar dos requests e perguntou: What's the meaning of request? Alguém da classe traduziu a frase e alguém já deu a resposta. Quer dizer, ela saiu as sua rota, porque a rota proposta era: What's the meaning of request? De repente, sobreposto alguém

disse: As crianças de rua vão pra escola. Porque a atenção dela estava nessa sentença e não na pergunta que você fez. Aí o que você fez? Você abdicou dessa trajetória e foi pro significado da sentença: street children were sent to school e ficou na sentença. Eu acho que talvez não fosse bom você abdicar da sua trajetória porque a ajudaria na hora do significado da sentença. Eu, sabendo que é um pedido, eu sei que eu quero que as crianças vão pra escola, facilitaria. Nesse momento, você tava numa trajetória certa e alguém tirou você da trajetória. Você acolheu a trajetória, mas acho que era importante eles saberem primeiro o que era request, pra depois ir pra sentença.

T2 – Eles se enroscaram mesmo.

T3 – Eu achei que eles não tinham lembrado, por isso eu resolvi colocar no quadro petition +++ relembrar mesmo isso e aí eu tava fazendo isso e ela me tirou e eu fui pro outro lado, é isso?

S – Não, não foi nessa hora. Foi quando você tava explicando o significado. Você leu o problem e aí eu acho que você deveria ter pedido aos alunos pra tomarem nota. A tarefa é um eterno relembrar, né? Mas alguns estão, né?

T3 – É, a fulana trouxe.

S – Mas você tá pegando la creme de la creme, né?

T3 – Não, ela trouxe de casa pronto. Ela fez como dicionário em casa e veio me mostrar toda orgulhosa: Olha o que eu fiz em casa. Já é um passo. Ela foi em casa interessada em entender a aula e está na aula, né? Acho bem legal!

S – Mas ela é ótima aluna, né? A gente tem que pegar na orelha dos outros. Uma outra coisa que eu tive que te lembrar é +++

T3 [Quanto valia a prova.

S – É, quanto valia a prova e que você tem que refazer a fala do aluno. Quando você disse it's a test, a fulana disse: é um teste. Yes. É um teste, uma prova e que vale tanto e que tem tantos minutos.

T3 – Eu fiz a prova deles e queria que você desse uma olhada.

S – Eu acho que o enunciado nós vamos fazer em português igual a T1. Precisa de um título: English test, o nome, a data. Defina melhor o texto porque senão vai ficar um tijolão. A gente não sabe onde termina o texto e começam as perguntas. Não esqueça de colocar no seu enunciado que é para responder as perguntas baseado no texto. No final das perguntas poderia ter uma questão pessoal para expressar a opinião deles sobre o assunto e uma outra de relacionar palavras com palavras do texto. Tipo: qual é a palavra no texto que esta relacionado a promiscuidade, a levar a criança ao vício, a morte +++ para ele inferir.

DISCUSSION SESSION DECEMBER 3RD, 2002.

REVIEWING T3 LESSON PLAN.

T3 – São 90 minutos, 2 aulas seguidas, né? Aí tem a correção do pré-reading que deve demorar uns 20 minutos porque faz uma por uma.

S – O pré-reading or o reading?

T3 – O reading, ta, ta.

S – A correção dos ônibus

T3 – Aí depois eu devo retornar +++

T3 – [Você vai trazer os erros dos abaixo-assinados, não?

T3 – Tem que trazer, né?

S – É, porque até lá você já vai ter. Você vai chamar a atenção deles pra alguma coisa?

T3 – Tem que chamar, né?

- S – É, pra não deixar em branco. Antes de dar a atividade 4 ou qualquer outra coisa.
- T3 – Então vamos fazer assim: 1ª a prova, 5 minutos de explicação da prova.
- S – [Você vai basicamente só ler o enunciado, né? A sua explicação da prova.
- T3 – [Não precisa ler todas as questões?
- S – Não, é só o enunciado. O seu plano é basicamente igual ao da T1 sobre aplicação de prova.
- T3 – Ta, então 30 minutos. Depois correção daquela atividade deve durar uns +++
- S – [De leitura
- T3 – [De leitura, né? Dá uns 20' e ainda tem 50'
- S - Você vai trazer os erros dos abaixo-assinados?
- T3 – Primeiro eu faço os erros, né?
- S – Antes da leitura?
- T3 – Não, não. Corrijo a leitura e aí, antes de entregar pra eles eu puxo os erros, né:
- S – Isso. Você vai falar: Ok, I collected +++ você tem isso no seu plano, não tem? Você tem isso.
- T3 – Tem. É que ficou no final do outro plano. Na verdade, eu vou puxar +++
- S – [é, você vai puxar.
- T3 – Aí eu retorno pra eles.
- S – [Eles é que vão ajudar a corrigir tudo. Você vai ajudá-los também, vai localizar os erros. Você vai entregar?
- T3 – Acho melhor ficar com a gente, né? Ficou tão bom, tão bonitinho.
- S – Ta.
- T3 – E ainda vai dar pra fazer o listening.
- S – Mas você vai ficar com eles pra fazer o que? Você vai colocar no relatório?
- T3 – Eu acho que sim. É produção deles.
- S – Ta bom
- T3 – Aí dá para fazer o listening. 15' no máximo. Aí o listening
- S – [Não sei se vai dar, mas você deixa preparado pro listening.
- T3 – Isso pra 5ª feira. Daí na 6ª, se tiver mesmo aula, a gente vai fazer.
- S – [Tem a leitura, heim!
- T3 – Corrigir o listening, né?
- S – Ainda tem aquela leitura.
- T3 – Aí nós podemos dividir aqui, né?
- S – Isso, acho que é isso.

DISCUSSION SESSION DECEMBER 5, 2002.

AFTER T3 LAST CLASS.

- S – Eu acho que foi uma boa aula. Você, apesar do tumulto, foi um bom desfecho
- T3 – Tinha que ter, né?
- T1 – Ele tava provocando a gente. A gente, na verdade, fechou os olhos pra ele. Ele tava há duas semanas, né T3, incomodando. Ele tava querendo uma atitude mais séria da gente. Adolescente faz assim gente. Eles vão indo e deixam pro último minuto. Foi pura birra dele.
- T3 – Foi, foi. Ele descarregou toda a raiva dele em cima da gente.
- T1 – Ele ta precisando de alguma ajuda. Ele queria um momento pra ele.
- S – Mas ele foi infeliz. O que eu acho é que você precisa insistir para que os alunos anotem as respostas ali do texto. Tem alunos que não escrevem. Os que não trouxeram pede pra tirar uma

folha e escrever e fazer durante a aula. Faltou você insistir, supervisionar. Alunos que terminam a prova antes deve revisar porque sempre escapa erro. Outra coisa, se continuasse esse processo, o seu cartaz permanente teria que ter: What page? Porque os alunos estão sistematicamente perguntando: Qual é a página? Quando você estava na questão 2 você poderia estar escrevendo e construindo com eles, pra esse momento de escrever não ser um momento solitário, porque muitas pessoas deixariam de conversar enquanto você escreve. Com relação aos erros detectados na petition não ficou muito claro quando você foi escrevendo no quadro com relação à questão da correção. Você encontrou erros e isso deveria ter ficado claro.

T3 – Eu acho que se eu entregasse depois, mas eu não quis entregar +++

S – [Não, não é isso. Eu acho que você deveria ter dito que as frases do quadro eram resultado da correção da petition e a gente vai corrigir algumas das frases.

T1 – Eu entendi, mas os alunos, depois a gente percebe porque eles queriam traduzir as frases, então, você deveria ir sinalizando que aquelas frases estavam erradas e que vocês iam corrigir, dar a forma correta,.

S – Não ficou claro. Deveria falar várias vezes porque quando chegou na 3^a os alunos estavam traduzindo. A questão não era tradução, era erro gramatical, problema gramatical.

T2 - É, inclusive os alunos estavam traduzindo attend por atender e não é

S – [É assistir, freqüentar. É o mesmo procedimento de correção da tarefa de speaking. Você deve elencar tudo e depois corrigir. Outra coisa, você cortou as frases. Não pode cortar, porque aí você fragmentou e não pode. Você tem que fazer toda a sentença, não pode trazer o meio dela.

T3 – Eram frases muito longas e eu quis dar uma simplificada.

S – É, mas não simplifica assim não. Então, a idéia é colocar todas as frases e depois corrigir. Algum outro comentário?

T1 – Eu adorei as atividades que você preparou. Só faltou mais monitoramento com relação à falta de material para acompanhar a aula.

APPENDIX D

TEACHERS' INTERVIEW DURING THE

VIDEOTAPED-CLASS SESSIONS

Interview with Teacher 1

NOVEMBER 7, 2002.

R – You said in your first class that you wanted to develop their reading, writing, listening, and speaking, right? Did you have these specific abilities in mind while planning your classes?

T1 – Yes. The way we put them together. Because we planned them separately, one from each other, you know, we've been doing this since the Methodology discipline. I'm not sure about the sequence, but yes, we always have in mind that we have to develop them, these 4 abilities, yes.

R – What's the purpose of telling the students all the procedures you're going to use during your classes?

T1 – You mean this talk? ((referring to the talk in beginning of the 1st class)).

R – Yes.

T1 – Well, we have to establish some commitment with the students and our teacher told us that they ++++. In the beginning we thought that we had to know the objectives of our classes, but they didn't. But our teacher said that they have to know what we intend after all these classes, what we expect them to know after all these classes. And that's why we told them all the steps we had prepared for ourselves.

R – Do you think this will help in some way?

T1 – I think that to me the most important thing is the way they are going to acquire the language, to learn the language. Do you remember when I said about negotiated language, the facilitated language because if they understood me they are going to ++++ They could comprehend what I was saying, they could learn English and maybe to point out what they are learning. That's the most important part of this first talk, I think. I don't think that knowing about these 4 skills was the most important of that 1st class.

R – Do you think it can promote any kind of psychological help if you tell them how and why you are going to teach them?

T1 – Maybe to children of that age I think to know the objectives and everything they are going to learn and that they are going to cover these 4 skills, that we are worried about that. But in the beginning saying to the students that they could relax and not be worried about understanding about everything, this was the most important part. The way they ++++ If they understand the way I was saying, using mimics and gestures and facilitated language ++++. For us, that would be enough if they understood that. Because, this is the way we believe they are going to be learning English.

R – In this 1st talk you explained how they would be evaluated during your classes. I would like to hear your idea(s) about evaluation.

T1 – Well, we evaluate them through tests, behavior and activities in class. I think all of them are important, but I see as the most important their behavior and interest they show in class for the activity. We have that boy, he doesn't know English, but he's ten. He always wants to participate and for me, this is the most important.

R – Why do you always explain to the students the procedures the group is going to adopt during the teaching practicum in detail?

T1 – First, we were told to do that and well, I think this can help. To establish the way they're going to be evaluated, you know, grade is coercive it helps us to keep them in limits. And you can refer to what we have arranged with the students in their 1st class.

R – *Can you tell me the objective of this outline on the board?* Does it promote any skill development?

T1 – *Well, the 1st objective is to teach a content – content teaching – which is the basis of our work. Well, in this activity they're practicing listening and understanding what I'm saying. Yes, listening.*

R – *Why did you choose the content-based approach to teaching?*

T1 – *The focus is not on the language, but it is on the content. In this way we hope students get involved by the subject, you know, and learn language as a result. Learning the language is not the main focus. I mean, it is important, but they learn it through a content, which makes the classes more interesting, you see, at the end I'll have the blackboard full of things that came up from the children. This gives them a sense of being helping to construct the class.*

R – *In the sequence you have activity1. What's the purpose in relation language skill development?*

T1 – *We want to reinforce the content, to make sure that they have learned. It came from them in Portuguese, then, I wrote in English. Now the focus is on the content. That's why they have to write it in Portuguese*

R – *Why do they have to answer the questions in Portuguese?*

T1 – *Because they will not be able to write them in English.*

R – *Why not?*

T1 – *If they wrote +++ Let me see the lesson plan +++ They have the outline with them in English. They may go to the outline to help them answer the questions. But we want to make sure that they really understood the content we've talked about. Because, if they wrote in English, they could have copied only, you know, without understanding and we want to be sure that they, they could write +++ read in English. They could write the answers in Portuguese.*

R – *So, your goal is to check reading comprehension?*

T1 – *Yes, comprehension.*

R – *And if the answers were in English they could just have copied them from the outline and you would not, as a teacher, check their comprehension on the subject you'd constructed together, right?*

T1 - *Yes.* I move my hands too much ((spontaneous comments on the videotaped class)). It bothers me and I think it bothers my students too. I have to be careful. My eyes, I move them a lot. I'm sure I'm trying to be understood. And also that fan +++ at the beginning +++ it bothers me a lot +++ and I don't know about the students +++ But I was glad when I finally started the content teaching I turned the fan off, I erased the blackboard, and I closed the windows so that the mood, the atmosphere in class was a lot better.

R – *Was all that conscious?*

T1 – *Yes, because noise that I don't know where it comes from bothers me.*

R – *Is it a routine before you start your class?*

T1 – *Yes, I have to have a calm atmosphere to start my class. I have to have silence in class. I know that content is important but the outside form to me is really important. It's something in my personality that I deal against – too much form. But I was glad when I realized*

in the class that and that I did the right thing. I think we have to be careful with the excess of form, but in that case I think the result was fine.

R – Why did you ask volunteers to stick the names of the organs on the digestive system picture?

T1 – I think they could connect the name in English with the organ.

R – Were you checking comprehension?

T1 – They didn't even read what was written on the strip of paper. I don't think they paid attention to the word, but to what I was saying.

R – What skill was supposed to develop in activity2?

T1 - Reading comprehension and also writing because they copy, but especially reading comprehension.

R – And in the second part?

T1 – They have to dramatize. They have to practice speaking.

R – Activity 2 is divided in part A and part B. Is it possible to say that part A is a pre-activity for part B?

T1 – I'd say yes. First of all I thought of the dialogue and then this writing would be a pre-activity to speaking.

R – So, your final goal in this activity was to develop speaking, but the pre-activity involves 2 skills at the same time: reading and writing. What about listening? Is it also included in this activity?

T1 – If they had enough time to practice it should be better. They have to listen to their partner to know the right time that they have to say what they have to say, you know, their speaking part. Well, I read the sentences before they did the exercises. I read for them, but I wouldn't say it's a listening activity. In this activity there's a repetition. We focus on 2 sentences: who are you? and what do you do?. We want them to practice this a lot. That's why it came out this way. I think that dramatizing dialogues, at least at this age, is a good way to practice speaking. Because you have the group thing, you know, they repeat structures they've already seen and it's fun because they can perform it, and they follow a given structure, and they learn it.

R – What do you do when they do not say the dialogue correctly?

T1 – I should help them. I should ask them to repeat and repeat and repeat. But this doesn't happen always. There were times that I didn't pay attention to their mistakes, and sometimes we have a big group and the others are talking. Mainly, I pay attention to the ideas, if they are coherent, and of course the content, the way students say their ideas, and also the grammatical mistakes, although I fail sometimes. When I taught speaking to kids, we repeated songs and tongue twisters. Speaking is something you have to practice and then you can notice they get better. **But this situation here is so special it was only one activity of speaking, only one class. In normal situations correction happens naturally. They listen many times to the dialogue and naturally they correct. If they don't, you call their attention.** Although they say it is a normal situation, you know, that to give 8 classes is not a normal situation. **After watching the videotaped class I think this speaking activity didn't work because they had to do many things at the same time:** Look at me, read, make gestures. It's too much. At the end I was also tired because I was looking at them, I had to read it because I didn't know the dialogue by heart. Maybe, I don't if it's right or wrong, maybe I had a copy of the dialogue on the board, students wouldn't have to move their eyes up and down, you know. If the objective was to practice the language, that would be a lot easier. **And there's another aspect, I had to finish the activity on that day, I was supposed to.** Yesterday, when I was writing my diary the first sentence was: it is

not possible to have 2 so heavy activities like the dramatizing a dialogue and the one that follows it, which is a reading activity, on the same day. Usually, in normal classes, when you deal with play you do a few every day. You don't give them everything together. You can give everything together, but when you practice you go step by step ((for time constraint, T1 asks to continue the videotaped session another day)).

NOVEMBER 14, 2002.

((T1 will feel more comfortable if the session is conducted in Portuguese))

R – O que é ensinar uma LE para você?

T1 – Dar condições para que o aluno possa, através daquilo que eu passar para ele, se comunicar nessa língua.

R – Existe algum princípio guiando as suas escolhas antes e durante o planejamento das aulas?

T1 – Sim. Tem que ser interessante para o aluno. Tem que ser algo que ele seja capaz de movê-lo interiormente, né? E aí isso passa tanto pela escolha do tema quanto a maneira como isso vai ser ensinado.

R – Isso é um posicionamento pessoal ou teórico adquirido durante o seu curso de formação?

T1 – Não. Isso é uma orientação +++ Eu acho que tem as duas coisas. É o que eu faria mesmo que eu não tivesse tido contato com essa metodologia, né? E o princípio que está atrás é o método comunicativo e o ensino através do conteúdo também que guiaram as minhas decisões para a formulação desses planos de aula com orientação da orientadora do curso.

R – Que método guiava suas decisões pedagógicas antes de ter tido contato com o método comunicativo e o ensino através de conteúdos?

T1 – Eu estava acostumada com a pedagogia Waldorf que tem uma outra maneira de ensinar.

R – Tu achas que em algum momento esta tua maneira de ensinar pelo método Waldorf veio à tona durante as tuas aulas de prática de ensino ou tu conseguiste separar?

T1 – Bom, a minha prática com a outra pedagogia era mais com crianças menores, né? E ela tem muito a ver com cada idade: o que precisa ser desenvolvido em cada idade e como cada criança aprende em cada idade. Eu diria que eu deixei de lado. Eu peguei uma classe de 6ª série e eu deixei de lado a minha antiga maneira, mas o que eu trouxe e o que a professora achou que deu certo foi esse contato mais direto com os alunos, essa preocupação de ver se todos estavam junto comigo.

R – Foi o que ela chamou de sintonia.

T1 – Essa sintonia, exatamente. Talvez eu tenha desenvolvido isso dessa relação com as crianças pequenas. Eu considero fundamental, dentro da sala de aula, esse contato próximo com os alunos.

R – Podes descrever o processo de planejamento das tuas aulas de prática de ensino?

T1 – Sim. Foi um longo processo. Começou no semestre passado quando estava fazendo Metodologia de Ensino. E lá nós tivemos toda a base teórica sobre content teaching, task based e em seguida a professora começou a trazer exemplos de planos de aula feitos por alunos de outros semestres, contemplando as 4 habilidades, né? Dentro dessa metodologia sugerida por ela. E aí, a partir de teoria junto com os planos que a gente tinha em mãos a gente deveria começar a formular os nossos próprios. *E a 1ª aula que a gente teve que fazer foi a aula do content, né?*

Seria trazer um conteúdo e então, nós deveríamos escolher algo que fosse relevante e o que ela chamou de tema transversal, algo que atravessasse, que pudesse +++

R – [que pudesse satisfazer as exigências dos PCNs ((Parâmetros Curriculares Nacionais)).

T1 – Exatamente. Então nós tínhamos uma lista de coisas que nós já não podíamos mais fazer porque alunos de outros semestres já tinham usado como tema. Eu e minha colega optamos pelo sistema digestivo, né? E, a partir dali, a gente começou a desenvolver o que seria uma aula de content trazendo esse assunto. Foi muito interessante. Que perguntas a gente deveria fazer. Uma grande descoberta pra mim foi a linguagem negociada. A professora ensinou a gente a escolher determinadas estruturas e repetindo e escolher palavras cognatas e sinônimos e usar mímica e gestos pra fazer com que crianças que nunca tinham tido aula de inglês o tempo inteiro pudessem nos entender, para que a gente pudesse se fazer entender. Isso foi um desafio. *Fazer perguntas sobre o aparelho digestivo que formasse no final um outline, que seria um esquema. Esse processo eu diria que foi feito muito mais na inconsciência.* Teve a naturalidade de ser a 1ª aula planejada, né?

R – Todas as decisões sobre o planejamento das aulas de vocês foram tomadas neste momento? Essas decisões foram exclusivamente de vocês?

T1 – Bom, tem muito de nós ali. Teve bastante interferência da professora, mas o esqueleto foi nosso. Seriam as funções do tubo digestivo que a gente acabou implementando e os órgãos, né? Porque a gente sabia que não podia aprofundar tanto porque uma das características dessas aulas que a gente tinha que fazer e que nós sabíamos seria implementada no semestre seguinte é que nós +++ é que essa aula teria que servir pra alguma classe de 5ª a 8ª série, né? Então, pra mim isso foi muito diferente porque eu tinha que fazer uma coisa que eu não sabia pra quem eu estaria fazendo. Então por isso que a gente trabalhou bastante nessa linguagem negociada. Nós aprendemos muito nessa 1ª aula, como fazer, como procurar essas palavras, mas tem muito nosso, sim. Nessa aula especialmente praticamente a gente decidiu a maior parte das coisas.

R – A professora então se limitou a guiar à decisão mais adequada, mas a escolha final foi de vocês?

T1 – Sim. Por exemplo, o outline que acabou saindo no final, esse esquema foi toda uma orientação da professora. E, a ordem que nós colocamos as perguntas a princípio estava toda misturada, desorganizada. Eu fiquei muito impressionada quando eu vi no final o esquema que saiu e a coerência do esquema que veio. A hora que eu liguei que as perguntas colocadas daquela maneira naquela ordem iam dar naquele esquema, aparentemente tão claro sobre o aparelho digestivo. Eu me lembro que eu falei: puxa, mas se um adulto, quando ele chegar na vida adulta, tiver essas informações básicas sobre o aparelho digestivo, já vai estar muito bom, né? *A professora soube escolher das perguntas que a gente fez. Ela limpou o extra, adicionou alguma coisa, né?*

R – Esse processo de construção da 1ª aula – content teaching – foi feito na Metodologia?

T1 – É. Tudo foi feito na Metodologia. A 1ª aula veio pronta da Metodologia. Quer dizer, ela ainda mudou alguma coisa para ser aplicada na aula de prática de ensino pra que a gente pudesse implementar. Foi mudado mais alguma coisa.

R – Sim porque aí vocês já sabiam quem eram os alunos e, conseqüentemente, vocês tiveram que adaptar a aula ao nível deles, a idade deles +++ ou não?

T1 – Eu não acho que as adaptações tenham sido por idade. Eu acho que a professora percebeu que ainda dava pra melhorar alguma coisa. É nisso que eu digo quando falo da minha inconsciência também porque eu conseguia perceber que o resultado final que era

aquela pergunta que tinha que ser feita. Agora, lá no começo, quando eu tinha colocado tudo misturado, ***eu não percebia que poderia dar problemas, entendeu?***

R – Em termos de procedimentos planejados, como você interpreta a execução desses planos de aula? Foi possível seguir tudo o que foi planejado? Por quê?

T1 – As minhas aulas deram muito certo. Eu tentei me ater +++ uma das propostas que eu tinha feito pra mim mesmo era assim: falar exatamente o que está escrito no plano. Porque a gente trabalhou tanto tempo em cima de uma linguagem negociada, né? Uma linguagem simplificada. Não fazia sentido eu chegar lá e usar frases diferentes. E, mesmo assim, eu me treinando e tentando, eu ainda fiz algumas coisas que não deveria, né? Eu esqueci de ter dito algumas coisas e tal, mas eu percebi que eu tentei fazer conforme eu tinha planejado.

R – E a que tu atribuis ter conseguido atingir os teus objetivos?

T1 – A minha disciplina e ao fato de eu acreditar no plano. Isso eu até coloquei em uma das minhas avaliações. O nosso assunto era sobre o aparelho digestivo em inglês e como os alunos participaram e a gente conseguiu fazer um grande esquema no quadro a partir de coisas que eram ditas pelos alunos, né? Então, eu tentei me disciplinar e me esforçar pra estudar aquela aula e fazer conforme a gente tinha planejado.

R – O que tu valorizas no processo de ensinar?

T1 – Em 1º lugar as respostas dos alunos. Eu preciso ter esse contato com os alunos e eu preciso saber que eles estão me entendendo, preciso me fazer entendida. E, normalmente tenho tendência a fazer aulas mais faladas, já na outra metodologia que eu usava. É uma tendência. Eu privilegio mais essa parte oral porque é onde a gente pode estar mais em contato. Dá mais barulho, tanto que as aulas foram barulhentas, eu não tenho muito controle sobre eles, mas eu valorizo muito essa participação do aluno.

R – Essa valorização na participação do aluno é orientação do método ou é uma crença pessoal?

T1 – Nessa aula do content, né? Que então usando esse método +++ era pelo método que realmente tinha que vir tudo deles, né? E, fora do método e, então, com outra metodologia, se eu fosse dar uma aula mais naturalmente, porque eu acredito que é a melhor parte da língua é falar. Eu tenho uma concepção comigo: o que adianta aprender uma língua se ela não pode ser falada?

R – Como você vê o ensino das 4 habilidades na LE na rede pública de ensino?

T1 – Bom, o pouco de estágio que eu fiz, eu observei que a fala é pouquíssimo privilegiada. A ênfase está na leitura e na escrita, né?

R – Das 4 habilidades, quais são as mais importantes no teu ponto de vista para serem desenvolvidas numa aula de LE na rede pública de ensino?

T1 – O que eu acho, depois de fazer Metodologia e agora depois de fazer o estágio, que as 4 habilidades deveriam vir num equilíbrio. Mas a minha tendência é privilegiar a parte oral. Mas hoje, se eu voltasse para a Metodologia antiga, eu faria, eu tentaria trazer em equilíbrio as 4.

R – As 4?

T1 – É porque eles vão precisar falar tanto quanto ler o texto escrito assim como também escrever. Vão precisar se comunicar. Hoje eu vejo as 4 como muito importantes, no mesmo nível de importância.

R – Existe, no teu ponto de vista, alguma habilidade que seja mais problemática para ser desenvolvida no contexto público de ensino?

T1 – A fala.

R – Por quê?

T1 – A dificuldade de criar oportunidades. Tem 20 alunos dentro de uma sala de aula e se a gente quer observar pronúncia, ensinar pronúncia, observar pronúncia, né? Dificuldade

de criar situações onde o uso da língua seja real e que não seja tão fictício, isso demanda tempo. Assim, eu acho a mais difícil das habilidades, fora que assim, cada vez que eu vou dar uma atividade que eu já dei uma atividade em inglês a gente sabe que tem muito português também. Por exemplo, se formam pequenos grupos, né? O português corre solto também. Por isso a minha tendência em falas coletivas, assim, né? Abertos, né? Eu acho que é uma oportunidade de estarem todos juntos falando a língua. A gente consegue controlar melhor. Bom, não é uma situação tão real, mas de alguma forma eles estão trabalhando o aparelho fonador. É uma situação onde eles podem falar, né?

R – Como é que tu contornas essa situação problemática de ensinar uma LE?

T1 – Eu usava teatro na outra metodologia. Não era teatro que eu inventava, como aconteceu agora na Metodologia, eram peças. A gente tinha um repertório bem grande para cada faixa de idade. Os temas eram relevantes, sobre assuntos que eles tinham aprendido naquele ano em história, geografia, ciências e a gente cantava e declamávamos poesias, usava trava línguas, muito, sabe? Eu sinto, eu sei de resultados que de alguma forma funcionou com os alunos. Deu uma boa fluência, assim. Como na outra escola eu tinha essa tendência de privilegiar a língua oral, eu acompanhava muito os alunos que saíam do país por algum motivo, por férias, ou sei lá, os pais vão viajar e eles têm que ficar 3 ou 4 meses fora. E o que eu pude perceber é que os alunos em geral têm uma tranquilidade muito grande em relação à língua, uma calma, assim. Eu acho que a gente não insistia na gramática muito na escola, né? O fato que assim dos alunos não terem grandes provas, o fato deles +++ a língua não era uma ameaça pra eles, eles estavam soltos dentro da língua e essa é uma característica que as crianças pequenas têm. Elas são abertas pro mundo. Tanto faz se é francês, inglês, as crianças se entendem. Põe crianças de 5 anos juntas falando línguas diferentes, elas não têm dificuldades. Então, eu acho que o grande +++ é uma coisa que eu acredito +++ um dos grandes papéis do professor de língua, principalmente quando ele pega crianças menores, é não fechar esses canais que as crianças têm abertos para o mundo e com relação à língua principalmente também. Não começar a colocar tanto gramática, tanta prova, fazer a língua um bicho de 7 cabeças. Porque a gente sabe de adulto +++ tem adulto que frequenta um curso de línguas por anos e não conseguem falar, sabem toda a gramática, mas têm um bloqueio imenso, né?

R – Isso é um ponto de vista pessoal?

T1 – Tem bastante que ver com o método Waldorf, mas foi uma coisa que talvez por temperamento também, porque eu sou bem falante, eu senti e dava muito nas minhas aulas, tanto que às vezes as crianças reclamavam: a gente fica só cantando, fazendo trava-línguas +++ fazia muito jogral com eles, né? Mas assim, claro talvez eu não tivesse dando o tipo de alimento, o tema não tava bem certo pra eles e claro, eles vão ficando adolescentes e vai ficando cada vez mais difícil pra ele levantar, falar, se movimentar. Mas eles não têm problemas. Todos os alunos que saíram dali e foram pra outras escolas não tiveram problemas com o inglês. E outra coisa que eu fazia quando eles entravam, a partir do 6º ano, também era ler um livro com eles. Hoje eu vejo que fiz muita coisa errada lendo, a maneira como eu procedia a leitura, como eu conduzia a leitura, mas o fato de ter lido um livro lá no final do ano, mesmo que por caminhos errados, dava a eles uma segurança: eu consigo ler um livro em inglês. E saía da gramática. Eu tinha muita reclamação quando eles iam pro ensino médio. Eles diziam: é só gramática, lá na escola a gente lia pelo menos e falava bastante.

R – Como fica a questão de avaliação numa proposta de ensino de LE tão diferente?

T1 – Eu fazia provas também, claro. A partir do 7º e 8º ano eu já dava prova. Claro, nessas provas tinha principalmente pontos gramaticais. Mas eu também hoje vejo que era uma coisa

muito inconsciente pra mim assim naquela época. E a escola, bom, eu dava essas notas pra escola, mas a grande avaliação que eu fazia dos alunos era do que a gente vivia dentro da sala de aula. Como cada um conseguia falar, como cada um conseguia entender, as leituras que a gente fazia e os boletins da escola são todos descritivos. Para os pais e os alunos, eles liam os boletins, a nota só ia pra secretaria.

R- Que habilidades tu enfatizaste nas tuas aulas do estágio e porque?

T1 – Nunca foi uma exigência que nós tínhamos que dar uma aula de cada habilidade. Durante a Metodologia a gente teve as 4, foi tão natural! Bom, vou dar um speaking, um reading. O meu reading era seguido de um writing. Foi natural. Eu acho que nas minhas aulas eu enfatizei as 4. Com aquela peça eu quis privilegiar a parte oral. Aquela peça foi toda minha. Não foi mudado quase nada. Eu me senti muito livre pros temas. O aparelho digestivo eu quis por causa de uma experiência que eu tive com o meu filho em casa. Crianças e escola com chicletes é coisa que me toca. A peça porque era uma forma de fazer alguma coisa oral, né? E depois, o bom, o reading que eu acabei não dando, do chewing gum que eu fiz, acabou indo pra minha colega. Eu acabei ficando com a produção do suco digestivo. Mas a professora nos deixou super livre pra escolher o que vinha, o que vinha depois do que. Não tinha nenhuma regra a ser seguida. Foi bem livre e eu acabei juntando as 4.

R – hoje a tua 1ª fala foi de que uma língua perde o sentido de ser ensinada se ela não for para ser falada. Tu achas que esse teu ponto de vista influenciou em alguma decisão em relação ao planejamento das atividades propostas?

T1 – Talvez eu tenha me empenhado bastante em fazer a aula de speaking. Acho que de todas foi a aula mais minha, a que teve menos interferência da professora.

R – Como você vê o ensino das 4 habilidades dentro do planejamento de vocês, como grupo, prepararam para a turma 603 durante o estágio?

T1 – Eu acho que a gente tem tentado privilegiar, lógico que sem a imposição da professora, né, porque não foi uma tecla que ela bateu muito. Ela nos deixou livre. Foi uma coisa natural, a gente, mesmo é que quer intercalar. É bom que uma hora se escreve, uma hora se fala, né? A gente precisa desse respirar na aula, um pouco mais pra fora, um pouco mais concentrado, assim. Porque essas 4 habilidades, na verdade, elas mexem com o estado de pessoa, né? Imagine dar uma aula ou duas aulas onde o aluno está só falando, né. Muito interessante que tenha o momento da leitura. Pelas qualidades que cada uma dessas habilidades tem, elas se fazem necessárias e a gente sente a necessidade. Então, naturalmente, a gente está encaixando uma depois da outra.

R – Então, no que tange às 4 habilidades, as decisões de vocês estão relacionadas à percepção de vocês ao que e quanto elas solicitam dos alunos?

T1 – Olha, a ordem das aulas dessa maneira +++ Bom, no meu caso, a 1ª aula tinha que ser de content e a última tinha que ser a prova e aí dentro a gente encaixava o que desse. A T2 tinha, de alguma maneira +++ por exemplo, a 3ª estagiária, ela teve que continuar uma atividade que nós deveríamos ter dado. Nós agrupamos um pouco por tema também. Tanto que a 3ª estagiária vai entrar com um tema diferente. Eu e minha colega que estávamos juntas na Metodologia, a gente tentou da melhor forma jogar essas aulas da melhor maneira possível. As aulas que a gente tinha da Metodologia dentro do nosso programa de horário. Enfim, o cuidado de perceber se uma atividade se encaixaria melhor antes ou depois de outra a gente não teve. Eu achei que aquela aula que eu fiz de reading que era sobre os sucos digestivos logo em seguida daquela apresentação da peça, foi muito cansativa. Porque o reading era uma temática +++ Bom, eu iniciei então os alunos ainda estavam um pouco impactados com essas aulas só em inglês e de repente, o texto de meia folha toda em inglês, né? Então, se a peça, foi mais lúdica, foi mais brincadeira, mas ela

cansou fisicamente aos alunos e a mim. Eu não emendaria mais uma atividade de reading daquela complexidade, vamos dizer assim, para esses alunos atrás de uma peça. Porque daí exige muito do pensar dele de novo, né? Eu coloquei na minha avaliação embora uma expanda, mas ela cansou fisicamente. Aí em seguida eles tiveram que se concentrar. Mas teria que se planejar uma ou outra atividade. Eu não colocaria mais uma atrás da outra, embora uma fosse de fala e uma de leitura.

R – Essa sua percepção foi resultado da prática. Cansou a ti como professora tendo que comandar toda a atividade e ao aluno que teve que participar e lidar com as suas dificuldades.

T1 – Exatamente, foi em cima do resultado. Eu já tinha me sentido muito cansada depois da aula. Depois que eu vi a fita confirmei.

R – Tu colocarias outra atividade ou expandiria a atividade de speaking?

T1 – Eu expandiria, com certeza, a atividade de speaking. Daria pra estender. Eu até dou uma sugestão na minha avaliação.

R – Eu gostaria que tu falaste um pouco de cada atividade. Da atividade 1 a 4 enfocando sempre que habilidade a atividade propõe a desenvolver.

T1 – Da 1ª eu já falei bastante que era a aula de content que eram todas aquelas perguntas. A gente escolheu o tema, o aparelho digestivo, né? E acho que o que eu tenho que ressaltar nessa atividade é que o uso daquele cartaz foi fundamental pra quebrar a complexidade do tema e a deficiência do inglês. Então, foram perguntas que foram formuladas que +++ em torno desse esquema aqui, que são as funções bem básicas do aparelho digestivo. Esse esquema teve muito da professora, as perguntas teve mais da gente. A atividade 1 foi também feita na Metodologia e como essa aula do content era muito densa e muito falada, a gente precisava ter uma atividade pra ver o quanto eles entenderam dessa aula. E assim, ela merecia ser um pouco mais explorada por tudo o que ela trouxe de novo, pra que o conteúdo sedimentasse. Então, eu acho que foi muito bem pensada. Tem tudo o que a professora trouxe de novo pra gente. Porque eu pedi pra que eles escrevam em português, né, e não em inglês.

R – Foi orientação da professora?

T1 – Sim, foi idéia dela porque em inglês eles poderiam simplesmente copiar sem saber se eles tinham entendido. O objetivo da atividade é verificar a compreensão do esquema, da aula toda em geral eles puderam consultar o esquema. A princípio, na Metodologia eu usei essa aula e muitos alunos foram direto no esquema e eu encorajei e tudo bem. E, dessa vez a gente até colocou no plano de aula. O objetivo não era teste, era sedimentar aprendizado e informação. Eu acho muito boa essa atividade. A 2ª é minha do coração. A minha pecinha, né? De início a professora já achou muito boa quando eu falei sobre a idéia, né? Me incentivou, mas foi muito exigente quanto a formatação, todas as dicas que ela dá e insiste pra que sejam mudadas. No final eu até vejo que fazem muito sentido. Realmente, se eu pegar a 1ª coisa que eu apresentei pra ela e isso aqui, isso aqui está muito, muito melhor. E, sem a ajuda dela eu não teria conseguido. Em termos de habilidade, a atividade 2 era de novo compreensão, né, dessas sentenças que estavam no outline. Pra ver se eles tinham entendido o conteúdo, não só a compreensão da língua, e um pouco de escrita, embora seja quase só uma cópia, é uma atividade onde eles precisam escrever e depois a fala. Claro que essa atividade estava bem completa, uma atividade desenvolvendo várias habilidades. A gente acabou fazendo uma pré-atividade que era de escrita antes da atividade de leitura. Reforço o que eu já disse. Foi uma avaliação lá na Metodologia, porque eu também usei essa atividade na Metodologia, a gente tem que dar 3 aulas na Metodologia. Os erros aconteceram por causa da minha inexperiência, mas eu acho que as aulas, tanto a 1ª quanto a 2ª foram muito boas, fáceis, muito bem pensadas. Elas merecem ser implementadas outras vezes, sabe, e melhoradas, assim, no sentido de dar mais tempo pra fala porque elas foram atividades

muito boas. A condução que a professora sugeriu de como fazer, e perguntar *what's the meaning of this sentence in Portuguese?* E fazê-los assim entender, né? Bom, e aí tem estruturas que se repetem. Eu acho tudo muito de excelente tamanho. Bom, a atividade 3 foi um texto que saiu da Internet, mas ele foi adaptado, né! Então, ele é repleto de palavras, de sinônimos, palavras cognatas. Apesar de ser um texto grande, mas se olhado com mais atenção, também é um texto muito bem trabalhado. Também excelente atividade eu acho. As perguntas feitas em português pra ver a compreensão deles em relação ao tema. Ah, uma grande coisa que eu achei foi a construção do significado, que é a antiga tradução de algumas partes, mas colocar o texto no quadro e fazer com que os alunos vejam o quão capazes eles são de entender e juntos, claro né, é praticamente traduzir aquele texto e conseguir entender e isso, eu acho, deu muita força pra aula. E a minha avaliação +++ foi uma pena porque eu não fiz toda a segunda porque eu estava com pressa, porque na outra aula eu já ia dar a prova, né, não fiz, eu tinha outra planejada pra ser feita. Mas também é excelente atividade. A 4, essa atividade foi totalmente da professora. Foi uma atividade que ela montou porque a gente queria ter uma atividade que incluísse a gramática, né? Na verdade, foi sugestão dela também. A gente achou que era +++ Bom, quando a gente viu isso aí estava pronto e eu dei essa atividade e eu achei muito boa. *Todas as escolhas nessa atividade foram da professora. Ela apareceu com a atividade pronta, mas é muito boa. O ganho pra nós, talvez, seja que isso sirva de exemplo pra nós, que bom, já vimos como é que dá pra fazer uma atividade assim porque é uma coisa relativamente simples.*

R – As outras atividades de gramática foram elaboradas por vocês?

T1 – Sim, todas minhas e da minha colega. Na Metodologia ela pediu e essa foi a atividade de gramática que a gente montou na Metodologia. Mas essa foi exageradamente mudada por ela. E nessa atividade nós quisemos enfatizar o uso do *s* porque a nossa idéia era: a gente vai chamar a atenção para o *s* na terceira pessoa do singular. Daí a gente foi desenvolvendo, a professora sempre providenciava atividades dos outros semestres pra gente ver como poderia ser feito e tal. Ela trouxe até uma coisa dela que tinha sido editada num livro. E aí nós fomos trabalhando, mas essa atividade foi uma atividade muito sofrida, não saiu de nós no final. A idéia do tema que foi trabalhada era nossa.

R – Por que você usou os mesmos procedimentos durante a condução das atividades?

T1 – Isso tem a ver +++ de caso pensado. Porque dessa maneira, a professora pensa assim e eu agora imagino assim, de tanto ouvir a mesma estrutura eles vão automatizando e vão cada vez +++ cada vez a aula fluiria mais fácil porque então eles vão aprendendo estruturas diferentes. Essas já estão adquiridas, então mudamos. Tanto que eu me preparei pra usar sempre as mesmas coisas.

R – Qual é a intenção em estabelecer uma rotina na sala de aula em termos de procedimento?

T1 – Isso dá segurança aos alunos além do objetivo inicial que eles vão tendo possibilidade de ouvir a língua, né. Então, se tudo sempre for falado em inglês, olha o tanto que eles podem aprender. Todo o vocabulário que se usa dentro da sala de aula: apaga a luz, acende a luz, o ventilador, apaga, fecha a cortina, abre a cortina. E isso é um pedaço que eles aprendem de graça, sem esforço e não é usado nas aulas que eu assisti nas observações que eu fiz. Então você pensa assim: é uma oportunidade sendo jogada fora. Então a gente aproveita essas oportunidades, né? E eu pude perceber agora que as crianças, no teste que eu pude perceber, que eles vão tendo uma tranquilidade. Porque no começo eles diziam o tempo inteiro: fala português professora, ninguém tá entendendo nada. E agora tá diferente. Eu fazia gestos e tudo. Mas agora parou. A gente vê que a 3ª estagiária está tendo muito mais

facilidade. É uma coisa óbvia. Aproveite todas as oportunidades que você tem de falar inglês na sala de aula.

R – Teve alguma idéia ou atividade durante o estágio que você teve que abandonar? Por que?

T1 – Não teve. Eu acho que a agente se preocupou tanto com essa coisa diferente que é construir uma aula dentro dessa nova concepção que não teve nenhum desejo que não tivesse sido colocado.

R – E com relação a atividade da prova que tu tiveste que abandonar porque tu não encontraste solução para os problemas que a professora levantou em relação a atividade. Comente.

T1 – Ta certo. Lembraste bem. Realmente aquilo ali talvez não seja a única coisa que eu tive que engolir inteiro. Eu não entendi e não fiquei convencida de que aquela atividade que a gente tinha montado não era boa. Eu achei que o que a gente queria testar que era what do you do e who are you, essas duas estruturas, com a atividade que eu fiz, eu acho que ela contemplava, eu acho que eu conseguiria o resultado que eu queria, eu acho que eu poderia fazer a checagem que eu pretendia com aquela pequena atividade. Mas o comprometimento da professora +++ eu fiquei muito chateada, mas depois eu resolvi aceitar pelo respeito que eu tenho por ela e pelo tanto que ela entende, mas realmente, ela não me convenceu, nem a mim nem a minha colega. Aceitei por respeitá-la dentro desse assunto, né?

R – Depois das suas aulas de prática de ensino, você continuaria a seguir os mesmos princípios que guaram as suas decisões?

T1 – Olha, é fictício porque eu não teria essa professora orientadora do meu lado me ensinando tudo. Mas, com certeza, se eu voltar a dar aula, quando eu voltar, eu mudava alguma coisa. Isso eu não tenho dúvida porque eu não reajo contra desse método, eu vi nele muita coisa boa. Mas eu acho que mudaria o uso de inglês em todas as situações possíveis em sala de aula, a linguagem negociada, o uso das mesmas estruturas por um bom tempo, né? Eu tentava fazer bastante isso, mas hoje eu sei que não era tanto quanto a gente tenta fazer agora. Nossa! Eu iria refletir muito mais nas atividades que eu daria, né? Seguramente essas coisas eu adotaria.

R – Poderia falar um pouco sobre as aulas que tu observaste?

T1 – O que a gente sente, com pesar, é o desperdício de não se falar inglês em sala de aula. Outra coisa, é seguido um livro, e aquele livro é o que mais aparece. Aparentemente o livro está em 1º lugar. O nível de inglês da turma é muito bom, todos respondem, e aí o pesar é muito maior, as oportunidades não são aproveitadas. Os alunos têm bom humor tenho uma impressão bem boa dos alunos. Com relação a atividade de fala, nada. Uma ou outra leitura de uma ou outra frase. Eles têm um pouco mais de escrita. Ele contemplou +++ teve explicação gramatical, teve leitura, não teve mesmo a fala. A fala foi a mais prejudicada. Na rede pública é pior ainda. Com relação a proposta pedagógica, o que mais aparece é o livro. O livro determina as atividades, né? E, na outra escola, não tem livro e não tem proposta. Totalmente sem planejamento e não dá pra perceber o que é privilegiado.

R – O que você considerou relevante para a sua formação profissional no seu curso de formação na UFSC?

T1 – Toda a Metodologia. Tudo na Metodologia foi muito importante. Cada texto foi escolhido a dedo e tudo se encaixou e construiu o mesmo objetivo. É tão difícil porque a gente tem muita resistência à mudança. Mas eu acho que tudo foi relevante, assim como também eu acho relevante, apesar de muito sofrido, os encontros da prática. Sofrido no sentido de sempre a gente estar se confrontando, de a gente fazer e não estar certo. Talvez a maneira como isso nos é mostrado é que torna mais difícil do que é, né? Mas a sensação que dá depois é que eu

estou feliz com o estágio que a gente está fazendo, com o resultado do estágio. Isso pra mim é um sintoma que o caminho pode ter sido penoso, mas ele nos trouxe a algum lugar. E, essa sensação que o trabalho está sendo bem realizado é uma sensação boa. Tendo em vista que foi tão sofrido esses 2 últimos semestres, tanto na Metodologia quanto na Prática, e se essa é a linha que a UFSC adota, com essa professora encabeçando as disciplinas, então, eu acho, que desde o começo da licenciatura deveria ter alguns encontros, tópicos +++ porque a gente aprende de uma maneira – na prática a nossa realidade é bem diferente. *Aí chega aqui no final, tem que limpar a nossa cabeça, tem que tirar tudo o que a gente tem de idéias sobre o ensino e colocar uma coisa totalmente nova. E aí é assim feito muito aos trancos, é difícil, né?* É final de curso, as pessoas já não conseguem mais entender a idéia, uns antipatizam, desistem de fazer por pouco. Então, eu acho que isso deveria ser trazido, de alguma forma, lá desde o começo. Eu acho que é a sugestão que eu daria para o curso já que tem que desembocar nisso.

Interview with Teacher 2

FEBRUARY 10, 2003.

R – Sinta-se à vontade para parar a exibição do vídeo sempre que você quiser fazer algum comentário sobre alguma coisa que você achar relevante, Ok?

T2 – Falta empolgação. Parece que ta tudo meio monótono, eu to assim +++ muito reta a aula, engraçado!

R – E tu te sentias diferente dando a aula?

T2 – Não! Eu to chegando a conclusão que eu sou assim reta, mesmo! ((laughs)) Linear, vai indo.

R – Quando tu estavas dando aula tu não imaginavas que tu davas aula assim?

T2 – Não, eu acho que não! Eu não me sinto assim na hora, mas agora olhando eu consigo ver uma coisa meio monótona. Eu acho que eu deveria levantar e abaixar o tom da voz, não o volume que a supervisora falou, mas mudar +++

R – Essa mudança tem que ver com a voz ou com a atividade que tu estavas desenvolvendo?

T2 – Acho que é mais +++ acho que os dois juntos. A voz +++ mas a atividade é correção, uma coisa que eles já tinham visto, não é uma coisa que vai empolgar, não é nada novidade.

R – E essa atividade não tem desafio nenhum ((referindo-se à atividade que era correção da prova feita no dia anterior)). O que o aluno quer é ver a nota que ele tirou e não refazer uma prova a título de aprendizagem ou reforço de aprendizagem. O que interessa a ele é o resultado.

T2 – É, ele ta querendo só as respostas certas.

R – Parece que ele não quer refletir sobre as respostas dadas, ele não parece estar interessado em saber o por quê das respostas. Parece que esse é um procedimento bem enraizado na sala de aula, não é?

T2 – É, veja que eles reclamaram no início – de novo!

R – É, eles não vêem a atividade de correção de prova como um reforço de um aprendizado. Parece que isso é bem comum no nosso sistema educacional. Cumprir uma tarefa pra se ver livre, esquecer, e começar algo novo. Não só os conteúdos como as atividades parecem que são dados de forma estanque, parece não haver nenhuma conexão entre eles. E isso não parece acontecer só com o aluno, mas se o aluno age assim, talvez seja consequência de como o professor percebe o ensino de conteúdos ou o planejamento das atividades.

T2 – Na realidade, pra nós foi muito boa essa aula porque eu senti que, pelos resultados que eles obtiveram na prova, eles não iriam fazer muita coisa aí. E eles foram fazendo só que eles não

estavam com o mesmo objetivo que a gente. Essa questão 4 foi uma que erraram muito, essa questão 4.

R – Qual era o objetivo de vocês, exatamente?

T2 – Era perceber que os erros que eles tinham feito, né, +++ tentar ver se eles conseguiriam refazer. Eu acho que essa era a idéia. Fazer junto pra ver se ajudaria a fazerem certo. Nesse sentido foi bom. +++ Isso mostra que, talvez, eles precisam de mais autonomia, né, talvez teria que ter uma base maior pra eles poderem estar mais seguro, né? Porque com acompanhamento é a mesma coisa. Todo o assessoramento, durante o assessoramento eles não tinham tanta dificuldade. A hora que chega um ponto que pára o assessoramento, que eles têm que fazer sozinhos, eles não estão acostumados a fazer sozinhos. +++ Não são tão bagunceiros! Eu falo rápido e não me dou conta que eu falo rápido. É minha frequência normal de falar. Acho que na minha cabeça eu falo mais devagar do que eu falo, +++ o normal, né? Daí eu to dando aula e eu to falando como se eu tivesse normal, né? Acho que essa questão do inglês que a supervisora falou é relevante porque eu tenho dado aula pro nível avançado há um bom tempo. Eu tava dando aula pro nível avançado e depois tinha que dar aula pro nível intermediário, e sempre no começo da aula eu tava acelerada e tinha que me breicar, mas depois, com o tempo, foi aí que eu percebi.+++ Mas os alunos acabam entrando no ritmo e no fim é bom pro aluno pegar uma velocidade mais natural da conversa. Porque eu me lembro que no início da aula, assim bem no início, eles ficaram meio chocados, eu via aquelas carinhas de assustados, né, e tentava falar um pouco mais devagar, mas daí, com o tempo eles foram pegando o jeito, né? Mas aí ((referring to the videotaped class)), eu não tinha me tocado que eu tava falando tão rápido. E essa foi a minha primeira aula. Eu quero ver uma outra aí! Falaram que eu tava falando rápido! Nossa, demora mais do que eu imaginava! ((referring to the roll call)). Esse dia foi a uma e meia a aula, foi a 1ª aula, +++ é que mudou o horário +++ foi uma 3ª feira, o pessoal tava chegando. Desde a elaboração do plano essa atividade não me convenceu.

R – Foi da supervisora essa atividade?

T2 – Olha, era da T1. Ela fez a de gramática e eu fiz a outra.

R – Qual?

T2 – A 1ª da T1, a do content, mas como durante o estágio a seqüência mudou, né, daí ela passou a atividade dela pra mim e eu pra ela. Não gostei da atividade.

R – Como foi essa atividade na Metodologia? Tu não assististe a implementação dessa atividade?

T2 – Não, essa atividade não foi implementada. Na Metodologia foi o seguinte, no final ela pediu pra fazer uma atividade de gramática já pra ir adiantando esse estágio e a atividade pro esquema. Também não foi implementada a 1ª atividade da T1.

R – A de compreensão do esquema?

T2 – É. Então foi assim: nós ficamos uma aula discutindo que pontos de gramática nós abordaríamos e decidimos por isso +++ porque era pra fazer uma coisa relacionada com o texto, e tal. Daí decidimos a 3ª pessoa do presente simples, +++ o s no final do verbo. Daí a T1 decidiu trabalhar com a minha e eu fiquei com a outra. Quando ela me passou a atividade ela tinha sido revisada uma vez só. Tava só o esqueleto que a T1 fez, né? Mas ela modificou muito essa atividade. Até os exemplos ela modificou, como se tivesse alguma diferença entre os exemplos que ela tinha feito e os exemplos que eu tinha feito. Os alunos não sabiam o que era subject. +++

R – [Eles não tinham informação básica pra fazer essa atividade, né?

T2 – É. Quando eu tava fazendo o relatório, né, de observação, eu tava lendo um pouco de teoria dela mesmo, +++ ela mesma escreveu um artigo que a gramática tem que ser ensinada a partir de uma dificuldade que os alunos tiveram, ou de um assunto que você acha problemático,

então esse seria o nosso pressuposto. Ah, então, esse é um assunto problemático, então vamos enfatizar. Só que isso não era uma coisa que tava apresentando problema, eu não sei +++

R – [Quer dizer, vocês tinham o assunto como problemático, mas o aluno nem tinha se dado conta de que era problemático. Não era um problema pro aluno.

T2 – Exatamente. Ta contra a teoria. É porque ela queria que tivesse na apostila uma atividade gramatical, mas eu não sei +++ Hoje, conhecendo uma sala +++ se eu daria uma atividade dessa. Hoje, talvez, eu enfatizaria expressões como: low in calories, low in fat, talvez fosse mais produtivo mexer com preposições. Agora eu não sei +++ não teria como detectar antes os problemas dessa turma em termos de gramática porque eles não fizeram nenhuma produção escrita, a única produção escrita era cópia. Não teria como detectar.

R – É, pela própria situação de estágio tudo tem que estar pronto antes do início da aula e não tem como prever, só baseado na experiência do professor.

T2 – É, então, é essa atividade que era mais minha do que da T1 e a gramática mais da T1 do que minha ((we are checking in the activity package the activities used in their classes)). Essa atividade era compreensão de texto. E, se era compreensão de texto, a gente não vai prestar atenção e dar enfoque gramatical, né? A atividade do that, do it e do they foi a supervisora quem criou. Nesse dia eu senti que já devia explorar todos os pronomes, não só o it ou o they, mas o he, she, it, I, e you. Porque depois eles iam ver de novo, né? Porque ficou assim, né, nessa atividade ficou faltando background. Os alunos precisariam ter bem forte, em português, o que é sujeito, o que que é verbo, porque eu vou mexer com essa terminologia, o que que é 1ª, 2ª, 3ª pessoa, o que é que é uma pessoa, né? Parece que eles não viram isso, ou se viram não nomearam, né? Isso é uma pessoa. Existem umas abordagens hoje que só vão pegando, né, no ar. Eles já estão na 6ª série isso já deveria ter sido dado! Eu acho que a atividade ficou difícil e dificultou todo o processo. Eu na hora senti isso, né. Eu não achei que ia encontrar tanta dificuldade.

R – A que exatamente tu atribuis a dificuldade da questão? A falta de conhecimento de termos específicos pra compreender a que tu estavas te referindo durante a atividade ou a necessidade do aluno saber sobre o assunto baseado numa necessidade gerada por ele mesmo?

T2 – As duas coisas. Essa é que foi a questão. Porque como foi uma atividade que não seria pautada numa dificuldade, isso tinha que planejar antes, talvez os alunos tivessem conhecimento de atividades assim. Então eles teriam que identificar o qual que é o it, qual que é o that, não tava a regra pronta, mas ficou difícil porque nem isso. Então, foram os dois fatores que eles não tiveram. Então a coisa ficou como que jogada. Essa atividade enfocou um assunto que eles não tavam nem prestando atenção nesse problema do s e do that. A gente tava trabalhando muito em cima de significado até então, né, a gente não tava focando tanto regras, né. A única atividade de regra gramatical era do that, mas era bem curta a atividade dela. Até então eles não tavam mexendo com regras de gramática e nem mexeram depois.

R – Eles tinham que deduzir a regra, né?

T2 – É. Mas era uma regra que eles não tavam interessados em deduzir, né? A motivação pra aprender não foi provocada por eles. Até então eles não tinham se tocado nesse problema, né? Ficou difícil a atividade. Eu fiquei perdida.

R – Essa atividade foi implementada na Metodologia? ((referring to the 1st activity))

T2 – Não essa atividade não foi implementada, só foi implementada a 1ª parte que era montar o quadro, né? Nem teve muita modificação depois não. Agora, a atividade, não, era só pro estágio. Essa foi implementada no estágio só que não deu tempo pra T1 fazer direito a segunda parte, a dramatização, e era outra. Eu acho que ela te passou, né?

R – Não

T2 – [com um outro formato. Mas você fez um xerox com os planos da nossa Metodologia. Então, o plano da atividade não era pra ter sido feito em grupos e os grupos todos apresentarem. Era um negócio que a professora quer colocar na Internet dos dois jeitos. Mas era assim: o aluno tá lá e ele só fala lendo enquanto os alunos que estão +++ não, os alunos em coro vão falando o diálogo enquanto os que estão ali na frente estão fazendo os gestos.

R – E qual o objetivo?

T2 – Eu não sei. Só sei que na hora ficou uma bagunça, não ficou bem feita a dramatização até que daí eu sugeri que uma atividade assim seria melhor fazer em grupos, assim todos participam, todos falam, até a ida lá na frente eles decidem se estão querendo, se estão animados. É um modo de todo mundo participar, né? É um jeito de todo mundo falar, né? Porque do jeito que tava pouca gente falava e quem tava lá na frente não falava nada.

R – Qual é o objetivo dessa atividade em termos de desenvolvimento de habilidade lingüística?

T2 – Tem um pouco de pronúncia, porque eles vão ouvir várias vezes e aprender a pronunciar essas palavras, né, essas frases. Pelo menos essas duas functions: What do you do? and Who are you? eles vão pegar bem. Na parte de leitura, talvez, dentro disso entender que uma é uma pergunta e a outra é uma resposta e uma é a respeito de quem é e a outra é o que faz, né, então, a questão do verbo I am e o verbo direto, né, I carry, I chew, é um verbo intransitivo e transitivo, eu sou, eu não sou. Talvez fazer essa diferenciação. Porque conforme eles vão lendo e escrevendo eles conseguem identificar quando é Am I e quando é I am, What do you do tem que usar um verbo direto. +++Agora, a atividade de fala é só pronúncia, eu acho que essa atividade de fala só pega pronúncia, porque é só repetição, né? É uma repetição numa forma diferente, mas não deixa de ser repetição.

R – Essa atividade está dividida em duas partes. Fale sobre os objetivos dessas partes em termos de desenvolvimento de habilidades.

T2 – Essa primeira parte é leitura e escrita, só que a escrita aqui é cópia. Pra mim a cópia na escrita só ajuda a fixar a ordem de algumas palavras e spelling. Cópia só ajuda mais pra isso. Eu não consigo ver cópia como ajudando, mesmo sintaxe, mesmo que você copie, é meio que ler em voz alta, não existe uma reflexão do que eu tô copiando em termos de organização de palavras. Eu acho que quando o aluno copia, ele não tá pensando nisso, ele tá pensando, talvez, na letra, como é que quando escreve carry com dois r.

R – É esse o teu processo também?

T2 – Ah eu acho que quando eu tô copiando eu só tô copiando, apesar de que eu também nem presto atenção no spelling, porque eu sou péssima com spelling.

R – E a outra habilidade?

T2 – Na parte B que era a dramatização, era uma repetição com pronúncia, porque eles tinham que repetir várias vezes e, eu acho, que depois a memorização da pronúncia. Como tinha que dramatizar pode até pensar, talvez, que eles tinham que entender o significado da peça pra fazer uma boa dramatização. Eu até pensei nisso. Agora, como eles têm que fazer uma repetição em conjunto, talvez seja uma repetição do que já foi feito em termos de gestos e tudo o mais. Não sei até que ponto eles realmente estavam refletindo sobre se o que eles estavam falando era aquele gesto, né? Mas o fato de dramatizar ajuda mais a fixar o sentido, também, o significado. Com certeza é melhor dramatizar do que só repetir.

R – Consegues lembrar da reação dos alunos ao realizarem essa atividade?

T2 – Olha, quando eles fizeram essa, eu achei que eles gostaram muito. E achei que aqui eles tiveram um pouco de dificuldade, mas no assessoramento eles conseguiram fazer ((referring to part A)), né, especialmente isso, né, tentar relacionar quando aqui é Who, quando é What que

essas frases são diferentes, mais ou menos, siga o modelo aqui, né, da 1ª forma ali, né? Da dramatização eles gostaram muito, eles gostaram muito de estar falando em inglês.

R – Como professora de inglês, tu fizeste uma avaliação positiva em termos de produção oral por parte dos alunos?

T2 – Eu achei que foi super bom, muito bom, principalmente alguns alunos conseguiram falar direitinho se esforçaram. Eu acho ilusão dizer que só porque o aluno falou esse diálogo, ele sabe falar em inglês. Porque é o seguinte, ele pode falar aquela frase em inglês, né? Mas eu achei que é um bom começo. É uma atividade que estimula muito.

R – Como foi que a supervisora ensinou vocês a ensinarem atividade de speaking?

T2 – Olha o que a gente tem mais de speaking +++ é sempre que seja algo relevante, que a situação seja natural, que os alunos tentem informações reais, não ficção, né. Era um pouco mais isso o material que a gente fez na metodologia.

R – A professora insistia nas outras habilidades também?

T2 – É, na maioria do possível, né, que não seja uma coisa artificial criada pra aquilo. E, no caso, essa dramatização o que que era? Era um teatro, então, o diálogo é um diálogo artificial, mas os personagens são reais.

R – Fale um pouco da atividade de speaking que tu desenvolveste para tua aula do estágio.

T2 – A minha atividade de speaking foi ao contrário da T1. A dela era uma atividade de escrita seguida de fala. A minha era uma atividade de fala seguida de escrita. Porque eu pensei que os meus alunos não teriam como escrever sobre esse assunto sem ter visto alguma coisa antes, né? Então essa aqui ficou sendo uma pré-tarefa pra essa. Eu queria que o foco ficasse mais aqui ((referring to the written part)), na escrita, porque eu gosto mais de trabalhar com escrita, eu acho importante.

R – Como foi que tu aprendeste inglês?

T2 – Eu aprendi inglês, na realidade, foi nos Estados Unidos, porque aqui foi muito bagunçado. Eu fiz um ano de Fisk que não valeu de nada, lá no interior, lá em Osasco. E, no segundo grau, aquelas aulas bem assim só no português, com aquele monte de regras, não valeu de nada.

R – De qualquer forma, as primeiras informações sobre a LE que tu tiveste foram através de gramática.

T2 – Hum-hum, foram através de gramática. Mas, informações, lógico, acaba sendo mais pela fala e pela escrita, mas foi muito pela leitura e a escrita +++ em termos de consolidar +++ o aprendizado. Eu acho que conforme eu ia ficando mais firme no que eu lia e eu escrevia, eu fui ficando mais solta pra falar. E eu gostaria de ter podido ter enfatizado mais a escrita. A minha idéia seria recolher esses textos, levar pra casa e voltar e trabalhar com os erros deles, e tal, mas a professora falou que não.

R – Mas em outro contexto tu darias continuidade aos teus planos?

T2 – Sim. Talvez até a minha atividade de gramática fosse colocada aqui e não lá no início das minhas aulas. Porque essa atividade de fala era uma atividade que eles realmente teriam que entender pra poder responder corretamente, né? Mas onde eu verificaria se eles teriam entendido era na atividade de fala seria na produção escrita que eu avaliaria e não foi feito isso. Porque no plano não tava que era pra gente levar, porque essa atividade foi implementada na Metodologia e eu coloquei na sugestão, no meu relato que eu fazia assim, mas ela falou que não. A minha idéia era identificar os erros e baseado nisso, ensinar a regra gramatical, da escrita. Porque daí eu posso colocar vários exemplos, e as pessoas identificam se elas fizeram aqueles erros e daí então vamos mexer, oh, 5 exemplos do mesmo erro, então, bolar uma atividade em que todos fizessem esse exercício. Mas como a atividade não foi recolhida, eu

nem soube que tipo de erro eles poderiam ter, né? Da maneira que ficou, porque eu também não faria assim, porque mesmo que ficasse uma escrita pior, no procedimento tava que eu ia lá pro quadro e eu ia fazer o modelo. *Eu não gostei desse procedimento, porque ficou cópia, a produção escrita ficou cópia do quadro, entende? Eu, eu, eu não sei se foi produtivo. Pra mim aquilo é cópia e cópia não é bem produção escrita +++ eu tenho essa dificuldade, de cópia e produção escrita. Porque eu sei que como tava gente no masculino e gente no feminino, eles teriam que só substituir alguns diálogos, não sei, talvez, nem isso fizeram direito. Mas mesmo assim, pra mim isso não é produção. A minha intenção, qual era a minha 1ª intenção? Que eles não teriam que escrever do amigo deles, teriam que escrever dos hábitos deles. Só mesmo que se os verbos estivessem na terceira forma, eles teriam que tentar passar pra 1ª com essas palavras que estão aqui. Eu sei que seriam textos ruins, só que seriam textos mais autênticos do que uma cópia.* Só que se eles fizessem tudo isso sozinhos, teriam que usar dicionário, com certeza, mas seria um trabalho individual, eles tentando fazer. Só, que é lógico, recolheria pra depois dar prosseguimento, +++ não ia largar a atividade por aí, né? Mas a minha 1ª idéia era essa aí, escrever um sumário sobre o seu próprio hábito. Porque também acho que isso é provocar uma reflexão pessoal +++ dos meus hábitos alimentares também. Aqui na pergunta: How many glasses of water do you drink a day? So, I drink. +++ Quer dizer, eu achei isso difícil, também, na hora de passar pra terceira. +++ A abordagem seria diferente. Das dificuldades deles na produção escrita, depois eu abordaria os problemas. Ou então abordaria de uma forma mais por cima +++ Não sei qual seria o ideal. A outra dificuldade é o uso do português intercalado com o inglês. Lá no CCI é tudo em inglês, mesmo com iniciantes. Só que a gente vai falando, vai usando a linguagem negociada. Os alunos falam em português, mas eu não falo nada em português, não tenho que por coisa em português no quadro, não tem nenhuma pergunta em português nas atividades pra perguntar pra eles, entende? A minha fala é toda em inglês, né, isso é muito ruim ficar trocando os códigos. A única coisa que se fala é português é quando uma atividade está muito difícil, a gente explica em português o enunciado da atividade, só pra eles conseguirem continuar, mas não assim.

R – Qual é a proposta do uso do português?

T2 – A idéia da professora é verificar se eles estão entendendo, é compreensão do significado, é pra eu poder verificar se o que eles estão falando, é pra que eles não façam uma cópia do exemplo e põe ali, não sei. A grande questão é a seguinte: não é porque está aqui que a atividade seja boa, mas não quer dizer que se eu fizer de outro jeito ela seja ruim. Eu to me vendo atrapalhada aí. Na hora eu não achei que tava, ta difícil, eu percebi que eles estavam com dificuldades, mas agora olhando eu me senti prejudicada pela atividade, agora assim, sabe? Eu tinha dois dias de aula pra uma coisa super difícil. A atividade que nós tínhamos preparado eram 10 frases e daí corrigir. Era alguma coisa assim: das frases abaixo algumas estão incorretas e outras corretas; as incorretas corrija. Só que ela não gostou porque ela achou que eram frases soltas e não seria bom, pra gente trabalhar mais com discurso e tal. Só que eu acho que nessa estória do discurso, eles não estavam prestando atenção no discurso. Não sei até que ponto o fato de ter esse discurso, esse conteúdo como discurso foi absorvido. Porque eu não to preocupada com o discurso aqui, eu to preocupada com a regra gramatical, não foi a regra gramatical que eu trabalhei aqui? Eu acho que daquela forma que eu tinha feito seria mais rápido de corrigir e mais fácil pros alunos. E o que que é isso aqui? Por mais que se tente disfarçar, é uma regra gramatical. Eles podem estar construindo e deduzindo a regra, mas o que eu quero fazer? Eu quero que eles pratiquem a regra pra ver se eles entenderam. Esse é o meu objetivo. Então, eu acho que até os alunos iam estar querendo saber, vamos ver se eu entendi a regra. Apresentado dessa forma parece desconectado, +++ e ficou cansativo demais. A inferência que o aluno tinha que fazer aqui

até aluno de avançado não iria conseguir fazer isso: The glands in the mouth produce, +++ o sujeito está muito longe em algumas frases, eles não aprenderam fazer isso. Ta muito complexo. Eu tive o texto pesado, essa atividade pesada ++++ Eu comecei com uma pedreira. A minha 1ª aula foi de correção, apesar disso a aula ainda rendeu. Daí chegou essa de gramática e eles já foram ficando aquela antipatia e teve essa aula super chata, por isso que ficou ruim o ambiente depois, R. Eu acabei sendo a professora que eu não entendo nada, não aprendo nada. Na hora que a gente ouve as críticas a gente pensa que fez tudo errado, mas olhando agora de novo +++ que complicado! Essa atividade de gramática eu tentei aplicar com o meu marido, ele ta fazendo aula de inglês numa escola de idiomas aí, ele é iniciante, só que é um adulto, tem um poder de raciocínio muito mais elaborado, ele não fez fácil assim não. Agora imagina com criança +++ que tem um nível intelectual mais baixo que o dele. Eu tive até pesadelo com essas perguntas. Porque eram três perguntas que eu tinha que fazer: What's the subject of this sentence? Is this verb correct or incorrect? What's the meaning of this sentence in Portuguese? +++ Essa hora foi muito engraçado.+++ Correct or incorrect? +++ Até a 1ª pessoa do singular em português eles não sabiam. Acho que não to falando tão rápido assim. Achei que aquele 1º dia da correção eu falei mais rápido.+++ Foi esse dia que eu chorei. +++ Eu disparei um pouco porque tava tão chato a correção. +++ O meu correct or incorrect, precisava marcar mais, tava muito igual. +++A impressão é que eles estão chutando a resposta. A minha vontade era de cortar mais os passos da atividade. Só não cortei mais porque ela tava assistindo. Nesse dia eu já tinha saído do procedimento. Normalmente ela pede pra voltar, né? Quero ver essa aula um pouco mais pra frente. +++ Parece tão tumultuado. Essa hora ela ta dando uma bronca neles ((referring to supervisor's interence in the class. According to the supervisor the students were not paying attention to the class)). Mas não ta tão ruim assim. O problema não era falta de prestar atenção. Era bom a gente ver a supervisora dando uma primeira ou uma segunda aula, eu não queria ver ela dando uma aula de content, a aula de content é tranqüila. Queria ver ela dando uma aula de gramática numa realidade.+++ A gente deveria iniciar o estágio com a nossa supervisora dando aula. +++ É bom ela sentir na pele um pouco, né? A coisa não é tão simples assim +++ do jeito que ela acha que tem que ser, né? O aluno quer falar dele nessa atividade. Ele não quer falar do colega. Isso era uma entrevista pessoal, tanto que eu queria passar essa parte pro pessoal justamente isso, porque também porque eles estavam ansiosos de falar deles. Eles não tavam interessados no colega, eles queriam falar o que eles faziam. Falar pra mim que estava ali na frente. Lógico que precisava aquietar um pouco +++ mas +++ senão ia ficar igual aquela atividade de gramática que tava chata. Eu achei que tinha sido naquela atividade de gramática que eles se agitaram, mas foi aqui que eles se agitaram. Gostaram, né? ((laughs)) Eu não ia usar o microfone! A supervisora fez cara feia quando eu peguei o microfone, mas como o aluno pediu, +++ eu pensei, ta bom, eu vou pegar porque ele falou que vai ficar mais legal. Eu acho que depois de ter feito isso ((referring to the summary students had to write about their classmate's interview)), eu teria feito uma atividade de gramática pra reforçar o uso do his e do her. +++ Ficou muito jogado o his e o her. Mas eu teria que ver +++ se eles tivessem produzido sozinhos, não é? +++ Se eles teriam tido problema ou não. Mas do jeito que foi, ficou muito por cima esse his e o her. Porque aí, na realidade eles tão só copiando. O que que aconteceu? Na realidade eu fiz o modelo e eles copiaram, na realidade, substituindo o pronome. Daí não deu pra saber se ficou bem feito ou se não ficou. Agora no final virou uma palhaçada quando eles tinham que avaliar o hábito do colega. Eles ficavam levantando a mão toda hora. Quando eu fui refazer a fala do aluno eu só refiz algumas palavras e não a frase toda. É, +++ ela me chamou a atenção sobre isso. A impressão que eu tive durante as sessões depois das aulas é que a avaliação foi muito mais negativa do que ta. Agora eu olho e vejo que a coisa não tava assim tão descontrolada, de

bagunça, de fuzuê. Na minha cabeça, o que ficou na minha cabeça que ficou assim +++ que a classe tava pintando e bordando, só faltava andar em cima das carteiras, ficou essa imagem na minha cabeça +++ que eu tava sem controle nenhum da turma. E agora eu olho e +++ a coisa não tava assim tão fora de controle. Claro, comparando com a aula da T1, pode até ter sido bem mais descontrolado. Engraçado, no começo foi muito ruim com aquelas atividades. Mas quando chegou nessa atividade de leitura, pra construir o significado, eles estavam muito mais afiados, mas naquele tempo foi maçante, né. Eu acho que não pode deixar de fazer, mas ser mais dosado, né? +++ Na hora da avaliação a T3 falou que ela achou que tava longa, eu também achei que tava longa, eu tava lá na frente desesperada pra acabar. Nessa atividade eu fiz praticamente o pre-reading, era uma aula faixa. Essas falas dos alunos não estavam no plano, mas eu falei, também não vou ignorar, né? Eu não sei o que ela falaria, mas normalmente eu faço pre-reading dependendo do texto +++ da distância cultural, tudo isso. É, +++ sempre tem alguma pergunta inicial, quando o texto é muito longo, porque esse texto foi bem longo, +++ mas algumas perguntas pra saber o que os alunos sabem ou não sabem sobre o assunto, mais geral. Eu acho que eu voltei a falar rápido de novo, mas não tanto quanto aquela primeira, aquela primeira +++ Agora o que é que tem? Tem esse esquema +++ Acho que não precisa ver mais.

R – Então vamos falar sobre o que tu consideras essencial pra que uma aula dê certo independentemente do resultado da tua prática?

T2 – Eu acho que ela tem que ta bem preparada pelo professor, o professor tem que saber o objetivo dele naquela aula. Então, tem que ter conhecimento do conteúdo que ele vai ensinar +++ e eu acho também ter a sensibilidade da necessidade do aluno. Porque às vezes você está com aquilo bem planejado pra fazer de um jeito e tem que mudar porque não funciona, né? Depende do preparo do professor.

R – Esse preparo, tu te referes ao conteúdo ou também inclui a forma com que ele vai comandar a aula.

T2 – Eu acho que o certo é ele saber o que ele quer fazer com aquele conteúdo, que tipo de atividade, como ele vai introduzir a atividade.

R – Então um planejamento mais global é importante?

T2 – É, um planejamento total é super importante, quanto tempo mais ou menos ele tem +++ pra aquilo. Depende exclusivamente dele o começo e o fim da aula dele, como ele quer começar e como ele quer acabar.

R – O que é que pode transformar uma aula num insucesso?

T2 – Olha, uma coisa é a falta de planejamento. Um professor perdido sem saber o que fazer vai gerar uma indisciplina, uma falta de interesse dos alunos e daí, não vai acontecer nada. Outra coisa às vezes já é um pressuposto do professor, do professor achar aquilo importante e o aluno não achar aquilo importante, também +++ eu acho assim, que o que pode dar errado é o professor não conseguir a motivação do aluno pra ele aprender. Então pode ser uma atividade ruim, o nível da coisa é ruim ou o tópico sem, sem +++ que não é interessante pro aluno, ou seja, na leitura um texto enfadonho ou o texto nada a ver com a realidade do aluno. Então +++ qualquer coisa que tire a atenção do aluno a motivação de aprender, porque um aluno desmotivado não se engaja, eu acho que passa por isso aí.

R – Como tu avalia as tuas aulas depois do que tu viste? Em linhas gerais, o teu planejamento, o teu papel como professora +++

T2 – [Eu acho assim, eu vejo que eu tava nervosa, olhando eu não vejo que eu tava tão nervosa, né, parecia que eu tava até tranqüila, mas eu acho que eu tava nervosa e preocupada de seguir o protocolo, ali, seguir tudo tim-tim por tim-tim. Eu não senti a liberdade, às vezes, de fugir daquilo pra atender as necessidades. Tentei até fazer um pouco na aula de gramática

retomar os pronomes, mas não fazia com liberdade. Não tinha autonomia de fazer o que eu achava melhor.

R – E isso foi devido ao quê?

T2 _ A pressão da professora estar observando. Eu não tinha liberdade pra fugir daquilo, porque se não tava planejado, +++ assim, o plano previa que tava tudo previsto, né, na minha cabeça, né, em relação a esse estágio. Então, eu tinha que seguir o plano porque o plano tava todo fechado pra dar certo. Então, qualquer coisa que eu fugisse do plano, talvez piorasse a situação, então, eu não me sentia segura em tentar fazer outras coisas. Eu acho que eu tava +++ assim +++ tranquila em relação ao plano, tava bem preparado, eu tinha estudado bastante o plano. Então, eu sabia o que eu tinha que fazer, mesmo olhando, assim, alguns lapsos de nervosismo dava confusão na hora, mas a seqüência assim, eu não senti que eu me perdi, eu sabia o que eu tinha que fazer ou o que eu não tinha que fazer. Eu achei que eu falei rápido, principalmente a 1ª aula, depois teve aula que eu falei rápido, tentei retomar, devia ter falado mais devagar, lembrando que eu não posso +++ porque eles não estão acostumados a ouvir em inglês, né? Então teria que falar bem tranquila, bem devagar, eu usava frases longas, assim, eles não estavam entendendo. E agora, depois que eu assisti, eu achei que o estágio não foi bom, minha avaliação final era que eu não tinha ido bem, mas eu peguei as atividades mais difíceis, mais complexas pros alunos. Eu acho que isso gerou desmotivação, né, acharam difícil, não conseguiam, eu também. Eu sentia que eu não queria estar ali fazendo aquilo eu preferiria ta fazendo outras atividades, mas tinha que seguir o plano. Agora depois de ver o vídeo é que eu vejo isso. Não gostei, assim, no final eu achei que não gostei do meu estágio. Foi bem abaixo do que eu esperava que fosse, mas hoje vendo isso eu to vendo que as atividades também não contribuíram muito. Uma das causas da minha avaliação ruim foram as atividades que não ajudaram. Acho que as atividades deveriam ser mais light, que nem que as atividades que eram mais tranquilas, foram melhores as aulas em que as atividades eram melhores. Agora, teve uma que a atividade não saiu tão boa porque era aula faixa, eu já vinha de uma aula mais enfadonha e os alunos já tavam desmotivados foi difícil eu retomar, né, que foi aquela atividade da entrevista. Já estava, assim, um certo tumulto apesar de que os alunos gostaram, mas podia ser diferente. Se fosse o começo de uma aula, se tivesse sido a aula anterior, eu acho que os aluno tirariam melhor proveito, como a gente imaginava no planejamento, né? Aquela aula seria tudo num dia só.

R – Que tipo de sugestões tu darias?

T2 – Eu acho que as atividades de gramática, de uma forma geral, eu acho que elas teriam que ser mais curtas, procurar regras gramaticais mais simples, porque a gente não vai ta conhecendo a realidade do aluno. Como no estágio é difícil você fazer uma seqüência, né, aplicar, diagnosticar, depois levar pra casa e corrigir, e depois planejar outra atividade em cima dos erros, então, a ênfase é que não deveria ter a atividade de gramática tão complexa assim. Talvez ter mais que um ponto gramatical, mas mais condensados, assim, em momentos diferentes do que assim. Só uma pincelada pro aluno não sair sem conhecimento gramatical nenhum. No caso, foi uma aula faixa +++ uma, duas, é, foram três aulas inteiras, né, só com coisas de gramática. Pra mim, se fossem duas aulas separadas, seria o ideal. Aulas individuais, uma gramática aqui e depois lá outra aula de gramática. Mas aqui foi uma aula faixa mais uma mexendo com gramática.

R – De tudo o que tu aprendeste no teu curso de formação, em termos de teoria didático-pedagógica, tu levas alguma coisa pra tua prática fora do estágio?

T2 – *Eu acho assim, +++várias vezes eu tenho tentado aplicar, né? A crença, assim, de só usar o inglês, de que o aluno, quanto mais ele ouvir, vai ser melhor, +++ porque antes, assim, eu ainda escorregava, eu não insistia tanto na negociação com o aluno. Agora eu vejo*

que é importante, então vamos achar outra forma, eu já fazia isso, mas agora eu acho que com mais convicção. A gente trabalha tanto na Metodologia, ah, então faz assim. Agora eu tenho mais convicção que isso é importante, que o aluno tem que descobrir, que a gente vai negociar até que o aluno descubra, né? Isso eu vi que foi muito bom. Outra coisa que foi válido foi essa auto-avaliação constante das aulas, é bom estar sempre olhando se eu fiz, se eu não fiz, o que que eu posso melhorar.

R – Isso te ajudou como profissional?

T2 – Sim, sim, foi muito bom. Apesar de ter sido o momento difícil do estágio, mas foi bom, de parar pra pensar no que eu to fazendo, né, o propósito, qual o objetivo, né e tentar fazer ao máximo coisas que sejam relevantes pro aluno.

R – Tens alguma sugestão pra tornar esse processo menos difícil?

T2 – Eu acho que a situação vai muito com a pessoa com quem nós lidamos, a supervisora, né? Mas as discussões com as colegas de equipe sempre foram boas. Eu acho importante se sempre a gente pudesse ter alguém observando pra depois a gente discutir de uma forma, assim, cooperativa mesmo, isso eu achei muito importante. Não digo ter uma pessoa ali pra te avaliar e pra te julgar, mas pra crescimento. Então, qualquer ambiente de trabalho que puder ter essa oportunidade, é sempre bom. Mesmo que sejam só observadores mesmo, mas que tenham conhecimento maior que estejam praticando dentro da profissão seria muito bom +++ Porque às vezes tem coisas que a gente não percebe que ta acontecendo, que poderia ter sido feito diferente, que tem que estar mais atento a essa postura ou aquela. Por exemplo, a minha fala rápida eu não percebo, talvez +++ o vídeo mesmo já chama a minha atenção, né? É melhor do que só ouvir palavras duras.

R – Tu achas que o vídeo, como instrumento de auto-observação, seria bom ser adotado?

T2 – Sim. Mesmo que não seja constante, mas como prática regular. Ou um outro observador, um outro olho, né, uma outra pessoa que te desse retorno, que também é uma troca positiva.

R – Mais alguma colocação?

T2 – Uma coisa é que nesse estágio, e cada vez que a gente conversa com pessoa que trabalham com línguas dizem que existem várias metodologias, que não existe uma metodologia que é a boa, a excelente que vai funcionar. E foi um pouco tentado encucado que não, que não é essa a metodologia pra gente trabalhar. ***Eu tenho pra mim que no nosso estágio cada pessoa trabalhava de outra forma e nem por isso eram pessoas má sucedidas na profissão. Eu acho que, inclusive, deveria acrescentar, mas não quer dizer que tudo o que a gente fazia até agora tava errado, entende? Então, muita coisa dá certo, né tem muita forma de dar aula que dão certo. Eu acho que cada um tem que buscar o seu caminho, descobrir qual o seu estilo, seu o público, a necessidade de seu aluno e fazer de acordo.*** Tem alunos que talvez não gostassem, que talvez não fossem produzir tanto, a gente não sabe se no meio dessa classe toda, pra quantos desse método era o melhor. Eu, eu acho que pra outros até fosse uma aula tradicional, +++ não sei,+++ por mais que seja criticada, né, a estruturalista tem gente que ainda prefere aprender +++ aprender da forma estrutural. Pra mim é mais um método que é muito eficiente pra muita coisa principalmente referente à questão do conteúdo, né, content-based, mas não é a única forma de dar aula que funciona, não é essa. Tem gente que fala inglês que aprende na escola e outros em outra e ta todo mundo saindo falando inglês. Então ++++ Eu senti no estágio que esse método é como se fosse a salvação do ensino de línguas na escola. Eu acho que a salvação da escola pública é a intenção de se usar a língua, se é essa a maneira? Talvez não seja só essa a maneira, acho que essa é uma das maneiras e, com certeza o inglês na escola pública não pode ser considerado, assim, de forma banal, com certeza. O professor tem que falar mais em inglês, com

certeza. Agora essa coisa de ficar checando sempre a compreensão mudando o código português e inglês isso é uma coisa que eu não vou carregar comigo, isso de verificar em português. Eu verifico em inglês mesmo e ver de alguma outra forma se os alunos estão entendendo, a resposta deles vai vir em inglês. Agora é uma solução, melhor isso do que do jeito que ta. Eu acho uma ótima alternativa até pras escolas particulares, né? O inglês curricular, né? Para o inglês curricular seria uma forma de abordagem muito boa, dá pra mesclar isso com as crenças dele, com o que ele tem já. Eu vejo que é difícil ta trocando de língua, sempre verificando, sempre uma troca. ***Eu não sei se eu teria feito isso sozinha sem ter esses planos prontos. Meus planos não iriam estar tão bons se eu fosse fazer um plano sozinha. Sempre vou fazer um plano e vou achar que ta mais ou menos. Eu sei que se ela fosse ver, ia mudar tudo. Em vez de eu ter adquirido autonomia, me deu insegurança pra fazer um plano. Eu tenho a impressão o que se eu fizer alguma coisa errada, o plano vem por água abaixo.*** Eu acho que dá pra acreditar que dá pra usar o princípio, né, mas eu não acho que seja os detalhezinhos que ela pegou que trazem o teste do plano. Agora, a linguagem negociada e insistir no uso da língua, né, isso faz sentido em qualquer lugar, né? Tratar o inglês língua, não o inglês como assunto a ser tratado, o assunto é um conteúdo, o inglês como língua em sala de aula. Isso realmente vai ajudar os alunos a aprenderem um pouco da língua, não tendo a ilusão de que o aluno vai sair fluente, mas que lê tenham uma base maior, né, da língua, que ele tenha condições de enfrentar um vestibular e entender um texto. Em geral os alunos vão muito mal em inglês porque não fazem curso de idiomas. E isso não é justo e se gasta tanto tempo vindo pra escola, ensino fundamental, segundo grau durante anos e não saber inglês. ***O estágio foi proveitoso, mas sofrido. Dá pra aproveitar muita coisa eu acredito, o grupo, todo mundo, sem dúvida. O texto que nós lemos na Metodologia, o conteúdo, foi muito bom. O embasamento é muito bom, a forma de colocar isso em prática é que foi difícil***, porque tinha muita coisa que não tinha teoria era coisa que ela achava que nós tínhamos conhecimento e simplesmente nós não tínhamos, como no caso da sistematização do ensino da língua. Isso foi errando, no plano, que a gente foi vendo que tem que usar sempre a mesma coisa. E, às vezes a gente ficava pensando: de onde é que saiu isso, acho que saiu dela. Foi bom, mas o bom mesmo é acabar.

Interview with Teacher 3

DECEMBER 8, 2002.

R – Sinta-se à vontade para parar a exibição do vídeo sempre que você quiser fazer algum comentário sobre alguma coisa que você achar relevante, Ok? ((com objetivo de deixar T3 à vontade, a sessão foi conduzida em português e, na medida do possível, as perguntas visaram obter as percepções de T3 com relação ao ensino das 4 habilidades na língua estrangeira, o processo de planejamento das aulas práticas, dificuldades encontradas durante o processo assim como sugestões de encaminhamentos futuros)).

T3 – Meu Deus, quantas caras e bocas! Como eu digo Good. Um atrás do outro! Eu faço isso pra reforçar mesmo, como um incentivo. É engraçado que às vezes eu falo good, depois very good, excellent, um atrás do outro, assim. E eu acho que é porque eu até me surpreendo pelas respostas deles, com a reação deles diante de alguma coisa. É um estímulo. Eu to me achando muito legal. To gostando mesmo. Eu também faço como a T2, fico olhando lá pra trás vendo vocês. Fica difícil de não fazer. Parece que a gente acaba dando aula pra ela ((a supervisora)). Antes de começar a aula eu tava muito preocupada em trabalhar com alguma coisa que não era minha ((referindo-se à sua 1ª aula que foi a continuação correção da tarefa da última aula da T2)). Passar o conteúdo que não fui eu que preparei e isso é uma das coisas que a gente mais prima, né? De tanto a gente trabalhar em cima do plano, você acaba tendo aquilo ali bem fácil na mão. Isso

tava me pegando, mas aí vendo o vídeo é bem interessante. *Eu tava muito nervosa, mas não me vi ali, nem um pouco nervosa. Parecia que eu tava bem tranqüila. E aí, depois que passou aquele comecinho, eu tava bem solta. Fiquei bem tranqüila*, não sei se foi porque a supervisora chegou no meio da aula, não sei se isso ajudou o começo a ficar mais light. Não achei que mudei depois que ela chegou. Achei que continuei bem. Me vejo muito solta dando aula, muito tranqüila. E o que eu tava sentindo era bem isso. Eu percebi aí, depois comparando com as últimas aulas, né, os feedbacks, que eu refiz muito aí, em português, aí nessa aula eu falei bastante português, eu refiz bastante como era mesmo pra fazer. Foi bom. Até vai ser legal ver as outras pra ver o que que falhou, né? Mas porque foi muito ensaiada. A aula estava passo a passo, tudo certinho como eu tinha que fazer. Então pode ser que isso tenha ajudado bastante a não esquecer de seguir nenhum passo daqueles ali.

R – Bom, tu falaste da tua performance como professora, e em termos de atividade?

T3 – Eu gostei muito da 1ª atividade que a gente tava fazendo. Essa 2ª, a parte B, eu achei que ficou meio falhada. Eles não entenderam que era a opinião deles, que tinha várias opiniões e que eles podiam escolher até mais de uma. Achei que a atividade, em vez de I think that +++ poderia ser: In my opinion +++ Acho que ficaria mais fácil pra eles colocarem a opinião deles. No plano dizia para alguns alunos falarem as suas opiniões. Acho que isso ficou um pouco solto. Alguns não falaram e aí, acho que passou mais em branco de ser a opinião deles. Parece que não apareceu muito essa atividade. A 1ª foi bastante boa, eles gostaram muito de fazer.

R – Em termos de habilidade lingüística, qual era o objetivo da 1ª atividade?

T3 – A parte A da atividade é reading, sem dúvida. A parte B, nenhuma das habilidades especificamente porque era a opinião deles. Na verdade de reading também, né? Porque eles tinham que entender o que estava escrito. E, na parte C, muito reading e writing porque eles tinham que escrever em inglês. A proposta era que as respostas fossem dadas em inglês.

R – Se o objetivo dessa atividade era desenvolver reading e writing, até que ponto este objetivo foi alcançado levando-se em consideração o nível de proficiência dos alunos?

T3 - Sem dúvida nenhuma a gente não pode esquecer que eles, sem dúvida, nunca escreveram em inglês tantas palavras a ponto de formar uma sentença. Porque o que eles escreviam eram palavras soltas e, no máximo, my name is, ou alguma coisa do tipo. Eu acho que os que fizeram foi mais ou menos quatro versões na sala. Um aluno que era aquele que levava aquele dicionário grandão, Rafael, eu acho que é o nome dele, ele fez sozinho e fez muito bem. As outras três versões, eu acho que da Lucelene porque o dela veio digitado, acho que ela fez em casa; a Joice e outro fez uma outra e o resto copiou. O Marcos entregou duas versões, uma cheia de erros e outra que estava igual a da Joice. Eu acho que ele não se sentiu seguro na produção dele. E daí os outros copiaram e tinha até palavras que a gente não conhecia. Eu acho que atingiram o objetivo mesmo copiando uns dos outros. Isso é uma prática muito comum entre ele, né? Triste pra caramba! Eles não conseguiram entender o valor de que eles não estão ajudando um colega dando alguma coisa pra eles copiarem, muito pelo contrário, né? O silêncio que paira na aula é bom, mas é um silêncio de eu não to entendendo! To sentindo agora assim ((referindo-se a sua aula de content)). Porque, por exemplo, esse monte de coisas escritas no quadro tudo em inglês sem ter sido nem ao menos confirmado em português, ficou muito vago! Eles produziram muito bem. Porque pra se perder +++ o quadro todo escrito em inglês +++ Tem um monte de coisa que é cognato, tudo bem! Dá pra sentir que tão! Mas tem beg ali. Eu não falei nenhuma vez o que era beg em português, só fiz gestos, né? E eles pegaram. Beg only for money? No. Beg for food, alguém falou. Ta, e daí? Eles não estão acostumados a anotar, né? Mas nem se tivesse, não tem nada pra eles escreverem, porque eles estão junto comigo construindo o esquema. Faltou mesmo ((referindo-se à não ter confirmado, em português, as respostas dos alunos)). Até que a

supervisora não reclamou tanto. Engraçado, eu acho que isso é uma coisa que ela podia ser mais exigente comigo, pegado mais no meu pé. Ela pegou um monte no meu pé, todas as aulas, todos os dias. Na verdade eu não consegui fazer porque é novo, né? Mas porque eu fiz na 1ª aula? Porque é que saiu tão naturalmente? Acho que fui confiando muito que a atividade era minha e não ensaiei tanto quanto a anterior que eu tinha que terminar a aula da T2. Na verdade, nessa aula eu tinha tanta coisa pra fazer que eu esqueci de estudar o meu plano. Eu tava apreensiva nessa aula porque eu não estudei como devia.

R – Assim que o aluno dava a resposta solicitada tu escrevias no quadro e esquecias de confirmar, considerando assim que todos estavam atentos e entendendo, porque a resposta vinha do aluno.

T3 – É isso mesmo, mas quem estava lá trás estava em silêncio, mas podia não estar ligado na aula. E olha que foi um sucesso ainda. Eles estavam ligados no assunto mesmo que chamou muito a atenção deles, porque o silêncio que está e eles prestando atenção e é muito engraçado porque eles estão prestando atenção em nada, né? Estão prestando atenção em mim falando sobre alguma coisa. Tem as duas figuras no quadro, eles estão sabendo, mas assim ta muito solto. Ficou muito solto. Hoje eu tava preocupada com o tempo da aula inclusive. Porque me foi dito que essa aula, o plano era esse esquema, longo do jeito que ele é e complexo de um assunto totalmente novo. A atividade 1 e outra que agora não me lembro exatamente o que era, mas tinha outra atividade. Eram três atividades para duas aulas. Era muita coisa e eu teria que cumprir isso. Eu não cumpri, mas eu tentei cumprir o máximo que eu pudesse. Eu estava ligada em colocar o esquema no quadro, tanto que eu não queria nem apagar um pedaço dele. Eu fiquei meio assim quando vi que o quadro tinha acabado e ainda faltava parte do esquema. *Eu fiquei preocupada com o tempo tanto que cortei o esquema. Eu tava preocupada com o esquema e me despreocupeí dele de repente. É muito louco. É bem essa coisa de cumprir o plano, não o aprendizado dele. Não dei feedback. Ficou extremamente solto. Muito solto tudo ali, muito. Interessante que depois da 1ª aula dá o choque de se ver, né, a gente começa a prestar atenção no que está fazendo, né? Fica bem claro como a gente ta ensinando, se ta ensinando, né? No começo do esquema eles estavam entendendo, mas quando eu comecei com as reasons +++ e daí pra frente eu não tava ensinando ninguém não. Que engraçado, né?*

R - O que é ensinar para ti?

T3 – Eu acho que é principalmente a verificação. *É você estar lá buscando o conhecimento deles. Eles falam em português e eu escrever simplesmente no quadro aquilo em inglês, não é ensinar. Eu tenho que dar feedback mesmo. Acho que o ensinar não é aquela coisa de eu escrevo e vocês copiam. O que eu fiz ficou muito solto. Fui pra outro extremo. Vou retornar o que eles falaram em português, repetindo mais alto para que todos escutem. Eu tava trabalhando com poucos ali. Eu abandonei mesmo a sala e nem foi o fundão, foi esse lado oposto ao quadro. Eu trabalhei com um grupinho, quatro, numa sala de 32. Então, eu acho que ensinar é transmitir o máximo para todos os alunos, né, abranger o máximo que se pode, mas muito com essa estória de feedback mesmo. Escutá-los, mas devolver. Não simplesmente anotar o que eles falaram no quadro. Acho que eu consegui segurar a sala porque eles perceberam que a opinião deles estava indo pro quadro. Não era eu que estava dando algo para eles, mas eles pra mim. Isso foi muito interessante. A gente estava construindo a partir do que eles me mandavam.*

R – [Num código diferente. Mas o teu objetivo é ensinar aquele código.

T3 – *Que código?*

R – *Esse código lingüístico: inglês.*

T3 – Exatamente. Foi muito interessante porque nem em inglês ou qualquer outra matéria eles estão acostumados a serem ouvidos e que a opinião deles vá pro quadro. E ainda, apesar de ter muito avanço no ensino, ainda tem muito disso: o professor traz tudo pronto. Isso eu acho que foi o que prendeu a atenção deles. E o que eu acho que falhou foi o feedback que eu não dei. Então, foi uma aula em que eles falavam em português e eu escrevia em Inglês. Ficou o conhecimento sobre o assunto. Foi uma aula extremamente produtiva, aprenderam muita coisa, mas não em inglês.

R – O objetivo do esquema é apenas resgatar o conhecimento que o aluno tem sobre o assunto?

T3 – É. Construir um texto com o conhecimento de mundo que ele tem.

R – Num novo código lingüístico?

T3 – Hum-hum.

R – Bem, esse conhecimento que o aluno traz consigo para a aula de inglês lhe é rerepresentado num novo código lingüístico – inglês no caso – que vai sendo gradativamente fixado através das tarefas, que por sua vez têm objetivos lingüísticos específicos e que vão sendo perseguidos ao longo do estágio supervisionado, certo?

T3 – É isso aí.

R – Então tu não podes dizer que o objetivo do esquema não tenha sido atingido.

T3 – Teoricamente falando eu não me lembro o objetivo do esquema porque eu fiz a Metodologia há dois semestres atrás, mas eu acho que é isso aí. É trabalhar com conteúdos que fazem parte do mundo deles, que eles saibam. É, o reading vem desse esquema.

R – [E todas as atividades estão em cima desse grande tema. Podes me dizer porque o esquema não é aproveitado para treinar a pronúncia e a articulação dos vocábulos novos?

T3 – Segundo o que diz a supervisora, quando a gente faz uma repetição do nada, fica solto. Eu acho que essa seria a resposta, tanto que quando eu fiz aquela atividade de reading ela achou que ficou uma repetição por repetição, que não tinha contexto.

R – Tu estás te referindo ao jogral?

T3 – É. Ficou sem contexto.

R – Na realidade as pessoas não ficam repetindo as palavras do dia-a-dia quando estão falando, mas não se pode esquecer que a sala de aula é um contexto pedagógico artificialmente preparado para propiciar ensino e aprendizagem e a repetição de palavras ou estruturas, em se tratando de ensino de FL, é uma estratégia importante, principalmente em estágios iniciais de aprendizagem.

T3 – Estas situações são criadas pra sala de aula pra você +++

R – [Com o objetivo pedagógico.

T3 – [É, além de tudo, pra eles é muito estimulante repetir. Tanto que eles ficam o tempo inteiro repetindo o que a gente fala. Olha, daqui pra frente eles começaram a dizer coisas que nem estavam no meu esquema e eu fiquei sem saber o que fazer. Na verdade eu acho que faltou uma pergunta pra supervisora: E se começar a aparecer coisas que não estão no esquema e que são reais, por exemplo: some go to school. É raríssimo encontrar street children que go to school. Eles sabem disso muito mais do que a gente. Eles vivem mais essa realidade do que a gente. Então, quando eles falaram: sell drugs, lógico que a gente não ia fazer um texto dizendo que eles vendem drogas, mas é real. Então, eu não podia deixar de colocar no quadro, sendo que eu estava anotando o que eles estão falando. E aí eu tenho que seguir obrigatoriamente que seguir aquele esquema pré-determinado. Isso é uma coisa que me deixou meio +++ fui tentando encaminhar pra isso, mas eu acho que pode ter mais flexibilidade. Observar os alunos antes de ministrar as aulas é muito importante, é fundamental pra poder mudar alguma coisa, mexer. Isso

eu vejo agora. Quando eu fiz o período de observação eu não tava tão engajada no estágio. Eu tava relutando com o estágio porque eu tava trabalhando, tive que mudar os meus horários, eu tava braba com essa estória e não tinha me entregado ao estágio e não consegui observar coisas desse tipo. Outra coisa, por isso eu acho que a observação deve ser um período mais longo mesmo. As aulas da professora da classe eram muito tumultuadas, muito falatório, gente de pé, muito zum-zum-zum, a gente não conseguia ver os alunos. Eu comecei a vê-los depois que a T1 começou a dar aula. Consegui identificar quem era bom aluno, quem se destacava um pouco mais, quem tinha mais dificuldade. A professora não era professora, não tinha pulso pra segurar a turma. Pela observação a gente pôde perceber como eles não estão acostumados a ter aula, como eles não estão acostumados a fazer esse tipo de trabalho, a pensar mesmo. Reflexão não existe pra eles. Eu sempre digo isso: hoje nas escolas o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende e todos continuam num faz de conta. A escola é uma mentirinha. Vão lá e às vezes, por milagre, aprende-se alguma coisa. Alguns estão interessados e aprendem, a maioria não. O professor tem que cumprir aquilo ali. Acho que é alguma coisa do sistema educacional ou não sei o que acontece com essas crianças dessa geração. Eu não sei se a escola não os cativa, eu não sinto interesse. Eu não consigo ver a escola como uma casa de ensino e aprendizagem. Eu acho que a aprendizagem ocorre só até a 4ª série. Daí pra frente o funil vai afinando cada vez mais. É muito complicado. O ensino médio mesmo é uma calamidade. Eu me arrepio sempre que falo isso. Eu não me envolvo muito por motivo financeiro porque se a gente começa a ser diferente do esquema, cai fora. Eu cumpro o meu programa; faço o melhor possível e tento não ser engolido pelo sistema, mas cansa. Eu penso fazer esse trabalho que eu aprendi aqui no estágio com a comunidade de Ratonas. Talvez numa comunidade menos provida de urbanização se possa conseguir alguma coisa mais porque ainda a escola é muito importante ali. Eu sei que eu sou uma boa educadora. Eu sei que a minha área é essa. Eu tenho uma causa que eu gostaria de defender, mas eu não me vejo como professora por muito tempo, num esquema desses. Eu passei a não questionar mais porque quando a gente questiona é engolido. É assim? Então tá. Eu faço assim. Voltando à atividade 1. Eu achei muito difícil. Eles não conseguiram entender o que é identificar em português, identificar no texto. Se fosse encontrar no texto até que poderia. Eu até refiz o enunciado em português, mas não adiantou porque eles não sabiam o que era identificar no texto em português. Eu dei o exemplo e eles ficaram boiando mesmo. Não me satisfiz com essa atividade.

R – Quem fez essa atividade?

T3 – Foi a supervisora junto com outro estagiário. A 1ª versão dessa atividade era de matching, mas ela não aceitou. Quando eu peguei essa atividade eu não entendi o que era pra fazer. Eu demorei pra sacar o que era 3ª, 3b information number +++ Eu não gostei, mas eu queria aproveitar o máximo do que eu tinha pronto pra não ter que fazer porque fazer um plano de aula é um parto, né? E também eu não queria muitos questionamentos. E aí entra a estória: até que ponto essa rigidez e essa inflexibilidade fazem realmente a gente pensar. Se eu tivesse oportunidade de poder falar mais, expressar mais o que eu pensava, refletir mesmo +++ Eu não fui instigada a refletir, eu fui podada, eu fui +++ Você tem que pensar desse jeito e isso não funciona comigo. Eu acabo podada, tanto que eu não perguntei porque que ela, a atividade, era assim. Eu já tinha feito várias interpretações de texto em português e nem tinha me dado conta. Ela ((a supervisora)) diz que quando for fazer perguntas, elas não sejam muito obviamente encontradas no texto. Olha só o vocabulário dessas perguntas, e não tem nada no esquema, o esquema não é um texto. O esquema está bem, a atividade é que poderia ter sido mais acessível. Talvez tivesse ajudado se tivesse uma outra coisa, que eu não sei o que pode ser, depois da construção do esquema no quadro, mas antes de iniciar as atividades. Quem sabe trabalhar a

parte oral mais, tanto que a T1 chamou a atenção que eles estavam colocando uma vogal aonde não existia. *Não teve nenhum momento direcionado pra polir a fala, treinar mesmo, nem que seja repetition, repetition, repetition. O método tradicional faz muito efeito nesse lado. Não é questão de ser tradicional ou não. É que tem que ter repetição. É um recurso pedagógico. Você não tá na rua falando com alguém, você tá na aula aprendendo a falar a língua. Fora da sala de aula não tem ninguém pra ensinar ou pra corrigir, e se não chamar a atenção, a vogal em good [gudi], dog [dogui], vai ficar.* No início eu achei que eu nunca ia conseguir. O meu grande desafio foi seguir um script. Porque eu dando aula, eu fujo muito, eu saio muito, eu pego o que eles falam. Alguma dúvida eu pego e jogo no quadro e falo com eles. A minha aula é planejada, mas não é uma aula imexível. Ela pode ser adaptada ao momento. Eu olhava as meninas dando aula e seguindo o plano e pensava: Meu Deus, como é que eu vou conseguir? Eu fugi um monte. Eu adoro fugir de alguma coisa pré-determinada, é o meu jeito. Aí eu me sinto mentindo, tendo que falar tudo o que está no plano, pra mim não soa natural. Até pode ser que um dia fique, que faça parte, dentro de uma realidade. Não dá pra ficar muito padrão. Por outro lado, isso de seguir o plano te dá suporte porque tu sabes o que falar na hora certa, mas por outro te tira o chão, porque se aparecer algo diferente tu não sabes o que fazer. São os anos de prática que vão te fazer te dar conta disso e ter um set de sentenças que a gente acaba falando sempre. Mas acho muito limitante. No outro curso que eu dou aula eu também negocie o significado das palavras, eu calibro mesmo porque eu não concordo em falar português, tem que falar o máximo em inglês. A solução que eu encontrei foi essa, encontrar uma linguagem mais próxima do português.

R – Essa percepção tu desenvolveste depois do estágio ou já fazia parte da tua prática?

T3 – Não. Já vinha de antes. Quando eu comecei a dar aula eu trabalhei numa escola em que a coordenadora sempre me falava isso, falar sempre em inglês, numa linguagem negociada, que os alunos pudessem entender, pra gente incentivar o aluno, pra ele sentir que está entendendo. Se você não negociar, o aluno não vai entender. Essa coordenadora nos incentivava a pensar sempre no aluno e conduzir o aluno pra que ele tenha expectativas positivas em reação ao aprendizado da FL. *Eu acho que o objetivo de uma reading é a compreensão e as perguntas podem ser feitas em português. O objetivo é saber se ele compreendeu a língua, não as perguntas.* Depois da Metodologia algumas coisas mudaram no meu teaching. A gente lê bastante, eu li muito. O Nunan é um cara que eu gostei bastante. Tem um outro lá, um indiano, Prahbu, muito legal, eu gostei muitos dos artigos dele. Então você começa a se identificar com essas metodologias. Voltando pra atividade. No caso dessa atividade de speaking, as sentenças estavam mais difíceis. Eu tive que falar muito devagar e quando eu falava normal eles não conseguiam. Eles perdiam o ritmo. Talvez até se a repetição fosse individual, fazer cada um falar de novo. Eles têm muita vergonha apesar da vontade. A atividade ficou difícil. Era um jogral. O objetivo era fazer eles falarem. Eles produziram bastante, eu não esperava. Assistindo agora eu achei legal. Quando foi feita a observação da minha aula, a supervisora não gostou dessa atividade alegando que tinha ficado muito tradicionalista: repete, repete, repete. Eu acho que é por aí mesmo. Eu acho que poderia trabalhar mais algumas aulas com eles com essa atividade, duas sentenças num dia pra depois de um tempo fazer o jogral todo. Mas em uma aula e ainda querer a perfeição é impossível. Acho que eles foram muito bem pro tempo em que foi feito. Os erros são erros extremamente naturais de quem nunca falou uma FL tal como: [helpi], [kipi]. Eu falei [lov] e eles falaram igual. E, quando eu falei [lav] eles disseram igualzinho. Eu acredito que é questão de treino, mas acho que com o treino e prática eles poderiam falar bem.

R – Fora da situação de estágio, em situação normal de sala de aula, quais os cuidados que tu terias com essa atividade de speaking ((jogral))?

T3 – Eu acredito que speaking é muito de repetição, principalmente pra beginners. Eu faria mais repetições. As perguntas dessa atividade não funcionaram bem, elas precisam ser revistas, eu achei muito complicadas. Hoje, com o Interchange, por exemplo, eu tento sempre trabalhar as conversations com repeat. Depois peço que eles façam: Look and Say, de olhar e tentar criar uma fluência mesmo e vou corrigindo individualmente os pares falando. Não sei se funcionaria em grupos grandes. De repente eles trabalhando esses diálogos em grupos menores eu poderia assessorar mais individualmente, mas não sei se is funcionar pra esses beginners, que são real beginners, porque é bem diferente de uma escola de inglês. O cara que vai para uma escola de inglês já, no mínimo, tem alguma noção e idade, geralmente.

R - Tu tomarias cuidado com a fluência?

T3- Não. No falar. Até eu cuido com a pronúncia, mas nesse caso, como a gente tinha pouco tempo, eu achei que eu não deveria me preocupar com isso. Naquele momento eu tava querendo me preocupar com a produção, que falassem, não importando como porque é muito difícil falar, né? É a habilidade mais difícil de desenvolver, é a mais travada. Se, na escola regular, fosse trabalhada essa habilidade, mais pra frente eles poderiam ir pra uma escola de inglês sem essa barreira de falar. Tem que cortar esses tabus primeiro e depois se preocupar com accuracy e depois com fluência. Acho que fluência é a última parte. Eu dei o exemplo de criar uma certa fluência pra parecer mais natural e dar a sensação de que aos pouco, mexendo com isso eles vão conseguir. Eu nunca me preocupo com a fluência, é a última coisa que eu me preocupo. Até relevo as pronúncias erradas, deixo mesmo. Eu não corrijo os meus alunos a todo o momento. Mas pra frente ele vai acabar sacando. Eu vejo por mim, até hoje eu falo [lov], mas daqui pra frente vai ser [lav]. Durante a graduação eu descobri a pronúncia correta da palavra. Eu comecei a estudar inglês com seis anos e faz só dois ou três anos que eu descobri isso. A pronúncia correta pode ser adquirida ao longo. Desde que a comunicação não seja comprometida eu deixo passar. É bem por aí mesmo. Se houver comunicação, ta legal. Eu sempre invento histórias novas nas minhas aulas. Isso não foi por causa do estágio. Se os alunos não estão entendendo, eu invento alguma coisa pra fazer com que eles entendam. Por isso é tão difícil pra mim seguir scripts. A dificuldade dessa atividade – petition – começou com a apresentação visual. As instruções, as perguntas e o texto estavam todos juntos como um grande tijolão. Depois eu me perdi. Não explorei a palavra chave – signature. Tive que fazer uma macaquice pros alunos adivinharem que aquela carta era um abaixo-assinado. Ainda bem que sempre tem um que salva a gente. Eu sempre digo que o professor é um palhaço que encena, que inventa, que consegue dar um jeito na aula e evitar uma catástrofe. Eu não tinha muita opção no momento e fui inventando exemplos que guiassem os alunos pra resposta que eu queria sem usar português e sem traduzir o termo petition. A pré-leitura do texto sobre o abaixo-assinado foi muito difícil de fazer porque o texto não estava destacado, a palavra letter não era cognata e mesmo com os exemplos foi difícil de puxar deles. A parte da petition então foi terrível. Na parte de compreensão do texto também foi difícil porque eles não sabiam o que era endereçado em português, a palavra não era comum pra eles. Durante o assessoramento eles me disseram que a palavra endereçado vinha de interesse E daí foi complicado. A palavra caracterizar também é difícil pra eles. A part B dessa atividade que era de writing me surpreendeu bastante porque eu achei que ela ia ser muito mais difícil do que a part A. Eu tinha essa expectativa, mas eles produziram muito bem. Os textos ficaram muito legais e a gente vai colocar no relatório. Os erros dos textos eu não considero erros porque são oriundos da falta de vocabulário. Muito do que eles escreveram foi com a nossa ajuda, mas também procuraram no dicionário mesmo e perguntando palavras diferentes pra gente. Eles não usaram muito o modelo da apostila por quererem produzir uma coisa deles mesmos. A atividade valeu mais por causa da parte B – writing – do que a parte

A – reading comprehension – porque precisava da parte A pra chegar na parte B. Eu resumiria os problemas dessa atividade em: faltou destaque para o formato do texto e as palavras em português estavam mal calibradas. Senti muita falta de vocabulário em português, de adequar melhor o vocabulário usado na atividade com o nível do aluno. Foi um erro grave. A gente se preocupa em calibrar o inglês pra ser compreendido e nos esquecemos de calibrar o português usado nas perguntas ou no enunciado. A atividade 4, o objetivo era listening. Eu errei na hora de dar as instruções e foi muito legal esse erro porque eu não li as perguntas e ouviram a fita com o ventilador ligado, com a porta aberta. Eu não preparei muito, eu não fiz um pano de fundo propício pra atividade e eles ouviram uma vez e, quando eu fui ler as perguntas, eles já responderam. Das quatro habilidades, a que ficou mais clara dentro do nível deles foi o listening. ***Eu destaco o listening como a grande surpresa pra mim em termos de habilidade pra mim, como a gente ia falando o listening do nosso dia-a-dia. Com fita mesmo foi só essa atividade. Como eles identificaram, como eles entendem inglês.*** Compreensão de texto também foi bastante acentuado. Writing também estava muito bom. O que ficou faltando foi essa estória do speaking que pode ser melhorada. Mas é incrível como eles entendem a gente falar. É uma coisa muito gratificante. É a parte que mais chama a atenção e gratifica mesmo a gente ouvir os ecos de repetição e de tradução daquilo que a gente ta falando. Eu achei que a minha fala na gravação estava muito rápida. Na 1ª vez que eu toquei a fita, que eu me dei conta que o ventilador estava ligado, a porta aberta eu falei: Meu Deus eu to falando muito rápido e foi nessa 1ª vez que eles pegaram todas as respostas da atividade de listening. Quando eu toquei a 1ª vez eu me desesperei, mas foi super legal. Gostei muito!

R – Tu terias alguma outra coisa a acrescentar sobre a abordagem de ensino utilizada durante o estágio supervisionado?

T3 – Nós seguimos o método que a professora desenvolveu, o método comunicativo com alguns enxertos de algumas coisas. É a abordagem comunicativa baseado no ensino de conteúdo, essa estória do conteúdo é toda dela, através de tarefas. O processo de planejamento foi muito longo. A gente fazia os planos pra professora, ela lia, marcava um encontro, a gente fazia as correções, levava outra vez pra professora, ela corrigia outra vez e assim até chegar a perfeição, dentro do que ela acha que é perfeito. Ela foi muito exigente durante esse período. Foi um processo realmente dolorido e complicado. A gente se sente muito pressionado não só durante o planejamento, mas também durante a prática. Uma das minhas maiores dificuldades foi seguir o plano de aula porque ele funciona como um script. Todas as falas estão lá e deveríamos seguir aquilo tudo ali. Antes de começar as minhas aulas eu pensava muito nisso. Eu tinha medo de não conseguir seguir aquilo ali, de ter que sair porque eu sabia que eu ia sair e aí eu fiquei muito apreensiva. A minha 1ª aula não foi feita por mim, então eu decorei a aula inteira. Então ela foi toda dentro do script, não pulei nada. As outras aulas, como eram minhas eu tinha mais intimidade, eu estudei, mas muitas das coisas eu não falei porque eu achava que não era preciso ou porque eu podia fazer diferente. Eu me fiz entender pelos anos, não considereei a minha atitude errada, fora do planejado. Eu fiz o planejado, mas a fala eu acho extremamente complicado de planejar e seguir à risca. É bom porque você tem uma idéia do que vai falar agora, se na hora você mudar, não vejo nenhum problema. Por várias vezes a professora me recriminou, a minha atitude, e queria saber porquê. Na verdade, não tem um porquê. Na hora eu achei que seria melhor fazer diferente. Eu não parei pra pensar o porquê da mudança nos planos ou na seqüência da aula. Foi inconsciente, intuitiva, veio, saiu. Eu atribuo ter conseguido concretizar o planejamento das minhas aulas, na sua grande maioria, por pressão mesmo. O retorno da professora é tão negativo quando a gente não consegue seguir o plano de aula que a gente dá um jeito de conseguir. É complicado. Durante o processo de

ensino eu valorizo também o que aparece de última hora. Fazer o plano muito detalhado me incomoda muito porque você deixa de valorizar o que está acontecendo na hora. O ensino das 4 habilidades na rede pública eu acho bem possível. Eu não acreditava muito, mas com a prática eu estou convencida que eles aprendem sim. Tem que ter insistência e trabalho. Tem uma resistência muito grande por parte dos alunos e pela escola, mas dá bem pra ultrapassar e faz bastante sentido. Eu enfatizei writing bastante, o listening, sem dúvida, porque todas as aulas são em inglês, o reading e ficou o speaking que a gente não trabalhou, quero dizer, speaking controlado, orientado. *Eu vejo o ensino de speaking quando boto duas pessoas pra falar sobre uma determinada situação. Nesse nível, nessa realidade, na vejo como trabalhar speaking diferente o que nós fizemos. Acho que a idéia do jogral foi precipitada. Depois de algum tempo, com palavras que dêem mais mobilidade pra que ele possam falar +++ a vergonha é muito grande, a falta de prática e experiência mesmo*, dificultou muito a habilidade de speaking. *Em dois meses nós conseguimos sentir o avanço. Agora imagine um ano inteiro trabalhando seriamente*. Os caras dão um show. Muito legal. Pra mim listening e speaking são mais importantes habilidades. *O listening foi automaticamente dentro do planejado, influenciou porque foi uma das habilidades a ser desenvolvida de acordo com a metodologia e de acordo com o que se acreditava o que é ensinar uma língua estrangeira, ou seja, pra aprender uma língua estrangeira a gente precisa ouvir essa língua, acredito também, tanto que escolhi uma atividade de listening na minha prática*. Nós, como grupo, trabalhamos as 4 habilidades. O speaking que a T1 trabalhou veio refletir na minha aula que foi a última. A expressão only that que ela treinou no diálogo ficou muito legal. Ela foi usada num contexto diferente do diálogo, em outra situação durante a minha aula e perfeitamente adequada à nova situação. Foi o máximo pra mim. Na atividade 1 a habilidade desenvolvida foi reading, atividade 2, speaking e reading, a três é reading, a quatro listening, e a cinco reading. Os procedimentos para desenvolver as aulas foram sempre os mesmos porque fazem parte da metodologia. *Um dos pontos altos da metodologia é a gente usar sempre os mesmos procedimentos repetindo as instructions para que os alunos adquiram a língua. A rotina leva à aquisição da língua estrangeira. Eu me senti muito melhor professora durante o estágio do que durante as minhas outras turmas em alguns momentos porque eu estava sendo guiada e eu senti, depois que eu assisti o vídeo, que eu fui bastante bem*. Eu gostei bastante da minha atuação. Eu estava segura porque eu sabia o que fazer e como fazer pra fazer os objetivos. Vou adotar algumas das posturas da metodologia na minha prática. De forma alguma eu contesto como os alunos recebem o ensino, o quanto eles aprendem, só a forma de como a professora nos ensina a ensinar é que pega. O que eu vou incluir na minha prática é essa estória do falar mais inglês mesmo. Quanto à negociação do significado com o aluno, isso já faz parte da minha prática. Eu sempre usei essa linguagem calibrada. Mas, o interessante, agora refletindo, é que eu dou aula em três realidades diferentes e eu sou totalmente diferente nesses lugares. Eu sou três professores diferentes em cada um desses lugares. É bem automático isso, acontece. *Na prática de ensino nós conseguimos fazer a fusão da teoria com a prática. Eu aprendi muito apesar dos meus 15 anos de sala de aula*. Desde a lingüística aplicada eu venho aprendendo e depois da provação do estágio, eu acho que não faltou nada na minha formação. Só acho que a professora de prática poderia ter uma postura menos radical, *a metodologia dá certo. Eu acredito plenamente de que se os professores de inglês tiverem acesso a ela, vai ser uma outra estória para o ensino da língua estrangeira nas escolas*. Só o processo de ensinar a ensinar é que é muito sofrido. Ela poderia ouvir mais a gente, ela é incoerente no fazer. Ela exige que nós olhemos, ouçamos e prestemos muita atenção ao nosso aluno, mas não faz o mesmo conosco. Faça o que eu falo, não faça o que eu faço. Ela pede um trabalho lindo pra gente, mas não faz esse trabalho lindo com a gente. Não é incompetência da professora, muito

pelo contrário, ela é muito competente. *Mas a gente traz muita coisa, a gente tem uma estória de vida e de repente, fica sem chão e tem que construir todo um processo novo é muito complicado, é uma luta interna muito grande. Tudo é zero? É nada? Não vale nada?* Adoro aprender, sou aberta a novas aprendizagens, mas existem maneiras pra se conseguir atingir determinados objetivos, e se o relacionamento humano fosse melhor observado, eu creio que todo o processo seria mais produtivo, ou pelo menos, menos sofrido.

APPENDIX E

PRESERVICE TEACHERS' ACTIVITY PACKAGES 1 AND 2

This appendix contains the activity packages the participants in this study used during their teaching practicum. Activity package 1 contains the activities used by T1 and T2 for their classes and activity package 2 the ones used by T3.