

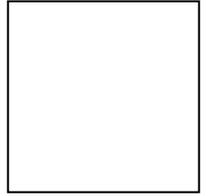
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CURSO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

Tiago Martins da Cunha

**O USO DE FILMES LEGENDADOS E DO ENSINO COMUNICATIVO DE LÍNGUAS
NO DESENVOLVIMENTO DA PROFICIÊNCIA ORAL EM NÍVEL BÁSICO DE
LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Fortaleza
2007

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CURSO DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA



Tiago Martins da Cunha

**O USO DE FILMES LEGENDADOS E DO ENSINO COMUNICATIVO DE LÍNGUAS
NO DESENVOLVIMENTO DA PROFICIÊNCIA ORAL EM NÍVEL BÁSICO DE
LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Acadêmico
em Lingüística Aplicada da Universidade Estadual do
Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de
mestre em Lingüística Aplicada



Fortaleza - Ceará

2007

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CURSO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

Título do trabalho: O USO DE FILMES LEGENDADOS E DO ENSINO COMUNICATIVO DE LÍNGUAS NO DESENVOLVIMENTO DA PROFICIÊNCIA ORAL EM NÍVEL BÁSICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Autor: Tiago Martins da Cunha

Defesa em ____ / ____ / ____

Conceito obtido: _____

Banca Examinadora

Prof.(a) Dr(a) Soraya Ferreira Alves Presidente
Universidade Estadual do Ceará

Prof.(a) Dr(a) Vladia Maria Cabral Borges 1º Examinadora
Universidade Federal do Ceará

Prof.(a) Dr(a) Wilson Junior de Araújo Carvalho 2º Examinador
Universidade Federal do Ceará



Dedico este trabalho a Ana Angélica, que sempre esteve ao meu lado nos momentos de angústia e alegria. Aos meus amigos, que sempre souberam quando e como me incentivar a querer melhorar; Aos meus pais, que sempre souberam proporcionar um ambiente de estudo agradável. Em especial, dedico este trabalho a minha orientadora que sempre souber exigir o melhor de mim.



Agradecimentos:

A Vera Lucia Santiago Araújo pela orientação e auxílio em todas as etapas deste trabalho;

Aos alunos do Núcleo de Línguas, que participaram desta pesquisa.

Aos colegas de mestrado, que disponibilizaram tempo para análise das gravações.

A FUNCAP, pela bolsa de estudos, que permitiu minha total dedicação a este trabalho.

Ao CNPq, pela minha formação como bolsista de iniciação científica (PIBIC)

Aos professores do Curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada da UECE pelo incentivo e auxílio no andamento deste trabalho.

A Maria do Carmo pelo auxílio prestado na secretaria do CMLA.

A José Edelberto Costa Filho pela revisão da formatação deste trabalho.



RESUMO

O uso pedagógico de filmes legendados tem sido alvo de discussão de muitos estudiosos os quais afirmam que o uso da legendagem pode favorecer o domínio da LE. Essa ferramenta seria mais eficaz se associada a um ensino comunicativo de línguas (ECL)? Este trabalho examinou esta questão, verificando a eficácia da utilização de filmes legendados para o desenvolvimento da proficiência oral (compreensão e produção) de alunos iniciantes. Este estudo foi realizado no Núcleo de Línguas (NL) da UECE, que acolhe diversas pesquisas do Curso de Mestrado em Linguística Aplicada (CMLA). Por meio de um estudo longitudinal com alunos do NL, foram aplicados vários testes que tiveram seus resultados comparados ao de três turmas: uma experimental, utilizando o ECL e filmes legendados, outra com filmes legendados, mas sem o ECL e a última sem legendas e sem o ECL. Os resultados indicaram que a turma experimental teve a proficiência oral desenvolvida mais rapidamente do que os outros dois grupos.

Palavras-chave: Ensino Comunicativo de Línguas, Filmes Legendados, Proficiência Oral.



ABSTRACT

The pedagogical use of subtitled films has been an issue of discussion among many researchers. They claim that the use of subtitled films may favor the development of students in mastering a foreign language. But is this tool more efficient when associated to communicative language teaching (CLT)? To answer this question, this research aimed at verifying the efficiency of using subtitled films to develop elementary student's oral proficiency (listening and speaking) by means of CLT. This research was held at State University of Ceará's language institute called Núcleo de Línguas (NL), which receives many researches from the Applied Linguistics Master Course of this University. This longitudinal research was carried out with students from NL. Three groups took part in the research: one experimental, using subtitled films and CLT, the other, with subtitling but without CLT, and finally the one without subtitling and CLT. The results indicated that the experimental group developed their oral proficiency more quickly than the other two groups.

Key-words: Communicative Language Teaching Approach, Subtitled films, Oral Proficiency.



SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| Lista de figures, quadros e gráficos | 9 |
| INTRODUÇÃO | 12 |
| Capítulo 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 16 |
| 1.1 Legendagem | 16 |
| 1.2 Legendagem e ensino de LE | 20 |
| 1.3 ECL | 26 |
| 1.4 Proficiência Oral em LE | 30 |
| 1.4.1 Pronúncia | 33 |
| 1.4.2 Fluência | 35 |
| Capítulo 2: METODOLOGIA DA PESQUISA | 39 |
| 2.1 Tipo de pesquisa | 39 |
| 2.2 Contexto da pesquisa | 40 |
| 2.3 Instrumentos da pesquisa | 40 |
| 2.3.1 Sujeitos da pesquisa | 40 |
| 2.3.2 Material didático e Conteúdo Programático. | 42 |
| 2.3.3 Aulas | 47 |
| 2.3.4 Testes | 48 |
| 2.3.4.1 Compreensão Oral | 49 |
| 2.3.4.2 Produção Oral | 51 |
| 2.4 Hipóteses | 52 |
| 2.5 Procedimentos de análise | 53 |
| 2.5.1 Testes de Compreensão oral | 53 |
| 2.5.2 Testes de Produção oral | 54 |
| Capítulo 3: RESULTADOS | 59 |
| 3.1 Compreensão oral | 59 |
| 3.1.1 Semestre 1 | 59 |
| 3.1.2 Semestre 2 | 64 |
| 3.1.3 Semestre 3 | 70 |



| | | |
|----------------------------|---|-----|
| 3.1.4 | Semestre 4 | 80 |
| 3.2 | Teste de produção oral | 82 |
| 3.2.1 | Análise Qualitativa | 82 |
| 3.2.2 | Análise Quantitativa | 89 |
| 3.2.2.1 | Velocidade de fala | 89 |
| 3.2.2.2 | Ritmo | 90 |
| 3.2.2.3 | Densidade lexical | 91 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | | 93 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | | 95 |
| ANEXOS | | 102 |
| A. | Apostila do segundo semestre | 102 |
| B. | Apostila do terceiro semestre | 128 |
| C. | Teste de compreensão oral de filmes com legendas interlinguais do 1º semestre | 147 |
| D. | Teste de compreensão oral de filmes com legendas intralinguais do 1º semestre | 148 |
| E. | Teste de compreensão oral de filmes com legendas interlinguais do 2º semestre | 149 |
| F. | Teste de compreensão oral de filmes com legendas intralinguais do 2º semestre | 150 |
| G. | Teste de compreensão oral do trecho 1 do 3º semestre | 150 |
| H. | Teste de compreensão oral do trecho 2 do 3º semestre | 151 |
| I. | Teste de compreensão oral do trecho 3 do 3º semestre | 152 |
| J. | Teste de compreensão oral do trecho 4 do 3º semestre | 153 |
| L. | Teste de compreensão oral do 4º semestre | 154 |
| M. | Transcrição do Aluno A no 2º e 4º semestre | 155 |
| N. | Transcrição do Aluno B no 2º e 4º semestre | 157 |
| O. | Transcrição do Aluno H no 2º e 4º semestre | 158 |
| P. | Transcrição do Aluno E no 2º e 4º semestre | 160 |

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figuras

Figura 1: Legenda fechada (Esquerda) e legenda aberta (direita).....18

Gráficos

Gráfico 1: Comparação entre os resultados dos testes de compreensão oral inicial e final de filmes com legendas interlinguais obtidos no primeiro semestre.....62

Gráfico 2: Comparação entre os resultados dos testes de compreensão oral inicial e final de filmes com legendas interlinguais obtidos no primeiro semestre.....63

Gráfico 3: Comparação entre resultados dos testes finais de compreensão oral de filmes com legendas inter e intralinguais obtidos no primeiro semestre.....64

Gráfico 4: Comparação entre os resultados dos testes de compreensão oral inicial e final de filmes com legendas interlinguais obtidos no segundo semestre.....67

Gráfico 5: Comparação entre os resultados dos testes de compreensão oral inicial e final de filmes com legendas interlinguais obtidos no segundo semestre.....68

Gráfico 6: Comparação entre resultados dos testes finais de compreensão oral de filmes com legendas inter e intralinguais obtidos no segundo semestre.....69

Gráfico 7: Comparação entre resultados obtidos no teste de compreensão oral do trecho 3 com legendas intralinguais (inicial) e com legendas interlinguais (final).....78

Gráfico 8: Comparação entre resultados obtidos no teste de compreensão oral do trecho 4 com legendas interlinguais (inicial) e com legendas intralinguais (final).....79

Gráfico 9: Exposição dos resultados dos testes finais de compreensão oral.....79

Gráfico 10: Comparação entre os resultados obtidos no teste de compreensão oral para alunos concludentes do NL.....81

Gráfico 11: Desenvolvimento da produção oral do grupo E em dois anos.....85

Quadros

Quadro 1: Relação Tempo/Caráter.....18

Quadro 2: Comparação entre legendas fechada e aberta.....19

Quadro 3. Diferenças entre o Audiolingual e o Ensino Comunicativo.....27

Quadro 4. Conteúdo programático do primeiro semestre.....43

Quadro 5: Teste de compreensão oral49

Quadro 6. Lista de testes de Compreensão do Terceiro Semestre.....50

| | |
|---|----|
| Quadro 7: Média geral obtida no teste de compreensão oral de filmes com legendas interlinguais no início do primeiro semestre..... | 60 |
| Quadro 8: Média geral obtida no teste de compreensão oral de filmes com legendas intralinguais no início do primeiro semestre..... | 60 |
| Quadro 9: Média geral obtida no teste de compreensão oral de filmes com legendas interlinguais no final do primeiro semestre..... | 61 |
| Quadro 10: Média geral obtida no teste de compreensão oral de filmes com legendas intralinguais no final do primeiro semestre..... | 62 |
| Quadro 11: Média geral obtida no teste de compreensão oral de filmes com legendas interlinguais no início do segundo semestre..... | 65 |
| Quadro 12: Média geral obtida no teste de compreensão oral de filmes com legendas intralinguais no início do segundo semestre..... | 65 |
| Quadro 13: Média geral obtida no teste de compreensão oral de filmes com legendas interlinguais no final do segundo semestre..... | 66 |
| Quadro 14: Média geral obtida no teste de compreensão oral de filmes com legendas intralinguais no final do segundo semestre..... | 66 |
| Quadro 15: Média geral obtida no teste de compreensão oral de filmes com legendas intralinguais no início do terceiro semestre utilizando o trecho 1..... | 71 |
| Quadro 16: Média geral obtida no teste de compreensão oral de filmes com legendas interlinguais no início do terceiro semestre utilizando o trecho 2..... | 72 |
| Quadro 17: Média geral obtida no teste de compreensão oral de filmes com legendas intralinguais no início do terceiro semestre utilizando o trecho 3..... | 73 |
| Quadro 18: Média geral obtida no teste de compreensão oral de filmes com legendas interlinguais no início do terceiro semestre utilizando o trecho 4..... | 74 |
| Quadro 19: Média geral obtida no teste de compreensão oral de filmes com legendas intralinguais no final do terceiro semestre utilizando o trecho 1..... | 75 |
| Quadro 20: Média geral obtida no teste de compreensão oral de filmes com legendas interlinguais no final do terceiro semestre utilizando o trecho 2..... | 75 |
| Quadro 21: Média geral obtida no teste de compreensão oral de filmes com legendas interlinguais no final do terceiro semestre utilizando o trecho 3..... | 77 |

| | |
|--|----|
| Quadro 22: Média geral obtida no teste de compreensão oral de filmes com legendas intralinguais no final do terceiro semestre utilizando o trecho 4..... | 77 |
| Quadro 23: Análise qualitativa do desenvolvimento da produção oral alunos (grupo E)..... | 82 |
| Quadro 24: Notas indiv. de produção oral quanto à fluência e pronúncia do grupo E..... | 87 |
| Quadro 25: Média individual obtida na análise qualitativa..... | 87 |
| Quadro 26: Velocidade da fala inicial e final dos alunos do grupo E..... | 89 |
| Quadro 27: Ritmo da fala dos alunos do grupo E | 90 |
| Quadro 28: Densidade lexical dos alunos do grupo E..... | 91 |

INTRODUÇÃO

O processo de globalização e a exigência de qualificação no mercado fazem com que as pessoas procurem cada vez mais pelo conhecimento de uma língua estrangeira (LE). Buscam-se cursos de línguas para a obtenção deste conhecimento. Estes cursos possuem metodologias de ensino variadas, apresentadas aos aprendizes como eficazes na aprendizagem da LE. Entretanto, pode-se observar que, em longo prazo, esse aprendizado não se efetiva, para alguns alunos que, por perceberem deficiências em sua aprendizagem, findam por desistir dos cursos. Dentre estas deficiências, a mais perceptível é a proficiência oral. Em muitos casos, após 3 ou 4 anos de estudos, percebe-se que alguns alunos não são fluentes na modalidade oral da LE.

Com o intuito de melhorar a ação pedagógica, o ensino de LE procura maneiras mais eficazes para desenvolver as diferentes habilidades (ler, escrever, ouvir e falar) existentes de um aluno. As metodologias que exploravam frases sem sentido com o mero intuito de ensinar a estrutura da LE perderam espaço. Novas abordagens de ensino foram criadas para que a comunicação fosse alcançada. Porém, alguns princípios metodológicos não muito claros no seu emprego geram, também, deficiências de aprendizado que, por sua vez, também, refletem-se na falta de proficiência oral dos alunos.

O ritmo de vida hoje exige que as pessoas adquiram conhecimento no menor tempo possível. O uso de ferramentas pedagógicas apropriadas se fazem necessárias na aprendizagem da LE. São fatores fundamentais para a reflexão pedagógica não apenas os instrumentos, mas também a maneira de utilizá-los. O material didático e sua utilização, muitas vezes, não são os mais apropriados para o desenvolvimento das habilidades do aluno de LE com maior eficiência. A escolha e uso desses materiais devem possibilitar o acesso dos alunos às informações de seu interesse.

Além do livro didático, podem também funcionar como material didático jornais, livros, TV e revistas. Com eles, o aluno pode ter acesso a informações culturais, comunicativas e

lingüísticas. Esses materiais fazem com que os alunos tenham contato com a “língua real” e assim produzam discurso menos artificial. No caso da TV, ela permite ao aluno o contato maior com a língua, uma vez que ele tem contato com filmes dublados e legendados, além de toda uma programação variada em LE. Além da TV, o DVD permite ao usuário assistir a filmes com livre acesso às legendas e áudios diferentes num mesmo trecho de filme. Levando isso em conta, acredita-se que a utilização desses recursos pode ter uma aplicação eficaz na aprendizagem de uma LE.

O uso pedagógico de filmes legendados tem sido estudado em vários países. Kikuchi (1997), no Japão, fez uma revisão de literatura sobre estudos realizados sobre as diversas formas de utilização de filmes legendados no ensino de LE. Guillory (1998), na França, investiga o uso de legendas no desenvolvimento da habilidade leitora. Danan (2004), nos Estados Unidos, estudou a eficácia do uso de filmes legendados no desenvolvimento da compreensão oral de alunos de LE. No Brasil, há na Universidade Estadual do Ceará (UECE) um projeto de pesquisa sobre a eficácia de filmes legendados no ensino de LE, com alunos de graduação, especialização e mestrado (Araújo, 2006 e Gomes, 2006). Todos são unânimes em afirmar que a legendagem auxilia no desenvolvimento de uma LE, principalmente nas habilidades de compreensão oral e leitora.

Esta pesquisa diferencia-se das demais, pois é um estudo longitudinal que visa verificar a utilização de legendas inter¹ e intralinguais² no desenvolvimento da proficiência oral de alunos iniciantes de LE. Embora alguns autores tenham tratado sobre a questão (Kikuchi, 1997; Araújo, 2006), nenhum realizou algum experimento que testasse essa hipótese por um período de dois anos. Este trabalho visa, também, averiguar que o uso das legendas inter e intralinguais são igualmente benéficas ao desenvolvimento da compreensão oral dos alunos desde os primeiros momentos de aula. Todos os outros autores, com exceção de Araújo (2006) parecem acreditar que somente a legenda intralingual teria papel importante na aprendizagem dos alunos. O estudo espera poder demonstrar, também, que o uso de legendas como material didático pode ser mais eficaz no desenvolvimento da proficiência oral dos alunos do que os métodos convencionais, que

¹ Fala e legendas em línguas diferentes.

² Fala e legendas na mesma língua

utilizam o livro como principal material didático, além disso acreditasse que e o uso de uma abordagem comunicativa faz com que os alunos adquiram e desenvolvam LE em um curto espaço de tempo.

Ainda há uma relutância de professores na utilização de filmes legendados, pois não há uma clareza em relação à sua utilização. Muitos estudiosos concordam com a eficácia da utilização de legendas em nível avançado de aprendizado de língua inglesa, o mesmo não acontece com alunos iniciantes. Araújo (2006) não corrobora essa opinião. A autora acredita que as legendas beneficiam o aluno em qualquer nível de aprendizagem.

Apesar, dessa concordância, Araújo (2006) acredita que somente as legendas interlinguais deveriam ser utilizadas por aprendizes de nível básico, ficando as intralinguais para os de nível mais elevado. A pesquisa de Araújo é realizada no Núcleo de Línguas da UECE (NL). O estudo acompanhou o desenvolvimento de alunos expostos e não-expostos a filmes legendados com turmas experimentais e de controle, respectivamente. Uma vez que não houve uma preocupação em adaptar a metodologia utilizada pelos professores os filmes legendados apenas substituíram os outros materiais em áudio no livro, ou seja os CDs foram trocados pelos filmes. Como bolsista na pesquisa de Araújo (2006), foi possível perceber que a falta de uma adaptação metodológica dificultou a verificação dos objetivos da pesquisa. Tendo isso em vista, com o intuito de trabalhar essa questão metodológica, este estudo visou verificar a importância de uma adaptação metodológica para tornar o uso de filmes com legenda mais eficaz para que a ação pedagógica seja também mais eficiente.

No desenvolvimento dessa pesquisa, o uso de filmes legendados foi combinado ao ensino comunicativo de línguas (ECL). A combinação entre o uso de filmes legendados e o ECL findou por formular uma outra abordagem diferente daquela usada pelos professores na pesquisa de Araújo. Essa abordagem aparece como uma das hipóteses a ser verificada aqui. Acredita-se que ela proporciona um desenvolvimento da proficiência oral dos alunos com maior eficiência e rapidez.

A partir dos fundamentos teóricos sobre legendagem, ECL e proficiência oral apresentados com mais detalhes no capítulo 1, um curso de quatro semestres foi montado, de forma que a principal ferramenta pedagógica fosse os filmes com legendas inter e intralinguais. Para verificar a eficiência do ECL, essa turma teve seus resultados comparados com os resultados obtidos por Gomes (2006) e Araújo (2006) em testes semelhantes quanto ao desenvolvimento da proficiência oral dos alunos. Já no capítulo 2, será mostrado detalhes sobre os caminhos metodológicos desta pesquisa.

No capítulo 3, são apresentados em detalhes os resultados obtidos, além da discussão e comparação dos dados desse trabalho e aqueles de Gomes (2006) e Araújo (2006).

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo trata da fundamentação teórica que embasa essa pesquisa, define a legendagem e defende seu uso como ferramenta pedagógica. Será discutido também o ensino comunicativo de línguas (ECL), a abordagem de ensino defendida nesse trabalho.

1.1 Legendagem

Desde sua primeira aparição, as produções audiovisuais vêm ganhando cada vez mais espaço na apreciação popular. Devido a este fato, a indústria tem se empenhado no progresso tecnológico e desenvolvimento de recursos que permitam o acesso de cada vez mais pessoas a esse tipo de entretenimento. A tradução audiovisual (TAV) é mais um recurso que viabiliza esse acesso. A TAV constitui-se em um campo de estudos bem recente (dos anos 90 para cá). Pode ser definida como a tradução realizada para os meios de comunicação, como o cinema, a televisão, o vídeo cassete, o DVD e o computador.

A TAV faz uso de diferentes modalidades de tradução. Dentre elas podemos citar a legendagem, a dublagem e o *voice-over*. Dentre essas modalidades, a legendagem é uma das que agrega elementos verbais (orais e escritos) e não verbais. A legendagem é a representação escrita das falas de um programa ou filme. Apesar de ser a representação desse texto verbal, não é uma transcrição, pois a tradução deve atender a restrições de tempo e espaço vinculadas a aspectos técnicos de sua apresentação.

As restrições de tempo estão relacionadas ao sincronismo entre fala, imagem e legenda. As legendas devem permanecer na tela tempo suficiente para que o telespectador seja capaz de lê-las. As restrições espaciais divergem do cinema para a televisão, mas em geral as legendas são apresentadas em no máximo de duas linhas contendo um número limitado de caracteres de acordo com o tempo de permanência na tela. A restrição de espaço faz com que o tradutor opte por traduções mais condensadas, sendo o texto traduzido uma edição da fala. Os parâmetros de edição utilizados no Brasil serão apresentados a seguir.

As legendas podem ser classificadas por seus aspectos lingüísticos e técnicos. Segundo Bartoll (2004:53-54)³ as características lingüísticas e técnicas são:

Lingüísticas:

1 - Legendagem intralingual, feita na mesma língua. É [normalmente] a legendagem de programas locais com legendas na mesma língua. É voltada para pessoas surdas ou com problemas de audição e também utilizada na aprendizagem de línguas.

2 – Legendagem interlingual, entre duas línguas diferentes. [Uma de partida e uma de chegada]

Técnicas:

1- Legendas abertas, que pertencem ao filme original ou versão da televisão.

2 – Legendas fechadas, que podem ser voluntariamente acrescentadas; via teletexto ou satélite, as quais oferecem diferentes versões de legendas em diferentes frequências.

As legendas abertas, geralmente, são apresentadas em filmes de origem estrangeira como uma forma de acesso do grande público ao significado das falas dos atores. Essas legendas são, na maioria das vezes, interlinguais e são utilizadas pela grande massa de países consumidores de filmes e programas estrangeiros. Já as legendas fechadas são utilizadas na programação televisiva e em DVD, tendo como público alvo, preferencialmente, pessoas com dificuldades auditivas ou em situações de impossibilidade do acesso ao áudio, como em hospitais, aeroportos etc. Como as abertas, podem ser inter ou intralinguais. A legenda fechada no Brasil, normalmente, apresenta a legenda intralingual até mesmo quando é usada para um filme estrangeiro. Nesse caso o filme é dublado e legendado em português.

No DVD, o espectador pode escolher entre as legendas inter ou intralinguais a qualquer momento. O uso da legenda intralingual, por espectadores ouvintes, é feita quando ele deseja ter mais contato com a língua-alvo. Quando comparamos os filmes que assistimos no cinema, no DVD ou no VHS (legendas abertas e interlinguais), àquelas que assistimos na televisão

Tradução minha. Todas as traduções não referenciadas são de minha autoria.

³ Linguistically:

- 1- Intralingual subtitling, within the same language. Both the subtitling of local programmes, subtitled in the same language for the deaf and hard of hearing, and subtitles for people learning languages fall within this group.
- 2- Interlingual subtitling, between two languages.

Technically:

- 1- Open subtitles, which go with the original film or the television version.(...)
- 2- Closed subtitles, which can be voluntarily added; both teletext and satellite channels, which offer various subtitled versions to different frequencies.

(legendas fechadas e intralinguais), podemos perceber a diferença na densidade lexical delas. As legendas da TV tendem a ser mais densas porque são quase uma transcrição. As legendas do cinema, do VHS e do DVD, por outro lado, procuram condensar o seu texto, trazendo apenas seu sentido geral. O quadro 1 mostra os parâmetros que o tradutor tem que seguir, tendo assim que fazer omissões e supressões, além de procurar por palavras com menos caracteres, para poder adequar o texto traduzido de acordo com o número de caracteres por segundo utilizado como padrão no Brasil.

| TEMPO | CARACTERES |
|-------|------------|
| 1s → | 14 |
| 2s → | 28 |
| 3s → | 42 |
| 4s → | 56 |
| 1s → | 15 |
| 2s → | 30 |
| 3s → | 45 |
| 4s → | 60 |
| 1s → | 16 |
| 2s → | 32 |
| 3s → | 48 |
| 4s → | 64 |

Quadro 1: Relação Tempo/Caráter

Como podemos observar no quadro 1, a legenda permanece na tela por um tempo mínimo de um segundo e máximo de quatro segundos. Esta legenda pode conter até 64 caracteres que correspondem a duas linhas de apresentação no televisor. Na figura 1, apresentamos uma ilustração do formato das legendas fechada e aberta.



Figura 1: Legenda fechada (Esquerda) e legenda aberta (direita).

Na figura 1 é apresentada uma cena da minissérie “Jesus” (*Jesus*, 2000). Nestas duas representações das legendas, podemos perceber a diferença no formato delas. Para melhor ilustrar a diferença entre as duas legendas será apresentado o que foi falado na cena e sua tradução para os dois tipos de legenda. Esta ilustração é apresentada no quadro 2.

| Áudio original | Legenda Fechada | Legenda Aberta |
|----------------------|-------------------|----------------|
| - <i>All things.</i> | -Todas as coisas. | -Tudo. |

Quadro 2: Comparação entre legendas fechada e aberta.

O quadro 2 mostra que a legenda fechada não foi tão condensada quanto a legenda aberta que optou pela substituição das duas palavras contidas no áudio por apenas uma (Tudo). Os dois tipos de legendas permaneceram na tela por um segundo, no entanto, a legenda fechada exibiu 13 caracteres, enquanto a legenda aberta apresentou apenas 4. Isso mostra que a legenda aberta possui um nível de condensação maior que a legenda fechada.

O processo de confecção da legenda fechada pode sofrer variações de acordo com o tipo de programa em que ela é usada e sua forma de exibição. Franco e Araújo (2003, p.250), mencionam que no Brasil, especificamente nos programas da Globo, a legenda fechada pode ser de dois tipos: *roll-up* e *pop-on*. A legenda *roll-up* aparece tanto em programas exibidos ao vivo como em telejornais e programas de entrevistas. Nela, as palavras surgem na tela da esquerda para direita e de baixo para cima. É o tipo utilizado em legendagem ao vivo. A produção deste tipo de legenda fechada é feita por um profissional chamado “estenotipista”. Este profissional deve ser um bom digitador para dar conta da velocidade da fala dos repórteres e apresentadores dos programas a serem legendados. As legendas são inseridas nos programas por um aparelho chamado “estenógrafo computadorizado”, com teclado semelhante ao usado em tribunais, o estenógrafo. Geralmente não há sincronismo entre legendas, imagens e áudio.

A produção da legenda aberta para TV e vídeo no Brasil é feita em várias etapas (ARAÚJO, 2003). A primeira etapa é a tradução das falas do filme ou programa. A segunda etapa é a marcação do início e fim de cada legenda para determinar os espaços disponíveis para elas. Às vezes, este processo também pode ser feito pelo tradutor usando softwares específicos

para este trabalho. A terceira é a revisão das legendas, enquanto que a última etapa consiste na gravação delas. Este processo envolve conhecimentos lingüísticos e técnicos. No Brasil é comum que os técnicos não façam o trabalho lingüístico e vice-versa. Porém com os avanços tecnológicos na área, tem se visto uma facilitação muito grande em relação aos aspectos técnicos da legendagem, assim possibilitando a presença do tradutor durante todo o processo, desde sua proposta inicial até a revisão final. O conhecimento lingüístico desencadeado no processo da legendagem é muito complexo devido à necessidade de adaptação aos seus aspectos técnicos.

A complexidade lingüística na produção de legendas está vinculada a aspectos sociolingüísticos, pragmáticos e semióticos, dentre outros. Esta complexidade torna a produção e análise dessas legendas uma área com grande potencial para a formação de estudiosos de línguas. Neves (2004, p.128-129) e Williams & Thorne (2000) acreditam que alunos de língua estrangeira que tiveram contato com a TAV, em especial, a legendagem, apresentaram uma melhora em suas performances. Díaz-Cintas⁴ (apud CAYUELA, 2001, p.160) e Spanos e Smith (2003) afirmam que a utilização de filmes legendados melhora a aquisição de vocabulário e a habilidade leitora. D'Ydewalle & Pavakanum (1996) realizaram uma pesquisa e tiveram indícios (não conclusivos) de que a legendagem poderia ter influência na aprendizagem de LE. Se as legendas podem apresentar um grande potencial na aprendizagem de línguas, então por que não utilizá-lo? Kikuchi (1997) fez uma revisão de literatura sobre uso de filmes no ensino de LE. Os estudos foram realizados por pesquisadores ligados ao ATEM (*Association of Teaching Through Movies*) no Japão. Esses estudos, chegaram à conclusão de que duas habilidades, compreensão oral e leitura, são bastante favorecidas com o uso pedagógico das legendas. A seguir serão dados mais detalhes sobre esses estudos.

1.2 Legendagem e ensino de LE

A exposição à língua provida pelos filmes legendados apresenta um potencial muito grande para o ensino de diferentes habilidades na LE. Como as legendas proporcionam a visualização das palavras que representam a fala no momento em que estão sendo ditas, os alunos

⁴ DÍAZ CINTAS, J. Teaching subtitling at university. Cunico, Sonia (ed) *Training Translators and Interpreters in the New Millennium*. Porstmouth: University of Portsmouth, 2001.p. 29-44.

associam sua forma oral à escrita. Esta exibição faz com que os alunos não precisem perder tempo procurando identificar as palavras em dois meios diferentes (papel e vídeo). Cada exposição gera um ganho cognitivo e a adição e a reformulação de estruturas cognitivas são propiciadas ainda mais pela combinação entre a linguagem visual, oral e escrita (SOUSA, 2004). Vários estudiosos como Sousa (2004), Ryan (2005) e Willians e Thorne (2000) concordam que a utilização de filmes legendados em sala de aula aumenta a motivação dos alunos no processo de aprendizagem. Segundo Spanos e Smith (2003), o uso de legendas em sala de aula e a atração por esta tecnologia fizeram com que os alunos se empenhassem mais na compreensão da linguagem. Sousa (2004) afirma que a legenda tende a dobrar a atenção para o uso correto da ortografia do idioma ao desenvolver a capacidade de compreensão leitora.

No entanto, o uso de filmes legendados em sala de aula sofre uma rejeição por parte dos professores de LE, que apenas os utilizam para atividades não ligadas diretamente ao ensino. Ou seja, atividades que não tem como objetivo o ensino das quatro habilidades. Alguns adeptos do método audiolingual chegaram até a criticar o uso das legendas, afirmando que elas desaceleram o processo de aprendizagem, pois tiram a atenção do aluno quanto aos aspectos orais e criam uma dependência do texto escrito. No auge da utilização desse método⁵ e do advento do VHS, quando um filme em LE era exibido, as legendas abertas eram cobertas para que o aluno não fosse prejudicado na sua aprendizagem. Como se sabe, diferentemente do DVD, o VHS não permite a retirada das legendas. Os professores acreditam que a legenda seria danosa para a aprendizagem. Penso, no entanto, que as legendas não seriam um empecilho, pois os diferentes aspectos sensoriais proporcionados por elas não são elementos concorrentes, mas na verdade co-ocorrentes.

Chego a esta suposição valendo-me das explicações sobre hipertexto feitas por Marchuschi (1999). Assim como qualquer texto, os elementos dispostos para o aluno se somam para promover a compreensão. A utilização de filmes com legendas em sala de aula lida com diferentes habilidades. A habilidade auditiva é a primeira a ser estimulada pela utilização dos filmes. Creio que a não separação entre o conteúdo oral e o escrito promovido pelos filmes auxiliará o aprendiz na construção do contexto em que a interação se realiza. Uma vez

⁵ Mais detalhes sobre esse estudo serão dados a seguir.

construído esse contexto, o aprendiz fará uso da tradução para a interpretação do sentido obtido nele. Ao utilizar práticas tradutórias, o aprendiz aumenta sua possibilidade de assimilar e compreender o que está sendo dito. Entretanto, segundo Souza (1999) e Ridd (2004), usar a tradução na sala de aula de LE sofre preconceitos por parte de professores, devido a crenças historicamente postuladas na área de ensino de línguas.

Essas crenças estão vinculadas ao uso da tradução por metodologias em tempos em que não havia grandes estudos sobre sua utilização no ensino. Desde o surgimento dessas metodologias, a tradução estava presente. O método de Tradução Gramatical, considerava a tradução como uma ferramenta para o ensino da estrutura lingüística, desconsiderando o aspecto semântico nos textos. Ao não levar em conta o significado do texto estudado, os alunos tinham contato com produções textuais complexas que contemplaram a estrutura visada pelo instrutor. Ridd (2004, p.125) afirma que, muitas vezes, para trabalhar certas estruturas, os alunos tinham contato com frases com significados absurdos ou irreais (porém, gramaticalmente possíveis). Apesar do desenvolvimento da habilidade tradutória e leitora, educadores reconheceram que esta metodologia não satisfazia, por causa da falta de um desenvolvimento da proficiência oral. Como consequência, as atividades de tradução começaram a ser vistas posteriormente como estéreis, sem nenhuma relação com o uso espontâneo da língua.

O Método Direto (MD) surgiu visando suprir a carência de um estudo de LE mais natural e que trabalhasse as demais habilidades. Revolucionando o ensino de LE, o MD adotou diretrizes novas com a finalidade de substituir políticas antiquadas de ensino. Agora, todas as instruções de aula eram na LE, deixando a tradução fora da sala de aula e o uso da LM proibido. A comunicação oral era gradativamente organizada em perguntas e respostas. A gramática era ensinada de forma indutiva e o vocabulário compreendido por associação de idéias. É desta metodologia que se origina a maioria das crenças sobre o ensino de LE que existem até os dias de hoje. Apesar de ser revolucionário para a época, este método perdeu espaço depois de alguns anos de emprego por dificuldades de implementação no mercado. As aulas eram ministradas por professores nativos e o deslocamento desses professores encarecia sua utilização em regiões mais afastadas dos países falantes da língua-alvo (Brown,1994). A inviabilidade da aplicação prática

de alguns pressupostos teóricos fez com que o MD perdesse espaço no ambiente de ensino. Algumas escolas, com a queda do MD, retornaram ao método de Tradução Gramatical.

Décadas depois desse declínio do MD, surgiu uma nova versão reestruturada - o método Audiolingual (MA). O MA foi adotado com a intensificação das relações interculturais surgidas na segunda grande guerra. Com a necessidade de um desenvolvimento da proficiência oral que facilitasse a comunicação entre os países envolvidos na guerra, houve o desenvolvimento de uma metodologia de ensino focada na habilidade oral, em especial na pronúncia. Nesta metodologia, o material é apresentado em forma de diálogos. A memorização de blocos de linguagem é necessária. O vocabulário é limitado pelo contexto. Há uma tendência de manipulação da estrutura da língua, com pouca ou nenhuma importância dada ao significado. Essa prevalência da estrutura sobre o significado é trabalhada de forma gradual iniciando com estruturas gramaticalmente mais simples para então partir para estruturas mais complexas. No entanto, como Brown (1994, p.58) observa, ao longo dessa prática metodológica, gera-se uma desarmonia entre a aprendizagem das quatro habilidades que se reflete em falhas no desenvolvimento das competências dos alunos.

Como este método prioriza o desenvolvimento da competência lingüística dos alunos por meio de atividades de indução de estruturas lingüísticas, o foco na competência comunicativa é adiado, causando o desnível entre o desenvolvimento das competências lingüística e comunicativa. Durante o processo de aquisição de língua, o aluno encontra-se em um estágio conhecido como interlíngua. Esse estágio é intermediário entre o sistema da língua materna (LM) e da LE. No estágio inicial esse processo gera um “Platô Estável” (SELINKER, 1992, p.22). Esse “Platô” é formado por simplificações da LE feitas pelo aprendiz espelhadas na LM. Esse processo cria no aprendiz um processo psicológico de “aproximação de sistemas” desde seu primeiro contato com a LE (PRAXEDES, 2002). Segundo Praxedes (2002), na maioria dos alunos, especialmente adultos, o desenvolvimento da proficiência é interrompida pela fossilização antes que estes atinjam o domínio da LE. A fossilização é a permanência do aluno em um estágio de interlíngua contínuo.

No MA, há uma preocupação em garantir o uso de certas estruturas a partir de atividades montadas em contextos comunicativos limitados. Essas atividades apresentam um modelo de diálogo que deve ser seguido pelos alunos e findam por limitar as opções de uso da língua. Uma vez aprendido os modelos, é quando será dado enfoque nas suas possibilidades comunicativas. Algumas estruturas mais complexas gramaticalmente que dependem da comunicação oral espontânea para serem usadas são aprendidas tardiamente nesse método. Como o uso dessas novas estruturas lingüísticas depende da comunicação oral, e ela não é alcançada, os alunos passam a não aprender essas novas estruturas. As limitações metodológicas apresentadas no MA abriram espaço para a utilização de uma abordagem comunicativa de ensino.

No fim dos anos 80 surge o ECL. Dentro dessa abordagem, vários recursos pedagógicos, antes banidos, passaram a ser utilizados em sala de aula. Dentre eles reganharam espaço a tradução e o uso da LM. Ambos perderam espaço devido às crenças sobre o uso da tradução em sala de aula, nascidas no método Direto e no MA. Para Souza (1999), oito delas são:

- A tradução não é uma das habilidades básicas da aprendizagem de línguas, uma vez que saber uma língua significa OUVIR, FALAR, LER E ESCREVER.
- Traduzir é uma atividade artificial e difícil.
- A tradução induz o aluno a pensar na existência de correspondências ou equivalências exatas entre as palavras e estruturas de duas línguas.
- A tradução impede o aluno de pensar diretamente na língua estrangeira.
- Toda tradução é limitada. Não existe tradução perfeita.
- A tradução deve ser evitada na aula de língua estrangeira, porque vicia o aluno a traduzir tudo literalmente, palavra por palavra.
- Não existe tradução fiel ao original. Todo tradutor é um traidor. Cada tradutor interpreta e traduz o texto original de maneira diferente.
- A tradução não é compatível com a abordagem comunicativa.

Apesar de essas crenças terem se firmado no ambiente de ensino, o ECL as combate, e de acordo com Ridd (2004) e Souza (1999), que questionam tais crenças, podemos perceber uma nova interpretação da utilização da tradução em sala de aula. A tradução é um dos meios de alcançar a comunicação e não deve ser tratada ou apresentada como um produto final. Ela é, segundo Souza (1999), até certo ponto inevitável para aprender as quatro habilidades básicas. Isso faz com que a tradução seja uma atividade natural ao ambiente de aprendizado. Apesar de não existirem equivalências, sempre haverá a significação aproximada. Essa aproximação deve ser buscada pelo aprendiz na procura de uma tradução mais adequada ao contexto. Em qualquer

momento, pode haver inadequações de traduções, próprias do processo da comunicação e cabe ao professor explicitá-las aos alunos para que o aprendiz possa identificá-la. Souza (1999) as chama de unidades de comunicação, para que o processo ocorra sem desvios. O uso da tradução dentro do ECL é perfeitamente viável, pois esta abordagem preza pela comunicação e pelos processos que levam o aluno a alcançá-la (TUDOR,1987).

Brown (1994), um dos maiores defensores do ECL, afirma que a tradução pode ser usada em qualquer momento em que o aluno possa vir a se beneficiar dela para que a comunicação aconteça. A tradução pode funcionar em sala de aula por meio de diferentes recursos pedagógicos. Tudor (1987) sugere que a tradução pode ser usada de várias maneiras como uma atividade comunicativa. O autor aponta as seguintes diretrizes para o seu uso comunicativo:

1. Tradução de material autêntico;
2. Tradução com um propósito, não pode acontecer num vácuo comunicativo;
4. Tradução voltada para um público-alvo;
5. Tradução de materiais variados;
6. Tradução de modalidades diferentes.

Como se pode notar, os filmes legendados, mesmo que os alunos sejam apenas expostos a eles, atendem a todos os requisitos de uma atividade comunicativa, segundo Parks (1987). Sousa (2004) corrobora nossa afirmação ao afirmar que as legendas revelam-se como recursos pedagógicos relevantes, devido à motivação que provocam, tendem a redobrar a atenção dos alunos. O estudo dessa questão tem sido bastante discutido em nosso país, já que várias pesquisas estão sendo realizadas no sentido de verificar essa problemática.

A UECE já produziu várias pesquisas que visam examinar a eficiência do uso da legendagem no desenvolvimento da proficiência oral de alunos de língua inglesa. Araújo (2006) realizou um estudo longitudinal (2003-2006) para verificar essa questão. Utilizou também turmas no NL. Nesse estudo, trabalhou com a suposição de que alunos iniciantes (1º ao 3º semestre) só se beneficiariam das legendas interlinguais, ficando as intralinguais para os alunos de nível intermediário. Gomes (2006) partiu do mesmo princípio, já que fez outro estudo longitudinal

(2004-2005) com turmas de 7º e 8º semestres do NL, utilizando legendas intralinguais. Este trabalho vai de encontro a essa posição, já que postula, como Setsuko Miyamoto (KIKUCHI, 1997) que esse tipo de legenda pode ser também usado por alunos de nível básico. No entanto, esse estudo concorda com os dois pesquisadores da UECE que o uso de filmes legendados desenvolve a proficiência oral de aprendizes de LE.

Outras pesquisas também chegaram à mesma conclusão. Algumas delas tratam da exposição dos alunos a filmes legendados (GUILLORY, 1998; YOSHINO, 2000; SPANOS & SMITH, 2003; SOUSA, 2004; ARAÚJO, 2006; GOMES, 2006), enquanto outras investigaram a aprendizagem dos alunos quando esses estavam envolvidos na produção delas (WILLIAMS & THORNE, 2000; Teruhiko kadoyama, apud KIKUCHI, 1997). Todos afirmam que a legendagem auxilia no desenvolvimento, principalmente, da compreensão oral e da compreensão leitora. Kikuchi (1997) corrobora essa afirmação, apresentando alguns estudos realizados no Japão que comprovam a eficiência da legendagem para aprendizagem das duas habilidades.

Esta pesquisa traz algo novo em relação às anteriores, pois ela tem como objetivo estudar a eficácia da utilização de filmes legendados respaldados por uma abordagem voltada para a comunicação, compatível com os princípios de ECL. Presumo que, com o uso do ECL, a proficiência oral será alcançada com maior rapidez e eficiência. Apesar de Gomes (2006) também ter utilizado uma abordagem comunicativa, essa não foi uma premissa básica na sua pesquisa. Parto dessa pressuposição, porque, como bolsista de IC de Araújo, acompanhei de perto o desenvolvimento das duas pesquisas.

1.3 ECL

O ECL tem o propósito de adaptar metodologias pré-existentes a uma situação mais flexível de ensino. Os princípios trazidos pelo ECL vão de encontro às diretrizes de algumas metodologias comumente aplicadas até o momento. O ECL começou a ser empregado ainda sob o domínio dessas metodologias. Por essa razão, seu uso sofreu interpretações equivocadas, fazendo com que alguns professores se afastassem dos seus princípios.

O uso da gramática, por exemplo, é um desses equívocos. Segundo Thompson (1996), o ensino explícito da gramática tem sido evitado pelas metodologias de ensino anteriores ao ECL o qual defende que a estrutura lingüística deve ser ensinada dedutivamente todas as vezes que contribuir para a comunicação. Por esta razão, a crença de que a gramática não deve ser ensinada ainda permanece mesmo para aqueles que utilizam o ECL. Muitas vezes o professor crê estar fazendo uso do ECL, pois aplica algumas dinâmicas comunicativas, mas porém está indo de encontro aos princípios dessa abordagem nas atividades mais básicas e rotineiras de sala de aula. O não-uso de tradução é também um desses equívocos, como vimos anteriormente.

O ECL é comumente utilizado dentro de cursos que fazem uso do MA. O MA se vale de princípios de desenvolvimento das competências lingüística e comunicativa completamente diferentes dos defendidos pelo ECL. O MA prioriza o desenvolvimento da competência lingüística, enquanto o ECL privilegia a competência comunicativa. Esses conflitos geram muitas dúvidas entre os profissionais de LE. Finocchiaro & Brumfit (apud Brown, 1994)⁶ listam as diferenças básicas entre as duas abordagens.

| AUDIOLINGUAL | ENSINO COMUNICATIVO |
|--|---|
| Mais atenção à estrutura do que ao significado. | O significado é primordial. |
| Memorização de estruturas baseadas em diálogos. | Os diálogos, quando usados, são centrados na função comunicativa. |
| Os itens lingüísticos não são necessariamente contextualizados. | A contextualização é uma premissa básica. |
| A repetição é a técnica central. | A repetição pode ocorrer periféricamente. |
| A pronúncia nativa é exigida. | A pronúncia compreensível é esperada. |
| As explicações gramaticais são evitadas. | Qualquer recurso que auxilie a aprendizagem é aceito, inclusive as explicações gramaticais. |
| As atividades comunicativas só acontecem depois de a competência lingüística ser trabalhada. | As atividades comunicativas são trabalhadas desde o primeiro momento. |
| O uso da LM é proibido. | Uso criterioso da LM é permitido |
| A tradução é proibida nos estágios iniciais. | A tradução pode ser usada quando é benéfica à aprendizagem. |
| A competência lingüística é o objetivo desejado. | A competência comunicativa é o objetivo desejado. |
| O “erro” deve ser evitado. | O aluno aprende com os “erros” |
| A interação com o sistema lingüístico ocorre por intermédio de material controlado. | A interação entre alunos, tanto pessoalmente como em redações, é esperada. |

Quadro 3. Diferenças entre o Audiolingual e o Ensino Comunicativo.

⁶ Quadro proposto por Finocchiaro & Brumfit (apud Brown, 1994:79)

Além daquelas citadas na quadro 3, outra importante diferença entre o MA e o ECL refere-se ao material didático. O MA opta pela utilização de materiais criados, enquanto a ECL preza pela utilização de materiais autênticos. Para fins desse trabalho seguiremos a nomenclatura utilizada por Richards (2001, p.252) que define como materiais criados aqueles desenvolvidos para serem utilizados em situações pedagógicas, apresentando, mesmo que em baixo grau, uma manipulação de língua e de contextos reais para facilitar a aprendizagem. Este tipo de material apresenta um conteúdo programático seqüenciado gradualmente segundo aspectos de complexidade lingüística, e muitas vezes é confundido com o próprio método utilizado pelo curso (PAIVA, 1998). Richards (2001, p. 252) apresenta o material criado como visualmente mais atraente para os alunos. Este material é, entretanto, relativamente caro e por ser o mesmo material utilizado em diferentes regiões, passa a não atender as necessidades básicas dos alunos exigindo, assim, que seja adaptado. Como este material apresenta um conteúdo programático a ser seguido, o desenvolvimento esperado dos alunos deve ser gradual tal qual o material, reprimindo aqueles que tem capacidade de aprendizagem mais rápida ou mais lenta. Como estes materiais são criados, eles não apresentam ao aluno situações reais de uso da LE.

Já o material autêntico (Richards, 2001, p.252) é aquele não produzido com intenções pedagógicas. Este pode ser encontrado em canções, livros, revistas, *websites*, programas e filmes. Segundo Richards (2001, p.252), estes materiais causam um efeito positivo na aprendizagem pois trazem informações culturais e lingüísticas reais. Este material visa atender às necessidades específicas de cada aluno. Apesar da demanda de tempo em sua preparação, apresentam baixo custo de produção. Estes não apresentam um conteúdo programático fixo e muito menos uma gradação gramatical, por isso possibilitam a aprendizagem de conteúdo novo para a grande maioria dos alunos a cada nova apresentação. O material autêntico acarreta uma valorização direta do professor (ou professores) envolvidos na sua produção, ao serem encarregados de traçar os estágios e metas pelos quais os seus alunos irão passar para alcançar o domínio da LE.

Os materiais autênticos encontram no ECL o espaço ideal para o seu emprego. Estes materiais, por apresentarem diferentes visões de língua, podem dar acesso a questões

sociolinguísticas que deixam os aprendizes mais confortáveis com a sua produção, assim, permitindo o trabalho das competências comunicativas em sala de aula.

Em uma situação comunicativa, segundo Krashen (1987) e a sua teoria do *Input (Input theory)*, o material autêntico proporciona conhecimento novo a um número maior de alunos durante sua exibição. O material autêntico representa, conforme Krashen, uma sintonia larga⁷ (*rough-tune*) de exposição ao conteúdo. Essa sintonia larga é a grande quantidade de informação que pode ser repassada ao aluno de acordo com o interesse dele para que haja o desenvolvimento da competência inicial (*i*) para uma final (*i+1*). O *i+1* é o conhecimento aprendido pelo aluno e que agora faz parte de sua competência. Na sintonia larga, *i+1* é alcançado mais vezes durante a exibição de materiais autênticos. Já os materiais criados optam por uma sintonia fina⁸ (*fine-tune*). A sintonia fina representa pouca quantidade de informação apresentada diversas vezes até que haja uma homogeneidade em *i+1*. Essa homogeneidade em *i+1* leva tempo, torna as aulas repetitivas em relação ao conteúdo e reprime aqueles alunos que têm a aprendizagem mais acelerada.

Os dois tipos de material têm seu valor pedagógico e são positivos para a aprendizagem. Neste trabalho, estaremos defendendo a utilização de material autêntico, como a opção mais adequada ao ECL por permitir uma melhor proximidade do material didático com as necessidades de aprendizagem dos alunos. Entretanto, devido a equívocos na prática pedagógica, alguns profissionais de ensino, ao usarem materiais autênticos, acreditam estar fazendo uso do ECL. No entanto, se não houver uma prática comunicativa seguindo os princípios citados no quadro 3, a comunicação pretendida poderá não ser alcançada.

O enfoque comunicativo dessa abordagem e a exposição à língua real trazem ao ambiente de aula possibilidades de produção dos alunos que devem ser aceitas pelos professores (DONLEY, 2000). Uma das primeiras possibilidades é o uso da língua materna (LM) em aula. Como dito no quadro 3, o uso da língua materna deve ser permitido para que os alunos tenham domínio da informação recebida. O uso da LM proporciona uma sensação de segurança e valida

⁷ Tradução nossa.

⁸ Tradução nossa.

o conhecimento do aluno, permitindo que ele se expresse com maior facilidade (SCHWEERS, 1999). Segundo Mello(2005), a LM foi proibida em sala de aula devido à crença de que prejudicaria a fluidez de pensamento. No ECL, a LM retoma seu espaço. O mesmo, podemos dizer da tradução, que já foi banida das aulas de inglês. Dentro do ECL pode ser importante ferramenta para a aprendizagem de uma LE, além de ser trabalhada como a quinta habilidade junto com a compreensão e produção oral, leitura e escrita.

O uso da tradução e da LM em sala pretem ao aluno a manutenção de sua identidade cultural (SCHWEERS, 1999). A identidade cultural do aluno é também mantida por aceitar traços de LM na pronúncia, seja em seus aspectos segmentais ou supra-segmentais. Ao ser aceita a produção de traços da LM na pronúncia, o aluno passa a ter como objetivo em sua produção oral não mais uma pronúncia semelhante à de um nativo, GA⁹ ou RP¹⁰, e sim uma inteligível para falantes e não-falantes da LE.

A produção de uma pronúncia inteligível pode ser gerada pelo desenvolvimento da competência sociolingüística (OSBORNE, 1999, p.1). O domínio das variáveis que pode ser permitido pela compreensão de aspectos sociolingüísticos faz com que os aprendizes tenham conhecimento das possibilidades dentro dos padrões da pronúncia. O ensino sociolingüístico exige do professor uma postura de aceitação das produções orais dos alunos. Em uma situação de ensino como essa, os professores devem considerar toda e qualquer pronúncia que seja compreensível ao receptor e que não fuja da intenção de sentido do emissor. Se os alunos terão contato com várias pronúncias, por que o professor iria exigir que eles reproduzissem as variedades nacionais GA ou RP?

1.4 Proficiência Oral em LE.

Na aprendizagem da LE, grande importância é dada à aquisição do domínio da proficiência oral. De acordo com Brown (1994), há uma tendência em atribuir ao domínio da habilidade oral toda responsabilidade sobre a proficiência em LE dos alunos do MA. É como se

⁹ *General American* – generalização da pronúncia utilizada por nativos dos Estados Unidos.

¹⁰ *Received Pronunciation* – generalização da pronúncia aprendida e utilizada no Reino Unido.

a plenitude da proficiência só fosse alcançada com o total domínio da oralidade. Por isso direta ou indiretamente o aluno deve, desde o primeiro momento, ser constantemente exigido na exposição de seu domínio da oralidade como forma de resposta a algum conteúdo aprendido (*feedback*). Já no ECL, não há essa sobrecarga em relação à proficiência oral, pois as habilidades são integradas, não havendo uma atribuição de valor diferente entre elas.

A proficiência oral pode ser dividida em compreensão e produção oral. A compreensão oral, a mais utilizada pelo aprendiz (BROWN, 1994), não é apenas a descodificação de elementos sonoros, mas também a interpretação e interação com esses elementos. O domínio da compreensão oral recebe uma atenção especial antes que o aprendiz seja encorajado à sua produção oral (BROWN, 1994). A produção oral compreende a pronúncia e fluência.

Na aprendizagem da LE, o desenvolvimento das habilidades orais dos alunos não ocorre da mesma forma. Apesar de a maioria das metodologias visar a harmonia na aprendizagem dessas habilidades, isto não é alcançado durante o processo de aprendizagem. Alunos que não tem sua produção oral exigida nos estágios iniciais da aprendizagem podem passar a não desenvolver sua produção oral como deveriam. É o caso da fossilização (PRAXEDES, 2002), como nos referimos anteriormente, e do supermonitoramento, que será melhor explicado a seguir.

Krashen (1987) levanta cinco hipóteses sobre a aquisição, sendo uma delas a hipótese do monitoramento. Essa hipótese fala sobre o policiamento da linguagem pelo aprendiz. Quando esse monitoramento é feito de uma forma exagerada, o aluno passa a não desenvolver sua fluência por permear seu discurso com hesitações, autocorreção e falsos começos. Quando há uma ênfase nos aspectos de acuidade, ou seja, aspectos estruturais lingüísticos que levem o aluno à precisão, o aluno pode entrar em um processo de supermonitoramento do seu discurso, assim fazendo com que não desenvolva sua fluência. A harmonia entre a fluência e acuidade é um dos principais objetivos do ECL no desenvolvimento da proficiência oral do aluno, segundo Brown (1994).

Krashen afirma não ser possível ensinar diretamente a proficiência oral, mas o ensino explícito de aspectos que levem o aluno ao desenvolvimento dela se faz necessário dentro dos

princípios do ECL, o que mais uma vez reforça a necessidade de integração entre as habilidades em sala de aula. Segundo Tam (1997), a comunicação oral consiste de importantes elementos a serem ligados explicitamente em sala, como a pronúncia, em seus aspectos segmentais, supra-segmentais e atividades que trabalhem uma combinação desses dois aspectos de forma coerente.

Smith (1989) determina uma série de etapas pelas quais os aprendizes passam durante o processo de desenvolvimento da aprendizagem. Em resumo, os aprendizes, primeiramente, captam as informações como grandes massas uniformes, amorfas e extensas e ficam armazenadas na memória de curto prazo. Na medida em que passam a interagir com essa informação, seja associando ao conhecimento prévio, seja ao contexto em que ela está inserida, a retenção da informação irá acontecendo. Logo aquela massa uniforme passa a ser fragmentada em elementos menores os quais o aluno terá domínio. O MA, diferentemente do ECL, acredita que é o domínio desses fragmentos sonoros que levará o aluno ao conhecimento das unidades sonoras e, em consequente, à produção oral (pronúncia e fluência).

A discussão sobre a independência entre pronúncia e fluência é uma questão ainda não percebida por muitos professores de LE. É possível obter uma boa pronúncia sem ter fluência na língua, ou vice-versa? Para responder a tal pergunta precisamos definir, mesmo que superficialmente, por enquanto, a nossa noção de fluência e pronúncia. Se considerarmos fluência e pronúncia como atos de comunicação que não gerem discordância de significado entre receptor e emissor, eles podem perfeitamente ser independentes. Para ilustrarmos, podemos usar exemplos de estrangeiros que possuem pouco conhecimento fonético da LE e fazem um bom uso de diferentes estruturas da língua para formular o seu discurso, embora sua pronúncia seja destoante da pronúncia padrão. Outro caso é a de pessoas que apesar de possuírem um conhecimento lingüístico extenso da LE, não conseguem fazer uso dele por falta de competência comunicativa. Neste caso, a pessoa conhece perfeitamente o uso das palavras e sua pronúncia, mas não consegue empregá-las em um discurso fluente. A seguir, mais detalhes sobre cada uma delas.

1.4.1. Pronúncia

O ensino da pronúncia tem ganhado uma atenção especial nos últimos anos. Segundo Macdonald (2002), a pronúncia é um elemento fundamental na aprendizagem das habilidades orais em LE. O ensino da pronúncia tem se deparado com professores relutantes nessa instrução. Macdonald (2002) afirma que muitos professores evitam lidar com o ensino da pronúncia por falta de confiança, habilidade e conhecimento sobre o assunto. As inadequações no ensino da pronúncia findam por gerar conceitos errôneos e mitos sobre o assunto (MACDONALD, 2002). Certos mitos rodeiam o ensino da pronúncia e Wong (1993)¹¹ levanta os quatro mais comuns.

Mito 1: Aprender a pronúncia do inglês significa aprender como pronunciar os sons individuais das vogais e consoantes.

Mito 2: É difícil, se não impossível, para os alunos ouvirem e pronunciarem alguns sons.

Mito 3: Aprender pronúncia é entediante.

Mito 4: A pronúncia não pode ser ensinada por professores não nativos.

Os mitos apresentados acima são confrontados com fatos sobre o ensino de pronúncia que desmistificam a questão. O primeiro fato é que existe muito mais a respeito da pronúncia além das vogais e consoantes. A pronúncia se divide em aspectos segmentais (pronúncia das vogais e consoantes) e supra-segmentais (entoação, ritmo, acentuação, redução e aglutinação). Os aspectos segmentais e supra-segmentais estão inter-relacionados e se completam para que possa ocorrer a comunicação.

O segundo fato que desmistifica a questão é o da pronúncia ser parte integrante do ensino de línguas. Nela estão envolvidos aspectos não somente de produção, mas também de compreensão. Pensar que é impossível para o aluno aprender pronúncia é pensar que pode haver

¹¹ Myth #1: Learning the pronunciation of English means learning how to pronounce the individual vowel and consonant sounds.

Myth # 2: It is difficult, if not impossible, for students to hear and pronounce sounds, such as the difference between the vowel sound in ship and the vowel sound in sheep. Therefore, it is useless to spend time on pronunciation.

Myth # 3: Pronunciation instruction is boring.

Myth # 4: Nonnative speakers of English cannot teach pronunciation.

ensino de LE sem essa instrução. Apesar de alguns profissionais acreditarem que não se ensina pronúncia, pois os alunos aprendem por imitação (Prator e Robinett, 1985), creio que o ensino de pronúncia se faça necessário para que o aluno tenha um domínio desse conhecimento e não dependa de um certo dom artístico como a imitação, que nem todos possuem, para poder pronunciar os sons da LE. Além disso, a pronúncia está relacionada a aspectos morfológicos e semânticos, dentre outros. Ela é de grande importância para que o aluno compreenda outros aspectos relacionados ao uso da língua. E é o uso da língua que vai sustentar o nosso questionamento do terceiro mito.

O ensino de pronúncia não é uma atividade naturalmente entediante (Wong, 1993) e sim a abordagem que vem sendo aplicada a ela. Creio que uma abordagem focada no uso da língua tornaria a aprendizagem da pronúncia algo muito mais significativo e interessante aos aprendizes. Quanto ao quarto mito, ele toca em um ponto delicado do ensino de LE, a do mito do falante nativo. Há vários estudos e pontos de vista sobre o assunto, porém creio que se a aprendizagem for focada na pronúncia inteligível, o ensino pode ser perfeitamente alcançado com professores não-nativos. Esses professores, segundo Wong (1993), sabem manipular melhor aspectos supra-segmentais, como ritmo e entoação. Segundo a autora, os professores não-nativos têm melhor conhecimento sobre as dificuldades pelas quais os alunos possam estar passando, uma vez que ele já foi aprendiz dessa mesma LE. Porém, sendo o professor nativo ou não-nativo, ele tem que estar ciente das variantes lingüísticas possíveis na LE para não considerar como erro qualquer desvio da norma padrão. Osborne (1999, p.1) afirma que o ensino da pronúncia é confrontado mais tarde com a perplexidade dos alunos ao perceberem que os nativos não seguem um padrão.

Hoje em dia é comum nos depararmos com um padrão de língua denominado de Inglês como Língua Mundial. Levando em conta essa denominação, a aceitação das variedades lingüísticas passa a ser expandida. Como afirma Rajagopalan (2004), o Inglês Mundial pertence a todos que falam inglês, porém não é a LM de ninguém. As variedades mais utilizadas no Brasil, o inglês norte-americano (GA) e o britânico (RP), passam a não ser mais a referência de pronúncia e sim um padrão inteligível entre essas pronúncias. O MA, que usa o GA ou o RP como modelos canônicos em sala, tem agora que rever seus modelos ideais. A exigência por estes modelos, imitação do sotaque GA ou RP, faz com que os alunos ignorem sua identidade cultural.

A identidade cultural do aluno foi retirada do ambiente de aula pela crença de que a LM acarretaria um retardo no desenvolvimento de habilidades orais. Hopkins ¹²(apud Schweers, 1999) afirma que se o aprendiz de LE é encorajado a ignorar a sua LM, poderá sentir sua identidade ameaçada. O afastamento de qualquer referência à LM fez com que a cultura trabalhada em sala de aula fosse somente da LE e não o confronto entre as duas culturas.

Creio que a busca pela pronúncia inteligível respeita a identidade cultural dos alunos e não compromete a interação na comunicação. É essa interação uma das prioridades no alcance da fluência em uma LE. Veremos mais sobre esse assunto a seguir.

1.4.2. Fluência

Desenvolver a habilidade de comunicar-se na LE é um dos principais objetivos do ensino. Segundo Tam (1997), o grande desafio é prover experiências significativas de produção nas quais os alunos possam observar e ajustar os padrões de seu discurso. As formas de prover a aprendizagem da fluência podem ser as mais variadas possíveis. Brown (1994) defende que a fluência do aluno deve ser estimulada desde o primeiro momento de aula e deve ser o objetivo principal do ensino. Segundo o autor, esta é atividade mais desafiadora no ensino de LE. Creio que o estímulo à produção oral irá construir um comportamento comunicativo no aluno durante o seu processo de aprendizagem. Tam (1997) afirma que certas dinâmicas, como o uso de leituras em voz alta, diálogos e dramatizações, são favoráveis ao desenvolvimento da fluência do aluno. Mas, o que é a fluência? E como podemos medi-la?

Para responder aos questionamentos acima, vamos primeiro tentar definir o que é fluência. De acordo com Kormos e Dénes (2004), a fluência pode ser considerada e definida sobre duas perspectivas: competência de articulações do discurso ou fenômeno temporal. A primeira perspectiva estaria preocupada com os aspectos semânticos e pragmáticos utilizados no discurso. A segunda analisa quantitativamente as palavras contidas no discurso em um

¹² Hopkins, S. Use of mother tongue in teaching of English as a second language to adults. *Language Issues*, 2,2, pp 18-24. 1988.

determinado espaço de tempo. Filmore¹³ (Apud KORMOS e DÉNES, 2004) amplia essas definições, conceituando a fluência de quatro formas diferentes. A primeira, relaciona-se com a habilidade de preencher o tempo de discurso com fala, ou seja, falar com poucas pausas. A segunda considera não somente a quantidade do discurso, mas também a coerência e densidade semântica. A terceira define fluência como a capacidade de uma pessoa de atuar em diversos contextos por meio da oralidade. A última envolve a criatividade e imaginação do falante. Apesar de muito amplas, essas descrições representam não só como essa capacidade pode se apresentar, mas também como podemos medi-la quantitativamente. Para esta pesquisa foram utilizadas as duas perspectivas apresentadas acima para a análise da produção oral dos alunos. Os aspectos temporais do discurso foram analisados quantitativamente e a competência de articulação do discurso, qualitativamente.

Estabelecer parâmetros que possibilitem a medição de fluência se faz necessário para que haja uma análise coerente dessa habilidade oral. Kormos e Dénes (2004) sugerem quatro maneiras de medir fluência. A primeira considera apenas os aspectos temporais da produção do discurso como o tempo gasto para a produção de uma certa quantidade de sílabas. A segunda combina esses aspectos com elementos de interação. Essa forma de medição leva em conta a quantidade de pausas usadas dentro do discurso do produtor e do receptor. A terceira explora aspectos fonológicos do discurso. E, finalmente, a quarta maneira investiga os aspectos da formulação do discurso. Ao delimitarmos essas quatro formas de medição, podemos nos deparar com o termo “disfluência”, que seriam as dificuldades encontradas pelo aluno na tentativa da produção de um discurso fluente. Podem ser consideradas disfluências certos problemas como repetições, recomeços e longas pausas dentro do discurso do falante e na interação com alguém. Essas disfluências podem interferir no resultado final das medições, por isso em sua grande maioria essas disfluências não serão consideradas nesse trabalho. Quando investigamos os aspectos qualitativos dessas medições, podemos nos deparar com classificações dos níveis de fluência. Essas medições, normalmente, vislumbram a produção de um nativo como a ideal.

¹³ Filmore, C. J., On fluency. In: Kempler, D, W.S.Y. (Eds.), Individual Differences in Language Ability and Language Behavior. Academic Press, New York, pp 85-102.1979.

Brown¹⁴ (1994) formulou uma tabela de classificação dos diferentes níveis de fluência. Essa classificação é apresentada a seguir.

| NÍVEL | DESCRIÇÃO |
|--------------|--|
| 0 | Incapaz de produzir discurso oral. |
| 0+ | Capaz de satisfazer necessidades imediatas com ocorrências previamente ensaiadas. |
| 1 | Capaz de satisfazer mínimas exigências e manter uma conversação simples sobre um tópico familiar. |
| 1+ | Apto a iniciar e manter uma interação previsível em contextos sociais limitados. |
| 2 | Capaz de satisfazer uma rotina social e exigências limitadas. |
| 2+ | Satisfaz exigências com o uso da língua com frequência, mas não sempre. |
| 3 | Fala a língua com suficiente coerência estrutural e vocabular para interagir em situações informais. |
| 3+ | Freqüentemente usa a língua para satisfazer necessidades profissionais em diversas situações sofisticadas. |
| 4 | Capaz de usar a língua com fluência e acuidade em níveis normalmente aceitáveis profissionalmente. |
| 4+ | A proficiência oral é regular em todos os aspectos e, normalmente, equivalente a um nativo bem educado. |
| 5 | A proficiência oral é altamente articulada e equivalente ao discurso de um nativo. Reflete a cultura padrão do país em que a língua alvo é falada. |

Na proposta de Brown supracitada, podemos perceber nos níveis 4+ e 5 a determinação de um discurso fluente como sendo equivalente ao de um nativo. No entanto, Cucchiarini, Strik e Boves (1999) afirmam que em estudos quantitativos sobre o fenômeno da pausa dentro do discurso revelaram a existência de disfluências em nativos. Esses autores realizaram estudos

| ¹⁴ LEVEL | DESCRIPTION |
|----------------------------|---|
| 0 | Unable to function in the spoken language. |
| 0+ | Able to satisfy immediate needs using rehearsed utterances. |
| 1 | Able to satisfy minimum courtesy requirements and maintain very simple face-to-face conversations on familiar topics. |
| 1+ | Can initiate and maintain predictable face-to-face conversations and satisfy limited social demands. |
| CONTINUAÇÃO | |
| 2 | Able to satisfy routine social demands and limited work requirements. |
| 2+ | Able to satisfy most work requirements with language usage that is often, but not always, acceptable and effective. |
| 3 | Able to speak the language with sufficient structural accuracy and vocabulary to participate effectively in most formal and informal conversations on practical, social; and professional topics. |
| 3+ | Often able to use the language to satisfy professional needs in a wide range of sophisticated and demanding tasks. |
| 4 | Able to use the language fluently and accurately on all levels normally pertinent to professional needs. |
| 4+ | Speaking proficiency is regularly superior in all respects, usually equivalent to that of a well-educated, highly articulate native speaker. |
| 5 | Speaking proficiency is functionally equivalent to that of highly articulate, well-educated native speaker and reflects the cultural standards of the country where the language is spoken. |

sobre a produção oral de alunos de língua alemã e falantes nativos. Com o auxílio de uma avaliação automática por meio de um sistema de reconhecimento de voz computadorizado, compararam os dados alcançados pelo computador com a avaliação de juízes nativos e não-nativos. Estes juízes tem como função avaliar a performance dos alunos segundo parâmetros pré-estabelecidos como os apresentados por Brown (1994). Um dos resultados alcançados foi a determinação de parâmetros quantitativos quanto a fluência para qualquer falante da língua alemã, nativo ou não. Outro resultado foi a concordância entre a análise eletrônica e a dos juízes. Sendo os dados obtidos eletronicamente os mesmos obtidos pelos juízes, não há necessidade da realização das duas análises em conjunto.

Partindo dos pressupostos alcançados Cucchiarini, Strik e Boves (1999), ao estipularmos padrões confiáveis de fluência, seja de forma qualitativa ou quantitativa, o discurso nativo passa a não ser mais o objetivo máximo a ser alcançado. E as avaliações automatizadas podem ser substituídas pelas análises de avaliadores. Nessa pesquisa foram utilizados juízes como avaliadores das performances dos alunos. Mais informações sobre esse assunto serão dadas na seção sobre metodologia.

CAPÍTULO 2 : METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo irá apresentar a metodologia utilizada nessa pesquisa, proporcionando uma descrição detalhada dos seus dois anos de andamento.

2.1 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa descritiva de natureza quali-quantitativa é longitudinal. Ela é denominada como “Causal Comparativa”¹⁵, pois esta modalidade visa descobrir de que maneira e porque ocorrem os fenômenos por meio do controle das variáveis, assim como no método experimental. Além dessa denominação, esta pesquisa, também pode ser classificada como uma Pesquisa Ação, pois o pesquisador ao preparar o material e ministrar as aulas intervém no processo. No entanto, quando não se pode controlar e manipular os fatores dispensáveis ao estudo, devido à complexidade dos elementos sociais envolvidos, o método causal comparativo se mostra como o mais adequado para ser empregado. Dentro desta modalidade de pesquisa, a análise dos resultados é feita pela comparação entre um grupo experimental e um grupo controle, assim determinando os fatores de causalidade entre eles.

Nesta pesquisa, o fator experimental – variável independente- caracteriza-se pela inserção dos filmes legendados, como principal material didático, nas aulas de LI com a utilização de uma abordagem comunicativa de ensino para o grupo experimental, a utilização de filmes legendados adicionado ao livro didático, sem a utilização da abordagem comunicativa, para um grupo de comparação e o uso apenas do livro didático, sem a abordagem comunicativa, para o grupo controle.

¹⁵ RUDIO, F.V. Pesquisa descritiva e pesquisa experimental. *Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica..* Petrópolis, Vozes, 1988.

2.2 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em dois anos (240 horas de aula) com alunos recém ingressos no Núcleo de Línguas. O NL é um programa de extensão da Universidade Estadual do Ceará, que possibilita o estágio de alunos do curso de letras. Além de introduzirem os alunos no ensino/aprendizagem de LE, acolhe diversas pesquisas do Curso de Mestrado em Lingüística Aplicada (CMLA) dessa instituição. O NL é um curso de línguas estrangeiras que apesar de dizer-se usuário do ECL, segue, no entanto, vários princípios da metodologia audiolingual.

2.3 Instrumentos da pesquisa

2.3.1 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos dessa pesquisa são 15 alunos que participaram do grupo experimental por no mínimo um ano. Esses alunos eram de uma faixa etária de 15 a 30 anos. Dos 15, dois estiveram na turma desde o primeiro momento, participando em todos os âmbitos de análise pelos dois anos de duração; três iniciaram sua participação a partir do segundo semestre, ou seja, permanecendo nela por um ano e meio; e dez ingressaram em seu ano final. Neste estudo, estou desconsiderando aqueles alunos que abandonaram o curso, em qualquer momento, por mais de dois meses.

No início, foram convidados 20 (número de lotação da sala) alunos para participarem da pesquisa. Devido às evasões ocorridas durante o semestre, foi necessário abrir novas vagas para a turma experimental ao término do primeiro semestre. Para o segundo semestre, a sala foi preenchida para permanecer com sua lotação máxima com alunos advindos do teste de nível promovido regularmente pelo NL. Os alunos que ingressaram naquela época segundo semestre foram também informados da natureza experimental da turma e concordaram em fazer parte dela. Com a sala novamente cheia, foi possível dar continuidade à pesquisa. No entanto, uma greve dos professores da UECE apoiada pelo NL, paralisando as aulas por quase um mês, fez com que a turma sofresse, novamente, com uma grande evasão, que no caso, foi fato ocorrido em quase todas as turmas do NL. Por causa dessa grande evasão, foi necessário que fossem abertas novas

vagas para que o curso pudesse transcorrer normalmente. No terceiro semestre, a sala foi novamente preenchida com alunos advindos do teste de nível. A partir do terceiro semestre, não foram mais aceitos alunos novos ou regressos nessa turma, apesar da procura. Neste último ano, quase não houve evasão, permitindo o andamento normal do estudo até o término do quarto e último semestre.

Este trabalho também contou com a participação de outros grupos que serviram para uma análise comparativa dos dados coletados, pois fizeram os mesmos testes aplicados nesta pesquisa. Todos os grupos participantes da pesquisa estão divididos em:

- a. Grupo Experimental (Grupo E): composto pelos sujeitos participantes dessa turma que fizeram os testes realizados durante dois anos, como dito anteriormente.
- b. Grupo A: composto por alunos participantes da pesquisa de Araújo (2006). Estes alunos, também do NL, participaram de uma pesquisa que fez uso das legendas como material didático, porém sem nenhuma adaptação quanto à abordagem de ensino. São sujeitos dessa pesquisa, aqueles que fizeram os testes de compreensão e produção oral.
- c. Grupo B: composto por alunos concludentes do NL participantes da pesquisa de Gomes (2006). Este estudo, assim como o de Araújo (2006), fez uso de filmes legendados como material didático. Por utilizar os mesmos padrões de análise na investigação da produção oral, foram sujeitos dessa pesquisa, aqueles alunos de oitavo semestre que se submeteram aos testes de produção oral.
- d. Grupo Controle (Grupo C): composto por alunos do curso regular do NL que não possuem nenhum contato com filmes legendados como material didático. São sujeitos para esta pesquisa aqueles alunos que se submeteram aos testes de compreensão.

2.3.2 Material didático e Conteúdo Programático.

No primeiro semestre não foi utilizado livro didático, pois todos os livros consultados seguiam uma abordagem compatível com o MA. No entanto, o conteúdo por eles trabalhado foi listado e passou a ser o norte nas dinâmicas pelas quais os alunos seriam sujeitos. O fato de manter esse conteúdo programático se deu devido à necessidade de os alunos acompanharem o conteúdo dos alunos regulares do NL e, também, por perceber que não há discordância entre os conteúdos programáticos expostos pelos livros didáticos consultados.

Seguindo o conteúdo programático listado para o primeiro semestre, decidiu-se montar um material de acompanhamento das aulas pelos alunos. Esse material consistia em trechos transcritos de diferentes filmes que poderiam ser usados desde o primeiro semestre. Para haver uma sintonia entre o conteúdo das aulas dessa pesquisa e das turmas regulares do NL, foram procurados trechos de filmes que expusessem o conteúdo comunicativo que havia sido listado. Após longas procuras, foram selecionados trechos de um só filme para que os alunos se familiarizassem com os personagens e as situações. No entanto, o conteúdo lingüístico apresentado nos trechos do filme escolhido era muito mais complexo do que os apresentados no conteúdo programático previamente listado. O contato dos alunos com esse grau de complexidade gerou um comportamento diferente daquele normalmente apresentado pelos alunos regulares. Os alunos passaram a dominar estruturas gramaticais mais complexas antes das mais simples, por exemplo, sentenças do tempo perfeito e por consequência os verbos no passado foram os primeiros a serem aprendidos pelos alunos. Geralmente essas sentenças são aprendidas em semestres mais avançados, porque no início do curso os alunos, têm dificuldades com verbos no passado. O conteúdo programático do primeiro semestre foi completamente exposto aos alunos, mas a quantidade de itens lingüísticos vistos pelos alunos dessa pesquisa foi bem maior do que a quantidade dos semestres regulares. O conteúdo programático do primeiro semestre está apresentado no quadro 4.

Esse conteúdo apresentado foi exigido dos alunos, no entanto eles tiveram contato com muito mais tópicos gramaticais e comunicativos do que as turmas regulares. Estes tópicos foram antecipados pela necessidade de esclarecimento às dúvidas dos alunos.

| | TÓPICOS COMUNICATIVOS | TÓPICOS GRAMATICAIS |
|-------------------|---|--|
| SEMESTRE 1 | Apresentação Cumprimentos Pedido de desculpas Agradecendo Fazendo perguntas Soletrar palavras e números Falando de profissões Dando opiniões Perguntando as horas Falando de roupas, cores e preços. Falando sobre o clima Falando de datas de feriados e de aniversários Fazendo compras | Presente Simples Pronomes Interrogativos Demonstrativos Artigo Indefinido Contrações Plural de nomes Caso genitivo Pronomes possessivos Pronomes sujeitos Pronomes objetos preposições |

Quadro 4. Conteúdo programático do primeiro semestre.

Apesar de os alunos terem as anotações gramaticais e transcrições dos trechos trabalhados, pude perceber no final do semestre durante uma auto-avaliação do curso feita pelos alunos, que eles estavam sentindo a falta de um material didático de consulta. Eles sentiram falta do suporte dado pelo livro didático. Com isso em mente, para o segundo semestre, foi pedido que os alunos listassem áreas de interesse e assuntos dos quais gostariam de ter conhecimento. A seguir, o modelo do questionário preenchido pelo aluno.

1- Indique um ou mais pontos positivos e negativos sobre a dinâmica das aulas.

2- Indique um ou mais pontos positivos e negativos sobre o material didático.

3- Assinale os pontos que sejam do seu interesse.

___ Esportes

___ Meio ambiente

___ Música

___ Informática

___ Atualidades

___ Programas de TV

- | | |
|-----------------|-------------------------|
| ___ Filmes | ___ Revistas |
| ___ Gastronomia | ___ Estudos científicos |
| ___ Medicina | ___ Política |
| ___ Religião | ___ Saúde |
| ___ Literatura | ___ Desenhos animados |
| ___ Vestibular | ___ Comportamento |

4- Indique outros pontos que sejam de seu interesse (seja específico).

Baseada nessa listagem, foi preparada uma apostila¹⁶ que apresentava um programa básico que seria trabalhado durante o semestre. Esse programa consistia de transcrições, agora de diversos trechos de filmes diferentes, textos, explicações gramaticais de assuntos já vistos no primeiro semestre. Esse material era disposto na forma de ciclos de apresentação. Toda aula dava início a um novo ciclo que se iniciava com a apresentação de um tópico comunicativo para os alunos por meio de um trecho de filme e, em seguida, esse tópico era reforçado por diferentes atividades, como, discussões, leituras e dinâmicas regidas por atividades contidas na apostila. Vejamos o primeiro ciclo da primeira unidade da apostila do terceiro semestre.

UNIT 1

1. CONVERSATION (English: Just Married)

Friend: Drop the love bomb, yeah!
 Sarah: Now do you get it? I love him
 Dad: Then go get him
 Tom: Hi
 Sarah: Hi
 Tom: I'm sorry.
 Sarah: Me too.
 Tom: I miss you.
 Sarah: I miss you, too.
 Tom : I miss wrecking airplane bathrooms with you.
 Sarah: I miss sleeping with you inside a snowball.
 Tom: And torching hotels in Europe.
 Sarah: I miss doing time in prison with you.
 Tom: Do you want to try to...?
 Sarah: Definitely.



¹⁶ As apostilas completas do segundo e terceiro semestres encontram-se nos anexo A e B, respectivamente.

A) What do you miss in your life?

Nesse exercício, os alunos iniciavam a atividade com a interpretação das figuras. Em seguida foi mostrado o vídeo, mantendo sempre o áudio em inglês. Esse trecho do filme “Recém Casados (*Just married*, 2003) foi mostrado com as legendas em inglês como podemos ver no enunciado da primeira questão. Perguntas de compreensão oral eram feitas pelo professor e respondidas pelos alunos. Seguindo a transcrição do trecho contida na apostila, os alunos tinham acesso às informações solicitadas pelo professor. As dúvidas de vocabulário eram esclarecidas pelos próprios alunos e, em último caso, pelo professor. Dando continuidade ao exercício A, uma das dinâmicas utilizadas, foi solicitar aos alunos que fizessem a pergunta contida nesse exercício para algum colega da sala. Foi dado pouco menos de cinco minutos para que essa atividade fosse encerrada. Após o compartilhamento das informações adquiridas com o restante da sala, deu-se continuidade ao andamento da aula. Diante do questionamento dos alunos sobre itens gramaticais contidos no trecho, abria-se espaço para explicações gramaticais que se faziam necessárias, além de atividades de fixação gramatical e percepção de pronúncia (exercício 4). O restante do ciclo é apresentado a seguir.

2. Primary Grammar

Gerund

A *gerund* always ends in *ing* and is used as a noun.

Subject (Eating is fun.)

Direct object (I like eating.)

Predicate nominative (A fun time is eating.)

Appositive (A fun time, eating, takes much time.)

Gerunds can have with them direct objects, predicate nominatives, predicate adjectives or modifiers to form what is called a *gerund phrase*. Example: Eating solid foods is hard for babies.

3. Grammar Practice

Write 3 phrases using the gerund of the verbs bellow:

Give _____

Pay _____

Wait _____

4. Pronunciation of "s"

I miss you.
 I miss wrecking airplane bathrooms with you.
 I miss sleeping with you inside a snowball.
 I miss doing time in prison with you.

O uso do filme permite diferentes dinâmicas com o mesmo ciclo proposto ou até a criação de um novo ciclo com atividades de legendagem ou dublagem do trecho. Algumas aulas eram encerradas com explicações gramaticais de expressões que os alunos tentaram fazer uso em sala durante a interação com o tópico comunicativo.

No segundo semestre, a quantidade de itens gramaticais trabalhados foi, novamente, maior do que a prevista no conteúdo programático. Nesse ponto, pudemos perceber que não havia mais semelhança de conteúdos dessa turma com as regulares do NL. Novamente, ao fim desse semestre foi feita uma avaliação do curso. Os alunos nomearam seus pontos positivos e negativos. Todos indicaram como pontos positivos o uso de filmes e a abordagem de ensino, mas ainda estavam insatisfeitos com relação ao material didático, pois exigiam mais conteúdo lingüístico (estrutura e uso de língua inglesa) e exercícios de fixação.

Levando em conta essa avaliação, o material didático agora estava mais extenso com diversos tópicos gramaticais e exercícios de fixação relacionados a eles. Desde o início do terceiro semestre, houve um maior empenho em elucidar os itens lingüísticos. A competência comunicativa continuou a ser trabalhada com bastante intensidade, uma vez que, toda aula era introduzida por uma atividade comunicativa. No entanto, ao término desse semestre, durante a avaliação regular, os alunos elogiaram o material didático, mas ainda queriam mais itens gramaticais.

No quarto semestre, o material didático foi formulado com trechos, não mais com filmes de ficção, mas com materiais reais, como entrevistas, documentários e discursos em eventos (a entrega do prêmio Oscar da Academia de Artes e Ciências de Hollywood). Foram adicionados,

também a pedido dos alunos, tópicos retirados de gramáticas de nível avançado que iriam compor as discussões comunicativas. Agora, até os itens gramaticais se tornaram atividades comunicativas, ou seja, os alunos procuravam entender e elucidar os itens gramaticais de uma forma interativa, restando ao professor uma postura de mediador dessa informação. A utilização dessa apostila serviu para dar segurança a esses alunos e para consolidar conteúdos vistos superficialmente durante o semestre.

2.3.3 Aulas

Os alunos dessa pesquisa, apesar de participarem de uma turma experimental, eram avaliados sistematicamente e recebiam notas¹⁷ como os demais alunos do NL. Para apresentar resultados para a instituição, eram feitas avaliações paralelas às da pesquisa que habilitavam o aluno a ingressar no estágio seguinte. As aulas foram ministradas seguindo os conceitos teóricos que caracterizam o ECL sugerido por Nunan¹⁸ (1991:279). Estes conceitos são:

- 1- Ênfase na aprendizagem para a comunicação por meio da interação na língua alvo.
- 2- Introdução de textos autênticos na situação de aprendizagem.
- 3- Provisão de oportunidades para os aprendizes focarem, não apenas na língua, mas no próprio processo de aprendizagem.
- 4- Envolvimento das experiências pessoais dos alunos como importantes elementos de contribuição para a aprendizagem na sala de aula.
- 5- Conexão da aprendizagem da língua na sala de aula com atividades fora dela.

¹⁷ O Núcleo de Línguas exige a obtenção de um média igual ou superior a 7 para a aprovação e ingresso no estágio seguinte do curso. Para esta pesquisa, não houve avaliação no primeiro semestre, sendo todos os alunos presentes automaticamente aprovados para o segundo semestre. Para a instituição, todos os alunos receberam nota 7 referente ao primeiro semestre.

¹⁸

- 1- An Emphasis on learning to communicate through interaction in the target language.
- 2- The introduction of authentic texts into the learning situation.
- 3- The provision of opportunities for learners to focus, not only on language but also on the learning process itself.
- 4- An enhancement of the learner's own personal experiences as important contributing elements to classroom learning.
- 5- An attempt to link classroom language learning with language action outside the classroom.

O desenvolvimento das aulas, segundo essas cinco características indicadas por Nunan, exigiu que desde o primeiro momento de aula fosse construído um comportamento comunicativo nos alunos. Uma das primeiras medidas tomadas para o funcionamento dessa turma foi a mudança de postura do professor. Era preciso que eu me tornasse um mediador da informação contida na aula. O mediador tinha como função integrar os itens do conteúdo pré-programado com os itens de interesse dos alunos, sem que a aula fosse puramente expositiva e se tornasse algo passivo para o aluno. Dentro dessa idéia de mediação da informação, muitas perguntas feitas pelos alunos eram respondidas com outras perguntas que geravam no aluno um pensamento crítico sobre as próprias dúvidas. Esse tipo de atitude está contemplado no ponto três da citação de Nunan (1991) acima.

Para a construção do comportamento comunicativo, as aulas no primeiro semestre foram muitas vezes mediadas na LM. Dessa forma o tópico comunicativo estimulou a participação em sala de aula. Essa participação ocorria mesmo com as deficiências lingüísticas dos alunos. Uma vez construído o comportamento participativo dos alunos, a LM passou a ser gradualmente retirada. Essa retirada aconteceu a pedido dos próprios alunos que se viam cada vez mais envolvidos com a LE. Esse envolvimento pode ter acontecido a partir da utilização de filmes como o principal material didático em uso na sala, porque a medida em que os filmes eram trabalhados dentro das dinâmicas de sala, as estratégias utilizadas eram estendidas para outras situações fora da sala de aula. Segundo comentários dos próprios alunos, a ida ao cinema, o filme com a namorada ou amigos no fim de semana já não tinha apenas o caráter de entretenimento, mas também de aprendizagem.

2.3.4 Testes

Durante os dois anos de pesquisa foram realizados testes que tinham o intuito de verificar as hipóteses dessa pesquisa, ou seja, que o uso de legendas inter ou intralinguais desenvolve a proficiência oral de alunos de LI. Para comprovar esse desenvolvimento, foram realizados testes de compreensão e produção oral no início e fim de cada semestre.

2.3.4.1 Compreensão Oral

Foram selecionados trechos de filmes não trabalhados em sala para testar a compreensão oral dos alunos e a capacidade de interpretação das situações mostradas nos trechos. Esse teste era composto de oito a dez perguntas subjetivas que deviam ser respondidas levando em conta a compreensão do conteúdo, do vocabulário e das imagens do trecho. As perguntas de compreensão do conteúdo estão relacionadas à capacidade de interpretação do trecho para a exposição da resposta. Já as perguntas de vocabulário faziam com que os alunos, por meio de inferências, argumentassem sobre o vocabulário apresentado no trecho, que em muitos casos, era inédito para muitos dos alunos. As perguntas relacionadas à imagem estão relacionadas à informação contida apenas na cena assistida e serve para testar se os alunos não estão apenas obtendo informações das legendas, mas sim, do todo. A intenção na formulação dos testes é que as legendas sejam elementos de auxílio na compreensão do trecho. No quadro 5 é mostrado um exemplo de um teste de compreensão oral. Neste teste, os alunos assistiram ao trecho inicial de 3 minutos do filme “De Volta Para O Futuro” (*Back to the Future*, 1985). Neste trecho, o astro do filme, Marty (Michael J. Fox), entra numa casa completamente desarrumada, liga o equipamento de som no máximo, conecta sua guitarra e, ao tocar explode o amplificador. Logo em seguida, ele recebe a ligação de alguém chamado de Doutor, marcando um encontro em um shopping center a 1h e 15min da manhã. O Doutor aproveita para avisar a Marty que não ligue o amplificador, pois há a possibilidade de uma sobrecarga e que os relógios daquela casa estão todos 25 minutos atrasados. A notícia faz o rapaz perceber que está atrasado para a escola.

| Pergunta | Descrição |
|---|--|
| What's the boy's opinion about the place? | Quando é perguntada a opinião do garoto sobre o local, esta resposta é falada e mostrada na legenda e não pode ser encontrada diretamente nas imagens. |
| What did he do with the stereo equipment? | O que aconteceu com o equipamento só pode ser respondido a partir das imagens |
| What happened to the amplifier? | O que acontece com o amplificador fica claro visualmente, mas para responder a pergunta é preciso conhecer a palavra “overload”, que é falada e mostrada na legenda, ou um sinônimo. |
| Who was on the phone? Where was he? | Informações no áudio e nas legendas |
| What time are they going to meet? | Informação no áudio e nas legendas |
| Where is Einstein? | A informação não foi reproduzida na legenda, mas disponível no áudio. |
| Why did the man call? | A informação é apresentada no áudio e nas legendas. Ela não é |

| | |
|--------------------------------------|--|
| | dita diretamente, mas fica subentendida a partir da ligação. |
| Why is Marty angry about the clocks? | Informações no áudio e nas legendas |

Quadro 5: Teste de compreensão oral

Nos dois primeiros semestres, os testes realizados no início do curso foram os mesmos ministrados no final, tendo um intervalo de mais de dois meses entre o pré e o pós-testes. Havia dois trechos selecionados, um com legendas interlinguais e outro com legendas intralinguais. Os testes inter e intralinguais eram aplicados no mesmo dia com uma duração de quinze minutos cada. Esse teste tinha a intenção de mostrar que não há diferença entre o rendimento dos testes com os dois tipos de legenda.

Levando em conta os resultados obtidos no primeiro ano de pesquisa e questionamentos feitos sobre a utilização do mesmo teste no início e no fim do semestre, o sistema de testes foi rearticulado (Quadro 5). Para o terceiro semestre, foram aplicados pré e pós-testes iguais e diferentes para verificar se os resultados alcançados no desenvolvimento da compreensão oral são influenciados pela forma que esses testes são aplicados. Para isso, mais trechos foram selecionados e realizados, novamente, com um intervalo entre os testes iniciais e finais. Foi feito um arranjo de possibilidades que trabalhavam o áudio em inglês com as legendas inter ou intralinguais em quatro trechos selecionados. No quadro 6 é apresentado esse arranjo em sua ordem de ocorrência.

| Seqüência | INICIAL | FINAL |
|------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | Intralingual trecho 1 | Intralingual trecho 1 |
| 2 | Interlingual trecho 2 | Interlingual trecho 2 |
| 3 | Intralingual trecho 1 | Intralingual trecho 3 |
| 4 | Interlingual trecho 2 | Interlingual trecho 4 |
| 5 | Interlingual trecho 4 | Intralingual trecho 4 |
| 6 | Intralingual trecho 3 | Interlingual trecho 3 |

Quadro 6. Lista de testes de Compreensão do Terceiro Semestre

No quadro 6, podemos observar que todas as formas de ocorrência dos testes de compreensão foram contempladas. Nas linhas 1 e 2, temos os mesmos testes sendo aplicados no início e no final do semestre, com o uso de legendas intralinguais e interlinguais respectivamente. Na linha 3, temos dois testes com o uso de legendas intralinguais com trechos diferentes. Já na linha 4, temos dois testes com o uso de legendas interlinguais em dois trechos diferentes. Na linha 5, temos o mesmo trecho sendo aplicado no teste inicial com o uso de legendas interlinguais e no final com legendas intralinguais. Na linha 6, temos o oposto, o mesmo trecho sendo utilizado, porém o teste inicial com o uso de legendas intralinguais e o final com o uso de legendas interlinguais.

Apesar de no quadro 6 serem mostrados seis testes iniciais, apenas quatro testes iniciais foram aplicados, pois não havia necessidade de repetir os trechos 1 e 2 nessa fase inicial. Esta repetição é apresentada na tabela 4, pois os dados obtidos nos testes que fizeram uso desses trechos foram utilizados para duas análises distintas, como dito anteriormente. Após o intervalo de dois meses, seis testes finais foram aplicados, para verificar se houve melhora no desenvolvimento da compreensão oral dos alunos e se esse desenvolvimento alcançado foi influenciado pela forma de aplicação dos testes.

2.3.4.2 Produção Oral

O teste de produção oral consistiu, nos dois primeiros semestres, de uma entrevista individual filmada sobre um assunto à escolha do entrevistado. Foi pedido ao aluno que preparasse um pequeno texto discorrendo sobre um assunto trabalhado durante o semestre (apresentação, férias, planos etc.). Uma vez iniciada a entrevista, ficava a cargo do entrevistador interagir com a informação para obrigar o aluno a formular um novo discurso, improvisado, a partir das informações já elaboradas. As entrevistas tinham duração mínima de 3 minutos. O entrevistador era o próprio professor, o que fazia com que os alunos se sentissem mais à vontade na hora de se expressarem.

No terceiro semestre, a avaliação da produção oral se deu a partir de um seminário apresentado individualmente ou em duplas pelos alunos sobre um assunto livre. Dos alunos era

exigido a escolha de um assunto para a exposição e a entrega de um roteiro de apresentação. Esse roteiro deveria conter o conteúdo que seria apresentado. A apresentação deveria possibilitar a interação com os demais alunos. Essa era uma das exigências mais importantes. Aulas sobre alongamento, explicações sobre o teste TOEFL, apresentações sobre os cursos universitários que estudavam são exemplos dos tópicos abordados pelos alunos na apresentação desses seminários. As apresentações duravam em média 15 minutos e eram abertas para perguntas dos alunos em qualquer momento da apresentação. No quarto semestre, o sistema de avaliação se manteve o mesmo, porém a duração das apresentações teve que ser expandida a pedido dos próprios alunos que precisavam de mais tempo para falar tudo o que desejavam. Neste semestre, vários temas polêmicos, como a clonagem e o consumo de alimentos transgênicos, foram discutidos em sala a partir das apresentações feitas pelos próprios alunos. As apresentações nesse semestre tiveram uma duração média de trinta minutos. Para ilustrar, vejamos abaixo um trecho transcrito de uma apresentação sobre Clonagem.

Apresentador: *They take a... of a woman, a ovule don't fertilized and then the nucleous with the DNA is removed of the ovule. And then the cell is founded in the ovule with eletric current. Now the ovule will be developed in...in the woman...all the woman. So...é...the monkey...that you see...is the first primate modificated. It's modificated geneticaly with the DNA of an animal marine. So it's all.*

Aluno A: *What's Dolly's story in this business?*

Apresentador :*And ... Dolly is the first animal clonated. And [...] parts of human genes.*

Professor: *Imagine if they do something like that to a human egg.*

Apresentador: *They did...like they...they prepared. But they destroyed...*

Esta transcrição foi retirada entre o sétimo e décimo minutos de apresentação, no momento em que foi encerrada a exposição do conteúdo e aberta a sessão de perguntas para os alunos.

2.4 Hipóteses

Esta pesquisa apresenta quatro hipóteses: 1) a utilização de filmes legendados como ferramenta pedagógica pode auxiliar no desenvolvimento da compreensão oral de alunos em nível básico de LE; 2) o uso de legendas como material didático pode auxiliar no

desenvolvimento da produção oral dos alunos em nível básico de LE; 3) as legendas inter e intralinguais podem auxiliar igualmente o desenvolvimento da compreensão oral de alunos de nível básico; 4) o uso de uma abordagem comunicativa faz com que os alunos adquiram e desenvolvam LE em um curto espaço de tempo.

2.5 Procedimentos de análise

Após as leituras sobre legendagem e ensino de línguas, iniciou-se a construção do material didático e escolha dos sujeitos. Em seguida, com o começo das aulas, deu-se início a uma grande coleta de dados que perdurou por dois anos. Os dados coletados, na sistemática de avaliações apresentada acima, foram analisados ao fim de cada semestre. Esta pesquisa, apesar da ampla coleta realizada, analisou apenas os dados referentes ao desenvolvimento da proficiência oral dos alunos: compreensão e produção oral.

2.5.1 Testes de Compreensão oral

Estes testes como descritos anteriormente foram realizados no início e no fim de cada semestre com um intervalo de no mínimo dois meses entre eles. Os testes realizados no primeiro semestre tiveram a intenção de determinar que não havia diferença entre o uso de legendas inter ou intralinguais para alunos iniciantes, contrariando Araújo (2004), que acredita que devem ser utilizadas legendas interlinguais para alunos iniciantes. A correção das perguntas do teste passou por uma análise interpretativa, pois como eram subjetivas, muitas respostas seriam possíveis. Por exemplo, no teste apresentado na tabela 4, a primeira pergunta (*What's the boys's opinion about the place?*) feita tem como resposta uma série de expressões verbais que o ator usou durante o trecho. Expressões como “*disgusting*” e “*what a mess!*”, que até o momento não pertenciam ao vocabulário dos alunos, foram substituídas, por exemplo, por “*He thinks it's disorganized*” e “*He doesn't like it*” para responder à pergunta. Essas substituições, quando supriam as exigências da pergunta, eram consideradas corretas.

No primeiro semestre os testes realizados foram retirados do mesmo filme, “Para Wong Foo – Obrigado por tudo, Julie Newmar.” (*To Wong Foo – Thanks for everything, Julie Newmar*, 1995). Deste filme foram utilizados dois trechos, um para o teste com legendas interlinguais (anexo C) e outro para o teste com legendas intralinguais (anexo D). Os resultados obtidos foram comparados entre si.

No segundo semestre, o sistema de avaliação permaneceu o mesmo, mas com trechos de filmes diferentes. O filme “Somente Elas” (*Boys on the side*, 1995) foi utilizado no teste com legendas interlinguais (anexo E) e o filme “De volta para o Futuro (Back to the Future, 1985) foi utilizado no teste com legendas intralinguais (anexo F). A mesma comparação realizada no primeiro semestre foi repetida aqui.

No terceiro semestre, a metodologia foi modificada. Os testes tinham como intenção mostrar que não há diferença entre realizar testes iniciais e finais com iguais ou diferentes. Foram aplicados testes fazendo o uso de legendas interlinguais e intralinguais (anexo G, I, H e J, respectivamente) de dois trechos do seriado *Friends* (1994), um do filme “Será que ele é?” (*In and Out*, 1997) e outro do filme. “Para Wong Foo – Obrigado por tudo, Julie Newmar.” (*To Wong Foo – Thanks for everything, Julie Newmar*, 1995).

No quarto semestre, foi feito um único teste com legendas intralinguais ao final do semestre para ser comparado com as turmas de oitavo semestre dos Grupo A e C (grupo de Araújo e grupo controle). Para isto, foi legendado um trecho de um discurso feito por Woody Allen na apresentação de um video homenageando Nova Iorque na festa Academia de Artes e Ciências de Hollywood (Oscar, 2002). O trecho tinha mais de três minutos. O resultado foi comparado com aqueles obtidos pelo mesmo teste aplicado no oitavo semestre dos grupos A e C .

2.5.2 Testes de Produção oral

As análises dos testes de produção oral foram tanto qualitativas quanto quantitativas. Foi feita uma análise qualitativa de cada aluno desde seu ingresso no grupo E para determinar o desenvolvimento quanto à produção oral. Para esta análise foram usados parâmetros de fluência e

de pronúncia apresentados a seguir. Outra análise qualitativa foi feita com quatro juízes ao término da pesquisa. Três alunos de mestrado e um professor do NL fizeram essas análises. Os juízes receberam explicações sobre os parâmetros pré-estabelecidos de fluência e pronúncia a ser utilizado nessa análise. Juntos, todos os juízes ouviram o áudio de 13 dos 15 alunos participantes do grupo E. Todos atribuíram, sigilosamente, notas segundo os parâmetros apresentados para cada aluno. Das notas individuais, foi tirada uma média para todo o grupo E. Essa nota foi comparada à do grupo A. Os parâmetros usados e o perfil dos juízes foram os mesmos utilizados por Araújo (2004).

Parâmetros de Fluência (Língua Inglesa)

1. Utiliza a língua portuguesa para se comunicar. Não consegue se comunicar em inglês para construir suas idéias. Hesita bastante e tem dificuldades de completar um pensamento. O léxico é reduzido a tal ponto que nenhuma sentença é estruturada totalmente em inglês.
2. Ainda utiliza o português para comunicar suas idéias, mas já constrói sentenças em inglês. Ainda hesita bastante, mas consegue concluir o pensamento. O léxico é reduzido, mas algumas sentenças já são ditas em inglês.
3. Quase não utiliza o português em seu discurso. Hesita pouco para completar seu pensamento. Já começa a utilizar as hesitações esperadas. Apresenta um domínio lexical e gramatical satisfatório para um discurso corrente em inglês, conseguindo manter uma conversação.
4. Só se comunica em inglês. Hesita pouco para completar seu pensamento. Já começa a utilizar as hesitações esperadas. Começa a utilizar diferentes estratégias para se comunicar quando desconhece o léxico a ser usado naquele contexto. Fala, na maioria das vezes, com a velocidade esperada de alguém com bom domínio de inglês.
5. Só se comunica em inglês. Produz somente as hesitações esperadas. Utiliza diferentes estratégias para se comunicar quando desconhece o léxico a ser usado naquele contexto. Fala com a velocidade esperada de alguém com bom domínio de inglês.

Parâmetros de Pronúncia (Língua Inglesa)

1. Não pronuncia corretamente nenhum dos sons problemáticos para falantes de português: as vogais alongadas (i / ɪ; u / ʊ; ε / æ), as consoantes nasais (pronunciadas como vogais nasalizadas), as consoantes dentais (θ / ð) e as terminações –ed e –s. Insere vogal no final de sílabas abertas como em português. Não reduz vogal. Não produz as aglutinações esperadas. Não acentua corretamente as palavras e as sentenças. Não utiliza a entoação correta nas sentenças e questões.
2. Não inserem vogais no final de sílabas abertas. Pronuncia corretamente as vogais alongadas. Ainda nasaliza as vogais ao invés de pronunciar as consoantes nasais. Não pronuncia corretamente as terminações –ed e –s. Não reduz vogal. Não produz as aglutinações esperadas. Não acentua corretamente as palavras e as sentenças. Não utiliza a entoação correta nas sentenças e questões.
3. Não inserem vogais no final de sílabas abertas. Pronuncia corretamente as vogais alongadas e as terminações –ed e –s. Já começa a reduzir as vogais. Produz algumas aglutinações. Não acentua corretamente as palavras e as sentenças. Não utiliza a entoação correta nas sentenças e questões.
4. Pronuncia corretamente os aspectos segmentais supracitados. Produz todas as aglutinações esperadas. Já começa a acentuar corretamente as sentenças. Já começa a utilizar a entoação correta nas sentenças e questões.
5. Pronuncia corretamente os aspectos segmentais supracitados. Produz todas as aglutinações esperadas. Acentua corretamente as sentenças. Utiliza a entoação correta nas sentenças e questões.

As análises quantitativas foram feitas por amostragem. Dos 15 alunos, quatro foram escolhidos, os dois com os melhores e os dois com os piores resultados nos testes qualitativos da produção oral dos alunos. Esses quatro alunos tiveram seu desenvolvimento analisado no primeiro (realizado no segundo semestre) e último (realizado no quarto semestre) teste de produção oral. Um trecho de cinco minutos da produção oral deles foi transcrito e dele retirado os dados necessários para a análise. Os parâmetros quantitativos utilizados foram os mesmos de

Gomes (2006). O autor investigou a produção oral quanto a três aspectos relevantes para esta pesquisa:

- a. Velocidade da fala
- b. Ritmo
- c. Densidade lexical

A velocidade da fala contabiliza a quantidade de palavras ditas por minuto pelos alunos. É de conhecimento geral que falantes mais fluentes falam mais rápido. Os dados obtidos no início da participação na pesquisa foram comparados com os dados no encerramento da mesma. Esta comparação serve para indicar se houve mudanças na velocidade de fala dos alunos, ou seja, no nível de fluência dos alunos. Na contabilidade do tempo as pausas foram incluídas, mas as pausas preenchidas, como “hum..., eh..., e ah...” não foram consideradas como palavras. Estas pausas são preenchidas quando há o uso de interjeições para fornecer um intervalo para a formulação (de conteúdo ou de estrutura) da próxima frase. Mas, diferentemente das pausas preenchidas, as palavras repetidas e hesitações compuseram o cálculo. A quantidade total de palavras faladas foi dividida por cinco e recebeu a unidade de palavras por minuto (Pal/min).

Um cálculo similar foi realizado para a análise do ritmo. Kormos e Dénes (2004) afirmam que a análise temporal do ritmo, ou seja, a quantidade de palavras acentuadas por minuto (Ace/min) é um indicador tão confiável quanto a medida de velocidade da fala. O ritmo, por levar em consideração aspectos supra-segmentais, junto ao demais aspectos de produção analisados visa dar maior credibilidade à velocidade como parâmetro medidor de fluência. Segundo Kormos e Dénes (2004), a desarmonia entre os índices obtidos na velocidade da fala e ritmo podem representar a ausência de fluência do sujeito. Por exemplo, se o sujeito obtiver resultados representando altos índices de palavras articuladas por minuto, ainda é possível que esta pessoa não seja fluente caso obtenha baixos índices em relação ao ritmo. No entanto, mais aspectos se mostram importantes para a determinação da fluência, assim como a riqueza vocabular ou densidade lexical.

A densidade lexical é o número de palavras diferentes usadas divididas pela quantidade total de palavras usadas no trecho analisado. Para este cálculo foi utilizado o programa WordSmith, que é um programa utilizado pela lingüística de corpus. Este programa analisa quantitativamente textos escritos quanto ao uso de expressões e palavras de acordo com a necessidade do usuário. Ao ser carregado com um texto, automaticamente o programa fornece o número de palavras, que palavras são estas e a frequência de aparecimento de cada uma delas. Estes dados fornecidos automaticamente pelo programa eram suficientes para a análise da densidade lexical.

A análise dos resultados obtidos foi de fundamental valor para determinar se houve ou não desenvolvimento na produção oral desses alunos durante seu período de participação na pesquisa. Estes resultados serão apresentados e comparados aos resultados obtidos na análise qualitativa. Essa análise será apresentada no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3 : RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo serão mostrados os resultados obtidos durante o período da pesquisa. Estes resultados serão seguidos por suas análises que mostrarão os aspectos percebidos em relação ao uso de legendas inter ou intralinguais no desenvolvimento da proficiência oral desses alunos. Além disso, teremos os resultados dos textos para examinar se as legendas inter e intralinguais podem ser usadas para alunos de nível básico.

Conforme dito anteriormente, os testes para a análise da proficiência oral foram divididos em compreensão e produção oral. Estes testes serão nesta sessão apresentados um a um de acordo com a seqüência dos semestres.

3.1 Compreensão oral

Os resultados dos testes de compreensão oral serão apresentados por tabelas que representam os dados obtidos na correção dos testes escritos. Estas tabelas, por sua vez, geraram gráficos mostrados logo na seqüência. Esses gráficos permitem uma melhor visualização dos resultados.

3.1.1 Semestre 1

A idéia de serem avaliados já no início do semestre causou em parte dos alunos uma rejeição quanto à metodologia dessa pesquisa. Isso resultou em evasão já no primeiro mês de aula. Dos primeiros testes com legendas inter e intralinguais realizados no início da segunda semana de aula, participaram doze dos dezenove alunos integrantes da turma. Devido à evasão, considerada normal no NL, foram analisados apenas os dados obtidos pelos alunos que permaneceram até o final do semestre. Os testes eram compostos por oito perguntas abertas. Os testes de filmes com legendas inter e intralinguais estão dispostos nos anexos C e D, respectivamente. Dessa avaliação pudemos obter os resultados presentes nos quadros 7 e 8.

| | SEMESTRE 1- Teste com legendas Interlinguais | | | Média Geral |
|---------|--|------------|-----------|--------------------|
| | Nº Perguntas | Nº acertos | Acertos % | |
| Aluno A | 8 | 7 | 88 | 75 |
| Aluno B | 8 | 7 | 88 | |
| Aluno C | 8 | 8 | 100 | |
| Aluno D | 8 | 6 | 75 | |
| Aluno E | 8 | 7 | 88 | |
| Aluno F | 8 | 4 | 50 | |
| Aluno G | 8 | 8 | 100 | |
| Aluno H | 8 | 2 | 25 | |
| Aluno I | 8 | 6 | 75 | |
| Aluno J | 8 | 6 | 75 | |
| Aluno L | 8 | 3 | 38 | |
| Aluno M | 8 | 8 | 100 | |

Quadro 7: Média geral obtida no teste de compreensão oral de filmes com legendas interlinguais no início do primeiro semestre.

| | SEMESTRE 1- Teste com legendas Intralinguais | | | Média Geral |
|---------|--|------------|-----------|--------------------|
| | Nº Perguntas | Nº acertos | Acertos % | |
| Aluno A | 8 | 8 | 100 | 75 |
| Aluno B | 8 | 7 | 88 | |
| Aluno C | 8 | 8 | 100 | |
| Aluno D | 8 | 0 | 0 | |
| Aluno E | 8 | 8 | 100 | |
| Aluno F | 8 | 5 | 63 | |
| Aluno G | 8 | 6 | 75 | |
| Aluno H | 8 | 4 | 50 | |
| Aluno I | 8 | 8 | 100 | |
| Aluno J | 8 | 3 | 38 | |
| Aluno L | 8 | 8 | 100 | |
| Aluno M | 8 | 7 | 88 | |

Quadro 8: Média geral obtida no teste de compreensão oral de filmes com legendas intralinguais no início do primeiro semestre.

Os resultados obtidos pelos alunos (Quadro 7 e 8) tanto no teste de compreensão de filmes com legendas inter ou intralinguais foi idêntico nesse estágio inicial da pesquisa. Ambos obtiveram 75% de aproveitamento das respostas. No quadro 7, podemos perceber que quase todos os alunos ficaram próximos à média da turma com exceção dos alunos F, H e L que

obtiveram um aproveitamento menor em seus testes. O quadro 8 mostra que apenas dois alunos obtiveram um aproveitamento muito abaixo da média. Foi o caso do aluno J com 38% de aproveitamento e o aluno D que se negou a fazer o teste. Os demais, com exceção dos alunos F e H, que se aproximaram da média da turma, tiveram um bom aproveitamento do teste. A quantidade de alunos com aproveitamento máximo foi maior no teste que fez uso das legendas intralinguais (5 alunos) do que o teste que fez uso da legenda interlingual (3 alunos).

Utilizando os mesmos testes e os mesmos trechos do filme com o mesmo tipo de legenda, na última semana de aula para o encerramento do semestre, foram aplicados os testes finais para análise do desenvolvimento da compreensão oral dos alunos. Nesse teste, o número de participantes também foi doze. Os resultados dos testes são apresentados nos quadros 9 e 10.

| SEMESTRE 1- Teste com legendas interlinguais | | | | Média Geral |
|--|--------------|------------|-----------|-------------|
| | Nº Perguntas | Nº acertos | Acertos % | |
| Aluno A | 8 | 8 | 100 | 88 |
| Aluno B | 8 | 8 | 100 | |
| Aluno C | 8 | 8 | 100 | |
| Aluno D | 8 | 7 | 88 | |
| Aluno E | 8 | 8 | 100 | |
| Aluno F | 8 | 5 | 63 | |
| Aluno G | 8 | 8 | 100 | |
| Aluno H | 8 | 3 | 38 | |
| Aluno I | 8 | 8 | 100 | |
| Aluno J | 8 | 8 | 100 | |
| Aluno L | 8 | 5 | 63 | |
| Aluno M | 8 | 8 | 100 | |

Quadro 9: Média geral obtida no teste de compreensão oral de filmes com legendas interlinguais no final do primeiro semestre.

| SEMESTRE 1- Teste com legendas Intralinguais | | | | Média Geral |
|--|--------------|------------|-----------|-------------|
| | Nº Perguntas | Nº acertos | Acertos % | |
| Aluno A | 8 | 7 | 88 | 88 |
| Aluno B | 8 | 8 | 100 | |
| Aluno C | 8 | 8 | 100 | |
| Aluno D | 8 | 3 | 38 | |
| Aluno E | 8 | 8 | 100 | |
| Aluno F | 8 | 6 | 75 | |
| Aluno G | 8 | 6 | 75 | |
| Aluno H | 8 | 7 | 88 | |
| Aluno I | 8 | 8 | 100 | |
| Aluno J | 8 | 8 | 100 | |
| Aluno L | 8 | 7 | 88 | |
| Aluno M | 8 | 8 | 100 | |

Quadro 10: Média geral obtida no teste de compreensão oral de filmes com legendas intralinguais no final do primeiro semestre.

A média alcançada nos dois testes (quadro 9 e 10) foi de 88%. Os resultados obtidos foram, novamente, idênticos. Nas duas tabelas observa-se que apenas dois alunos tiveram rendimento muito abaixo da média: o aluno H (quadro 9) e o aluno D (quadro 10) com aproveitamento de 38%. Se compararmos com o teste inicial, podemos perceber que a quantidade de pessoas com aproveitamento completo dos testes, sendo 8 alunos no quadro 9 e 6 no quadro 10, foi maior nessa segunda etapa da avaliação.

O gráfico 1 mostra a comparação feita entre os resultados obtidos pelos testes de compreensão oral de filmes com legendas interlinguais.

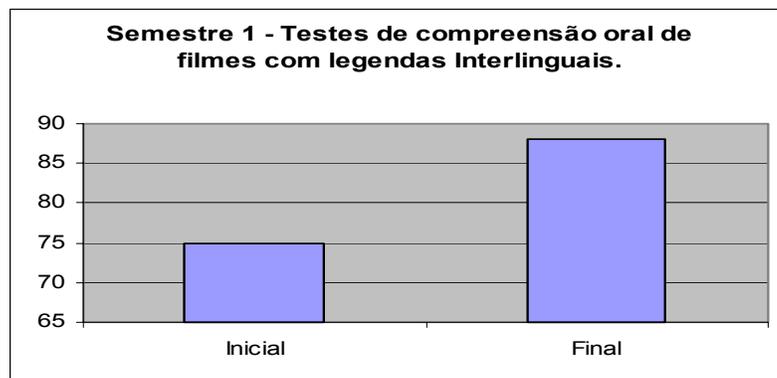


Gráfico 1: Comparação entre os resultados dos testes de compreensão oral inicial e final de filmes com legendas interlinguais obtidos no primeiro semestre.

Os resultados obtidos pelos testes inicial e final de filmes com legendas intralinguais é apresentado no gráfico 2.

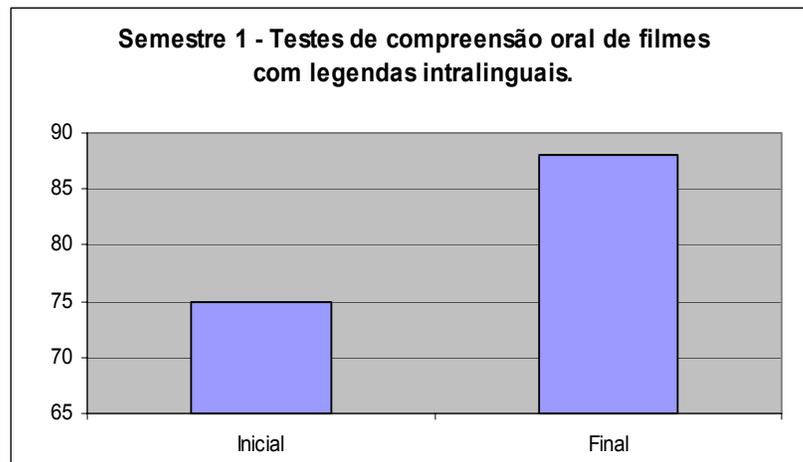


Gráfico 2: Comparação entre os resultados dos testes de compreensão oral inicial e final de filmes com legendas intralinguais obtidos no primeiro semestre.

Como podemos observar nos gráficos 1 e 2, houve um desenvolvimento da compreensão oral dos alunos do primeiro semestre em relação aos dois tipos de legendas usadas. Os resultados obtidos para as legendas inter e intralinguais evoluíram de 75% de aproveitamento para 88%. Essa evolução nos resultados pode ter ocorrido devido a três fatores. O primeiro é a familiarização dos alunos com o filme e o tipo de teste, ou seja, o fato de terem feito esse mesmo teste anteriormente influenciou nos resultados. O segundo fator relaciona-se à aquisição de mais vocabulário durante as aulas, o que lhes permitiu responder com maior eficiência as perguntas dos testes. O último fator diz respeito à aprendizagem de estratégias de uso das legendas, ajudando-os a utilizá-las como recurso no auxílio para a compreensão. O gráfico 3 mostra que a utilização de filmes com legendas inter e intralinguais desde o primeiro momento de aula pode ter permitido um aproveitamento significativo delas para a compreensão oral dos alunos.

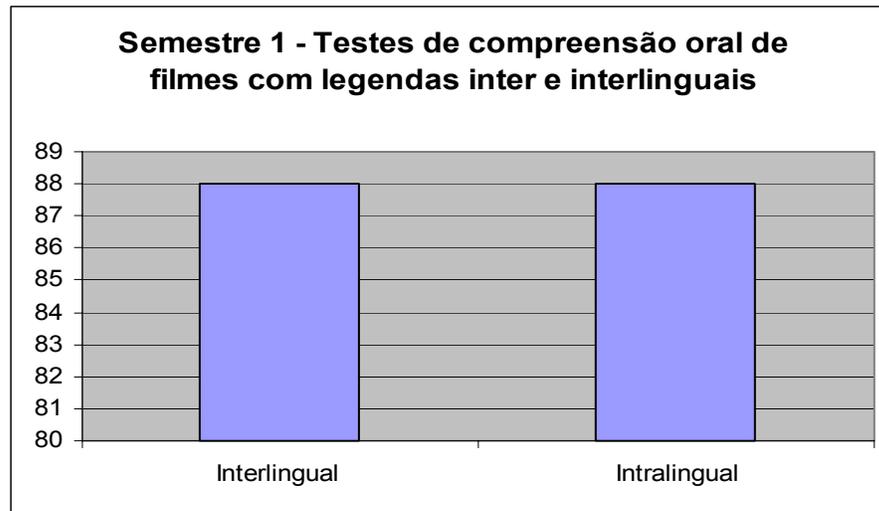


Gráfico 3: Comparação entre resultados dos testes finais de compreensão oral de filmes com legendas inter e intralinguais obtidos no primeiro semestre.

Conforme o gráfico 3, a reincidência de resultados idênticos leva a crer que a utilização de filmes com legendas inter ou intralinguais têm o mesmo efeito sobre a compreensão oral dos alunos. Os resultados obtidos nesse semestre serão comparados com os do semestre 2 para verificar se essa reincidência de resultados similares, foi apenas uma coincidência ou pode ser um fato. Miyamoto Setsuko (KIKUCHI, 1997) obteve os mesmos resultados quanto à utilização de filmes com legendas inter e intralinguais. Ele comparou turmas expostas a filmes com legendas interlinguais às turmas expostas a filmes com legendas intralinguais por um semestre e percebeu que os alunos melhoraram a compreensão oral tanto com legendas em Japonês quanto com legendas em inglês.

3.1.2 Semestre 2

No segundo semestre, o sistema de avaliação foi mantido para podermos examinar se os resultados similares para os testes de compreensão oral de filmes com legendas inter e intralinguais se repetem. Os testes estão dispostos nos anexos E e F, respectivamente. Novamente, no início da segunda semana de aula, os primeiros testes foram realizados. Como foram aceitos alunos novos para integrar a pesquisa, este teste foi novidade para boa parte da turma. No entanto, como dito anteriormente, houve um problema de evasão dos alunos muito grande nesse semestre devido a uma greve, fazendo com que os sujeitos considerados para a

análise fossem reduzidos. Para esta análise, foram considerados apenas os alunos que fizeram os quatro testes de compreensão oral realizados durante o semestre. Os testes iniciais e finais foram realizados com sete alunos. Os resultados obtidos no início do semestre 2 estão apresentados nos quadro 11 e 12.

| SEMESTRE 2- Teste com legendas interlinguais | | | | |
|--|--------------|------------|-----------|-------------|
| | N° Perguntas | N° acertos | Acertos % | Média Geral |
| Aluno A | 9 | 7 | 78 | 87 |
| Aluno B | 9 | 9 | 100 | |
| Aluno C | 9 | 8 | 89 | |
| Aluno D | 9 | 9 | 100 | |
| Aluno E | 9 | 7 | 78 | |
| Aluno F | 9 | 6 | 67 | |
| Aluno G | 9 | 9 | 100 | |

Quadro 11: Média geral obtida no teste de compreensão oral de filmes com legendas interlinguais no início do segundo semestre.

| SEMESTRE 1- Teste com legendas intralinguais | | | | |
|--|--------------|------------|-----------|-------------|
| | N° Perguntas | N° acertos | Acertos % | Média Geral |
| Aluno A | 8 | 5 | 63 | 77 |
| Aluno B | 8 | 8 | 100 | |
| Aluno C | 8 | 8 | 100 | |
| Aluno D | 8 | 8 | 100 | |
| Aluno E | 8 | 5 | 63 | |
| Aluno F | 8 | 1 | 13 | |
| Aluno G | 8 | 8 | 100 | |

Quadro 12: Média geral obtida no teste de compreensão oral de filmes com legendas intralinguais no início do segundo semestre.

Analisando, primeiramente, no quadro 11, cuja média alcançada pelos alunos no aproveitamento da compreensão oral foi de 87%, podemos perceber que houve um alto índice de aproveitamento das respostas. Os alunos obtiveram notas muito similares nas nove perguntas elaboradas nos testes. Os que cometeram erros, em sua grande maioria, o fizeram em apenas uma ou duas perguntas, com exceção do aluno F que errou três perguntas obtendo um aproveitamento de 67%. Já no quadro 12, a média de aproveitamento da turma foi de 77%. Nesse teste, quatro dos sete alunos obtiveram nota máxima de aproveitamento do teste. O aluno A era veterano e já conhecia esse tipo de avaliação, mas desde o primeiro semestre já apresentava dificuldades para responder os testes. Os alunos E e F eram alunos novatos e esse foi o primeiro

contato com um teste desse tipo. O aluno F obteve o aproveitamento de apenas 13%. Ele provavelmente teve dificuldades em entender as legendas em inglês. Esta suposição será confirmada quando virmos os resultados do teste final a seguir, quando ele teve um desempenho satisfatório com as legendas em português.

Na semana final desse semestre, foram realizados, novamente, os mesmos testes de compreensão oral. Os mesmos trechos com os mesmos tipos de legenda e as mesmas provas foram aplicadas para os mesmos alunos. Agora já familiarizados com o processo de avaliação, os alunos tiveram um melhor desempenho com os dois tipos de legendas. Os resultados obtidos estão apresentados nos quadros 13 e 14, respectivamente.

| SEMESTRE 2- Teste com legendas interlinguais | | | | |
|--|--------------|------------|-----------|-------------|
| | N° Perguntas | N° acertos | Acertos % | Média Geral |
| Aluno A | 9 | 8 | 89 | 90 |
| Aluno B | 9 | 9 | 100 | |
| Aluno C | 9 | 9 | 100 | |
| Aluno D | 9 | 9 | 100 | |
| Aluno E | 9 | 7 | 78 | |
| Aluno F | 9 | 7 | 78 | |
| Aluno G | 9 | 8 | 89 | |

Quadro 13: Média geral obtida no teste de compreensão oral de filmes com legendas interlinguais no final do segundo semestre.

| SEMESTRE 2 - Teste com legendas intralinguais | | | | |
|---|--------------|------------|-----------|-------------|
| | N° Perguntas | N° acertos | Acertos % | Média Geral |
| Aluno A | 8 | 6 | 75 | 86 |
| Aluno B | 8 | 8 | 100 | |
| Aluno C | 8 | 8 | 100 | |
| Aluno D | 8 | 8 | 100 | |
| Aluno E | 8 | 5 | 63 | |
| Aluno F | 8 | 5 | 63 | |
| Aluno G | 8 | 8 | 100 | |

Quadro 14: Média geral obtida no teste de compreensão oral de filmes com legendas intralinguais no final do segundo semestre.

A média de aproveitamento obtida pelos alunos do segundo semestre com as legendas interlinguais (quadro 13) foi de 90%. Quase todos os alunos avaliados obtiveram notas próximas da média da turma. Já para as intralinguais (quadro 14), a média de aproveitamento foi um pouco

menor, porém a turma ainda obteve um bom resultado com 86% de aproveitamento. No quadro 14, os alunos E e F obtiveram notas de aproveitamento abaixo do restante da turma, mas mesmo assim com mais de 60% de aproveitamento. Isto se deve ao fato de esses dois alunos apresentarem dificuldades de adaptação às legendas intralinguais, conforme o que foi sugerido anteriormente. De fato, ao compararmos os resultados obtidos pelo aluno F no teste inicial, nota-se que houve uma evolução de 13% para 63% no seu rendimento. Vale, novamente, ressaltar que os alunos E e F são novatos na turma advindos de um teste de nível promovido pelo NL.

Analisando o desenvolvimento da compreensão oral dos alunos, podemos perceber que houve uma progressão no aproveitamento dos testes. No gráfico 4 é apresentada uma comparação entre os resultados obtidos nos testes de compreensão oral inicial (quadro 11) e final (quadro 13) com legendas interlinguais.

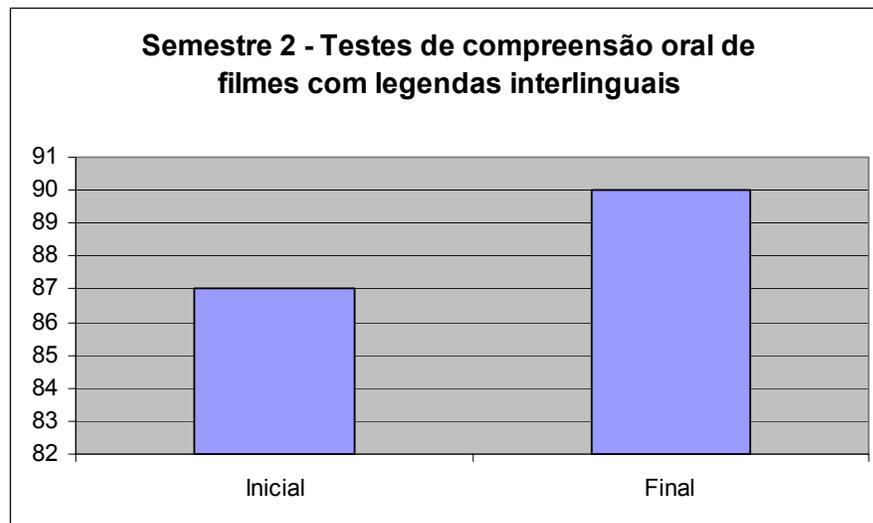


Gráfico 4: Comparação entre os resultados dos testes de compreensão oral inicial e final de filmes com legendas interlinguais obtidos no segundo semestre.

No gráfico 4, nota-se uma pequena evolução no aproveitamento do teste de compreensão oral dos alunos. A porcentagem de aproveitamento passou de 87% para 90%. Essa evolução pode ter sido pequena devido às dificuldades apresentadas no trecho do filme escolhido para o teste. O filme intitula-se “Somente Elas” (*Boys on the side*, 1995). Muitas das respostas exigidas estavam relacionadas às informações específicas no áudio, não sendo possível encontrá-las nas legendas. No entanto, devido ao precário funcionamento do sistema de som, os alunos tiveram o áudio

dificultado. Este fato pode ter causado este retardo na progressão do desenvolvimento da compreensão oral de filmes com legendas interlinguais.

A progressão no desenvolvimento da compreensão oral de filmes com legendas intralinguais está apresentado no gráfico 5.

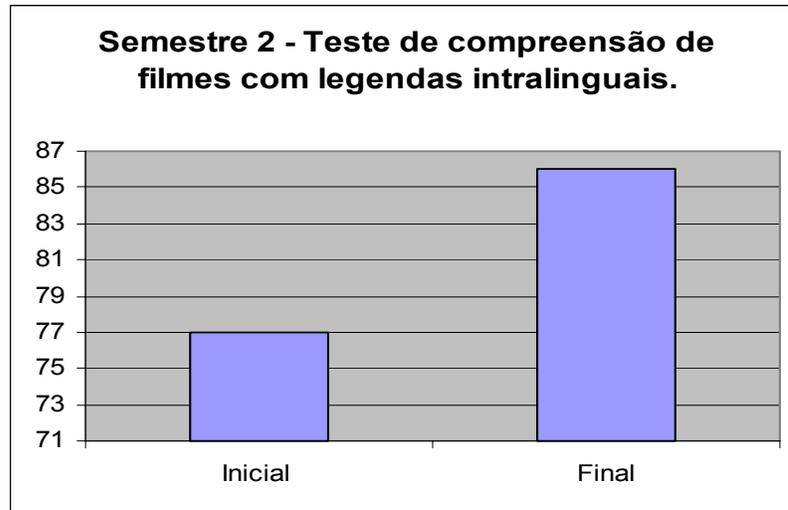


Gráfico 5: Comparação entre os resultados dos testes de compreensão oral inicial e final de filmes com legendas intralinguais obtidos no segundo semestre.

No gráfico 5, podemos, nitidamente, perceber a evolução do aproveitamento obtido no teste inicial, que foi de 77% para 86%. Esta evolução, nos mostra que houve um grande crescimento quanto ao aproveitamento das legendas intralinguais. Uma das razões para esse desenvolvimento pode ter sido causada pelo caráter de transcrição das legendas intralinguais. Pelo fato de as legendas intralinguais transcreverem quase integralmente a fala, os alunos estavam muito mais atentos às informações que não haviam sido traduzidas para as legendas e, portanto, contidas apenas no áudio. Nesse caso, muitas vezes é difícil observar detalhes relacionados com a imagem. Ao fazer bom proveito dessas legendas tão rápidas, os alunos já demonstram o seu grau de desenvolvimento.

No trecho selecionado, duas personagens assistem a um filme. Foi perguntado aos alunos qual o nome do filme que estas personagens estavam vendo. Com esta informação, que aparece traduzida na legenda interlingual, e provavelmente os alunos estavam atentos para a legenda em

português e não para o letreiro da tela e para o áudio em inglês, os alunos não responderam essa pergunta. Já, com as legendas intralinguais, mesmo não aparecendo esta informação na legenda, os alunos foram capazes de respondê-la. Nesse teste, pode-se conjecturar que mesmo as informações contidas apenas no áudio, foram auxiliadas pelas legendas ao contrário do percebido nas legendas em português. No entanto, apesar das diferenças entre o tipo de informação fornecida, ambas se mostraram eficientes no desenvolvimento da compreensão oral dos alunos. No gráfico 6, é apresentada a comparação de resultados obtidos nos testes finais de filmes com legendas em inglês e português.

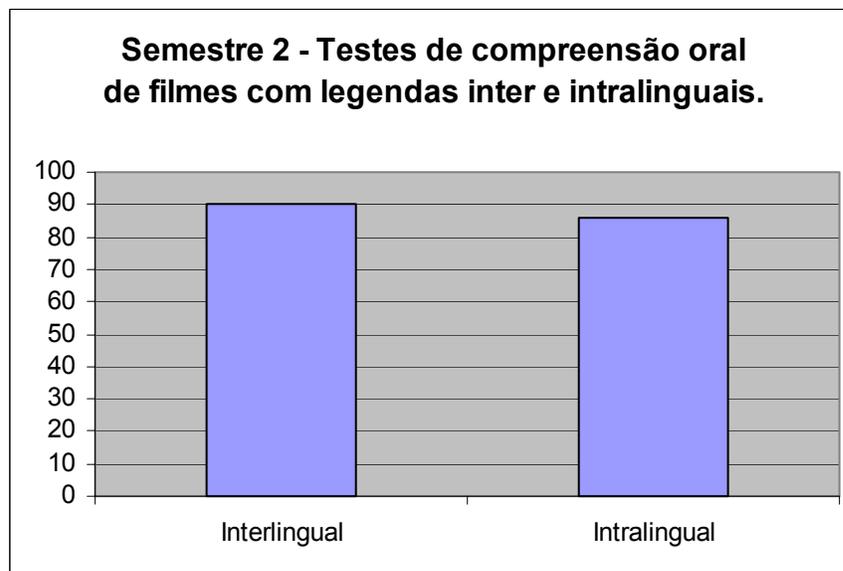


Gráfico 6: Comparação entre resultados dos testes finais de compreensão oral de filmes com legendas inter e intralinguais obtidos no segundo semestre.

Quando comparamos os resultados obtidos nos testes finais com os dois tipos de legendagem, observa-se, novamente, que houve um emparelhamento das colunas que representam os resultados para cada tipo de legenda. Apesar de não serem idênticos, esses resultados são muito semelhantes. Esse emparelhamento demonstra, como foi previamente observado no gráfico 3, que não há diferenças significativas entre o aproveitamento de filmes com legendas inter e intralinguais para alunos sujeitos ao ECL fazendo uso dos dois tipos de legenda. Como foi dito anteriormente, esses dados continuam corroborando os de Miyamoto Setsuko (KIKUCHI, 1997).

3.1.3 Semestre 3

No terceiro semestre, levando em conta os resultados obtidos nos dois semestres anteriores, houve mudanças no sistema de avaliação. Com o intuito de comprovar o igual valor entre a utilização de filmes com legendas inter e intralinguais, nesse semestre serão aplicados vários testes com todas as possibilidades de avaliação do aproveitamento da compreensão oral, como dito anteriormente no capítulo dedicado à metodologia. Nesse semestre, a turma estava composta de 19 alunos, sendo muitos deles novatos e desconhecedores do sistema de avaliação. Para o experimento, nem sempre os 19 alunos puderam estar presentes, então a média de aproveitamento dos testes de compreensão será obtida a partir da soma de todas as notas individuais e divididas pelo número de alunos presentes no teste. Nas tabelas em que serão apresentados os resultados de cada teste constam todos os alunos da pesquisa, porém quando estes alunos não compareceram, suas notas individuais não farão parte da soma. A exposição do aluno nos gráficos visa facilitar a análise dos dados obtidos nesses testes.

Os testes foram aplicados a cada 15 dias desde a primeira semana de aula, de forma que houvesse um intervalo de no mínimo dois meses entre os testes que faziam uso do mesmo trecho. Foram aplicados oito testes durante este semestre com quatro trechos diferentes. Os alunos acreditavam que esses testes iriam representar a nota curricular para a aprovação no semestre. Essa informação não foi nem confirmada nem desmentida. Como os alunos não tinham conhecimento de quantos testes seriam sujeitos durante o semestre, eles faziam cada um deles como se fosse para nota curricular. Essa informação colaborou para o maior empenho deles.

O primeiro teste de compreensão oral (veja anexo G) utilizou um trecho de filme com legendas intralinguais. As referências feitas a esses testes de agora em diante serão feitas a partir do tipo de legenda utilizada, da seqüência de utilização dos trechos e da etapa em que foram realizados. Por exemplo, este primeiro teste receberá a referência – Intralingual trecho 1_inicial, pois utilizou um filme com legendas intralinguais, foi o primeiro trecho a ser utilizado e são os dados equivalentes ao início da coleta. Os dados obtidos com a realização desse primeiro teste estão apresentados no quadro 15.

| SEMESTRE 3 - Intralingual trecho 1 inicial | | | | Média Geral |
|--|--------------|------------|-----------|-------------|
| | Nº Perguntas | Nº Acertos | Acertos % | |
| Aluno A | 10 | | | |
| Aluno B | 10 | 9 | 90 | |
| Aluno C | 10 | 9 | 90 | |
| Aluno D | 10 | | | |
| Aluno E | 10 | 9 | 90 | |
| Aluno F | 10 | 10 | 100 | |
| Aluno G | 10 | 3 | 30 | |
| Aluno H | 10 | 10 | 100 | |
| Aluno I | 10 | 10 | 100 | |
| Aluno J | 10 | 9 | 90 | |
| Aluno L | 10 | 10 | 100 | |
| Aluno M | 10 | 7 | 70 | |
| Aluno N | 10 | 7 | 70 | |
| Aluno O | 10 | 9 | 90 | |
| Aluno P | 10 | 9 | 90 | |
| Aluno Q | 10 | 10 | 100 | |
| Aluno R | 10 | 10 | 100 | |
| Aluno S | 10 | 8 | 80 | |
| Aluno T | 10 | 10 | 100 | |

88

Quadro 15: Média geral obtida no teste de compreensão oral de filmes com legendas intralinguais no início do terceiro semestre utilizando o trecho 1.

O quadro 15 mostra que a média obtida pelos alunos foi de 88%. Desse teste participaram 17 alunos, 11 novatos e 6 veteranos. Considerando a quantidade de alunos não familiarizados com a avaliação, podemos afirmar que foi um resultado positivo. Quase todos os alunos tiveram índices de aproveitamento próximos à média geral da turma, com exceção do aluno G, novato, que mostrou grande dificuldade em lidar com as legendas intralinguais, o mesmo não acontecendo com as legendas interlinguais, como veremos a seguir.

O segundo teste (veja anexo H) foi realizado para os 19 alunos. Este teste utilizou o segundo trecho com legendas interlinguais. O dados obtidos nesse teste podem ser observados no quadro 16 apresentado abaixo.

| SEMESTRE 3 - Interlingual trecho 2 inicial | | | | Média Geral |
|--|--------------|------------|-----------|-------------|
| | Nº Perguntas | Nº Acertos | Acertos % | |
| Aluno A | 9 | 8 | 89 | |
| Aluno B | 9 | 7 | 78 | |
| Aluno C | 9 | 8 | 89 | |
| Aluno D | 9 | 7 | 78 | |
| Aluno E | 9 | 7 | 78 | |
| Aluno F | 9 | 9 | 100 | |
| Aluno G | 9 | 8 | 89 | |
| Aluno H | 9 | 8 | 89 | |
| Aluno I | 9 | 8 | 89 | |
| Aluno J | 9 | 9 | 100 | |
| Aluno L | 9 | 9 | 100 | |
| Aluno M | 9 | 6 | 67 | |
| Aluno N | 9 | 6 | 67 | |
| Aluno O | 9 | 9 | 100 | |
| Aluno P | 9 | 8 | 89 | |
| Aluno Q | 9 | 8 | 89 | |
| Aluno R | 9 | 8 | 89 | |
| Aluno S | 9 | 8 | 89 | |
| Aluno T | 9 | 8 | 89 | |

87

Quadro 16: Média geral obtida no teste de compreensão oral de filmes com legendas interlinguais no início do terceiro semestre utilizando o trecho 2.

No quadro 16, podemos observar que o resultado obtido na média é similar ao do quadro 15. A média de aproveitamento da compreensão oral foi de 87%. Dessa vez, percebe-se que a grande maioria obteve resultados próximos à média da turma, inclusive o aluno G que havia tido dificuldades em lidar com as legendas intralinguais no teste anterior. Os alunos M e N obtiveram os menores índices (67%). Apesar de estarem abaixo da média, esses alunos não apresentaram baixos índices.

O terceiro teste (anexo I) utilizou o terceiro trecho com legendas intralinguais para os 14 alunos presentes (quadro 17).

| SEMESTRE 3 - Intralingual trecho 3 inicial | | | | Média Geral |
|--|--------------|------------|-----------|-------------|
| | Nº Perguntas | Nº Acertos | Acertos % | |
| Aluno A | 10 | 7 | 70 | |
| Aluno B | 10 | 10 | 100 | |
| Aluno C | 10 | 7 | 70 | |
| Aluno D | 10 | 6 | 60 | |
| Aluno E | 10 | | | |
| Aluno F | 10 | 9 | 90 | |
| Aluno G | 10 | 4 | 40 | |
| Aluno H | 10 | 10 | 100 | |
| Aluno I | 10 | 10 | 100 | |
| Aluno J | 10 | 10 | 100 | |
| Aluno L | 10 | 10 | 100 | |
| Aluno M | 10 | | | |
| Aluno N | 10 | 5 | 50 | |
| Aluno O | 10 | 10 | 100 | |
| Aluno P | 10 | | | |
| Aluno Q | 10 | 10 | 100 | |
| Aluno R | 10 | 9 | 90 | |
| Aluno S | 10 | | | |
| Aluno T | 10 | | | |

84

Quadro 17: Média geral obtida no teste de compreensão oral de filmes com legendas intralinguais no início do terceiro semestre utilizando o trecho 3.

A média de aproveitamento da turma para esse teste foi de 84% (quadro 17). Esse resultado ficou abaixo do esperado. Atribuo a obtenção dessa média à escolha do trecho. Nesse trecho, retirado de um seriado de televisão americano, havia uma grande quantidade de personagens e aqueles alunos não familiarizados com os personagens cometeram muitos erros de associação. Em muitos casos, foi perguntada a reação de um dos personagens no trecho e a resposta era dada em relação a outro personagem. Essas respostas foram consideradas erradas por demonstrarem que houve dificuldade de compreensão por parte dos alunos.

O quarto teste (anexo J) utilizou o quarto trecho com legendas interlinguais para 18 alunos (quadro 18).

| SEMESTRE 3 - Interlingual trecho 4 inicial | | | | Média Geral |
|--|--------------|------------|-----------|-------------|
| | Nº Perguntas | Nº Acertos | Acertos % | |
| Aluno A | 9 | 9 | 100 | |
| Aluno B | 9 | 9 | 100 | |
| Aluno C | 9 | 9 | 100 | |
| Aluno D | 9 | 8 | 89 | |
| Aluno E | 9 | 9 | 100 | |
| Aluno F | 9 | 9 | 100 | |
| Aluno G | 9 | 9 | 100 | |
| Aluno H | 9 | 9 | 100 | |
| Aluno I | 9 | 9 | 100 | |
| Aluno J | 9 | 9 | 100 | |
| Aluno L | 9 | 9 | 100 | |
| Aluno M | 9 | 9 | 100 | |
| Aluno N | 9 | 8 | 89 | |
| Aluno O | 9 | 9 | 100 | |
| Aluno P | 9 | 9 | 100 | |
| Aluno Q | 9 | 6 | 67 | |
| Aluno R | 9 | 9 | 100 | |
| Aluno S | 9 | 9 | 100 | |
| Aluno T | 9 | | | |

97

Quadro 18: Média geral obtida no teste de compreensão oral de filmes com legendas interlinguais no início do terceiro semestre utilizando o trecho 4.

No quadro 18, a média de aproveitamento alcançada foi muito boa, 97%. Creio que o resultado positivo seja causado pela total familiarização com os testes que se tornaram muito mais freqüentes nesse semestre.

Os testes de compreensão oral, após a utilização dos quatro trechos, começaram a ter a sua apresentação repetida para verificarmos as hipóteses levantadas quanto à metodologia de aplicação dos testes. Os trechos 1 e 2 foram, novamente, utilizados com as legendas intra e interlinguais, respectivamente, para manter o padrão de análises utilizadas anteriormente, ou seja, foram utilizados os mesmos trechos com as mesmas legendas e as mesmas perguntas (anexo G e H). Os resultados dos testes que fizeram uso desses dois trechos estão apresentados nos quadros 19 e 20 abaixo.

| SEMESTRE 3 – Intralingual trecho 1 final | | | | Média Geral |
|--|--------------|------------|-----------|-------------|
| | Nº Perguntas | Nº Acertos | Acertos % | |
| Aluno A | 10 | 8 | 80 | |
| Aluno B | 10 | 9 | 90 | |
| Aluno C | 10 | 8 | 80 | |
| Aluno D | 10 | 8 | 80 | |
| Aluno E | 10 | 9 | 90 | |
| Aluno F | 10 | 10 | 100 | |
| Aluno G | 10 | 6 | 60 | |
| Aluno H | 10 | | | |
| Aluno I | 10 | 10 | 100 | |
| Aluno J | 10 | 10 | 100 | |
| Aluno L | 10 | 10 | 100 | |
| Aluno M | 10 | 9 | 90 | |
| Aluno N | 10 | 7 | 70 | |
| Aluno O | 10 | 9 | 90 | |
| Aluno P | 10 | 10 | 100 | |
| Aluno Q | 10 | 8 | 80 | |
| Aluno R | 10 | 9 | 90 | |
| Aluno S | 10 | 10 | 100 | |
| Aluno T | 10 | 10 | 100 | |

89

Quadro 19: Média geral obtida no teste de compreensão oral de filmes com legendas intralinguais no final do terceiro semestre utilizando o trecho 1.

| SEMESTRE 3 - Interlingual trecho 2 final | | | | Média Geral |
|--|--------------|------------|-----------|-------------|
| | Nº Perguntas | Nº Acertos | Acertos % | |
| Aluno A | 9 | 6 | 67 | |
| Aluno B | 9 | 8 | 89 | |
| Aluno C | 9 | 8 | 89 | |
| Aluno D | 9 | 8 | 89 | |
| Aluno E | 9 | 8 | 89 | |
| Aluno F | 9 | 9 | 100 | |
| Aluno G | 9 | 7 | 78 | |
| Aluno H | 9 | 9 | 100 | |
| Aluno I | 9 | 9 | 100 | |
| Aluno J | 9 | 9 | 100 | |
| Aluno L | 9 | 9 | 100 | |
| Aluno M | 9 | 7 | 78 | |
| Aluno N | 9 | 7 | 78 | |
| Aluno O | 9 | 8 | 89 | |
| Aluno P | 9 | 8 | 89 | |
| Aluno Q | 9 | 8 | 89 | |
| Aluno R | 9 | 9 | 100 | |
| Aluno S | 9 | 8 | 89 | |
| Aluno T | 9 | 8 | 89 | |

89

Quadro 20: Média geral obtida no teste de compreensão oral de filmes com legendas interlinguais no final do terceiro semestre utilizando o trecho 2.

Os resultados obtidos foram os mesmos (quadro 19 e 20). Novamente, os índices de aproveitamento de compreensão oral ao final do semestre foram iguais. Isto nos leva a crer que os dois tipos de legenda têm função importante como ferramenta pedagógica, pois as duas proporcionaram informações de igual valor para a compreensão do aluno.

Deste momento em diante, a aplicação dos testes visou comprovar se a semelhança destes resultados foi influenciada pela aplicação dos testes utilizando os mesmos trechos com o mesmo tipo de legenda no início e no fim do semestre.

Os testes de compreensão oral aplicados em seguida utilizavam trechos vistos anteriormente nesse semestre, porém agora fazendo uso de outro tipo de legenda. Esta seqüência de exibição serve para verificar se o fato de os alunos terem tido acesso primeiro às legendas intralinguais e depois às legendas interlinguais teria resultados destoantes dos obtidos até o momento. No quadro 21, é apresentado o resultado obtido pelo teste de compreensão oral que utilizou o trecho 3, agora, com legendas em português. Este trecho havia sido visto inicialmente com legendas em inglês.

No quadro 22, é mostrado o resultado obtido no teste de compreensão oral com o trecho 4 que fez uso de legendas intralinguais. Este trecho havia sido visto anteriormente com o auxílio de legendas interlinguais (quadro 18).

| SEMESTRE 3 – Interlingual trecho 3 final | | | | |
|--|--------------|------------|-----------|-------------|
| | Nº Perguntas | Nº Acertos | Acertos % | Média Geral |
| Aluno A | 10 | 10 | 100 | 93 |
| Aluno B | 10 | 9 | 90 | |
| Aluno C | 10 | 10 | 100 | |
| Aluno D | 10 | 9 | 90 | |
| Aluno E | 10 | 8 | 80 | |
| Aluno F | 10 | 10 | 100 | |
| Aluno G | 10 | 10 | 100 | |
| Aluno H | 10 | 10 | 100 | |
| Aluno I | 10 | 10 | 100 | |
| Aluno J | 10 | 10 | 100 | |
| Aluno L | 10 | 10 | 100 | |
| Aluno M | 10 | 8 | 80 | |
| Aluno N | 10 | 5 | 50 | |
| Aluno O | 10 | 10 | 100 | |
| Aluno P | 10 | 8 | 80 | |
| Aluno Q | 10 | 10 | 100 | |
| Aluno R | 10 | 9 | 90 | |
| Aluno S | 10 | 10 | 100 | |
| Aluno T | 10 | 10 | 100 | |

Quadro 21: Média geral obtida no teste de compreensão oral de filmes com legendas interlinguais no final do terceiro semestre utilizando o trecho 3.

| SEMESTRE 3 - Intralingual trecho 4 final | | | | |
|--|--------------|------------|-----------|-------------|
| | Nº Perguntas | Nº Acertos | Acertos % | Média Geral |
| Aluno A | 9 | 9 | 100 | 94 |
| Aluno B | 9 | | 0 | |
| Aluno C | 9 | 9 | 100 | |
| Aluno D | 9 | 9 | 100 | |
| Aluno E | 9 | 6 | 67 | |
| Aluno F | 9 | 9 | 100 | |
| Aluno G | 9 | 9 | 100 | |
| Aluno H | 9 | 9 | 100 | |
| Aluno I | 9 | 8 | 89 | |
| Aluno J | 9 | 9 | 100 | |
| Aluno L | 9 | 9 | 100 | |
| Aluno M | 9 | 9 | 100 | |
| Aluno N | 9 | 4 | 44 | |
| Aluno O | 9 | 9 | 100 | |
| Aluno P | 9 | 9 | 100 | |
| Aluno Q | 9 | 9 | 100 | |
| Aluno R | 9 | 9 | 100 | |
| Aluno S | 9 | 9 | 100 | |
| Aluno T | 9 | 9 | 100 | |

Quadro 22: Média geral obtida no teste de compreensão oral de filmes com legendas intralinguais no final do terceiro semestre utilizando o trecho 4.

Novamente, os resultados obtidos, ao final do semestre, nos quadro 21 e 22 são similares, mesmo fazendo uso de legendas diferentes das utilizadas anteriormente. Comparando os dados obtidos no quadro 21 aqueles do quadro 17, temos o gráfico 7.

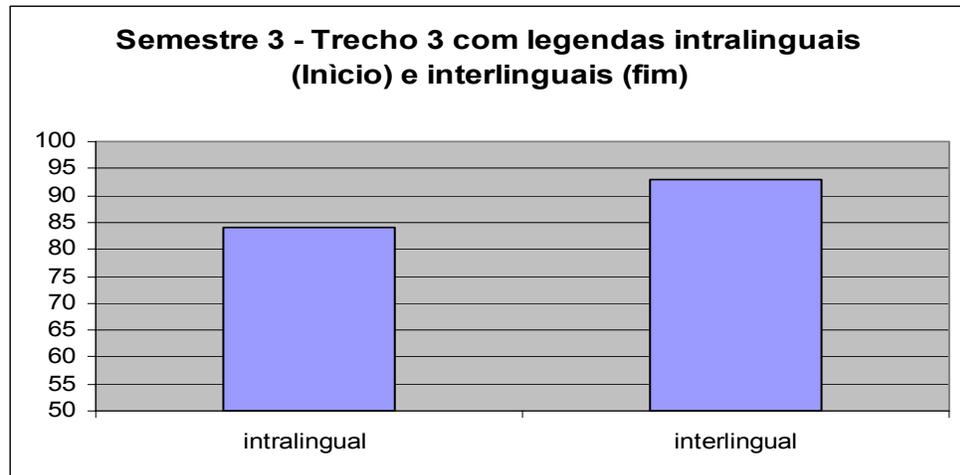


Gráfico 7: Comparação entre resultados obtidos no teste de compreensão oral do trecho 3 com legendas intralinguais (inicial) e com legendas interlinguais (final).

Neste gráfico observa-se que houve uma evolução no rendimento da compreensão oral dos alunos que passou de 84% para 93%. Essa melhora demonstra que a utilização do mesmo filme com legendas diferentes contribuiu de forma semelhante para a melhora no aproveitamento da compreensão oral dos alunos.

No entanto, comparando o quadro 22 com os dados obtidos no quadro 18, percebe-se que houve uma pequena queda no rendimento dos alunos. Vejamos o gráfico 8.

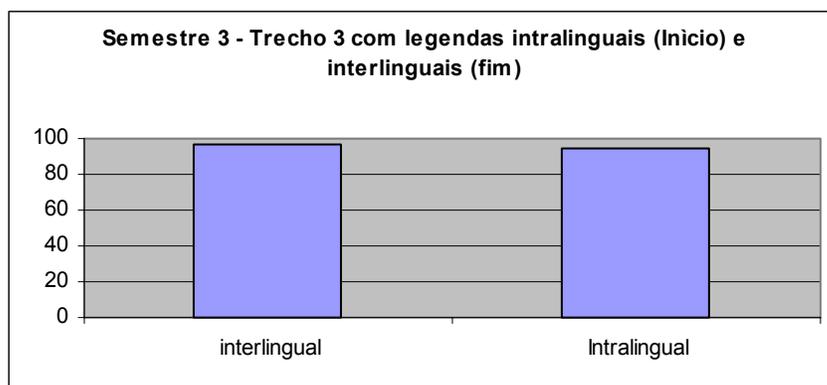


Gráfico 8: Comparação entre resultados obtidos no teste de compreensão oral do trecho 4 com legendas interlinguiais (inicial) e com legendas intralinguiais (final).

Apesar de haver uma queda, o resultado obtido no teste aplicado no final do semestre ainda é positivo, mostrando um alto nível de compreensão oral dos alunos. No entanto, não houve desenvolvimento quanto à compreensão do trecho, pois, já, no teste inicial o resultado obtido foi próximo dos 100% (93%).

Ao analisarmos todos os resultados dos testes realizados no final do semestre, vemos que todos eles possuem médias similares. Mais uma vez esse dados servem para comprovar a igual eficácia dos dois tipos de legenda para o auxílio à compreensão oral dos alunos, de acordo com Miyamoto Setsuko (KIKUCHI, 1997). No gráfico 9 estão contidos os resultados finais dos quatro trechos selecionados para a utilização nesse semestre com as legendas utilizadas em suas exposições no final do semestre.

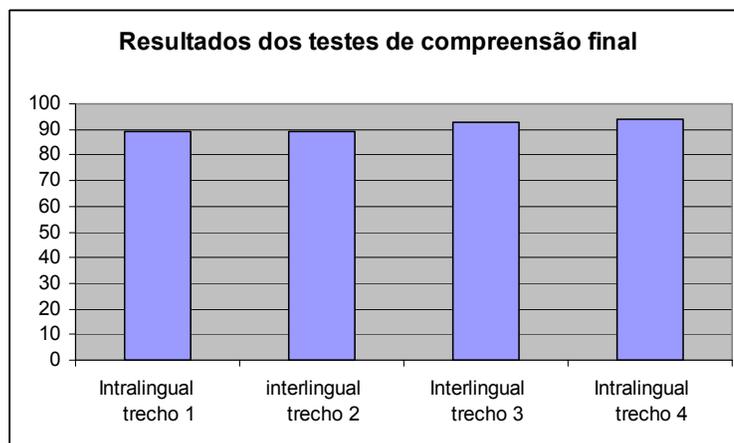


Gráfico 9: Exposição dos resultados dos testes finais de compreensão oral.

É possível observar que todas as médias foram em torno dos 90% de aproveitamento, demonstrando essa percentagem como um valor máximo a ser esperado para o rendimento dos alunos nesse tipo de teste. O alcance dessas médias demonstra que estes alunos estavam em um estágio muito desenvolvido de sua compreensão oral ao final desse semestre.

3.1.4 Semestre 4

No semestre 4, partindo do pressuposto de que os dois tipos de legendas são igualmente eficazes para o desenvolvimento da compreensão oral dos alunos, dedicamos este semestre final para a comparação dos dados para a eliminação de mais uma variável, a melhora da compreensão oral dos alunos participantes procede pelo uso de filmes legendados a partir de um ECL. Ao final desse semestre, foi realizado o mesmo teste de compreensão oral para o Grupo E, grupo A e grupo C. A realização desse teste visou verificar se o uso do ECL influenciaria os resultados obtidos com alunos concludentes do NL. Esses resultados servem, também, para verificar se o uso do ECL acelerou o processo de desenvolvimento da compreensão oral, que no NL era feito ao longo de quatro anos (agora esse curso tem duração de três anos, ou seja, seis semestres).

O teste de compreensão oral (anexo L) utilizou um trecho não-ficcional com legendas intralinguais, uma vez que Araújo (2006) não visava testar a compreensão oral de alunos avançados com filmes com legendas interlinguais, como dito anteriormente. O critério de correção foi o mesmo utilizado para os três grupos. O resultado obtido pelos testes está representado no gráfico 10.

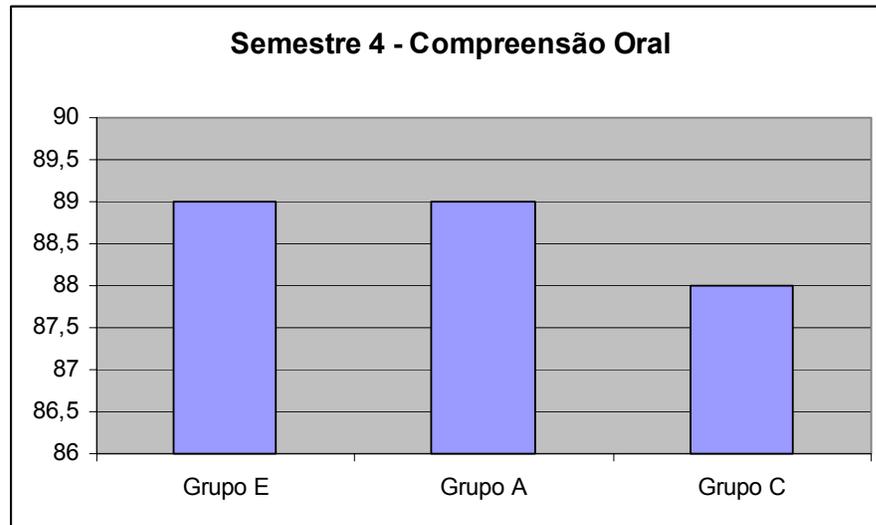


Gráfico 10: Comparação entre os resultados obtidos no teste de compreensão oral para alunos concluintes do NL.

De acordo com o gráfico 10, os resultados obtidos nos testes foram semelhantes. A média de aproveitamento alcançada pelo grupo C foi de 88%, enquanto o grupo A e E obteve 89%. Os resultados demonstram que a utilização de filmes legendados em sala de aula fez pouca diferença se compararmos os resultados dos grupos, usuários de filmes legendados, A e E, com o grupo, não usuário, C. No entanto, ao compararmos os resultados obtidos pelos grupos E e os dos grupos A e C, podemos perceber que, apesar dos resultados semelhantes, a média de aproveitamento dos alunos do grupo E foi alcançada com apenas dois anos letivos, enquanto os outros dois grupos tiveram quatro anos para o desenvolvimento da compreensão oral de seus alunos.

Este resultado leva a confirmação da hipótese da maior eficácia no desenvolvimento dos alunos que usam filmes legendados como material didático, corroborando com Araújo (2006) Gomes (2006), Kikuchi (1997), Sousa (2004), Nobili (1995), Williams e Thorne (2000). Quanto ao uso do ECL, os resultados obtidos coincidem com os de Gomes (2006). O autor obteve os mesmos bons resultados desta pesquisa quando realizou seu estudo com as turmas de sétimo e oitavo semestre do NL. O grande diferencial é que os alunos de Gomes estavam no seu quarto ano de estudo de língua, enquanto que os do grupo E tinham tido contato com a língua por dois anos. Isto demonstra o potencial das legendas quando seu uso é combinado com uma abordagem comunicativa.

3.2 Teste de produção oral

3.2.1 Análise Qualitativa

Os alunos integrantes do grupo E foram acompanhados desde o início de suas participações nesta pesquisa. Ao final de cada semestre lhes foi atribuído notas, segundo os parâmetros de Araújo (2006), quanto à fluência e pronúncia das quais foram tiradas média para a produção oral de cada aluno. Serão apresentados e discutidos os resultados semestre a semestre de cerca de 13 dos 15 alunos que permaneceram até o final da pesquisa. Dois alunos ficaram de fora da análise por problemas na gravação do áudio.

No primeiro semestre, apenas dois alunos permaneceram até o final da pesquisa, no segundo esse número subiu para 4 e nos dois últimos semestres, para 13. Os resultados obtidos está apresentado no quadro 23 a seguir.

| Aluno | Semestre 1 | Semestre 2 | Semestre 3 | Semestre 4 |
|-------|------------|------------|------------|------------|
| A | 1 | 1 | 2 | 2,5 |
| B | 1,5 | 2 | 2,5 | 3 |
| C | | | 2,5 | 3 |
| D | | | 2,5 | 2,5 |
| E | | 2,5 | 3 | 4 |
| F | | | 3 | 4 |
| G | | | 2,5 | 4 |
| H | | 2,5 | 3,5 | 4,5 |
| I | | | 2,5 | 4 |
| J | | | 2 | 3 |
| L | | | 2,5 | 3,5 |
| M | | | 1,5 | 2 |
| N | | | 2 | 3 |

Quadro 23: Análise qualitativa do desenvolvimento da produção oral alunos (grupo E).

Os dados apresentados no quadro 23 mostram que os alunos A e B, que ingressaram na pesquisa desde o primeiro semestre, terminaram esse semestre capazes de satisfazer mínimas exigências e manter uma conversação simples sobre um tópico familiar, previsível ou previamente ensaiado em contextos sociais limitados, mas ainda com problemas de pronúncia,

normais para alunos iniciantes, como o som das terminações (-ed e -s) e das vogais alongadas (/i /, / ɪ/; /u/, / ʊ/; /ɛ/, / æ/).

Esses alunos, não conseguiam manter uma conversação por muito tempo. No momento da entrevista, o entrevistador teve que direcionar as perguntas de forma que o discurso do aluno fosse coerente e atingisse a meta mínima de 3 minutos de fala. Abaixo é apresentado um trecho da fala dos alunos A e B (anexo M e N)

Entrevistador: What did you write about ?

Aluno A: Cake of chocolate.

Entrevistador: About a chocolate cake. Do you like Chocolate cake?

Aluno A: Yes.

Entrevistador: But you really know how to make a chocolate cake?

Aluno A: I don't know cook nothing.

Entrevistador: Nothing, so who prepare the food that you eat?

Aluno A: Me?

Entrevistador: No, I mean at your house.

Aluno A: My mother.

Aluno B: Well, I speak about soccer. I like soccer. I play soccer. I go to play soccer, I go to my friends house. They have a place to play soccer.

Entrevistador: Is that a house? Where?

Aluno B: Yes...but...in a...in a ...small farm, you know? Next to Messejana. And there have a place for to play.

Entrevistador: Is there a field specific for soccer?

Aluno B: Yes ...small.

Entrevistador: Small? Like a society thing?

Aluno B: Yes, society.

Entrevistador: You play there?

Aluno B: Yes

No trecho apresentado, percebemos que a fala do aluno A limita-se a responder as perguntas do entrevistador com turnos curtos e a pouca utilização de frases completas. Já o aluno B, iniciou sua entrevista com um discurso mais fluente e turnos mais longos, porém no momento em que o entrevistador o obrigou a reestruturar seu discurso (previamente formulado), o aluno passa a não utilizar frases completas e se limita a responder as perguntas do entrevistador. Apesar da dificuldade de produção, os alunos tentaram interagir com o entrevistador e demonstraram uma boa compreensão daquilo que lhes estava sendo perguntado.

No segundo semestre, os alunos A e B demonstraram uma melhora em relação ao semestre anterior. Esses alunos tiveram um desenvolvimento maior quanto à fluência, pois não precisavam mais de ensaios prévios para manter uma conversação simples. No entanto, alguns

problemas citados anteriormente quanto à pronúncia permaneceram os mesmos, como o som das terminações (-ed e -s) e das consoantes em ocorrência no final de sílabas e palavras (/t/, /d/, /k/, /g/, /p/ e /b/) que eram vozeadas desnecessariamente.

Os alunos E e H, apesar de novatos, obtiveram um aproveitamento maior, também, quanto à fluência já sendo capazes de manter uma coerência estrutural e vocabular suficientes para interação. No entanto, cometiam muitos os erros de entoação e acentuação. Abaixo é apresentado um trecho da fala do aluno H (anexo O).

Aluno H: I was talking about the last time I play soccer...with my friends.

Professor: Yeah ...what happened that was so special?

Aluno H: I was the goal keeper so, there were two games we played, the first one we lost of three to one and the last one ten to zero.

No exemplo acima, as palavras sublinhadas representam aquelas que receberam ênfase na fala do aluno H. O ritmo de fala do aluno foi muito parecido com o do português, não diferenciando as palavras de conteúdo das de função, que normalmente não recebem ênfase. Mesmo assim, esses alunos, apesar de não terem estudado línguas anteriormente, apresentaram desde o início do semestre um bom aproveitamento das aulas e desenvolveram um discurso fluente, de acordo com parâmetros temporais que serão apresentados a seguir. O grau de envolvimento desses alunos com a aprendizagem da LE, provavelmente, foi o que determinou o melhor desenvolvimento em relação aos outros alunos. Esses alunos por terem desenvolvido precocemente uma fluência satisfatória passaram a participar mais das aulas, passando assim a desenvolver ainda mais a sua produção oral.

No terceiro semestre é possível perceber que, com exceção do aluno M, não há notas abaixo de 2. O aluno M, por ser novato e muito tímido, não conseguiu produzir um discurso coerente. Algumas disfluências foram percebidas na própria LM. Apesar disso, os índices coletivos mostram que todos os alunos já foram capazes de satisfazer exigências mínimas para uma conversação simples. Na apresentação dos seminários os alunos demonstraram segurança na produção oral. 3 alunos (E, F e H) se mostraram capazes de falar com suficiente coerência em situações informais e sofisticadas. Esses alunos já faziam uso correto de estruturas gramaticalmente mais complexas (tempos perfeitos), assim como sabiam diferenciar a utilização

de verbos modais dentro da fala de uma forma espontânea e coerente. Somando os resultados individuais, é alcançada uma média de 2,5 para o grupo E.

No semestre final, quase todos os alunos tiveram notas de 3 para cima, com exceção dos alunos A, D e M com notas abaixo de 3. Cinco alunos tiveram notas de 4 para cima (alunos E, F, G, H e I). Isso demonstra que estes alunos eram capazes de usar a língua com fluência e acuidade em níveis normalmente aceitáveis. Abaixo é mostrado um trecho da fala do aluno E (anexo P).

Aluno E: So first of all, good evening and I must confess that I'm a bit nervous for my presentation. But I'm here to explain you to ... to take ... take out some doubts that you might have about the passive voice. First of all, Do you know when we...when we ... we use the passive voice...please Markos, what you saying?

No trecho acima, o aluno E apresentou seu seminário sem a elaboração prévia das falas. Percebemos que há várias repetições e recomeços, no entanto o discurso foi natural e espontâneo. O discurso do aluno E pode ser considerado como um modelo para os demais alunos que obtiveram as maiores notas da turma. A média alcançada pela turma foi de 3,3. Utilizando os mesmo parâmetros, a média alcançada pelos alunos do grupo A foi de 2,6. Essa vantagem alcançada pelo grupo E, possivelmente, se deve ao ECL, uma vez que o grupo A não fez uso dessa abordagem de ensino.

O desenvolvimento da produção oral dessa turma ao longo dos dois anos de pesquisa é ilustrado no gráfico 11.

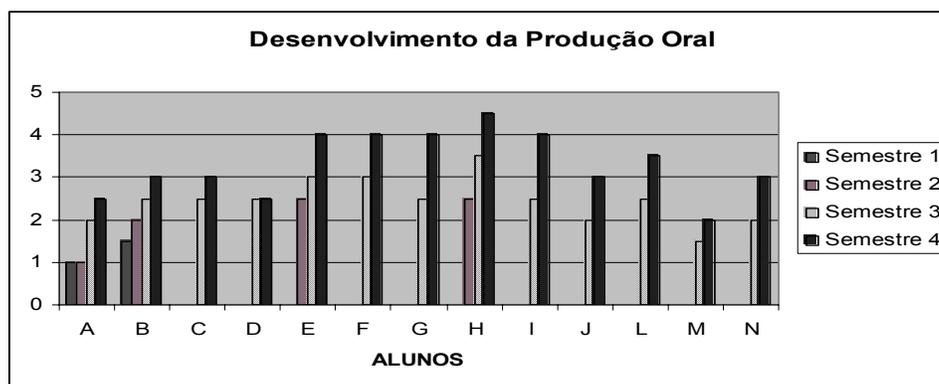


Gráfico 11: Desenvolvimento da produção oral do grupo E em dois anos.

Todos os alunos obtiveram uma progressão no desenvolvimento da produção oral, atingindo níveis próximos do parâmetro máximo estipulado para a análise. Os alunos E, F, G, H, I, L e N tiveram notas acima da média alcançada pela turma. O desenvolvimento acima da média, pode ter ocorrido devido ao domínio de um maior número de estruturas gramaticais, uma vez que, estes foram os 7 alunos aprovados em duas etapas de um teste de proficiência promovido pelo NL.

Esse teste de nível foi elaborado em duas etapas: uma prova escrita e uma entrevista oral. Sendo aprovado na prova escrita, o aluno faria a entrevista oral. Tanto a prova escrita como as entrevistas foram regidas pelo conhecimento lingüístico dos alunos segundo o conteúdo programático do curso regular. Foi cobrado do aluno o uso de estruturas gramaticais ensinadas até o último semestre das turmas regulares (oitavo semestre), além de uma pronúncia inteligível e uma interação com os tópicos comunicativos abordados pelo entrevistador. Participaram desse teste 14 alunos que aspiravam receber o diploma de conclusão do curso, caso contrário, seriam obrigados a terminar junto às turmas regulares o período letivo para o recebimento do mesmo.

A análise da produção oral dos alunos do grupo E, como dito anteriormente, também foi feita por quatro alunos de mestrado e professores do NL. A análise dos juízes se fez necessária para verificar a produção do grupo por pessoas que não tiveram convívio com a turma. Esses avaliadores ouviram cada aluno do quarto semestre (com exceção de dois por problemas na qualidade da gravação) e atribuíram uma nota quanto à fluência e pronúncia deles. As notas dadas por cada juiz em relação à fluência e pronúncia de cada aluno está representado no quadro 24.

| Aluno | JUIZ 1 | | JUIZ 2 | | JUIZ 3 | | JUIZ 4 | |
|-------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| | pronúncia | fluência | pronúncia | fluência | pronúncia | fluência | pronúncia | fluência |
| A | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 |
| B | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 |
| C | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| D | 3 | 4 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| E | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| F | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| G | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| H | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 |
| I | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 |
| J | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| L | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 |
| M | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 |
| N | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 |

Quadro 24: Notas individuais de produção oral quanto à fluência e pronúncia do grupo E.

Pelo quadro 24, vemos que não há muita diferença entre as notas dadas por cada juiz. A média para os alunos avaliados pelos juizes 1 e 3 foi de 2,5, enquanto a do juiz 2 foi 2,7 e a do juiz 4 foi 3. A partir das notas de fluência e pronúncia eram retiradas as médias individuais de cada aluno. A média individual obtida por cada aluno pode ser vista no quadro 25.

| SEMESTRE 4 - MÉDIA INDIVIDUAL | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Aluno | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | L | M | N |
| Média | 2,0 | 2,1 | 2,0 | 2,5 | 3,3 | 3,1 | 2,1 | 2,5 | 2,1 | 2,1 | 2,8 | 2,0 | 2,8 |

Quadro 25: Média individual obtida na análise qualitativa.

Os juízes atribuíram notas abaixo das esperadas para os alunos do grupo E. Isto pode ter ocorrido, devido à ausência de imagens para melhor contextualizar a fala dos alunos. Por exemplo, alguns momentos de silêncio na gravação foram consideradas como pausas no discurso do aluno, mas na verdade alguns deles são intervalos em que o aluno E e H, por exemplo, pararam de falar no microfone (gravação) para ir à lousa escrever alguma coisa, ou até mesmo uma interrupção no discurso do aluno (apresentador) feita por um aluno (espectador) para fazer um comentário ou uma pergunta, uma vez que o microfone só captava a voz do apresentador. Esse caso é apresentado a seguir em um trecho do aluno E (anexo P).

Aluno E: ... I want you to know the the the the real difference. What is the the the the the meaning of the phrase.[5 segundos interrupção] No! It's the same water that everybody drinks. [3 segundos interrupção] Perhaps, try to see beyond that. [5 segundos pausa] Here, I'm giving importance to the doer ...the doer. You know? ...

No trecho acima, entre colchetes são apresentadas as interrupções na fala do apresentador, seja para ter acesso à lousa seja para ouvir um comentário ou pergunta de um aluno. Nesse caso, os avaliadores ao terem contato em um único momento com a produção dos alunos fez com que não julgassem com esmero essa produção. Muitos alunos que tiveram notas altas (E, F, G, H e I) não tiveram os mesmos resultados com os juízes. As avaliações dos alunos G e I, por exemplo, foi 2,1 (juízes), enquanto a minha avaliação lhes atribuiu nota 4. Penso que essa disparidade entre as notas aconteceu pelo fato de esses alunos não apresentarem todo o seu potencial no áudio cedido aos juízes. No caso dos alunos G e I, suas apresentações continham várias fotos que foram permeadas de perguntas pelos espectadores (não captados pela gravação). Há um intervalo na fala a cada foto mostrada e muitas vezes esses alunos não fizeram uso de sentenças completas, pois muitas vezes estavam respondendo de forma curta às perguntas dos outros alunos (espectadores). Para os avaliadores, essas pausas e o discurso lacônico dos apresentadores pode ter sido interpretada como falta de fluência.

A partir dos dados apresentados no quadro 25, foi possível obter a média geral do grupo E, que foi de 2,7. O grupo A, em análise semelhante, obteve a média geral de 2,6. Ao compararmos os resultados obtidos por esses dois grupos, podemos perceber que há uma semelhança nos resultados. No entanto, a pequena vantagem do grupo E sobre o A está na duração da pesquisa, lembrando que o grupo E participou dessa pesquisa por dois anos, enquanto os dados apresentados por Araújo (2006) foram obtidos ao longo de três anos. Apesar de os dados qualitativos obtidos a partir das análises dos juízes terem ficado aquém da expectativa, eles mostraram que houve desenvolvimento da produção oral desses alunos. Essa evolução ficará mais evidente na análise quantitativa apresentada a seguir.

3.2.2 Análise Quantitativa

Os resultados dos testes de produção oral foram feitos por amostragem dos dois melhores e dois piores alunos que terão seus dados analisados quanto à velocidade de fala, densidade lexical e ritmo avaliados e comparados com os dados de Gomes (2006).

3.2.2.1 Velocidade de fala

Para essa análise, foram retirados das gravações trechos de 3 minutos e transcritos (anexo M) para que fosse possível contabilizar estes dados quantitativos a cerca da fluência. Para essa e as amostras seguintes será considerada a produção inicial dos alunos, aquela gravada no início do segundo semestre, pois a má qualidade do áudio contido nas gravações do primeiro semestre impossibilitou a transcrição dos trechos necessários para estas análises.

Os dados obtidos nesse teste realizado no início do segundo semestre e no final do quarto visam verificar o desenvolvimento da velocidade de fala na produção oral dos alunos participantes dessa pesquisa. A velocidade da fala obtida no início e final do estudo está exposta no quadro 26.

| | Velocidade da fala (Palavras/min) | |
|--------------|--|-----------|
| | Início | Fim |
| Aluno A | 19 | 91 |
| Aluno B | 36 | 83 |
| Aluno E | 39 | 93 |
| Aluno H | 80 | 102 |
| Média | 44 | 92 |

Quadro 26: Velocidade da fala inicial e final dos alunos do grupo E.

Observando o quadro 26, vemos que os alunos do grupo E, que inicialmente obtiveram uma média de 44 palavras ditas a cada minuto falado, passaram a ter uma média de 92 palavras

por minuto. Para verificar a eficiência desse desenvolvimento, vamos comparar o resultado final obtido pelo grupo E com os do grupo B.

Gomes (2006) afirma que a velocidade da fala dos alunos do grupo B, ao final no curso, foi de 91,5 palavras por minuto. Se compararmos os dois resultados, podemos dizer que são semelhantes. No entanto devemos levar em conta que o grupo B é composto por alunos de oitavo semestre. E a comparação mostra que os resultados obtidos pelo grupo E, ao longo de dois anos, são equivalentes ao de alunos que estudaram por quatro anos no NL.

3.2.2.2 Ritmo

Com o intuito de verificar se os dados obtidos na velocidade da fala são mesmo confiáveis, o ritmo foi calculado. Uma associação entre esses dois parâmetros pode ser um bom determinante da fluência do falante. Os dados obtidos com a contagem do número de palavras acentuadas por minuto no início e no fim dessa pesquisa estão apresentados no quadro 27.

| | Ritmo (Palavras acentuadas /min) | |
|--------------|---|-----------|
| | Início | Fim |
| Aluno A | 11 | 67 |
| Aluno B | 13 | 68 |
| Aluno E | 23 | 80 |
| Aluno H | 27 | 93 |
| Média | 19 | 77 |

Quadro 27: Ritmo da fala dos alunos do grupo E

O quadro 27, mostra que a média inicial dos alunos do grupo E para o ritmo de fala era de 19 palavras acentuadas por minuto. Essa média, no entanto, sobe para 77 palavras acentuadas por minuto quando observamos o índice alcançado por este grupo no final da pesquisa. O índice alcançado no final dessa pesquisa é positivo, pois além de demonstrar o desenvolvimento desse aspecto, corroborando com os dados obtidos quanto à velocidade da fala, também, mostrou ter

tido um desenvolvimento superior ao alcançado pelo grupo B, que foi de 67 palavras acentuadas por minuto.

Com base nos dados do quadro 26, percebemos que os alunos E e H desenvolveram o ritmo de fala passando de 23 e 27 palavras acentuadas por minutos para 80 e 93, respectivamente. Esse alto índice de desenvolvimento alcançado quanto ao ritmo de fala não foi percebido pelos juízes em suas análises, dando a esses alunos notas consideravelmente baixas levando em conta o seu rendimento apresentado nos dados quantitativos. Penso que por não estar nitidamente presente nos parâmetros utilizados pelos juízes os fatores temporais, esses foram deixados de lado por esses avaliadores.

3.2.2.3 Densidade lexical

O cálculo da densidade lexical se deu através da divisão da quantidade de palavras diferentes utilizadas pelo total de palavras utilizadas. Os dados obtidos por este cálculo estão presentes no quadro 28.

| | Densidade Lexical | |
|--------------|--------------------------|-------------|
| | Início | Fim |
| Aluno A | 0,68 | 0,71 |
| Aluno B | 0,48 | 0,69 |
| Aluno E | 0,64 | 0,70 |
| Aluno H | 0,38 | 0,84 |
| Média | 0,55 | 0,74 |

Quadro 28: Densidade lexical dos alunos do grupo E

No quadro 28, novamente, podemos perceber a progressão no desenvolvimento dos alunos dessa pesquisa. Ao investigarmos o aluno H, que nos dados anteriores vinha mostrando bons resultados, na análise inicial, ele se mostra como o aluno com a menor densidade léxica. No entanto, isso se deu, pois o discurso do aluno apresenta muitas palavras repetidas, uma vez que este aluno foi um dos que apresentou a maior quantidade de palavras faladas dentro do discurso

analisado. Contudo podemos perceber a evolução no seu repertório vocabular quando ele apresenta alto índice de densidade lexical na análise final.

Se compararmos os resultados obtidos pelo grupo E aos do grupo B, percebemos que o índice alcançado por este último foi de 0,56 palavras diferentes a cada palavra dita em média. Este índice alcançado pelo grupo B ficou muito abaixo do apresentado pelo grupo E ao final dessa pesquisa. Isso quer dizer que os alunos do grupo E, apresentam um repertório vocabular mais rico dentro da fala do que os alunos do grupo B.

Ao compararmos os resultados obtidos nas análises qualitativas e quantitativas, podemos dizer que houve melhora na produção oral dos alunos. Os dados quantitativos obtidos apontam que o grupo E superou o grupo B, que tiveram contato com a língua por quatro anos, dois anos a mais que os alunos do grupo E. Na análise qualitativa feita semestre a semestre, percebemos a evolução do grupo E, uma vez que os alunos passaram a não depender mais da LM para se expressar e interagir, além de tornarem-se capazes de falar a LE com coerência estrutural e vocabular. Apesar das baixas notas obtidas pelo grupo E (2,7) nas análises dos juízes, todos os resultados apontam, comparados aos grupos A com nota 2,6 na análise dos juízes e B com nota 3 na mesma análise, que o uso de filmes legendados auxiliou no desenvolvimento da produção oral dos alunos corroborando com Gomes (2006) e Araújo (2006). No entanto, quando levamos em conta o tempo de contato com a língua, percebemos que o grupo E não somente superou os grupos A e B de acordo com o rendimento nas análises realizadas, mas também na velocidade em que esse rendimento foi alcançado. Isso mostra o potencial do uso de filmes legendados como ferramenta pedagógica no desenvolvimento da proficiência oral quando combinado a uma abordagem comunicativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho verificou as seguintes hipóteses: 1) a utilização de filmes legendados como ferramenta pedagógica pode auxiliar no desenvolvimento da compreensão oral de alunos em nível básico de LE; 2) o uso de legendas como material didático pode auxiliar no desenvolvimento da produção oral dos alunos em nível básico de LE; 3) as legendas inter e intralinguais podem auxiliar igualmente o desenvolvimento da compreensão oral de alunos de nível básico; 4) o uso de uma abordagem comunicativa faz com que os alunos adquiram e desenvolvam LE em um curto espaço de tempo.

A primeira hipótese levantada sobre o auxílio no desenvolvimento da compreensão oral de alunos de LI em nível básico com a utilização de filmes traduzidos com legendas intra e interlinguais como ferramenta pedagógica foi comprovada. O resultados dos testes de compreensão oral demonstraram uma evolução ao longo dos dois anos de pesquisa.

As análises qualitativas e quantitativas da produção dos alunos foram realizadas com o intuito de comprovar a segunda hipótese dessa pesquisa. Essa hipótese, sobre o desenvolvimento da produção oral dos alunos de LI ser auxiliada pelo uso de legendas como material didático, também, foi confirmada.

A terceira hipótese sobre o auxílio semelhante das legendas inter e intralinguais no o desenvolvimento da compreensão oral de alunos de nível básico foi, também comprovada. Os resultados demonstram que a utilização de filmes legendados inter e intralinguais produziram resultados semelhantes ao longo dos dois anos de coletas de dados da compreensão oral dos alunos.

Para verificar a quarta hipótese, que o uso de uma abordagem comunicativa faz com que os alunos adquiram e desenvolvam LE em um curto espaço de tempo, foi comparado os resultados obtidos nos testes de compreensão e produção oral dos grupos A, C e E. Nessa comparação, pudemos perceber que o grupo E obteve o melhor resultado, vindo comprovar a quarta hipótese. Lembremos que o grupo A, que não fez uso do ECL, ao longo dos quatro anos de

contato com a língua obteve resultados inferiores ao do grupo E, que fez uso do ECL ao longo dos dois anos do experimento.

Os alunos participantes dessa pesquisa ao término dos dois anos passaram por um teste de nível aplicado pelo NL, para que estes alunos recebessem o certificado de conclusão do NL. Esse certificado seria equivalente àqueles dados aos que cursaram os quatro anos regulares do curso. Foi selecionado para aplicar o teste de nível um professor que estivesse ministrando turmas de último semestre.

7 dos 14 alunos conseguiram a aprovação, demonstrando o desenvolvimento superior dessa turma em relação às demais turmas do NL. Porém, como dito anteriormente, o professor usou como critérios regidos pelo conhecimento lingüístico nas duas etapas desse teste. E a primeira etapa, prova escrita, era eliminatória. Creio, que se todos os 14 alunos tivessem a oportunidade de mostrar o nível da sua produção oral, mais da metade seria aprovada.

Apesar de os resultados serem positivos para dar credibilidade ao uso de legendas inter e intralinguais para alunos iniciantes de LI, esta pesquisa ainda não apresenta resultados conclusivos, pois o número de alunos foi limitado, houve muita evasão e somente a proficiência oral em LI foi analisada. A análise das habilidades de escrita e leitura também merecem um estudo na aplicação de filmes legendados agregados ao ECL. Outras pesquisas com um número maior de alunos devem ser realizadas para comprovar a eficácia dos filmes legendados agregados ao ECL. Pesquisas como essa, para analisar efeito de filmes legendados no desenvolvimento da proficiência oral, devem ser aplicadas a outras línguas.

Finalmente, espero ter proporcionado nesse trabalho resultados que contribuam para que se chegue a conclusões definitivas sobre o uso de filmes legendados no ensino da LE. Espero, também, ter demonstrado que legendagem pode fazer muito pelo ensino de línguas quando combinada a uma abordagem comunicativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Filmes legendados podem melhorar a proficiência oral de alunos de LE? *João Pessoa: Gelne*, 2006, 2927 – 2935.

ARAÚJO, V.L.S. & FRANCO, E.P.C. Reading television: checking deaf's reactions to closed subtitling in Fortaleza, Brazil. **The Translator**, volume 9, número 2, 2003, 249-267.

BACK to the Future. Direção: Robert Zemeckis. Estados Unidos. 1985.

BARTOLL, Eduard. Parameters for the Classification of Subtitles. **Benjamins Topics in Audiovisual Translation**. Amsterdam. Pilar Ore. p. 53-60. 2004

BOYS on the side. Direção: Herbert Ross. Estados Unidos. 1995

BROWN, H. D. **Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

CUCCHIARINI, CATIA; STIRK, HELMER; BOVES, LOU. **Quantitative assessment of second language learners' fluency by means of automatic speech recognition technology**. [online] Disponível no site www.lands.let.kun.nl/literature/catia2000.1.pdf, acesso em 20.12.05.

DÍAZ CINTAS, J. Teaching subtitling at university. Cunico, Sonia (ed) **Training Translators and Interpreters in the New Millennium**. Porstmouth: University of Portsmouth, 2001.p. 29-44.

D'YDEWALLE, G. & PAVAKANUN, U. Le sous-titrage à la télévision facilite-t-il l'apprentissage des langues? GAMBIER, Y. (ed.) Les transferrts linguistiques dans les médias audiovisuels. **Traducción subordinada II: el subtitulado (inglés-español/galego)**. Paris: Septentrion, 1996, 217-223.

CAYUELA, M.H. Subtitulado intralingüístico com fines didácticos (*Speak Up*). **Traducción subordinada II: el subtitulado (inglés-español/galego)**. Lourdes García Lorenzo e Ana Maria Pereira Rodríguez. (eds). Vigo:Universidade de Vigo, Servicio de Publicacións, 147-167, 2001.

DANAN, M. Captioning and Subtitling: Undervalued Language Learning Strategies, **Meta** , Volume 49, No 1. Disponível em <http://www.erudit.org/revue/meta/2004/v49/n1/009021ar.html>. 2004

DONLEY, K.M. Film for fluency. **English Teaching Forum**. Volume 38, No 2, abril a junho de 2000. Disponível em <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol38/no2/p24.htm>

FILMORE, C. J., On fluency. In: Kempler, D, W.S.Y. (Eds.), *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. Academic Press, New York, pp 85-102.1979.

GOMES, F. W. B. **O uso de filmes legendados como ferramenta para o desenvolvimento da proficiência oral de aprendizes de língua inglesa.** 2006. 132f. Dissertação de mestrado (Curso de Mestrado em Linguística Aplicada) -Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006.

GUILLORY, H.G. The effects of keyword captions to authentic French video on learner comprehension. **Calico Journal.** Volume 15, No1-3, p. 89-108. 1998.

HOPKINS, S. Use of mother tongue in teaching of English as a second language to adults. *Language Issues*, 2,2, pp 18-24. 1988

IN and Out. Direção: Frank Oz. Estados Unidos. 1997.

JESUS. Direção: Roger Young. Estados Unidos. 2000.

JUST Married. Direção: Shawn Levy. Estados Unidos. 2003.

King, J. **Using** DVD Feature Films in the EFL Classroom. **ELT Newsletter**, Artigo No 88. Fevereiro de 2002. Disponível em <http://www.eltnewsletter.com/back/February2002/art882002.htm>

KIKUCHI, T. **A Review of research on the educational use of english captioned materials in Japan.**1997.Disponível em: <http://www.captioning.robson.org/resources/papers/kikuchi.html>

KORMOS, J. & DENÉS, M. Exploring Measures and Perceptions of Fluency in the Speech of Second Language Learners. **System** [online], n. 32, p. 145-164, 2004. Disponível no site: www.elsevier.com/locate/system

KRASHEN, S. D. **Second language acquisition theory**. In:_____. Principles and practice in second language acquisition. London: Prentice Hall, 1987. cap 2, p.9-56.

Macdonald, S. Pronunciation – views and practices of reluctant teachers. **Prospect**. n. 17, p. 3-15, 2002.

Marchuschi, L.A. Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. **IV Colóquio da Associação Latinoamericana de Analistas do Discurso**. Santiago do Chile, mimeo, 1999.

MELLO, H. A. B. L1: madrinha ou madrasta? O papel da L1 na aquisição da L2. **Signótica**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 213-242, 2005.

Neves, J. **Interlingual subtitling for the deaf (and hard of hearing)**. _____, 2004.

NUNAN, D. **Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers**. Prentice Hall, 1991.

OSBORNE, D. **Teacher-Talk: A sociolinguistic Variable**. Volume 37, No 2, Abril a Junho de 1999. Disponível em <http://dosfan.lib.uic.edu/usia/E-USIA/forum/vols/vol37/no2/p10.htm>

PAIVA, V.L.O. **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências.** Campinas. Pontes, 1998.

PARKS, G. Notes on the use of translation in language classes. **System.** N.3, p. 241-245, 1982.

PRATOR JR, C. & ROBINETT, B.W. **Manual of American English Pronunciation.** 4 ed., Fort Worth, Holt Rinehart and Winston, 1985.

PRAXEDES Filho, P. H. L. The lexico-grammatical level of the interlanguage of Brazilian intermediate EFL students: An exploratory study using Systemic-Functional Grammar. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, n. 40, p. 115-147. 2002

RAJAGOPALAN, K. The concept of 'World English' and its implications for ELT. **ELT Journal**, Vol. 58 n.2, April 2004. p.111-117. Oxford University Press, 2004.

RICHARDS, J. & RODGERS, T. S. Approaches and methods in language teaching. **Cambridge.** Cambridge University Press, 2001.

RICHARDS, J. & RODGERS, T. S. Curriculum Development in Language teaching. **Cambridge.** Cambridge University Press, 2001.

RIDD, M.D. **Out of exile:** a new role for translation in the teaching/learning of foreign languages. *Tópicos em Lingüística Aplicada I.* Brasília: Editora Plano, 2000,121-148.

RUDIO, F.V. Pesquisa descritiva e pesquisa experimental. *Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica*. Petrópolis, Vozes, 1988.

RYAN, Stephen 1998. Using films to develop learner motivation. **The Internet TESL Journal**, Vol. IV, NO.11, November 1998. <http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/>

SCHWEERS, W. Using L1 in the L2 classroom. **English Teaching Forum**. Volume 37, No 2, abril a junho de 1999, Disponível em: <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol37/no2/p6.htm>

SELINKER, L. & LAKSHMANAN, U. **Language transfer and fossilization**: The multiple effects principle. In S.Gass and L. Selinker (eds) *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins. pp. 197–216, 1992.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SOUSA, R. V. **O papel da legenda oculta (closed caption) na aprendizagem de língua estrangeira (inglês)**. Brasília: UNB, Dissertação de mestrado não-publicada, 2005.

SOUSA, R. V. O uso da legenda oculta (closed caption) e a tradução de filmes: uma atividade prática, dinâmica e criativa. **Desempenho**, Brasília: UNB, número 3, 2004, 51-63.

SPANOS, G. & SMITH, J. J. **Closed captioned television for adult LEP literacy learners**. Disponível em: <http://www.ericjournal.org>

TAM, M. Building Fluency: A Course for Non-native Speakers of English. **English Teaching Forum**. Volume 35, No 1, Janeiro a Março de 1997. Disponível em <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol35/no1/p26.htm>

THOMPSON, G. Some misconceptions about communicative language teaching. **ELT Journal**, Oxford: Oxford University Press, volume 50/1, Janeiro de 1996.

TO Wong Foo – Thanks for everything, Julie Newmar. Direção: Beeban Kidron. Estados Unidos. 1995.

TUDOR, I. Guidelines for the communicative use of translation. **System**, Vol. 15, No. 3, 365-371, 1987

WONG, R. Pronunciation Myths and Facts. **English Teaching Forum**. Volume 31, No 4, Outubro a Dezembro de 1993. Disponível: <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol31/no4/p4>

YOSHINO, S., N, KANO, and K. AKAHORI. (2000). The Effects of English and Japanese Captions on the Listening Comprehension of Japanese EFL Students Language Laboratory, 37, 111-130.

WILLIAMS, H & THORNE, D. The value of teletext subtitling as a medium for language learning. **System**, volume 28, Série 2, 217-228, junho de 2000.

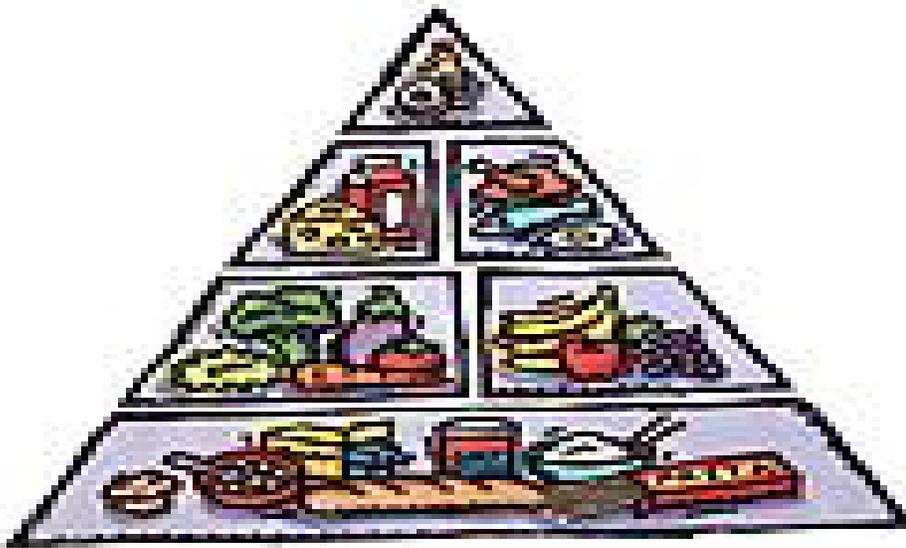
ANEXO A

UNIT 1

1. Movie - Dinner with friends (sub: Portuguese)

What's happening in that part of the movie?

2. Food Pyramid



What's your favorite food? _____

3. Pronunciation – Stressed words

Vegetables Carrots tomatoes noodles bananas cheese

6. Write and answer questions about food.

7. Movie – Rainman (sub: English)

Charlie: Stop that.

Waitress: Good morning. Coffee?

Charlie: That'd be good.

Ray: Dibbs, Sally. 461 -0192.

Waitress: How did you know my phone number?

Charlie: How'd you know that?

Ray: You said read the telephone book. Dibbs, Sally. 461-0192.

Charlie: He remember things, little things, sometimes.

Waitress: Very clever, boys. I'll be right back.

Charlie: How'd you do that?

Ray: I don't know.

Charlie: Did you memorize the whole book? How far did you get?

Ray: "G."

Charlie: "G"?

Ray : "G" . Gottsaken, William Marshall.

Charlie: You memorized to "G" ?

Ray: Yeah, "G".

Charlie: A, B, C, D, E, F, G?

Ray: Half of "G".

Charlie: That's good, Ray. I like that... You hungry?

Ray: Tuesday we have pancakes.

Charlie: Pancakes? That's sounds good.

Ray: Maple syrup.

Charlie: You bet your butt.

Ray: Bet your butt.

Charlie: They got pancakes. What is this, Ray?

Ray: I don't have my toothpicks.

Charlie: You don't need toothpicks. That was okay in the hotel with pizza, but in a restaurant you use a fork.

Ray: I don't have my toothpicks.

Charlie: You don't need toothpicks. The pancakes will keep sliding off.

Ray: I don't have my maple syrup either. I'm gonna be without my maple syrup and my toothpicks.

Charlie: You don't see any pancakes, do you?

Ray: Of course, maple syrup is not here.

Charlie: Ray, when we order the pancakes, they're gonna bring maple syrup.

Ray: Maple syrup is supposed to be on the table before the pancakes.

Charlie: We haven't ordered yet.

Ray: Maple syrup after the pancakes is definitely too late.

Charlie: How is that gonna be too late? We haven't ordered the pancakes yet.

Ray: If we're gonna be here all morning with no maple syrup and no toothpicks, I'm definitely not gonna have my pancakes with ...

Charlie: Don't make a scene. Sop acting like a fucking retard.

Ray: What are you writing? What the fuck is this? "Serious" – "Serious injury list: Charlie Babbit" ? "Serious injury list" ? Are you fucking kidding me?

Ray: Number 18 in 1988. Squeezed and pulled and hurt neck in 1988.

Charlie: "Squeezed and pulled and hurt neck in 1988" ?

8. What's other way to ask the underlined questions in the conversation on exercise 6?

Coffe? _____

You hungry? _____

9. Ethnic Food.



Sushi



Guacamole



Yakisoba



Pizza

What's your favorite ethnic food? _____

| NATION | NATIONALITY |
|---------------|--------------------|
| Japan | Japanese |
| Mexico | Mexican |
| China | Chinese |
| Italy | Italian |

10. Restaurant Situation – You are going to eat a meal in a restaurant.

11. Movie – Reservoir Dogs – (Sub: Portuguese).

What do you think about tipping?

UNIT 2

1. Movie – Patch Adams (sub: English). Catch the subtitle.

Patch:

Doctor:

Man:

Doctor:

Patch:

Doctor:

2. Sports



What sport do you play? _____

3. Mining sports – Choose a sport and mime it in front of the class.

4. Frequency adverbs

| | |
|---------------|------------|
| ALWAYS | 100 |
| ALMOST ALWAYS | 90 |
| USUALLY | 80 |
| OFTEN | 70 |
| SOMETIMES | 50 |
| SELDOM | 40 |
| HARDLY EVER | 30 |
| ALMOST NEVER | 10 |
| NEVER | 0 |

EXTRA EXERCISE ON THIS SITE - <http://esl.lbcc.cc.ca.us/eeslessons/adverbfreq/advfill.htm>

How often do you exercise? _____

5. Movie – High Frequency (sub: English). Translate and Dub

Frank: John Sullivan, are you there? Come on, answer me. Chief. Chief, are you there?

John: I'm right here, Daddy.

Frank: Come here. Where's Elvis?

John: Sleeping.

Frank: Why aren't you sleeping?

John: You woke me up.

Frank: I did? Hey, I got an idea.

John: What's that?

Frank: All right, Chief. What do you say we tame this bronco, huh?

John: I'm scared.

Frank: I know. And you know what? I'm going to be right here with you . Always.

John: Daddy, I can't.

Frank: Well, we can. We can do it together. You and me, Spirit and Guts. What do you say?

John: Ok.

Frank: All right, come on. Now, you just take your time. I'm not going to let go until you say it's okay.

All right? All right, start pedaling. That's it. Get your balance. Ready?

John: Wait! Wait!

Frank: Okay. I'm still here.

John: Okay!

Frank: It's all you

John: Look at me!

Frank: It's all you. It's all you, Chief. Hey look at you. You're doing it!

John: I'm doing it!

Frank: You're doing it!

John: I'm doing it.

Frank: How's it feel?

John: Good.

Frank: Look at you balancing. Look at you!

John: Look at me!

Frank: Let's wake up the world, huh?

6. Stress and Rhythm.

Where's Elvis?

I'm doing it!

Are you there?

7. Past tense verbs.

| PRESENT | PAST |
|---------|---------|
| GO | WENT |
| RIDE | RODE |
| THINK | THOUGHT |
| HAVE | HAD |
| SAY | SAID |
| SEE | SAW |
| RUN | RAN |

Exercise – Match the answer to the questions.

1. What time did the meeting finish?

- a) Only ten minutes. He was in a hurry.
- b) About ten minutes ago. It was dreadful, endless arguments.
- c) He didn't say exactly but he said it would be late afternoon.
- d) I'm sorry. I didn't realise that it was confidential.

2. Where did you stay the last time you were in London?

- a) Only ten minutes. He was in a hurry.
- b) At the Novotel. It was excellent value for London.
- c) At least fifteen minutes.
- d) Tuesday, I think.

3. Who asked a 'Bill Smith' to call them back?

- a) I'm sorry. I didn't realise that it was confidential.
- b) I did. Can you put him though on my phone?

- c) At least fifteen minutes.
 - d) He didn't say exactly but he said it would be late afternoon.
-

4. Why didn't you tell me that Harry had called?

- a) Only ten minutes. He was in a hurry.
 - b) Sorry. it completely slipped my mind.
 - c) He didn't say exactly but he said it would be late afternoon.
 - d) I'm sorry. I didn't realise that it was confidential.
-

5. Where did we buy that last computer?

- a) Only ten minutes. He was in a hurry.
- b) Some small independent shop, I think.
- c) At least fifteen minutes.
- d) Tuesday, I think.

8. Presentation – present a sport rule or move to the class.

9. Text

What Can I Do to Ease Pressure?

When the demands of competition start to get to you, try these relaxation techniques:

- **deep breathing:** Find a quiet place to sit down. Inhale slowly through your nose, drawing air deep into your lungs. Hold your breath for about 5 seconds, then release it slowly. Repeat the exercise five times.
- **muscle relaxation:** Contract (flex) a group of muscles tightly. Keep them tensed for about 5 seconds, then release. Repeat the exercise five times, selecting different muscle groups.
- **visualization:** Close your eyes and picture a peaceful place or an event from your past. Recall the beautiful sights and the happy sounds. Imagine stress flowing away from your body. You can also visualize success. People who advise competitive players often recommend that they imagine themselves completing a

pass, making a shot, or scoring a goal over and over. Then on game day, you can recall your stored images to help calm nerves and boost self-confidence.

- **mindfulness:** Watch out for negative thoughts. Whether you're preparing for a competition or coping with a defeat, repeat to yourself: "I learn from my mistakes!" "I'm in control of my feelings!" "I can make this goal!"

UNIT 3

1. Movie – To Wong Foo. (sub: English). Translate and act.

Vida: Jimmy Jay?

Jimmy: Joe.

Vida: Oh, Joe Jay.

Jimmy: Jimmy Joe

Vida: Jimmy Joe, can we have one ladies cocktail and...

Noxeema: Hey, girl.

Merna: Hi, sweetie. Sit here.

Noxeema: Hi. I'm Noxeema.

Beatrice: How do you do?

Noxeema: Noxeema Jackson.

Womam1: Noxeema?

Noxeema: Hum. Jesse's daughter.

Vida: So, Beatrice, what are we working on?

Beatrice: We are working on decorations for the Strawberry Social.

Vida: Strawberry Social?

Beatrice: It's the biggest thing around these parts. Happens once a year. We're doing it tomorrow. We all make strawberry pies, you see. We take them into the center of town. Then we eat the strawberry pies. Then we go home.

Vida: Oh, lovely! Une fete champetre. May I?

Beatrice: Oh, please.

Vida: So, is there music and dancing?

Beatrice: No.

Woman 1: We used to have a hollering contest, but some people don't care for that sort of thing.

Katina: We give out ribbons for the best strawberry pie.

Vida: This party craves a theme.

Women: Theme?

Vida: What does strawberry say to anyone here?

Woman 1: Well, uh... strawberries are red.

Vida: Good. Hum, that's a start.

Katina: Wild strawberries.

Vida: Yes, wonderful!

Noxeema: Red and wild. That's your theme.

Vida: Red and wild is our theme. You know what we should have today?

Noxema: A day with the girls.

Vida: A day with the girls.

Women: A what?

Beatrice: We have got to finish these posters and somebody has to drive me to Greenville. Come on

Merna: I've always dreamed of having a day with the girls like in New York high society.

Katina: Merna, what's a day with the girls?

Meran: Well, Katina, first you do volunteer work and then you get your hair done and you pick out a new outfit and then you go sit in a café and talk.

Katina: I've never heard that expression before.

Merna: I'm Merna, by the way. I run the local beauty parlor.

Vida: Beauty parlor?

2. Pronunciation – Phrase intonation

“We have got to finish these posters and somebody has to drive me to Greenville”

“I’ve always dreamed of having a day with the girls like in New York high society”

3. Adverbs and cojunctions.

Sequence

“Well, Katina, first you do volunteer work and then you get your hair done and you pick out a new outfit and then you go sit in a café and talk”

Conclusion

“So, is there music and dancing?”

4. Holliday



Christmas



Halloween



Independence day



Easter

Which one is your favorite? _____

5. Months and Days

1st – first

2nd – second

3rd – Third

4th – fourth

5th – fifth

6th – sixth

7th – seventh

8th – eighth

9th – ninth

10th – tenth

11th – eleventh

12th – twelfth

13th – thirteenth

14th – fourteenth

15th – fifteenth

16th – sixteenth

17th – seventeenth

18th – eighteenth

19th – nineteenth

20th – twentieth

21st – twenty-first

30th – thirtieth

31st - thirty-first

| | | | | | |
|---------|----------|-----------|---------|----------|----------|
| January | February | March | April | May | June |
| July | August | September | October | November | December |

6. Writing – What’s your favorite holiday? Where do you go? Who do you spend with?

7. Text

Halloween History



More than 2,000 years ago, October 31st was a day to be feared by the Celtic people who lived in what is now England, Ireland and France. For them October 31st was *The Festival of Samhain*, which marked the end of the year and the end of the harvest season. It was their New Year's eve.

Why all the fear? Because it was believed that during the evening of this harvest festival the Lord of the Dead, Samhain, would allow the dead to return to earth for a few hours.

To hide from these evil spirits many people donned masks - the more gruesome the better - so the spirits would think they were not mortals but other evil spirits and pass them by. Grotesque masks of all sizes and shapes were made from animal skins, animal heads and anything else the Celts could find and use. Costumes were also incorporated in this ceremony. The wilder the costume, the more frightening it would be to ward off the evil spirits.

Bonfires, in honour of the sun god, were built to keep these spirits away. The masked and costumed people would gather around the bonfires dancing, singing, and even jumping over the flames. Those who didn't jump high enough were burned in the flames and offered as a human sacrifice. Other sacrifices made to the bonfire were animals and crops.

When the Romans conquered the Celts, the traditions of October 31st met with change. The Romans incorporated their Christian traditions into this Pagan holiday. *Pomona*, the Roman goddess of fruits and trees, became part of this festival. That is why apples are associated with Halloween. The custom still continues today with bobbing for apples, apple cider and hanging apples from strings to symbolize good luck.

In the 7th century the church celebrated *All Saints Day* on November 1st to honor the souls of the dead. The night before was known as *All Hallow's Eve*, which eventually took the name *Halloween*. As the years passed and people traveled to America, the tradition of Halloween followed. And with this came new customs and practices. American children would dress up as ghosts and goblins to try and scare their neighbours. Soon thereafter it became customary for the neighbours to offer the children treats. Back then it was baked goods. Today it's candy.



UNIT 4

1. Movie - High Fidelity (sub: English)

Rob: Dick, what's this?

Dick: It's the new Belle and Sebastian. You like it?

Barry: Holy Shiite. What the fuck is that?

Dick: It's the new Belle and Sebastian.

Rob: It's a record we've been listening to and enjoying, Barry.

Barry: Well, that's unfortunate, because it sucks ass. Yours, I assume?

Rob: Turn it off, Barry!

Barry: It won't go any louder.

Rob: Turn it off!

Barry: Okay, buddy. I was just trying to cheer us up. So, go ahead. Put on some old sad bastard music. See if I care.

Rob: I don't want to hear old sad bastard music, Barry. I just want something I can ignore.

Barry: Here's the thing. I made that tape special for today, my special Monday morning tape for you, special.

Rob: It's fucking Monday afternoon! You should get out of bed earlier.

Barry: Come on, dude. Play it. Don't you want to hear what's next?

Rob: What's next?

Barry: Play it!

Rob: Say it.

Barry: "Little Latin Loopy – Loo"

Dick: Mitch Ryder and Detroit Wheels?

Barry: No! The Righteous Brothers.

Dick: Well, never mind.

Barry: No, not "never mind". Tell me right now. What's wrong with The Righteous Brothers?

Dick: Nothing, I just prefer the other...

Barry: Bullshit!

Rob: How can it be bullshit to state a preference?

Barry: Since when did this store become a fascist regime?

Rob: Since you brought that tape in.

Barry: Oh, man, that's great! That's the fun thing about working in a record store. You get to play crappy pap you don't even want listen to. I just...I thought this tape was gonna be a fucking conversation stimulator, man! I was gonna ask you for your top five records to play on a Monday morning. You just had to fucking ruin it.

Rob: We'll do it next Monday.

Barry: No! I wanna do it now!

Rob: I can't fire them. I hired these guys for three days a week and they just started showing up every day. That was four years ago.

2. Types of Music



3. Two-part verbs.

Turn it off, Barry!

I was just trying to cheer us up.

Put on some old sad bastard music.

You should get out of bed earlier.

they just started showing up every day.

Exercise – Fill up the blanks.

Expressions with Look and Take

Read the sentences and choose the best alternative.
Click the answer button to see the correct answer.

- When she got the promotion, she started to look ___ on the people she used to work with.
 - up
 - for
 - down
- At this moment, it's nonsense to look ___ results.
 - about
 - for
 - in
- We must look ___ all the applications before we decide to hire someone.
 - for
 - up
 - over
- People looked ___ him as a great leader.
 - on
 - forward
 - in
- I'm looking ___ to visiting my relatives in California.
 - for

b. forward

c. up

1. Have the children taken ___ their new teacher?

a. up

b. to

c. over

2. You should take your brother ___ on his offer to help you do it.

a. up

b. in

c. at

3. The plane will take ___ in ten minutes.

a. out

b. in

c. off

4. These big books shouldn't be taken ___ from the library.

a. after

b. in

c. away

4. Object Pronouns.

Tell me right now

You like it?

I was just trying to cheer us up

I was going to ask you for your...

| Subject Pronouns | Object Pronouns |
|------------------|-----------------|
| I | ME |
| YOU | YOU |
| HE | HIM |
| SHE | HER |
| IT | IT |
| YOU | YOU |
| WE | US |
| THEY | THEM |

5. Movie – High Fidelity (sub: Portuguese)

Rob: What came first music or the misery? People worry about kids playing with guns, or watching violent videos that some sort of culture of violence will take them over. Nobody worries about kids listening to thousands, literally thousands of songs about heartbreak, rejection, pain, misery and loss. Did I listen to pop music because I was miserable? Or was I miserable because I listened to pop music?

Do you like pop music? Why? _____.

6. Movie – High Fidelity (sub: English)

Dick: So, you live in Chicago now?

Singer: I do.

Dick: Do you love it?

Barry: You should come to our record store. Championship Vinyl.

Dick: Oh, my God. You'd love it. He owns it. It's on Milwaukee...

Barry: You'll find everything. Soul, ska, trip-hop, techno, salsa. Will you come: Championship Vinyl.

Singer: It sounds okay.

Rob: Why did you tell her about the store?

Barry: Oh, man, I'm sorry. I didn't know it was classified information. I know we don't have any customers, but I thought that was a bad thing not like a business strategy.

7. Role Play – Invite a classmate out to a concert. There are many options for you to choose from.

UNIT 5

1. Movie – Pulp Fiction (sub: Portuguese)

Have you ever been to other country?

2. Activities.



3. Movie. Twin Brothers (sub: English)

Vincent: Cash, lots of cash.

Julius: Listen, the most amazing thing has happened, Vincent.

Vincent: You scared the living shit out of me.

Julius: I met one of our fathers. He _____ in New Mexico who probably knows where Mom is.

Vincent: Oh, great! Yes!

Julius: Listen, she didn't abandon you.

Vincent: No?

Julius: You know what I mean? She didn't abandon you. She didn't even know you were born.

Vincent: Oh!

Julius: They _____ that I died.

Vincent: No kidding? Look, Julius, I'm in a hurry. You know Sammy, who gave me this car?

Julius: Yeah.

Vincent: You remember Sammy? He _____ to take this car to Houston. So I'm gonna be gone a couple of days.

Julius: Houston? You know something? New Mexico's on the way to Houston.

Vincent: A lot of places are on the way to Houston, Julius. Use the house, make some phone calls. Throw wild parties. Take advantage of your brother.

Julius: We _____, Traven, in New Mexico.

Vincent: No, we don't have to see this man in New Mexico.

Julius: Yes, we do. And I'm _____

Vincent: We'll see the man.

Julius: I take a shower. I get my bags.

Vincent: Get your bags.

4. Imperative and Modals for suggestion

IMPERATIVE

Get your bags
 Use the house
 Make some phone calls
 Throw wild parties
 Take advantage of your brother.

MODALS

Have to _____
 Must _____
 Need to _____
 Ought to _____

5. Write an Essay about your favorite trip. What have you done?

6. Text.



Northern Patagonia: Virgin Territory

In Chile, the Patagonia extends from the heart of Reloncavi in the north to the Strait of Magallenes in the south. Adventure tourism, fishing, trekking, observing flora and fauna in their most natural state, kayaking, and rafting, are only part of the variety of activities that this region offers.

Santiago City

Santiago is divided into 32 districts or "comunas", each one run by its own town council. The central offices of banks and main government buildings are located in downtown Santiago. Commerce is gradually heading towards the east side of the city, to the districts of Providencia, Las Condes and Vitacura. Most hotels, commercial, banking and entertainment areas are located in these districts. The industrial area of Santiago is found in the districts of Quilicura, Huechuraba and Pudahuel to the north and northwest of the city. The south and west districts of Santiago are predominately residential.

UNIT 6

1. Movie – Patch Adams (sub: English). Translate.

Patch: I'd like to leave.

Doctor: Hunter, we'll have to discuss this at your schedule time.

Patch: I'm leaving.

Doctor: Have you thought about what you'll do?

Patch: I want to help people. Last night with Rudy, I connected to another human being. I want more of that. I want to learn about people, help them with their troubles.

Doctor: That's what I do.

Patch: But you suck at it. You don't even look at people when they're talking. I want to listen, really listen to people.

Doctor: I can't allow you to leave. I believe you still have some issues to work out.

Patch: Ah, well, I don't need your permission because I admitted myself.

Doctor: Hunter. I must warn you my report will read "A.M.A.", that you were signed out of this hospital "Against Medical Advice".

Patch: And my report will read "I.D.G.A.R.A.", "I Don't Give a Rat's Ass". And my name is Patch.

2. Present continuous

"I'm leaving."

"You don't even look at people when they're talking"

Exercise – Choose the correct option

1. Right now Dave is _____.

- sleep
- sleeps
- sleeping

2. They _____ to some music on the radio.

- are listening
- listening
- listen

3. _____ in ghosts?

- Believe you
- Do you believe
- Are you believing

4. Dave, _____ this book belong to you?

- is
- does
- are

5. Benjamin, _____ to me?

- do you listen
- are you listening
- are you listen

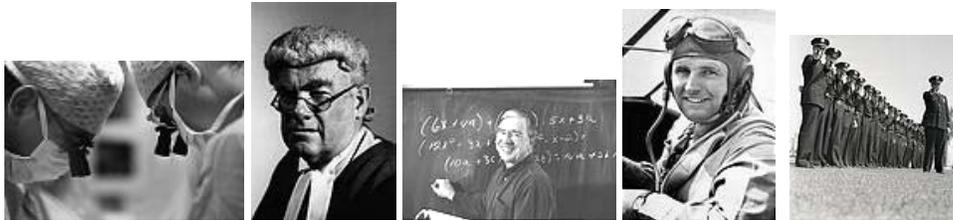
6. What _____ about right now?

- do you think
- are you thinking
- are you thinks

7. My wife Dao _____ breakfast every morning at 7:00.

- eats
- is eating
- eat

3. Professions



4. Movie – Patch Adams (sub: Portuguese)

5. Will vs Be going to.

1. The phone's ringing.

- a) I'm going to get it.
 - b) I'll get it.
-

2. This box is too heavy for me.

- a) I'm going to help you.
 - b) I'll help you.
-

3. Who wants to do it?

- a) It has already been decided. I'll do it.
 - b) It's already been decided. I'm going to do it.
-

4. What are your plans for the Summer?

- a) I'm going to Ariba.
 - b) I'll go to Ariba.
-

5. I need to catch up with my work.

- a) So I'm going to work all next weekend to catch up.
 - b) So I'll work all next weekend to catch up.
-

6. I need someone to take this down to the mail room.

- a) I'm going to do it.
 - b) I'll do it.
-

7. I'm so tired.

- a) I think I'm going to bed.
 - b) I think I'll go to bed.
-

8. Goodnight.

- a) I'm going to see you tomorrow.
 - b) I'll see you tomorrow.
-

9. I need someone to meet a visitor at the airport.

- a) I'm going to go.
- b)

6. Text

A career-planning roadmap

A vocational test can help give your student direction

By Sarah Beales

Once upon a time, a graduate would find a job, make it a career and retire years down the line from the very same job. Today, individuals change careers as often as they change socks. Career-minded folks aren't afraid to try new things, to tempt the proverbial unchartered waters. It's a big world out there, and people are exploring the numerous job and educational avenues like never before.

How should you help your student start? One way to begin the journey is by taking vocational tests and assessments. Initially, vocational testing's sole purpose was, going back to that one-job-per-lifetime thing, to tell people the career to pursue. Now, the tests stress a broader need to understand all of a taker's preferences. Vocational tests can increase self-awareness and help students explore educational and career options. "In this day and age, people have about seven jobs," says Linda Kent, an employment and assessment specialist. "We're always talking about the next step.

The first step is determining where you are now. It's a series of steps determining long- and short-term goals. Assessment is like putting pieces of a puzzle together to determine where you are, where you want to go and how you're going to get there." Vocational tests are both diagnostic and predictive tools that can point to your student's strengths and weaknesses. There are countless varieties of vocational tests. A vocational counselor is often your best bet to help you determine what kind of testing would be most beneficial for your teen. The results from these tests can encourage your teen to consider new career ideas. They can indicate what kinds of courses your teen should take in college and the work environment in which he or she might excel.

Cenza Ferrante, a senior at Webster High School in Rochester, N.Y., took a vocational test offered through her local Board of Cooperative Educational Services. In two four-hour sessions, Cenza participated in assessment activities that included hand and eye-coordination exercises, such as sorting nails and screws, piecing together booklets of fabric and taking memory tests. "It was less of a test and more of little activities," she says. "They helped me to understand what my strengths are." Cenza recommends vocational testing to other high school students, though she felt there should have been more discussion about her results after taking the tests. "I had a mixture of feelings. I was able to get a full range of jobs, but I had a little bit of a hard time deciding on them," she says. The assessment helped Cenza confirm some of her interests. But, she says, "the rest is up to me now. I know I'll be good at these certain jobs, but I'm still not sure what ones I'd really like." Researchers also realize that it is an individual, not a test, who makes the best personal career decision. As a result, less emphasis is placed on test results and more on increasing a student's self-awareness. "Education is not a destination—it's a journey," Kent says. "All kids need assessment to make intelligent, informed decisions on this journey."

ANEXO B

UNIT 1

5. CONVERSATION

Friend: Drop the love bomb, yeah!
 Sarah: Now do you get it? I love him
 Dad: Then go get him
 Tom: Hi
 Sarah: Hi
 Tom: I'm sorry.
 Sarah: Me too.
 Tom: I miss you.
 Sarah: I miss you, too.
 Tom : I miss wrecking airplane bathrooms with you.
 Sarah: I miss sleeping with you inside a snowball.
 Tom: And torching hotels in Europe.
 Sarah: I miss doing time in prison with you.
 Tom: Do you want to try to...?
 Sarah: Definitely.



What do you miss in your life?

6. Primary Grammar Gerund

A *gerund* always ends in *ing* and is used as a noun.

Subject (Eating is fun.)

Direct object (I like eating.)

Predicate nominative (A fun time is eating.)

Appositive (A fun time, eating, takes much time.)

Gerunds can have with them direct objects, predicate nominatives, predicate adjectives or modifiers to form what is called a *gerund phrase*. Example: Eating solid foods is hard for babies.

7. Grammar Practice

Write 3 phrases using the gerund of the verbs bellow:

Give _____

Pay _____

Wait _____

8. Pronunciation

I miss you.
 I miss wrecking airplane bathrooms with you.
 I miss sleeping with you inside a snowball.
 I miss doing time in prison with you.

9. Conversation

Nelson: Sara! I have an announcement to make. What's wrong? Are you okay?
 Sara: Yeah, I'm fine.
 Nelson: What do you keep in there?
 Sara: Nothing.
 Nelson: "Nothing" doesn't require a lock. What's wrong?
 Sara: So, what's the big announcement?
 Nelson: Don't do the dodge.
 Sara: Am I okay? No, I'm not okay. I miss Ernie. And I've got a migraine. So, What's your big announcement?
 Nelson: Marry me.
 Sara: What?
 Nelson: Will you marry me? Sara, I stood on the street and I realized this is it. Life will never be better or sweeter than this. I'm happy. I'm in love. Marry me.
 Sara: That's incredibly sweet. But you don't understand.
 Nelson: Yes, I do. It all makes sense. I want you. I want this life...Marry me....Marry me, Sara.
 Sara: I can't.
 Nelson: Why not?
 Sara: Because of me.
 Nelson: What about you. For God's sake, Sara. Please, just...just tell me what's wrong. Tell me the truth.
 Sara: I can't.

What do you think is wrong with Sara?

Why does Nelson want to marry her?

10. Primary Grammar

COMPARISON OF ADJECTIVES

IRREGULAR COMPARATIVES AND SUPERLATIVES

These adjectives have completely irregular comparative and superlative forms:

| Adjective | Comparative | Superlative |
|---------------|-------------------|---------------------|
| good | better | best |
| bad | worse | worst |
| little | less | least |
| much | more | most |
| far | further / farther | furthest / farthest |

THE + SUPERLATIVE

COMPARATIVE + THAN

To compare the difference between two people, things or events.

Examples:

Mt. Everest is **higher than** Mt. Blanc.

Albert is **more intelligent than** Arthur.

'the' is placed before the superlative:

For example:

He is **the richest** man in the world.

That is **the biggest** crocodile I have ever seen.

She is **the tallest** girl in her class.

11. Grammar Practice

Complete the sentences with these words: **sooner, longer, older, worse, better, more, worst, happiest, happier** and **beautiful**

- a) English wine is good but French wine is _____ .
- b) English cooking is bad but Scottish cooking is _____ .
- c) It's a long way from London to Moscow but London to Sydney is even _____ .
- d) I've got two daughters. Sophie is the younger one and Kathryn is the _____ one.
- e) The earlier we leave, the _____ we'll arrive.
- f) It's becoming more and _____ difficult to find time to play golf.
- g) Do it when you can but the sooner it's done, the _____ .
- h) The older I get, the _____ I forget!
- i) I'm so happy. I must be the _____ man in the world!
- j) You're even more _____ in real life than in photos.

12. Writing

What would you change in your life? Appearance, job experience, neighborhood, etc.

13. Reading

BREAKING NEWS FROM GUINNESS WORLD RECORDS...



LIVE 8 SET TO SMASH PREVIOUS RECORDS

As the dust settles on the weekend's phenomenal worldwide efforts for Live 8, researchers are busy at Guinness World Records sifting through all of the evidence presented as numerous records are set and broken.

In the run-up to the event Guinness World Records awarded the record for the **Largest text message lottery** as 2,060,285 entries were received from music fans applying for tickets to the concert at Hyde Park in London.

Ten concerts were staged around the world on Saturday 2 July 2005 with a combined live audience of 1 million people, setting a record for the **Largest simultaneous rock concert attendance**.

The original concert, Live Aid, held 20 years ago holds the record for the **Largest simultaneously rock concert TV audience** with 1.5 billion viewers. At this early stage estimates for Live 8 vary between 2 and 5 billion viewers, and Guinness World Records is waiting for accurate figures from broadcasters and independent auditors before awarding the record.

We have also been working with AOL.com on the internet coverage side of things, and it is possible that their live offering will break Madonna's existing record of 11 million people online for the **Largest internet pop concert**. AOL is currently collating their internet traffic data, which must then be audited by independent experts, before final analysis is made by Guinness World Records.

UNIT 2

1. Conversation

Tom: We can tell the grandchildren about that

Sarah: Great story for the kids.

Clerk: Bonjour.

Tom: How you doing, chief? Can we get le car for Leezak?

Sarah: Bonjour. Les reservations sont pour Leezak.

Clerk : Oui, mademoiselle.

Tom: You never told me you spoke French.

Sarah: It was that summer abroad. I backpack to Europe.

Clerk: Ah, here we are. For Mr and Mrs. Leezak.

Must be some mistake, no?

Sarah: No, no mistake. Mr and Mrs.

Tom: What the hell? These sports scores are two days old.

Sarah: So?

Tom: So? You know if I don't have an up-to-date sports section, it throws off my day starting with my morning dump.

Sarah: Honey, there's going to be satellite TV in the hotel.

Clerk: Voilà.

Tom: I wonder what kind of wheels we got.

Tom: I'm telling you, this is not the car. I ordered a compact.

Sarah: This is a European compact.

Tom: No, this is a Ringling Brothers compact. I've owned bigger Tonka trunks bigger than this car. Honey, I looked at the brochure, and there was a Fiesta on the cover, not a Bingo.

Sarah: Baby needs a great big car to make him happy?

Tom: We could really use a Dodge about now.

Sarah: Oh, we could really use a Dodge about now.

Tom: What was that?

Sarah: You just sound so American. We could use a Dodge about now. While I'm making a doody, can you hand me my sports section and beer with that? Thank you very much, ma'am.

Tom: Are you mocking me?

Sarah: No. Baby, just floor it.

Tom: I am flooring it. If I pushed any harder my foot would blow through the floor, and we'd be Flintstoning our asses threere.

Sarah: Whoa, turn here!

2. Primary Grammar

| | | |
|-------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|
| Can we get le car for Leezak? | We could really use a Dodge about now | my foot would blow through the floor |
|-------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|

What are Modal Verbs ?

Modal verbs are special verbs which behave very differently from normal verbs. Here are some important differences:

1. Modal verbs do not take "-s" in the third person.

EXAMPLES:

He can speak Chinese.

She should be here by 9:00.

2. You use "not" to make modal verbs negative, even in Simple Present and Simple Past.

EXAMPLES:

He should not be late.

They might not come to the party.

3. Many modal verbs cannot be used in the past tenses or the future tenses.

EXAMPLES:

He will can go with us. **NOT CORRECT**

She musted study very hard. **NOT CORRECT**

Common Modal Verbs

| | |
|-------|----------|
| Can | Ought to |
| Could | Shall |
| May | Should |
| Might | Will |
| Must | Would |

CAN

Can is an auxiliary verb, a modal auxiliary verb. We use **can** to:

- talk about possibility and ability
- make requests
- ask for or give permission

Structure of Can

subject + can + main verb

The main verb is always the bare infinitive (infinitive without "to").

| subject | auxiliary verb | main verb | |
|------------|----------------|-----------|---------|
| I | can | play | tennis. |
| He | cannot | play | tennis. |
| | can't | | |
| Can | you | play | tennis? |

Notice that:

- **Can** is invariable. There is only one form of **can**.
- The main verb is **always** the bare infinitive.

Use of Can

can: Possibility and Ability

We use **can** to talk about what is possible, what we are able or free to do:

- She **can** drive a car.
- John **can** speak Spanish.
- I **cannot** hear you. (I **can't** hear you.)
- **Can** you hear me?

Normally, we use **can** for the present. But it is possible to use **can** when we make present decisions about future ability.

- Can** you help me with my homework? (present)
- Sorry. I'm busy today. But I **can** help you tomorrow. (future)

can: Requests and Orders

We often use **can** in a question to ask somebody to do something. This is not a real question - we do not really want to know if the person is able to do something, we want them to do it! The use of **can** in this way is informal (mainly between friends and family):

- **Can** you make a cup of coffee, please.
- **Can** you put the TV on.
- **Can** you come here a minute.
- **Can** you be quiet!

can: Permission

We sometimes use *can* to ask or give permission for something:

- Can** I smoke in this room?
- You **can't** smoke here, but you **can** smoke in the garden.

(Note that we also use *could*, *may*, *might* for permission. The use of **can** for permission is informal.)

3. Grammar Practice

What can you do?



4. Pronunciation

Higgins: All right, Eliza, Say it again.

Eliza: The rine in spine stais minely in the pline

Higgins: No Eliza, you didn't "saI" that. You didn't even "say" that. Every night before you get into bed, where you used your prayers. I want you to say "**The rain in Spain stays mainly in the plain**" fifty times. You'll get much further with the Lord. If you learn not to offend His ears. Now for your 'Hs'. Pickering, this is going to be ghastly.

Pickering: Control yourself, Higgins. Give the girl a chance. I suppose you can't expect her to get it right the first time.

Higgins: Come here, Eliza, and watch closely. Now you see that flame. Every time you pronounce the letter 'H' correctly the flame will waver. And every time you drop your 'H' the flame will remain stationary. That's how to know you've done it correctly. In "**Hartford, Hereford and Hampshire, hurricanes hardly ever happen**" Now you repeat after me. In "Hartford, Hereford and Hampshire, hurricanes hardly ever happen"

Eliza: In "Hartford, Hereford and Hampshire, hurricanes hardly ever happen"

Higgins: Oh no, no, no

5. Reading

Is teaching pronunciation effective?

The usefulness of teaching pronunciation is a widely debated subject in the language teaching world. Some of the current research would suggest that teachers can make little or no difference in improving their students pronunciation. In contrast, there is research that indicates that the teacher can make a noticeable difference if certain criteria, such as the teaching of suprasegmentals and the linking of pronunciation with listening practice, are fulfilled. If the above views indicate the split in opinion about the teaching of pronunciation, can pronunciation be successfully taught, and if so, what are the pedagogical implications for the classroom teacher and the learner? This article, in light of the current research and opinions, asks the question 'Is it reasonable to expect all students to do well in learning the pronunciation of English?' The article consists of an examination of the role of pronunciation in current and past language programs, recent research on pronunciation and the learner, current pedagogical thinking on pronunciation and learning, and some proposed new roles for the teacher and student in the communicative classroom. It is hoped that this short overview of the role of pronunciation in EFL/ESL programs will prompt more teachers to reconsider the relationship between the learner and pronunciation.

6. Listening

How much does Carl receive to get out of the room?

Does Dr. Sobol know Mr. Vitti?

What is a bug?

Why does Dr. Sobol think Mr. Vitti is in the clinic?

What's Mr. Vitti final opinion about Dr. Sobol?

UNIT 3

1. Conversation

Tom: Wait! Oh, _____ OK?

Sarah: Yes.

Tom: _____ all right?

Sarah: I'm fine.

Tom: This threshold thing isn't as easy

as it looks. (...) Daddy got the big suite!

Yeah he did!

Sarah: We're really married. We're really, really married.

Tom: For ever and ever.

Sarah: _____ feel like it?

Tom: I don't know. _____?

Sarah: I'm kind of tired.

Tom: Me too. I mean, hey...

Sarah: Ok.

Tom: What's the matter?

Sarah: It's our wedding night, and we

don't want to have sex.

Tom: No... Well, it's OK. We're tired. It's fine.

Sarah: Baby, it's just that this is our wedding day, something I've fantasized about my whole life... And now it's over. Did you have wedding fantasies when you were a little boy?

Tom: Kind of.

Sarah: Oh, honey. Oh my God!

Tomorrow my parents are going to know

I'm not a virgin any more!

Tom: Sarah, Oh... you haven't been a virgin since college.

Sarah: I know. I know. But tomorrow they're going to know for sure that I'm not a virgin. And they're going to know that you deflowered me. Oh, God! Oh, no!

Tom: Oh, Honey. Deflowered!

Sarah: That's what my mom always called it. My mommy.

Tom: Hey... I love you. OK? And we have our entire lives to have sex. So it's OK if we don't do it tonight.

Sarah: Now I kind of feel like it.

Tom: Really?

Sarah: Yeah. That was a sexy speech.

Tom: I, you know, turn it on every once in a while.

Sarah: Oh, bloody nose! Bloody nose!

Oh, hello, hello! Hello, hello!

Tom: Here we go. You've been mine for one night, and you're falling apart already. I'm not going to have to trade you in, am I? There you go. Just like that. It'll stop the bleeding.

Sarah: I look like a chimp.

Tom: You look gorgeous. Let's go to sleep.

Sarah: I love you.

Tom: I love you, too, baby

What kind of fantasies did Sarah have about the marriage?

What about Tom?

2. Primary Grammar

SIMPLE PRESENT

FORM Simple Present

I run
you run
he runs
she runs
it runs
we run
they run

Forming a yes/no question

Yes/no questions are also created using the auxiliary *do*. This time, the auxiliary is placed before the subject. Here are the rules:

HE RUNS IN THE MORNIG.
Does he run in the mornig

Forming a WH- question

WH- questions (using words such as "what", "when", "where" etc.) are also created by putting the auxiliary *do* before the subject. Then, you add the WH- word at the beginning.

3. Pronunciation

3.1 Reduction of "of"

I'm kind of tired.

What kind of music do you like?

You're kind of funny

4. Word Effort

| NOUM + NOUN | ADJECTIVE + NOUN |
|-------------------|------------------|
| wedding fantasies | sexy speech |
| | |

5. Brief reading

Around The Weird: Bizarre News Briefs

BAGHDAD, Iraq (Wireless Flash) – June brides are having a heck of a time in Iraq, where daily violence is forcing many couples to skip their wedding celebrations entirely. It's a big change from the flashy parties of the past, according to the "Wall Street Journal," which reports that couples who choose to have a wedding reception do so in the early afternoon so guests can safely get home before dark.

6. Grammar practice

COMPLETE WITH THE APPROPRIATE VERB

Claudia _____ an active person. Every day she _____ at 6:00. She _____ in bed for a while, then she _____ a shower. Claudia _____ alone, so she _____ breakfast alone. After breakfast she _____ dressed, she _____ "Bruno", her dog, and she _____ for school. There, Claudia _____ her friends Anna and Doris. Claudia _____ English and Spanish classes, but she doesn't _____ Biology. After classes she _____ lunch with her friends. Then, she _____ to music, and sometimes she _____ out. When the night falls, Claudia _____ very tired. She _____ back home, _____ hello to "Bruno", _____ with him for a while, and she _____ to bed at 9:30 waiting for another day to come.

UNIT 4

1. CONVERSATION

Sara: Look at that, Nelson. That's life. It's just happening around us all the time. I think that's so beautiful. Tell me your secret dream.

Nelson: I'm not much on that kind of thing.

Sara: Oh, come on. Everybody's got one. One day only. Tell me.

Nelson: My father sold door-to-door. Vacuum cleaners, life insurance. For a while he even sold plastic food. We were kind of the joke of the neighborhood. And believe me, the neighborhood was a pretty grim joke itself.

Sara: Where'd you grow up?

Nelson: Right here. I still own the house but I never go there. Anyway, every night after dinner he would shut himself in the TV room and listen to 45s: Bobby Darin, Perry Como, Tony Bennett. For a year or so, I desperately wanted to be a singer.

Sara: Cause you thought it would make him happy?

Nelson: No. I thought those guys were everything he wasn't. Successful, proud, in control

Sara: I'd like to hear you sing.

Nelson: That will never happen.

Sara: Come on. One day. One day you'll sing for me, right?

What's your dream?

Explain it



2. Primary Grammar

Simple Past

FORM Simple Past

[VERB+ed]

EXAMPLES:

I visited my friends.

I often visited my friends.

NOTE: When you are using a verb tense with only one part such as Simple Past (visited), adverbs usually come before the verb (often visited). Please remember this is different from verbs with more than one part such as Present Continuous

USE 1 Completed Action in the Past

Use the Simple Past to express the idea that an action started and finished at a specific time in the past.

EXAMPLES:

I saw a movie yesterday.

3. Grammar Practice

Put the verbs into the correct form (simple past).

1. Last year I (spend) _____ my holiday in Ireland.
2. It (be) _____ great.
3. I (travel) _____ around by car with two friends and we (visit) _____ lots of interesting places.
4. In the evenings we usually (go) _____ to a pub.
5. One night we even (learn) _____ some Irish dances.
6. We (be) _____ very lucky with the weather.
7. It (not / rain) _____ a lot.
8. But we (see) _____ some beautiful rainbows.
9. Where (spend / you) _____ your last holiday?

4. Reading

What is Happiness

True happiness is such a rare commodity that the whole of the world is continuously seeking it and failing to find it. All the people, who we consider to be the best in their fields, are seeking it too and failing to acquire it. The most brilliant of the scientists, the most gifted of artists, the most talented of poets and authors, the wealthiest businessmen, the most powerful rulers, the greatest achievers in any field - all of them have been striving for it all their lives and failed to have it. Why is happiness such an elusive thing? Is it that it cannot simply be achieved? Or is it that it is not where all of us have been looking for it?

If you pause to give it a thought it is very easy to see that somehow we have all been missing the point. It is either that we have all been looking for happiness at the wrong places or that it is simply not possible to achieve happiness. The answer is not very easy. But it is obvious that if the whole of the humanity has been trying to find something throughout the history and failing to acquire it then something must be very wrong about the concept we have of happiness.

Happiness is what you feel when what you want to happen happens.

How can we achieve happiness?

Let us consider the above definition carefully. The main keyword in the definition is "**want**". The whole trouble starts when we want something. Every moment of our lives we keep on wanting something or the other. If we could make a list of all the things we want in our lives since childhood to death, including trivial as well as very important, all the paper in the world perhaps would not be enough for this purpose. Only a small percentage of all our wishes is fulfilled in spite of all our endeavors. The percentage of wishes, which remain unfulfilled, keeps on growing with time. As a result, as we grow older, we become more and more unhappy. We grow tired of life. The blessings, which our lives and the whole existence keep showering upon us, gradually lose their charm. The frustration, of failing to fulfill most of our wishes, sets in. We start feeling weighed down. The feeling that the whole life is somehow conspiring to keep us unhappy grows. Life becomes full of miseries. We keep stumbling from one failure to another.

The solution, then is very obvious. We must explore the possibility of a life of no desires or minimum desires. Desire is a seed which grows fruits of unhappiness. Actually the trouble is that we demand too much. We keep on demanding incessantly. It seems that we do nothing else but keep producing desires and then keep struggling to fulfill them. The only solution to this problem is to break out of this cycle of desires and struggles. If one does not desire anything, he has no chance of getting unhappy due to failure in fulfilling his desire.

5. Writing

Write a composition (minimum 100 words). Use past sentences for imaginary desire.

- What's one of your dreams?
- Why is it so important?

6. Pronunciation

| | |
|---|---|
| /d/ | <p>A) When the pronunciation of the infinitive ends in a vowel or voiced consonant, the pronunciation of the <i>_ed</i> suffix will be /d/. Ex:</p> |
| <p><i>play</i> /pleɪ/ - <i>played</i> /pleɪd/ <i>live</i> /lɪv/ - <i>lived</i> /lɪvd/ <i>engage</i> /ɪnˈɡeɪdʒ/ - <i>engaged</i> /ɪnˈɡeɪdʒd/ <i>blame</i> /bleɪm/ - <i>blamed</i> /bleɪmd/ <i>listen</i> /lɪsn/ - <i>listened</i> /lɪsnd/ <i>control</i> /kənˈtrɒl/ - <i>controlled</i> /kənˈtrɒld/ <i>repair</i> /rɪəˈpeɪə/ - <i>repaired</i> /rɪəˈpeɪəd/</p> | |
| /t/ | <p>B) When the pronunciation of the infinitive ends with a voiceless consonant, the pronunciation of the <i>_ed</i> suffix will be /t/. Ex:</p> |
| <p><i>stop</i> /stɒp/ - <i>stopped</i> /stɒpt/ <i>work</i> /wɜːk/ - <i>worked</i> /wɜːkt/ <i>watch</i> /wɒtʃ/ - <i>watched</i> /wɒtʃt/</p> | |
| /ɪd/ | <p>C) When the pronunciation of the infinitive ends with an alveolar stop consonant – /d/ or /t/, – the pronunciation of the <i>_ed</i> suffix will be /ɪd/. Ex:</p> |
| <p><i>need</i> /niːd/ - <i>needed</i> /ˈniːdɪd/ <i>visit</i> /ˈvɪzɪt/ - <i>visited</i> /ˈvɪzɪtɪd/ <i>create</i> /kriːeɪt/ - <i>created</i> /kriːeɪtɪd/</p> | |

UNIT 5

1. Conversation

Sarah: Tom?

Tom: Look, Yuan, Willie, Whoever else is listening. You don't want me to be with Sarah, and I can't change that. I don't know where we're going to be in ten, twenty, forty years. I don't know who we're going to be. I don't know if I'm ever going to be able to give her all of this. There are a million things that I don't know. But there's on thing that I do. And that's that I love Sarah. And I am going to love her day in and day out for the rest of my life. Now, will you please, please, open the gate so I can tell that to my wife.

Where are you going to be doing in ten years from now?

2. Primary Grammar

FUTURE with "be going to"

FORM Be Going To

[AM / IS / ARE] + [GOING TO] + [VERB]

EXAMPLES:

He is going to meet Jane tonight.

He is definitely going to meet Jane tonight.

NOTE: When you are using a verb tense with more than one part such as Simple Future (is going to meet), adverbs usually come between the first part and the second part (is definitely going to meet).

"Be going to" to Express a Plan

"Be going to" expresses that something is a plan. It expresses the idea that a person intends to do something in the future.

EXAMPLES:

He is going to spend his vacation in Hawaii.

We are going to meet each other tonight at 6:00 PM.

A: Who is going to make John's birthday cake.

B: Sue is going to make John's birthday cake.

3. Listening

1) What name does Laura's father want to be called?

2) Who surprisingly arrive at the party?

3) What name did Laura's father called Mr. Vitti?

4) Does the couple accept the gift from Mr. Vitti?

5) What condition is made to let Mr. Vitti talk to Dr. Sobol?

4. Conversation

A: You're such an optimist! What do you think you'll be doing in 2025?

B: Oh! I think I'll be a famous artist. And Let's see, I'll have my own gallery. What about you?

A: I don't know, but I don't want to work as an employee my whole life. I think I'll have my own business.

B: That'll be great.



5. Grammar

FUTURE WITH "WILL"

FORM Will

[WILL] + [VERB]

EXAMPLES:

I will help him later.

I will never help him.

NOTE: When you are using a verb tense with more than one part such as Simple Future (will help), adverbs usually come between the first part and the second part (will never help).

USE 1 "Will" to Express a Voluntary Action

"Will" often suggests that a speaker will do something voluntarily. A voluntary action is one the speaker offers to do for someone else. Often we use "will" to respond to someone else's complaint or request for help.

EXAMPLES:

A: I'm really hungry.

B: I'll make some sandwiches.

A: The phone is ringing.

B: I'll get it.

USE 2 "Will" to Express a Promise

"Will" is usually used in promises.

EXAMPLES:

I will call you when I arrive.

If I am elected President of the United States, I will make sure everyone has access to inexpensive health insurance.

I promise I will not tell him about the surprise party.

PS: No Future in Time Clauses

Like all future forms, the Simple Future cannot be used in clauses beginning with "when", "while", "before", "after", "by the time," "as soon as," "if" and "unless." In this lesson, all verbs in Time Clauses are *italicized*.

EXAMPLES:

When you arrive tonight, we will go out for dinner. **Correct**

6. Pronunciation

| | | | |
|------------------|---------------|------------------------|------------------------|
| I will return | I'll be back | I won't go | Will I be invited? |
| You will pay | You'll sleep | You won't need that | Will you quit? |
| He will come | He'll love it | He won't agree with it | Will he stay? |
| We will love you | We'll go | We won't like that | Will we receive money? |

7. Grammar Practice

1. A: Why are you holding a piece of paper?

B: I (write) _____ a letter to my friends back home in Texas.

2. A: I'm about to fall asleep. I need to wake up!

B: I (get) _____ you a cup of coffee. That will wake you up.

3. A: I can't hear the television!

B: I (turn) _____ it up so you can hear it.

4. We are so excited about our trip next month to France. We (visit) _____ Paris, Nice and Grenoble.

5. Sarah (come) _____ to the party. Oliver (be) _____ there as well.

6. A: It is so hot in here!

B: I (turn) _____ the air conditioning on.

7. I think he (be) _____ the next President of the United States.

8. After I graduate, I (attend) _____ medical school and become a doctor. I have wanted to be a doctor all my life.

8. Role Play

Have a discussion with a colleague about what you want to do in your life.

Prepare a dialog (father to son – like) saying what do you want to do with your life.



UNIT 6

1. Conversation

Dr. Sobol: This is delicious. This is so good. I love Italian food. I've never been to Italy. Is it great? I was in France twice and Jamaica, the island. You ever been there? It's great, because I love to snorkel. Have you guys ever snorkeled? It's great to sleep with the fish. Swim with the fish. Have you ever done that? It's good. So what are you doing this summer?

Jelly: About what?

What have you been doing in your vacations?

Have you ever gone to another country?



2. Pronunciation

Rising intonation for yes/no questions

You ever been there?

Have you guys ever snorkeled?

3. Primary Grammar

PRESENT PERFECT

FORM Present Perfect

[HAS / HAVE] + [past participle]

EXAMPLES:

I have seen that movie many times.

I have never seen that movie.

USE 1 Unspecified Time Before Now

We use the Present Perfect to say that an action happened at an unspecified time before now. We CAN use the Present Perfect with expressions like "ever," "never," "once," "many times," "several times," "before," "so far," "already" and "yet."

EXAMPLES:

People have traveled to the moon.
Has there ever been a war in the United States?
 Yes, there has been a war in the United States.

USE 2 Duration From Past Until Now (Non-continuous Verbs)

We use the Present Perfect to show that something started in the past and has continued up until now. "For five minutes," "for two weeks" and "since Tuesday" are all durations which can be used with the Present Perfect.

EXAMPLES:

I have had a cold for two weeks.

She has been in England for six months.
Mary has loved chocolate since she was a little girl.

4. Grammar Practice

1. A: Did you like the movie "Star Wars"?
B: I don't know. I (see, never) _____ that movie.
2. Sam (arrive) _____ in San Diego a week ago.
3. My best friend and I (know) _____ each other for over fifteen years. We still get together once a week.
4. Stinson is a fantastic writer. He (write) _____ ten very creative short stories in the last year. One day, he'll be as famous as Hemingway.
5. I (have, not) _____ this much fun since I (be) _____ a kid.
6. I (tell) _____ him to stay on the path while he was hiking, but he (wander) _____ off into the forest and (be) _____ bitten by a snake.
7. Listen Donna, I don't care if you (miss) _____ the bus this morning. You (be) _____ late to work too many times. You are fired!
8. Sam is from Colorado, which is hundreds of miles from the coast, so he (see, never) _____ the ocean. He should come with us to Miami.
9. How sad! George (dream) _____ of going to California before he died, but he didn't make it. He (see, never) _____ the ocean.

5. Listening

1) Which car did the "girls" choose?

2) What do the girls think about it?

3) What did the car saler say about it?

4) Where are they going to travel? California or Philadelphia?

5) The car saler offered them another car. Which one was it?

6) Why did they take the first one?

7) What is the next city they are going to visit?

6. Reading



Have you ever traveled by airplane?

What is the food in the airplane like?

7. Complementary Grammar

Prepositions: *in*, *on* and *at*

Prepositions of Time: *at*, *on*, and *in*

We use *at* to designate specific times.

The train is due at 12:15 p.m.

We use *on* to designate days and dates.

My brother is coming on Monday.

We're having a party on the Fourth of July.

We use *in* for nonspecific times during a day, a month, a season, or a year.

She likes to jog in the morning.

It's too cold in winter to run outside.

He started the job in 1971.

He's going to quit in August.

1 We usually go out _____ my birthday.

2 I spent a week in Paris _____ April.

3 We're going to Florida _____ Easter.

4 The film starts _____ 9:30.

5 We got back at three _____ morning.

Prepositions of Place: *at*, *on*, and *in*

We use *at* for specific addresses.

Grammar English lives at 55 Boretz Road in Durham.

We use *on* to designate names of streets, avenues, etc.

Her house is on Boretz Road.

And we use *in* for the names of land-areas (towns, counties, states, countries, and continents).

She lives in Durham.

Durham is in Windham County.

Windham County is in Connecticut.

6 I normally watch the news _____ night.

7 They went to mass _____ Christmas Eve.

8 The meeting is _____ March 19.

9 Burgos is very cold _____ winter.

10 I'm playing tennis _____ Sunday morning.

UNIT 7

1. Conversation

Tom: this is great. This just what we need.

Sarah: Do you want me to drive?

Tom: Honey, I can drive in the snow.

Sarah: Turn off your brights, jackass! (...) Great. Now we get to freeze to death.

Tom: Look, we'll just...we'll sleep in here and we'll dig out in the morning.

Sarah: I'm so glad I get to hear the phrase "We'll dig out" on my honeymoon.

Tom: Just get it over with now and blame me.

Sarah: If you hadn't insulted Henri, we wouldn't be spending the evening in a snowball.

2. Primary Grammar

WOULD

| | | |
|--------------------------|--|---|
| would conditional | PRESENT - If I were President, I would cut the cost of education. PAST - If I had been President, I would have cut the cost of education. FUTURE - If I were elected President next year, I would cut the cost of education. | PRESENT - If I were President, I would not raise taxes. PAST - If I had been President, I would not have raised taxes. FUTURE - If I were President, I would not sign the tax increase next week. |
| would past of will | I said I would help you. He told me he would be here before 8:00. | I said I wouldn't help you. He told me he would not be here before 8:00. |
| would repetition in past | When I was a kid, I would always go to the beach. When he was young, he would always do his homework. | When I was a kid, I wouldn't go into the water by myself. When he got older, he would never do his homework. |

3. Primary Grammar

CONDITIONALS

Present Real Conditional

FORM

[If / When ... SIMPLE PRESENT..., ... SIMPLE PRESENT ...]

or

[... SIMPLE PRESENT ... if / when ... SIMPLE PRESENT...]

USE

The Present Real Conditional is used to talk about what you normally do in real-life situations.

EXAMPLES:

If I go to a friend's house for dinner, I usually take a bottle of wine or some flowers.

When I have a day off from work, I often go to the beach.

Where do you stay if you go to Sydney?
I stay with my friends near the harbor.

would + can = could
would + shall = should
would + may = might

EXAMPLES:

If I had more time, I could exercise after work.

CORRECT

If he invited you, you really should go. **CORRECT**

Present Unreal Conditional

FORM

[If ... SIMPLE PAST ..., ... would + VERB ...]

USE

The Present Unreal Conditional is used to talk about what you would do in imaginary situations in general.

EXAMPLES:

If I had a car, I would drive to work. But I don't have a car.

I would read more if I didn't have a TV.

EXCEPTION Conditional with Modal Verbs

There are some special Conditional forms for modal verbs in English:

ANEXO C

TEST

Para Wong Foo – Obrigado por tudo. Julie Newmar

CAR SALE

8) Which car did the “girls” choose?

9) What do the girls think about it?

10) What did the car saler say about it?

11) Where are they going to travel? California or Philadelphia?

12) The car saler offered them another car. Which one was it?

13) Why did they take the first one?

14) What is the next city they are going to visit?

15) Why is this city so interesting?

ANEXO D

TEST

Too Wong Foo – Obrigado por tudo. Julie Newmar

POLICE BUST

1) Where do they think they are?

2) What is the girl's real name?

3) Why were they stopped?

4) Where are they from?

5) What's the name of the Sheriff?

6) What does the Sheriff tell the girl to do?

7) What does he try to do?

8) What did happen with him?

ANEXO E

Boys on the side
Hotel Room

1) Why did the white woman go to the black woman's room?

2) What was the black woman doing?

3) What's the title of the movie on HBO?

4) Who were the film protagonists?

5) When was the HBO movie made?

6) What are their reactions to the movie?

7) The movie points two kinds of lovers, the ones who love too much and the ones who love too little. In which category is the white woman?

8) What does the white girl want for her life?

9) What time did they decide to leave?

10) Where are they going?

ANEXO F

BACK TO THE FUTURE

TEST

1) What's his opinion about the place?

2) What did he do with the stereo equipment?

3) What happen with the amplifier?

4) Who was in the phone? Where was he?

5) What time are they going to meet?

6) Where is Einstein?

7) Why did the man call?

8) Why is Marty angry with the clocks?

ANEXO G

FRIENDS

Aquele com o instrumento para cutucar.

1) What's Rachel offering to her friends?

2) Why did the guys give back the cookies?

3) What was the real reason why Phoebe couldn't eat?

4) Why can't she go to the dentist?

5) Who are the people she "killed" when she was at the dentist?

6) What Ross said about it?

7) What advice Rachel gave to Phoebe?

8) What had Joe just seen?

9) Why is he so scared to tell this to Chandler?

10) What Phoebe said about it?

ANEXO H

IN AND OUT

TEST

1) What's the name of the nominated actor?

- a) Camel Rake
- b) Calvin Kleine
- c) Cameron Drake
- d) It doesn't say

2) What's the Oscar nomination?

- a) Best actor
- b) Best film
- c) Best photography
- d) It doesn't say

3) What's the name of the movie?

- a) Save Happy Soldier
 - b) To serve and protect
 - c) Law and Order
 - d) It doesn't say
- 4) What does the soldier say to the other in battle?
- a) I'm sorry
 - b) I'm dead
 - c) I need you
 - d) I love you
- 5) How does the soldier like the other?
- a) As a friend
 - b) As a brother
 - c) As a cousin
 - d) In another way
- 6) What awards did the soldier in the film receive?
- a) Two Purple Hearts and a Medal of Honor
 - b) Two million dollar
 - c) Just honor
 - d) Promotion
- 7) What items were found in his locker?
- a) Make-up and a dress
 - b) A porno video
 - c) A magazine
 - d) A letter, a picture and a video
- 8) What was the name of the movie found in the locker?
- a) Pitches
 - b) Beaches
 - c) Bitches
 - d) It doesn't say

ANEXO I

FRIENDS

Aquele do futebol americano.

- 1) What are the guys watching on TV?

- 2) What Pheebs asked them to do?

3) What are Monica and Rachel discussing about?

4) What Rachel do to finish the discussion?

5) What are the friends planning to do?

6) Why Chandler doesn't want to play?

7) Why Monica and Ross can't play football?

8) What accident happened in the Geller Bowl VI?

9) What Ross and Monica's dad did about the trophy?

10) Finally, what they decided to do?

ANEXO J

Too Wong Foo – Obrigado por tudo. Julie Newmar

LOSING MAP

1) What did the girl do with the map?

2) Why was she so upset?

3) How are they going to know where they are going?

4) How did they define a transvestite?

5) How did they define a transsexual?

6) How did they define a Drag Queen?

7) How did they define the girl in the back of the car?

8) What does she think about her definition?

9) What did Chi Chi do?

ANEXO L

OSCAR'S CEREMONY

Woody Allen's speech

1) Where does he live?

2) Who called him?

3) Why did he panick immediately?

4) What's the name of his movie?

5) What good action he did?

6) In fact, what's the real reason he was called to the ceremony?

7) What did he think about this?

8) What other directors did he name?

9) What does he think about New York?

10) What's the invitation he does in the end of the speech?

ANEXO M

SEMESTRE 2

Aluna A

Professor: What did you write about ?

Aluna A: Cake of chocolate.

Professor: About a chocolate cake. Do you like Chocolate cake?

Aluna A: Yes.

Professor: But you really know how to make a chocolate cake?

Aluna A: I don't know cook nothing.

Professor: Nothing, so who prepare the food that you eat.

Aluna A: Me?

Professor: No, I mean at your house.

Aluna A: My mother.

Professor: But if she's not home. And there is nothing ready to eat. What do you do? Do you make a chocolate cake?

Aluna A: I try.

Professor: But is that your first option? First what would you try to do?

Aluna A: Buy

Professor: What?

Aluna A: Food!

Professor: But what?

Aluna A: I don't know.

Professor: Would you buy something already prepared. Just...like a Quentinha! Nothing to prepare like hotdogs?

Aluna A: Yes. Hamburgers.

Professor: If you have the chance to eat natural food or junk food, what would you eat?

Aluna A: Junk food.

Professor: What exactly do you prefer?

Aluna A: Pizza...chocolate.

Professor: Do you like pizza, so?

Aluna A: Yes.

Professor: What kind of pizza do you like?

Aluna A: Mussarela.

Professor: Do you have any specific place that you like to eat pizza.?

Aluna A: No... any...anywhere...

Professor: Imagine where having a party. What would you bring to the party?

Aluna A: Could be pizza...I don't know.

Professor: If you had all the ingredients would you know how to make a pizza?

Aluna A: No.

SEMESTRE 4

Aluna A: Now I will speak what the [...] the clone. The scientis want to produce new milk and meat of better quantity and quality. But this topic create great many polemic. See some finalities of the clone. One. To aliments Creation of [...] products. Milk sixty liters of milk today ten times better with proteins, with more proteins and without adipositous . Two. Help animal in extinction that could be clonated in less of five years. For example, the tiger of the Malasia. The zoological of London donated two kinds to experiment. Three. Donator animals. Like some genetic modifications the scientis can to produce in pig, [...] and monkeys identic organs like of the humans. So they will have people that need of the transplant of organ. Four. Clone without a brain. The English medic Robert Edward imagine that in future will permit that each people have a clone with DNA changed that won't be developed. The clone will [view] concerved in a vegetative state to help the person of the family who needs. Now I will speak the model of the clone. The ...They say some [...] cells of a donator and then the cells are cultivated in a laboratory. They take a of a woman, a ovule don't fertilized and then the nucleous with the DNA is removed of the ovule. And then the cell is founded in the ovule with electric current. Now the ovule will be developed in...in the woman...all the woman. So...é...the monkey...that you see...is the first

primate modified. It's modified genetically with the DNA of a animal marine. So it's all.

ANEXO N

SEMESTRE 2

Aluno B

Aluno B: Well, I speak about soccer. I like soccer. I play soccer- I go to play soccer, I go to my friends house.

Professor: They have a place to play soccer.

Aluno B: Yes...but...in a...in a ...small farm, you know? Next to Messejana. And there have a place for to play.

Professor: Is there a field specific for soccer?

Aluno B: Yes ...small.

Professor: Small? Like a society thing?

Aluno B: Yes, society.

Professor: You play there?

Aluno B: Yes

Professor: How often do you play?

Aluno B: I don't understand...how?

Professor: How often...like...do you play it every weekend?

Aluno B: No, no, in a holidays. Yes, and in a vacations.

Professor: Are these very good friends?

Aluno B: Yes!

Professor: Did any time ...happen anything like ...people fighting at the game or having a hard time...

Aluno B: No, we are calm...calms... We don – don't fight.

Professor: But you guys plays pretty good, you guys?

Aluno B: More or less.

Professor: Markos told a story that he lost of 10 to 0. Did this ever happen to you? Like one team is good and the other is very bad.

Aluno B: Yes, some-sometimes, in some moments. Two two teams are...more or less...no problems.

Professor: Both don't play very good, so, they are the same.

Aluno B: Are the same. Yes.

Professor: But do you play any other sports?

Aluno B: Yes, I ...I like to play volley...yes ...and I like to run. I run... I ran...in the past...past...rrran . I ran...uh...six moth ago.

Professor: That's a long time. Why did you stop?

Aluno B: Because I don't like to run alone.

Professor: Really! And you always had someone to run with you?

Aluno B: Yes, I and my friend we ...we run together

Professor: Does this friend lives next to you?

Aluno B: Yes...no, no no more. He marry and go ...go ... to his house.

SEMESTRE 4

Aluno B: Well...uh...our presentation is about Cloning. And I will start ...speak about the Ian Wilmot, he is a embryologist and he born in Scotland. And he have fifty two years old. He give the the life to ewe Dolly. You know ewe Dolly! And Truth of the Cloning. The cause of Dolly is of cell of the breast of her mother. He took a breast cell of Dolly's mother and put in a ovule unfertilized, and after they implanted in the womb of the ewe. Understood? So, some dates in here have some important experience. And Wilmot is not the first to work with genetic experiments. And in ninety... in seventeen ninety nine first pregnancy for artificial insemination. And in nine_nineteen twenty eight fifties first genetics tests with insects. And ninety forty four, first prove of fertilization in vitro. In ninety fifth two Cloning of frogs with Ted Paul. In ninety fifty four, comprovation of the effieience of contraceptive pills. In ninety seventy eight were the first test of baby. In ninety eight three were the first baby of rent. In ninety nine_ninety three, Americans make cloning of human genes. That later are destroyed. In ninety nine five implante human ear in a mouse.huh?... Yeah! a mouse with a human ear. And ewe Dolly born in nineteen nine seven. The scientists carried twenty years to produce Dolly, and...They adjust in...in...two hundred seventy seven experices... to adjust Dolly. And is this.

ANEXO O

SEMESTRE 2

Aluno H

Professor: Why don't you just say your name, for the record, I know everyone in this class. What are you talking about in your composition.

Aluno H: I was talking about the last time I play soccer...with my friends.

Professor: Yeah ...what happened that was so special?

Aluno H: I was the goal keeper so, there were two games we played, the first one we lost of three to one and the last one ten to zero.

Professor: That was your fault?

Aluno H: Yes and no, the team was not so good...it was very bad!

Professor: And the goal Keeper?

Aluno H: The goal Keeper was the worst, but when we started losing, We...I was being-being the goal keeper till they make three goals. So, I desisted, I quit to be ...ah...the goal keeper and be to... to ...

Professor: To play.

Aluno H: To play yeah. I left the goal alone and there were many goals.

Professor: That could be the reason they made TEN. And do you play soccer frequently?

Aluno H: No, that was last year.

Professor: This thing, this situation?

Aluno H: It was the last time I played. I don't do anything

Professor: No, sports. When you were younger, did you play any sports frequently.

Aluno H: Yes

Professor: What did you Play?

Aluno H: I played soccer at home, my house was ...big and we ...played ...there. Me, my brother and some friends of the street.

Professor: Do you plan to go back to a active sport life?

Aluno H: No, Maybe...I don't know...maybe ...in a long time.

Professor: A long time in the future.

Aluno H: Yeah, in the future.

Professor: It' a good thing to play sports.Yeah?

Aluno H: But I don't have time to play, And here in Fortaleza, I don't know many people.

Professor: Talk louder!

Aluno H: And here in Fortaleza, I don't know many people. Just the people in the College. And we don't- we don't play much. They don't play much, so we don't play much.

Professor: So that's a friendship problem? Not many friends, so , no one to play with.

Aluno H: Well, ... I have many friends but they don't play and I don't play. And the we don't play.

Professor: Not even video games

Aluno H: Not even video games, just computer games.

Professor: Ok, That's all. Thanks very much!

Aluno H: You're welcome very much.

SEMESTRE 4

Aluno H: Hello, I'll speak about the TOEFL test. The TOEFL means test of English as a foreign language. It's a ...the TOEFL is given by ETS, educationa testing service. And it is a test that tests how good ...is your English- how well is your English, and there are three types of TOEFL: [17 Segundos de Pausa] The paper based test, computer based test and the internet based test.

The computer based test- the paper based test was the one I took in-on march. The computer based test is given there in Recife where we have the consulado of United State of America, I don't know in English. And internet based test is being given in IBEU, now, it's the one that gave the paper based...at IBEU and at the CEFET they both are giving ...ah...the test. To to take the test, you have to register on the internet www... [15 Segundos de Pausa]... that's the site, you go there and register. You pay one hundred and forty dollar cash, no not cash, the credit card, visa, mastercard and other credit cards and you wait until the test day. The paper based is three test, composed by four tests. The essay test, composition; the lis-listening test; the structure test and the reading tex-test. The computer based is pretty much the same, but the difference between the computer and the paper is that in the paper...in the essay doesn't count for your final score. In computer the essay counts for the score. The internet based is like the computer based but it has also a speaking test, so it's the hardest of of the three. The paper based is not being given in IBEU anymore. The one I took was the last one. And... well... on the test day.

ANEXO P

SEMESTRE 2

Aluno E

Professor: What are you writing about ?

Aluno E: About sports.

Professor: About sports. What exactly are you writing?

Aluno E: Soccer and running.

Professor: Are those the sports you play.

Aluno E: Yeah.

Professor: How often do you play?

Aluno E: I play soccer rarely, rarely, rarely.

Professor: And when was the last time.

Aluno E: Everybody is doing something. So, I don't know how to play it alone. There is no way to play soccer alone.

Professor: It's kind of difficult. Easy at the computer. But running?

Aluno E: I usually run at the mornings...in the morning.

Professor: How early in the morning?

Aluno E: Seven o'clock. Some sometimes I wake up even ... fifteen ...to ...five.

Professor: 4:45?

Aluno E: To run in the avenue, in front of the airport.

Professor: That's a long track.

Aluno E: Half hour to to get there, everything.

Professor: Do you know how long is it?

Aluno E: No.

Professor: And you run back and forth

Aluno E: Yes.

Professor: Do you practice for any reason? Or you just like running?

Aluno E: I like running. To feel the wind ...ah.... It's a good sensation.

Professor: Yeah, but do you run for fitness, health problems or to stay in shape.

Aluno E: Just to keep my body...my legs, I have strong legs. But it's a kind of ... you don't exercise this region here

Professor: Do you do anything else for the rest of the body?

Aluno E: Abdominals and pushups.

Professor: Pushups and situps?How often do you do this house workout?

Aluno E: In the evening.

SEMESTRE 4

Aluno E: So first of all, good evening and I must confess that I'm a bit nervous for my presentation. But I'm here to explain you to to take take out some doubts that you might

have about the passive voice. First of all, Do you know when we...when we we use the passive voice...please Markos, what you saying.

[6 segundos interrupção]

When the object the the the agent you see- you say. So when the as Markos said that we use the passive form-voice when we want to emphasize the thing that is affected...is that that is affected by the the verb.Ah..we have this construction, water is drunk by everyone. What is being emphasized in this in this clause. WATER IS DRUNK BY EVERYONE. Let me spell it. No ...Water...is ...drunk...by...everyone...So, what is the difference of this clause to the ...everyone...drinks...water. What is the difference? [4 segundos interrupção] but is the the the the the the shape it's just the shape I want you to know the the the the real difference. What is the the the the the meaning of the phrase.[5 segundos interrupção] No! It's the same water that everybody drinks. [3 segundos interrupção] Perhaps, try to see beyond that. [5 segundos pausa] Here, I'm giving importance to the doer ...the doer. You know? ... the Doer. And in this one [3 segundos pausa] The doer! The the subject that performs the action. What is -and what is the difference between those two clauses. [6 segundos interrupção] And the second one? ... yeah, that's correct. And the passive voice, we we use the passive voice to give importance not for it, sometimes, sometimes we'll see.