



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA APLICADA - CMLA

Myrcea Santiago dos Santos Harvey

O USO DIDÁTICO DO GÊNERO FILME LEGENDADO NA
APRENDIZAGEM DE LEITURA DE TEXTOS DO GÊNERO
JORNALÍSTICO/NOTICIOSO EM INGLÊS: UM ESTUDO COM
ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA.

FORTALEZA/CE

2009

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA APLICADA - CMLA

Myrcea Santiago dos Santos Harvey

O USO DIDÁTICO DO GÊNERO FILME LEGENDADO NA
APRENDIZAGEM DE LEITURA DE TEXTOS DO GÊNERO
JORNALÍSTICO/NOTICIOSO EM INGLÊS: UM ESTUDO COM
ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA.

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada
do Centro de Humanidades da Universidade
Estadual do Ceará, como requisito parcial
para a obtenção do grau de Mestre em
Linguística Aplicada, Área de Concentração
Estudos da Linguagem.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento de
linguagens e ensino de línguas

Orientação: Prof^a Dr^a Vera Lúcia Santiago
Araújo.

Co-orientação: Prof. Dr. Pedro Henrique Lima
Praxedes Filho

FORTALEZA/CE

2009

H341u Harvey, Myrcea Santiago dos Santos
O uso didático do gênero filme legendado na aprendizagem de leitura de textos do gênero jornalístico/noticioso em inglês: um estudo com alunos de uma escola pública de Fortaleza / Myrcea Santiago dos Santos Harvey. – Fortaleza, 2009.
254p.

Orientador: Profa. Dra. Vera Lúcia Santiago Araújo e Prof.Dr. Pedro Henrique Lima Praxedes Filho.
Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades.

1. Filme-legenda intralinguística 2. Leitura 3. Ensino-aprendizagem de LI 4. Tradução e ensino de línguas. I. Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades.

CDD: 418

O USO DIDÁTICO DO GÊNERO FILME LEGENDADO NA APRENDIZAGEM DE
LEITURA DE TEXTOS DO GÊNERO JORNALÍSTICO/NOTICIOSO EM INGLÊS:
UM ESTUDO COM ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA.

Dissertação apresentada ao CMLA do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada, Área de Concentração Estudos da Linguagem.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento de linguagens e ensino de línguas

Orientação: Prof^a Dr^a Vera Lúcia Santiago Araújo.

Co-orientação: Prof. Dr. Pedro Henrique Lima Praxedes Filho

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Santiago Araújo (Presidente)
Universidade Estadual do Ceará

Prof. Dr. Pedro Henrique Lima Praxedes Filho (Vice-Presidente)
Universidade Estadual do Ceará

Prof. Dr. Carlos Augusto Viana da Silva 1º Examinador
Universidade Federal do Ceará

Profa. Dra. Laura Tey Iwakami-2ª Examinadora
Universidade Estadual do Ceará

Dra. Cleudene de Oliveira Aragão (Suplente)
Universidade Estadual do Ceará

Dedico este trabalho ao meu pai Venceslau,
pelo exemplo de determinação e luta.
À minha mãe (*in memoriam*), pelo amor que me deu em vida,
único, inigualável, cuja influência nunca cessa.
Ao meu esposo Glen Harvey, pela paciência, amor,
dedicação e apoio nos momentos mais difíceis.
Ao meu bebê que já me enche de alegria.

AGRADECIMENTOS

A Deus, a quem, em sua eterna bondade e sabedoria, recorro e agradeço, pela perfeição e significado dos momentos felizes e difíceis de minha vida.

À Profª Drª Vera Lúcia Santiago Araújo, por ter me ensinado a perseverar quanto aos meus objetivos de pesquisa e pelos ensinamentos e exemplos de dedicação, disciplina, respeito e amizade.

Ao Prof. Dr. Pedro Henrique Lima Praxedes Filho, pelas ricas lições e orientações que foram imprescindíveis desde o projeto no Exame de Qualificação até a finalização deste trabalho.

A Profª. Dra. Stella Miranda pelas valiosas contribuições feitas em relação ao projeto no Exame de Qualificação.

Ao meu querido esposo Glen Harvey, pela ajuda, paciência, cooperação, ajuda e compreensão durante o meu curso, pesquisa e escritura da dissertação.

Aos meus amigos Adriana Carvalho, André Gustavo, Edilene Barbosa, Paulo Sérgio, Francisco Lima e Andrea Nascimento, pela disponibilidade em permitir que eu sempre compartilhe as minhas inquietações na área educacional.

Aos professores e ao Núcleo Gestor da EEFM José Bezerra de Menezes, pelo apoio e incentivo; em especial à querida Valéria Braúna, por me ter estendido as mãos e apoiado nos momentos mais difíceis da pesquisa.

Aos meus alunos da EEFM José Bezerra de Menezes por terem dado um sentido especial e elucidativo aos objetivos deste trabalho ao participarem da pesquisa.

À Secretaria de Educação do Estado do Ceará, pela liberação das atividades laborais para que eu pudesse cursar o mestrado e concluir esta pesquisa.

A todos os meus amigos da minha turma do CMLA, pela fraternidade, amizade e união.

EPÍGRAFE

Let us think of education as the means of developing our greatest abilities, because in each of us there is a private hope and dream which, fulfilled, can be translated into benefit for everyone and greater strength for our nation.

John Kennedy

One looks back with appreciation to the brilliant teachers, but with gratitude to those who touched our human feelings. The curriculum is so much necessary raw material, but warmth is the vital element for the growing plant and for the soul of the child.

Carl Gustav Jung

Do not train a child to learn by force or harshness; but direct them to it by what amuses their minds, so that you may be better able to discover with accuracy the peculiar bent of the genius of each.

Plato

RESUMO

Com as novas tecnologias e a necessidade de inovações pedagógicas, os filmes estão sendo redescobertos, não apenas como uma forma de entretenimento, mas como um gênero que pode auxiliar no ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE). Nosso interesse pelo uso do filme, em especial os legendados, na aprendizagem de língua inglesa (LI) teve início durante o curso de Especialização na Universidade Estadual do Ceará (UECE), em cujo trabalho monográfico (SANTOS, 2003) obtivemos resultados indicativos de que os filmes legendados propiciaram o aumento da proficiência oral em LI de alunos de um curso livre. Pesquisadores como Araújo (2006, 2008), Cunha (2007), Danan (2004), D'ydewalle; Poel (1999), Gomes (2006), Kikuchi (1997), Oliveira Filho (2008) e Veras Filho (2007) também encontraram evidências de que o filme legendado auxilia na aprendizagem de uma LE. A partir da nossa experiência com a pesquisa na Especialização, interessamo-nos em verificar se o uso de filmes legendados poderia também causar o desenvolvimento da habilidade leitora em LI numa escola pública de Fortaleza, uma vez que seus alunos apresentam vários problemas de aprendizagem, inclusive em relação à LI. Escolhemos a habilidade leitora haja vista ela ter sido diagnosticada como deficiente pelos principais documentos de pesquisa da educação básica em todo o Brasil. Nosso objetivo foi averiguar se o uso didático de filme legendado facilitaria a aprendizagem da habilidade leitora de outros gêneros recorrentes no exame vestibular das principais universidades públicas de Fortaleza-CE. Para tal, partimos da hipótese de que o uso didático do gênero filme em inglês com legendas intralinguísticas propicia o aumento da habilidade de compreensão leitora do gênero jornalístico/noticioso, que é o mais recorrente nas provas de LI no exame vestibular da UECE e UFC. Optamos, então, pelo estudo causal comparativo (RUDIO, 1986) de natureza quantitativa, com aplicação de um pré-teste e de um pós-teste, para observarmos se o filme legendado enseja o aumento da habilidade leitora em inglês de um grupo experimental (GE) em relação a um grupo controle (GC). O curso proposto para a pesquisa teve a duração de 2 meses e os dois grupos de sujeitos eram alunos da 8ª série do ensino fundamental da escola pública EEFM Bezerra de Menezes, situada nesta cidade. Os resultados evidenciaram que, entre o pré-teste e o pós-teste, o GE teve um aumento de 32% na habilidade testada, enquanto o aumento do GC foi de apenas 10%. Portanto, a nossa hipótese foi confirmada, o que é mais uma evidência de que o filme legendado deve propiciar um ambiente de aprendizagem melhor do que aquele das aulas convencionais. Esse resultado revelou que o filme legendado, aliado a uma plataforma pedagógica de base comunicativa, parece ser uma ferramenta valiosa para dar condições de exequibilidade aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), bem como ajudar o aluno a usar estratégias de leitura em língua portuguesa.

Palavras-chave: filme com legendagem intralinguística, leitura, ensino-aprendizagem de LI, tradução e ensino de línguas.

ABSTRACT

With new technologies and the necessity of pedagogical innovations, subtitled movies are not only being used for entertainment, but as a genre that might help with foreign language (FL) teaching and learning. Our interest in using movies, especially subtitled ones, for learning the English language (EL) was initiated during a certificate course at the Ceará State University (SANTOS, 2003) in which we had received data that subtitled movies increased the students' English language oral proficiency at a local language institute. Researchers such as Araújo (2006 and 2008), Cunha (2007), Danan (2004), D'Ydewalle and Poel (1991), Gomes (2006), Kikuchi (1997), Oliveira Filho (2008) and Veras Filho (2007) also found evidence that subtitled movies can help with learning a FL. Based on our experience during the certificate course, we developed an interest in verifying if the use of subtitled movies could also be used as a tool in developing reading skills in English at a local public school in Fortaleza, since its students have many learning problems, including ones related to the EL. We chose to look at reading ability considering that it has been diagnosed as low, according to principle research documents for basic educational for the entire country of Brazil. Our aim was to examine if the use of subtitled movies would facilitate learning the EL reading ability of other genre that are common on the entrance examinations for the main public universities in Fortaleza. In order to do so, we hypothesized that the pedagogical use of intralinguistic subtitled movies causes the increase of reading comprehension ability of news genre, which is the most common on the EL entrance examination at the Federal State University and State University, both located in Ceará, Brazil. Hence, we chose the cause-comparison study (RUDIO, 1986), of quantitative nature, giving pre and post-tests to the participants, in order to observe if subtitled movies increases the experimental group's (EG) ability to read in English in relation to the control group (CG). We had the eighth grade middle school groups of a local public school participate in this two-month long research. Both groups were regular students of José Bezerra de Menezes Public School, in Fortaleza. The results showed that, between the pre and post-test, the EG displayed a 32% reading ability increase, whereas the CG's was only 10%. Therefore, our hypothesis was confirmed, which is one more evidence that the use of subtitled movies must favor a better learning environment when compared to traditional classes that are currently taught at this school. The data we received showed that subtitled movies, combined with a pedagogical platform, seems to be a valuable tool that can provide feasibility to Brazil's National Curricula Parameters (Parâmetros Curriculares Nacionais) on teaching FL, as well as helping students to use reading strategies in Portuguese.

Key-words: intralinguistic subtitled movies, reading, English teaching, translation and language teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS.

CL →	COMPREENSÃO LEITORA
ASL →	AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA
ECL →	ENSINO COMUNICATIVO DE LÍNGUAS
EEFM →	ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO
GIDE →	GESTÃO INTEGRADA DA ESCOLA
IMPARH →	INSTITUTO MUNICIPAL DE PESQUISAS, ADMINISTRAÇÃO E RECURSOS HUMANOS
INEP →	INSTITUTO DE PESQUISA
LE →	LÍNGUA ESTRANGEIRA
LI →	LÍNGUA INGLESA
LM →	LÍNGUA MATERNA
LP →	LÍNGUA PORTUGUESA
MTG →	MÉTODO DE TRADUÇÃO GRAMATICAL
OCN →	ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS
PCN →	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
PCNEM V →	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO
SEDUC →	SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ
TAV →	TRADUÇÃO AUDIOVISUAL
TIC →	TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
UECE →	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
UFC →	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
SL→	SEGUNDA LÍNGUA

LISTA DE QUADROS, FIGURAS, GRÁFICOS E TABELAS

QUADROS

QUADRO 1.1 - Classificação das legendas segundo Díaz Cintas (2007,p.14-21)	22
QUADRO 1.2- Diferenças entre o MTG e ECL (Brown, 2001)	36
QUADRO 1.3 - Tipos de conhecimentos mobilizados no ato de ler (PCN,1998)	51
QUADRO 1.4 -Tipos de ambiente da aquisição de LE segundo Ellis (1985.....	60
QUADRO 2.1- Plano do curso	68
QUADRO 2.2 – Questionário de sondagem	73
QUADRO 2.3 - Cronograma de atividades	76
QUADRO 3.1- Questionário de sondagem : Faixa etária dos alunos do GE	87
QUADRO 3.2- Questionário de sondagem : Renda familiar do GE	87
QUADRO 3.3 - Questionário de sondagem: Grau de instrução dos pais dos alunos da turma GE	87
QUADRO 3.4 – Questionário de sondagem: Tipos de leitura dos alunos do GE	89
QUADRO 3.5- Questionário de sondagem : Início dos estudos em LI na escola dos alunos do GE	89
QUADRO 3.6 - Questionário de sondagem: Exposição dos alunos do GE à LI.	91
QUADRO 3.7 - Questionário de sondagem: importância da LI para os alunos do GE.	91
QUADRO 3.8- Questionário de sondagem:Como um bom curso de LI deve ser para o GE.	93
QUADRO 3.9- Questionário de sondagem: opinião dos alunos do GE sobre o rendimento escolar em LP.	100
QUADRO 3.10- Questionário de sondagem: opinião dos alunos do GE sobre o rendimento escolar em LI.	101
QUADRO 3.11- Questionário de sondagem: Faixa etária dos alunos do GC	101
QUADRO 3.12- Questionário de sondagem: Renda familiar do GC	102
QUADRO 3.13- Questionário de sondagem – Grau de instrução dos pais dos alunos da turma GC	102
QUADRO 3.14- Questionário de sondagem: Tipos de leitura dos alunos do GC	102
QUADRO 3.15- Questionário de sondagem : Início dos estudos em LI na escola dos alunos do GC	103
QUADRO 3.16- Questionário de sondagem : Estudo de LI dos alunos do GC fora da escola	103
QUADRO 3.17- Questionário de sondagem:exposição dos alunos do GC à LI	104
QUADRO 3.18- Questionário de sondagem:Complemento sobre a exposição dos alunos do GC à LI.	104
QUADRO- 3.19- Questionário de sondagem: importância da LI para os alunos do GC	104
QUADRO 3.20- Questionário de sondagem:Como um bom curso de LI deve ser para o GC	105
QUADRO 3.21- Questionário de sondagem: Opinião dos alunos do GC sobre o rendimento escolar em LP	106
QUADRO 3.22- Questionário de sondagem: opinião dos alunos do GC sobre o rendimento escolar em LI.	107
QUADRO 3.23- Quadro das perguntas abertas dos testes com o aferição das respostas.	108

FIGURAS

FIGURA 1.1 – Cena de filme falado em inglês com legenda intralinguística fechada	22
FIGURA 1.2 – Cena de filme falado em inglês com legenda interlinguística aberta	22
FIGURA 1.3 – Instrução focalizada na forma x Instrução focalizada no conteúdo (SILVA, 2008) .	54
FIGURA 2.1 - Modelo do experimento (Rudio, 1986, p.79)	65

GRÁFICOS

GRÁFICO 3.1- Médias do GE e GC no pré-teste	113
GRÁFICO 3.2- Médias do pós-teste do GE e GC no pós-teste	114
GRÁFICO 3.3- Evolução do GE e GC entre o pré-teste e o pós-teste	114
GRÁFICO 3.4 – Medianas do GE nos pré e pós-testes	115
GRÁFICO 3.5 – Medianas do GC nos pré e pós-testes	115

TABELAS

TABELA 3.1- Resultado do pré-teste do Grupo Experimental em ordem crescente– Testes A e B	110
TABELA 3.2 – Resultado do pós-teste do Grupo Experimental em ordem crescente– Testes C e D	110
TABELA 3.3 – Resultados do pré-teste do GC em ordem crescente - Testes C e D	111
TABELA 3.4 – Resultados do pós-teste do GC em ordem crescente– Testes A e B	112
TABELA 3.5-Dados dos testes de acordo com o modelo de Rudio (1986)	112

SUMÁRIO

Lista de abreviaturas, siglas e símbolos	11
Lista de quadros e figuras	12
 INTRODUÇÃO	 14
 CAPÍTULO 1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	 21
1.1 Legendagem e ensino de LE	21
1.2 Tradução e ensino de LE	34
1.3 O ensino de Língua Inglesa (LI) nas Escolas Públicas	37
1.4 O ensino de leitura em LE: conhecimentos e estratégias	44
1.5 Foco na forma comunicativo e implicações para o ensino-aprendizagem de leitura em LE	53
1.6 <i>Input</i> , instrução e interação na aprendizagem de LE	56
1.6.1 <i>Input</i> e <i>Intake</i> : o que representam.	57
1.6.2 Visões sobre o <i>input</i>	58
1.6.3 A hipótese do Monitor de Krashen	59
1.6.4 Instrução e <i>input</i>	61
 CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DA PESQUISA	 64
2.1 Tipo de Pesquisa	64
2.2 Contexto da Pesquisa	66
2.3 Perfil dos sujeitos	71
2.4 Materiais didáticos do curso	75
2.5 Instrumentos de coleta de dados	80
2.6. Procedimentos de coleta e análise dos dados.....	83
 CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	 86
3.1 Análise do questionário de sondagem	86
3.2 Análise dos testes	107
3.2.1 Análise dos testes do grupo GE	109
3.2.2 Análise dos testes do grupo GC	111
3.3 Discussão dos resultados	116

CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	126
APÊNDICE	134
Apêndice A Questionário de sondagem	135
Apêndice B Teste A	137
Apêndice C Teste B	139
Apêndice D Teste C	141
Apêndice E Teste D	143
Apêndice F Handout da 1ª aula do GE e GC	145
Apêndice G Handout da 2ª aula do GE	150
Apêndice H Handout da 3ª do GE e 2ª aula do GC	153
Apêndice I Handout da 4ª aula do GE	157
Apêndice J Handout da 5ª aula do GE e 4ª aula do GC	161
Apêndice K Handout da 6ª aula do GE e 5ª aula do GC	165
Apêndice L Handout da 7ª aula do GE	169
Apêndice M Handout da 8ª aula do GE e 7ª aula do GC	174
Apêndice N Handout da 9ª aula do GE	178
Apêndice O Handout da 10ª aula do GE	183
Apêndice P Handout da 11ª aula do GE	186
Apêndice Q Handout da 12ª aula do GE	190
Apêndice R Handout da 13ª aula do GE	194
Apêndice S Handout da 14ª aula do GE	198
Apêndice T Handout da 15ª aula do GE	202
Apêndice U Handout da 3ª aula do GC	206
Apêndice V Handout da 6ª aula do GC	210
Apêndice W Handout da 8ª aula do GC	214
Apêndice X Handout da 9ª aula do GC	218
ApêndiceY Handout da 10ª aula do GC	222
Apêndice Z Handout da 11ª aula do GC	226
Apêndice AA Handout da 12ª aula do GC	230
Apêndice BB Handout da 13ª aula do GC	234
Apêndice CC Handout da 14ª aula do GC	238
Apêndice DD Handout da 15ª aula do GC	242

Apêndice EE Tabulação de dados dos testes do GE e GC	245
ANEXOS	250
Anexo A Planejamento anual de ensino de Língua Inglesa da EEFM José Bezerra de Menezes	251
Anexo B Projeção de metas e disciplinas críticas da EEFM José Bezerra de Menezes em 2007	253

INTRODUÇÃO

A princípio, os filmes, que são artefatos culturais, foram feitos apenas para o entretenimento. No entanto, hoje em dia, estão sendo utilizados como ferramenta de aprendizagem de língua estrangeira (LE), principalmente os legendados. De acordo com alguns autores, as legendas podem propiciar um maior entendimento dos diálogos de um filme. (BALTOVA,1999; BAUMGARTEN,2003; d'YDEWALLE e POEL, 1999; KING, 2002).

As legendas são traduções, em forma de textos escritos, das falas de uma produção audiovisual. Podem ser classificadas em abertas ou fechadas, quanto ao aspecto técnico, e em interlinguísticas ou intralinguísticas, quanto ao aspecto linguístico. A legenda aberta é aquela que não precisa ser acionada pelo controle remoto do aparelho da televisão; a legenda fechada, por seu turno, caracteriza-se pela necessidade de ser acionada pelo controle remoto. Enquanto a legenda interlinguística é escrita em língua diferente em relação à língua da fala, a legenda intralinguística é escrita na mesma língua (ARAÚJO, 2008). Para De Linde e Kay (1999), o componente mais importante de uma legenda é a condensação das falas para a tela. Segundo os mesmos autores, o processo de legendagem não lida apenas com questões linguísticas, visto que é também influenciado pelas relações semióticas existentes entre o verbal e o visual.

Vários autores apontam que os filmes com legendas inter ou intralinguísticas possuem vários benefícios didáticos quanto ao ensino de LE, podendo, assim, ajudar os alunos a desenvolverem, principalmente, as habilidades de compreensão oral e de leitura (ARAÚJO, 2006; DANAN, 2004; KING, 2002). A questão do uso de filmes no ensino-aprendizagem de LE está presente também nos Parâmetros Curriculares Nacionais¹ (PCN, 1998), já que incentivam o uso de novas estratégias e técnicas de ensino para que o professor consiga desenvolver o currículo, integrando as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) à sua

¹ Há uma nova versão desse documento, o qual foi condensou os PCN e recebeu o título de Orientações Curriculares Nacionais (OCN, 2006) (Vide Referências Bibliográficas).

prática pedagógica.

De acordo com Moran (2005), a linguagem audiovisual, que combina diferentes modalidades semióticas, articulando imagens, falas, músicas e escrita, pode ter um papel relevante no ensino-aprendizagem de línguas. Diaz Cintas (2003) corrobora essa ideia, chamando a atenção para a questão da legendagem:

Os filmes legendados são ferramentas muito importantes para a aprendizagem de línguas estrangeiras que, infelizmente, parecem ter passado despercebidas por muitos. [...] O espectador que assiste a filmes em outro idioma – geralmente inglês, com legendas em sua própria língua – se encontra em uma situação ideal para aprender ou consolidar seu conhecimento do idioma estrangeiro. Por isso, não é de se estranhar que, em países em que se favorece o uso de legendas, a população tende a ter um domínio muito bom do inglês.² (Díaz Cintas, 2003, p. 65).

Baseados nas tendências apontadas por Diaz Cintas (2003), Moran (2005), e nos PCN (1998), propomos aqui uma discussão sobre a inclusão do uso de filmes legendados com vistas a promover o desenvolvimento da habilidade leitora em língua inglesa (LI), como língua estrangeira, por parte de alunos de uma escola pública. Sendo assim, é importante descrever a realidade desse ambiente educacional para entendermos a importância e necessidade da implementação de um projeto nesses termos. A escola pública é comumente conhecida por apresentar características como nível de ensino e aprendizagem inferiores aos das escolas particulares, inversão de valores sócio-culturais dos alunos pela condição econômica que eles têm, desinteresse dos alunos e desmotivação dos professores. Outro fator que interfere no ensino-aprendizagem na escola pública é a falta de acompanhamento dos pais por conta do nível sociocultural de muitos deles; além disso, suas jornadas de trabalho contribuem para esse baixo nível de acompanhamento de seus filhos. Consequentemente, o nível do rendimento escolar dos alunos de uma determinada série se encontra sempre abaixo do desejável,

² Las películas subtituladas son herramientas muy importantes en el aprendizaje de lenguas extranjeras que, por desgracia, parece haber pasado desapercibida para muchos. El espectador que ve películas en otro idioma – generalmente inglés, con subtítulos en su propia lengua – se encuentra en una situación ideal para aprender o consolidar su conocimiento del idioma extranjero. Por ello no es de extrañar que en países en los que se favorece el uso de subtítulos. La población suele tener un dominio bastante bueno del inglés. [sic] (Todas as traduções sem referência neste trabalho são da autora).

como diagnosticado pelo documento Gestão Integrada da Escola (GIDE) relativo à Escola de Ensino Fundamental e Médio (EEFM) José Bezerra de Menezes, que foi o local da nossa pesquisa. Para entendermos melhor o que é a GIDE e qual é o seu papel, resolvemos mostrar o que o *site* da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará diz:

A elaboração do documento GIDE partiu de uma análise criteriosa dos 3 programas que orientavam o fazer pedagógico do Estado do Ceará: Projeto Político Pedagógico (PPP), Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica (PMMEB). A partir de um estudo de interface, foram eliminadas as superposições e mantidas as grandes contribuições de cada um dos programas, buscando a complementaridade. Estas contribuições foram organizadas no método PDCA (método científico de solução de problemas) cujo ciclo permanente deverá orientar a implementação da Gestão Integrada da Escola. (BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica do Ceará. Gestão Integrada de Desenvolvimento - GIDE).

Além das informações sobre o baixo rendimento dos alunos da escola pública cearense indicada pela GIDE (Vide Anexo C), principalmente no turno da noite, outro indicador da escolaridade desses alunos no âmbito de todo o país vem do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP)³, que lançou, em 2003, um boletim sobre essa questão:

Os dados revelam que o processo ensino-aprendizagem das crianças se concretiza de forma precária no País. A maioria dos estudantes não aprende a ser leitor para realizar as atividades básicas do cotidiano, inserir-se na complexa sociedade globalizada e exercer plenamente a cidadania. (INEP, 2003, S/P).

Como podemos observar, há, sem dúvidas, problemas de aprendizagem, na escola pública. Esses problemas não excluem a aprendizagem de línguas estrangeiras. Em relação às LEs, os problemas podem ser também explicados pelo fato de os alunos não contarem com o apoio de um livro texto ou outro subsídio didático fornecido pelo governo. Na realidade, os únicos livros textos oferecidos aos

³ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) que faz levantamentos estatísticos do nível de ensino no país. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb/news03_02.htm>. Acesso em 08/05/2008.

alunos são os das disciplinas denominadas críticas, como português, matemática, geografia, história e ciências.

Diante dessa situação de ensino, entendemos que a utilização de filmes legendados atenderia à demanda educacional desses alunos que precisam aprender a ler em língua estrangeira na escola pública, fazendo com que acompanhem, estudem e aprendam os conteúdos propostos no currículo escolar de maneira lúdica, correspondendo às expectativas dos próprios alunos que envolve a utilização da tecnologia nas interações humanas. Por isso, convém investigar se o uso didático do filme legendado é eficaz quanto ao processo de ensino-aprendizagem de leitura em LI ao tornar as aulas mais significativas, ampliar os vínculos afetivos e possibilitar a realização de tarefas escolares de forma mais prazerosa (PCN,1998, p.55).

Ademais, os elementos paralinguísticos do filme legendado podem ajudar os aprendizes a terem uma consciência maior da língua estrangeira e proporcionam várias formas de aprender de forma não-convencional e lúdica. É o que vêm apontando algumas pesquisas que utilizaram o filme com legenda intralinguística (fala e legenda na mesma língua) (BALTOVA, 1999; DE LINDE ; KAY, 1999; D'YDEWALLE e POEL, 1999; KIKUCHI, 1997 e KING, 2002). Com efeito, escolhemos, para fins deste trabalho, a legenda intralinguística por propiciar uma conscientização visuográfica dos elementos da LI, concomitante à fala dos personagens do material filmico, garantindo assim o insumo de leitura em LI para os alunos da pesquisa.

No tocante ao desenvolvimento das habilidades orais e escritas de uma LE por meio de filmes legendados, d'Ydewalle e Poel (1999) discorrem sobre o fato de que a TV, hoje, tanto na Europa quanto no resto do mundo, se tornou a forma mais comum de receber informação do mundo todo em razão da tradução da programação por meio das diferentes modalidades de Tradução Audiovisual (TAV). Os autores se referem aos programas legendados como particularmente informativos, porque fornecem pelo menos três canais diferentes de informação: a informação visual, a trilha sonora original e a tradução do texto nas legendas. Esses pesquisadores ainda discutem se há indício de que a redundância e o reforço propiciados pelos diferentes canais repercutem na aprendizagem de uma LE e de

que forma essa aprendizagem é processada.

Baltova (1999) e Kikuchi (1997) concordam com d'Ydewalle e Poel (1999) sobre o potencial do filme legendado como ferramenta que pode desenvolver a proficiência oral e leitora de aprendizes de uma LE. Kikuchi (1997) escreveu um artigo fazendo uma revisão bibliográfica sobre o uso didático de filmes legendados no Japão desde 1988. Em 1995, criou a Associação para o Ensino de Língua Inglesa através de Filmes (*ATEM*)⁴, haja vista o grande potencial didático dessa ferramenta para o desenvolvimento da compreensão oral em língua inglesa de aprendizes japoneses. Baltova (1999) também afirma, em seu artigo, que o filme legendado propicia um insumo autêntico que facilita o entendimento de certas expressões em certos contextos trazidos pelos filmes legendados.

O interesse por essa problemática surgiu quando estávamos trabalhando em nossa pesquisa de Especialização em 2003. Nessa época, participávamos de um projeto de pesquisa da Universidade Estadual do Ceará (UECE) o qual visava discutir o papel do uso didático de filmes legendados no desenvolvimento das habilidades oral e de compreensão leitora em LE. (ARAÚJO, 2008; CUNHA, 2007; GOMES, 2006; OLIVEIRA FILHO, 2008; SANTOS, 2003; VERAS FILHO, 2007).

Os resultados apontaram para a melhoria do desenvolvimento da habilidade oral dos alunos expostos a filmes legendados (ARAÚJO, 2008; CUNHA, 2007; GOMES, 2006; OLIVEIRA FILHO, 2008 e SANTOS, 2003). A nossa pesquisa atual, ora relatada na dissertação, diferencia-se das demais porque é uma das únicas dentro do projeto da UECE, que verificou se há uma relação entre o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora em LI e o uso didático do filme legendado em sala de aula. A outra única pesquisa, no escopo do projeto, a discutir essa problemática foi a de Veras Filho (2007), que trabalhou a questão do desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora em alunos de cursos livres particulares. Para tal, Veras Filho (2007), assim como Gomes (2006) e Barbosa (2008), escolheu, como percurso empírico, o estudo causal comparativo, que visa comparar o desempenho de duas turmas, uma experimental e uma controle. O fator experimental testado foi o uso de filmes legendados. Usamos o mesmo

⁴ Association for Teaching English through Movies (ATEM) founded in Japan, 1995. Vide bibliografia.

procedimento metodológico, o qual será descrito e detalhado no capítulo dedicado à metodologia.

Outro diferencial deste estudo em relação aos demais é que é o único realizado em uma escola pública. Todos os outros aconteceram em cursos livres da cidade de Fortaleza.

Diante do exposto, fica parcialmente justificada a pesquisa ora relatada e esperamos, por meio dela, contribuir para a discussão sobre o uso da TAV, especificamente do filme com legendas intralinguísticas, no ensino de LI sobre as alternativas para o seu ensino-aprendizagem na escola pública. Resta justificar a nossa escolha pela habilidade de compreensão leitora em detrimento das demais. Sobre isso, podemos dizer que os PCN (1998, p.20) postulam, para a escola pública, que “a leitura [em LE] tanto atende às necessidades de educação escolar quanto ajuda o desempenho do aluno a ler em sua língua materna”. Parafraseando os PCN (1998), a leitura, tanto em LE como em língua materna, consiste no melhor método para reforçar os conhecimentos apreendidos e abrir espaço para novos conhecimentos. Nesse sentido, acreditamos que o filme com legenda intralinguística, modalidade da TAV que vislumbramos, utilizada como instrumento didático no ensino de LI, pode ser valioso, quanto ao desenvolvimento da leitura nesse idioma, por parte dos discentes da escola pública.

Sobre esse aspecto, devemos citar d’Ydewalle e Poel (1999), que dizem, que a legenda oferece vários canais de informação: a trilha sonora, a tradução do texto oral nas legendas e a informação sobre as imagens. Pelo seu caráter redundante, a informação nos filmes legendados é reforçada por meio desses vários canais de transferência audiovisual. No entanto, cabe indagar se esses canais de informação podem ser processados simultaneamente pelo telespectador. É nesse sentido que a justificativa desta pesquisa se completa: é necessário investigar se, a despeito de sua complexidade intrínseca, os filmes legendados podem contribuir para facilitar o desenvolvimento da compreensão leitora em LE, que interessa também aos pesquisadores das áreas de tradução e ensino.

Tendo em vista a demanda por projetos que incluam ações pedagógicas e reflexões inovadoras, envolvendo as TIC e outros recursos previstos nos

PCN/OCN, acreditamos que esta também se justifica por estar em conformidade com as metas e os objetivos traçados nesses parâmetros.

Sendo assim, o objetivo geral é investigar se a aprendizagem da habilidade de compreensão leitora em LI de alunos do Ensino Fundamental é facilitada pelo uso didático de filmes legendados. Mais especificamente, nós nos propomos a averiguar se o uso didático do gênero filme traduzido com a legenda intralinguística (inglês→inglês) facilita a aprendizagem da habilidade de compreensão leitora - por parte dos alunos do Ensino Fundamental da EEFM José Bezerra de Menezes - de textos pertencentes ao gênero jornalístico/noticioso em LI, o mais recorrente nas provas de LI do exame vestibular das principais universidades públicas existentes em Fortaleza-CE, a UECE e a UFC.

O objetivo específico levou à seguinte pergunta de pesquisa:

➤O uso didático do gênero filme traduzido com legenda intralinguística (inglês→inglês) facilita a aprendizagem da habilidade de compreensão leitora - por parte dos alunos do Ensino Fundamental da EEFM José Bezerra de Menezes - de textos pertencentes ao gênero jornalístico/noticioso em LI, o mais recorrente nas provas de LI do exame vestibular das principais universidades públicas existentes em Fortaleza-CE, a UECE e a UFC?

A pergunta, por sua vez, gerou a seguinte hipótese de trabalho:

➤O uso didático do gênero filme traduzido com legenda intralinguística (inglês→inglês) facilita a aprendizagem da habilidade de compreensão leitora - por parte dos alunos do Ensino Fundamental da EEFM José Bezerra de Menezes - de textos pertencentes ao gênero jornalístico/noticioso em LI, o mais recorrente nas provas de LI do exame vestibular das principais universidade públicas existentes em Fortaleza-CE, a UECE e a UFC.

A presente dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro traz a revisão bibliográfica, o terceiro a metodologia da pesquisa e o quarto a análise dos dados e a discussão dos resultados.

CAPÍTULO 1– PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Este capítulo destina-se a apresentar a fundamentação teórica de nossa pesquisa. Nas seções que seguem, discutiremos, primeiramente, a relação entre legendagem e ensino de LE. Em seguida, levantaremos algumas questões sobre o uso da tradução no ensino de LI nas escolas públicas e sobre o ensino de leitura, incluindo as estratégias de leitura. Por fim, teceremos algumas considerações sobre a abordagem de ensino comunicativo de gramática “foco na forma” e sobre as relações entre *input*, instrução e interação na aprendizagem de LE.

1.1. Legendagem e ensino de LE

Várias pesquisas vêm apontando que o uso didático do filme legendado pode ser bastante útil no desenvolvimento das habilidades oral e de compreensão leitora em LE. Araújo (2008), Baltova (1999), Danan (2004), Díaz Cintas (2007), d'Ydewalle e Poel (1999), Kikuchi (1997) e Spanos e Smith (1990) são alguns dos pesquisadores que encontraram um grande potencial, nos filmes legendados, para o ensino de uma LE.

Díaz Cintas (2007) classifica a legenda quanto a dois parâmetros: o linguístico e o técnico. Quanto ao parâmetro linguístico, a legenda pode ser intra (Vide Figura 2.1) ou interlinguística (Vide Figura 2.2); quanto ao técnico pode ser aberta ou fechada. A legenda intralinguística é aquela escrita na mesma língua do filme e pode ser acionada, quando for fechada, pelo controle remoto da TV. Já a legenda interlinguística é aquela escrita numa língua diferente das falas do filme e é geralmente aberta por não precisar ser acionada pelo controle remoto: os filmes legendados aos quais assistimos no cinema, por exemplo, possuem legendas interlinguísticas. Segundo Araújo (2008:3), a legenda do tipo *closed-caption* é a interpretação da trilha sonora de uma produção audiovisual escrita em letras brancas, em caixa alta ou baixa, sobre tarja preta cujo acesso ficará a critério do telespectador.



FIGURA 1.1 – Cena de filme falado em inglês com legenda intralinguística fechada.



FIGURA 1.2 – Cena de filme falado em inglês com legenda interlinguística aberta.

Para entender melhor esses parâmetros de classificação, esquematizamos no Quadro 1.1, o trecho de Díaz Cintas (2007) no qual ele explica a classificação decorrente dos parâmetros e traça os principais usos e as características de cada tipo de legenda:

Parâmetros Linguísticos	Uso	Parâmetros Técnicos	Características
➤ Legenda intralinguística	➤ Para os surdos e deficientes auditivos; ➤ Para aprendizagem de línguas; ➤ Para karaokê; ➤ Para dialetos da mesma língua; ➤ Para notícias e anúncios.	➤ Legenda aberta	➤ Queimada ou gravada no vídeo e não pode ser removida ou desligada.
➤ Legenda interlinguística	➤ Para ouvintes; ➤ Para os surdos e deficientes auditivos.	➤ Legenda fechada	➤ Acionada pelo telespectador através do controle remoto.

➤Bílingue			
-----------	--	--	--

QUADRO 1.1 - Classificação das legendas segundo Díaz Cintas (2007,p.14-21)

O Quadro 1.1 apresenta uma taxonomia útil, porém não completa de acordo com as pesquisas realizadas na UECE por Araújo (2008) e Cunha (2007). Os resultados obtidos por esses indicam que não é somente a legenda fechada intralinguística para surdos (LFS) (Figura 1.1), que pode ser utilizada para fins educacionais, mas a legenda interlinguística aberta (Figura 1.2) também pode ser utilizada para tais fins.

Antes de discutirmos sobre o uso didático das legendas intralinguísticas fechadas, que serão as utilizadas como fator experimental da nossa pesquisa, voltemos nossa atenção para os estudos de Araújo (2008) sobre a popularização da legenda fechada para surdos (LFS) no Brasil. A autora relatou que o uso da legenda fechada no Brasil surgiu da necessidade de existirem programas televisivos que pudessem ser acessados por deficientes auditivos e surdos, uma vez que esse tipo de legenda não é disponível pela televisão aberta brasileira. Segundo Araújo (2008), dois eventos contribuíram para tal mudança: o primeiro aconteceu em 1997, quando a Rede Globo de televisão resolveu traduzir, por meio do sistema americano de *closed caption*, o programa Jornal Nacional; o segundo evento importante foi o projeto de lei, elaborado pelo então senador Lúcio Alcântara⁵, que determinava que alguns programas televisivos fossem legendados para poderem ser acessados pelos deficientes auditivos e surdos. De acordo com Araújo (2008), “embora os surdos brasileiros sejam o público-alvo, o projeto do Senador Lúcio Alcântara também visa beneficiar outros segmentos da população brasileira e até imigrantes estrangeiros”. No entanto, apesar de o projeto visar o acesso dos deficientes visuais e surdos aos programas televisivos, Araújo (2008) problematiza a transcrição da fala integral dos *closed captions* no Brasil e defende que essa é muito rápida e densa, desfavorecendo a compreensão dos surdos e deficientes auditivos. Em outras palavras, a intenção inaugural do projeto é bem-vinda, mas existem mudanças de ordem prática a serem feitas sobre o tipo de *closed caption* utilizado no Brasil. Sobre

5

Nº 286, de 1999.

tal problema, Araújo (2008) desenvolveu vários estudos na UECE sobre a recepção dessas legendas pelos surdos e deficientes auditivos.

A autora lista dois itens da justificativa do Senador para o projeto de lei, que são:

➤ A ampla aceitação da legenda fechada na Europa e EUA, dando acesso à programação da TV aberta e a cabo aos telespectadores surdos ou com deficiência auditiva, já que a linguagem de sinais não supre todas as necessidades desse público;

➤ A legenda fechada não apenas beneficia os surdos ou deficientes auditivos, mas também pode promover o domínio da língua aos outros telespectadores e também favorece a compreensão de programas locais onde o som da televisão deva ser reduzido (hospitais, restaurantes, academias etc).

A partir desse projeto, a mídia brasileira começou a publicar artigos e fazer reportagens sobre o assunto. Os jornais Diário do Nordeste e Folha de São Paulo foram alguns dos que lançaram mão de discussões acerca do projeto do Senador Lúcio Alcântara (ARAÚJO, 2008). Por essas ligeiras considerações, podemos perceber a importância do uso da legenda intralinguística fechada e sua finalidade social. No entanto, autores como Araújo (2008) e Díaz Cintas (2007) lembram que essas legendas também possuem uma finalidade pedagógica e estão sendo usadas também no ensino-aprendizagem de LEs, daí a importância da menção destas neste capítulo para entendermos seus diferentes alcances.

As legendas fechadas intralinguísticas podem ser divididas em *roll up* e *pop on*. (ARAÚJO, 2002; ALVARENGA, 2001). A *roll-up* é aquela cujas linhas sobem da parte inferior da tela em um máximo de quatro linhas por vez, com o fluxo de palavras vindo da esquerda para a direita. Normalmente, esse tipo de legenda é utilizada para a legendagem fechada ao vivo. Como exemplo, ela pode ser observada em telejornais como o Jornal Nacional. A *pop-on* é um tipo de legenda geralmente utilizada em legendagem de material pré-gravado. Esta fica temporariamente na tela. É geralmente sincronizada com o áudio do vídeo; é aquela que entra e sai da tela em sincronismo com as falas e as imagens de um filme.

Depois de ter discutido sobre os aspectos técnicos e linguísticos das legendas, passemos agora a discorrer sobre o seu uso didático. Com efeito, o gênero filme legendado exhibe, além dos aspectos imagístico e sonoro, os dados linguísticos por meio das legendas que auxiliam na compreensão do texto falado. No entanto, como mencionado acima, esse potencial didático dos filmes legendados não vale apenas para as legendas intralinguísticas, conforme o quadro de Díaz Cintas (2007) acima, pois pesquisas realizadas na UECE por Cunha (2007) e Araújo (2008) também apontam para o potencial didático das legendas interlinguísticas. Para entendermos melhor o uso didático dos filmes legendados, discorreremos sobre vários estudos realizados com as legendas intra e interlinguísticas por vários pesquisadores.

Muitos autores defendem o uso dos filmes legendados, tais como Araújo (2008), Baltova (1999), Baumgarten (2003), Cunha (2007), Danan (2004), Gomes (2006), Kikuchi (1997), King (2002), Oliveira Filho (2008), Spanos e Smith (1990) e Veras Filho (2008). Baltova (1999) indica que os diferentes tipos de *input* verbais e visuais, tais como cenário, objetos, diálogos e ações do filme legendado, possuem qualidades únicas e peculiares capazes de facilitar a compreensão oral de uma língua estrangeira. Baltova (1999) também afirma que se espera que a exposição simultânea à língua falada, ao texto escrito (legenda) e à imagem propicie um melhor ambiente de aprendizagem para os estudantes de uma língua estrangeira. A autora argumenta que o uso do filme legendado pode ser eficaz para o desenvolvimento da habilidade oral, uma vez que dá a eles mais recursos para o entendimento de situações autênticas presentes no filme. Para justificar tal afirmação, Baltova (1999) baseia-se numa proposta curricular aliada ao uso didático do filme em sala de aula. A proposta tem suporte em outras pesquisas já realizadas sobre o uso didático de uma produção audiovisual. A avaliação da proposta aponta os seguintes resultados:

- a) os filmes, quando usados com atividades de compreensão oral em LE, são considerados eficientes para a aprendizagem de vocabulário novo;
- b) o uso do filme legendado se faz importante como forma de alcançar uma boa competência comunicativa, pelo seu valor autêntico e didático;

- c) o currículo atende aos princípios comunicativos à medida que requer o ensino de uma LE com atividades de compreensão e produção oral num contexto significativo e realista;
- d) o uso do filme legendado desenvolve o conhecimento dos usos da linguagem por meio das apresentações de situações da vida real;
- e) a exposição contínua a textos autênticos (vídeos ou programas de TV legendados) parece ser mais pedagogicamente enriquecedora do que a exposição exclusiva à fala do professor;
- f) as várias pistas contextuais do discurso autêntico do vídeo, tais como a legenda e a imagem, quando assistidas várias vezes, ajudam na compreensão e na aprendizagem de uma língua.

King (2002) também corrobora as afirmações de Baltova (1999) no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades orais com a exposição a filmes legendados. Para King (2002), o valor do uso de filmes legendados para aprendizes de LI pode ser mais bem explicado pelo fato de que a legenda os ajuda a acompanhar o enredo da história, a aprender a pronunciar certas palavras, a usar expressões coloquiais e gírias, a processar um texto rapidamente, a melhorar a leitura e a acompanhar o inglês falado em situações autênticas.

Danan (2004) explica que vários estudos também dão suporte teórico e prático ao uso didático de filmes legendados. A autora cita algumas pesquisas realizadas por Vanderplank, 1988; Baltova, 1999; Borrás e Lafayette, 1994 (apud Danan, 2004) que demonstraram os efeitos positivos de filmes legendados no desenvolvimento de habilidades orais de produção de uma LE, tais como o uso recorrente das palavras vistas na legenda e o uso do vocabulário aprendido em um contexto apropriado.

Finalmente, Baumgarten (2003) conclui que nenhum livro paradidático parece oferecer uma diversidade de situações e eventos comunicativos tão úteis e reais quanto os apresentados nos filmes. Por esta razão, nota-se que há indicativos de que os diálogos, em dadas situações sociais e culturais traduzidas para um filme legendado, podem ser úteis e criar a consciência da LE nos aprendizes,

desenvolvendo a compreensão oral dos mesmos. Da mesma forma que as pesquisas de Baltova (1999), Baumgarten (2003), Danan (2004) e King (2002), pesquisadores da UECE também citam benefícios trazidos por filmes legendados para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Dentre eles podemos citar: Araújo (2008), Barbosa (2008), Cunha (2007), Gomes (2006)⁶, Santos (2003), Oliveira Filho (2008) e Veras Filho (2007).

Araújo (2008) problematizou o uso da legenda em uma pesquisa de três anos de duração (de 2003 até 2006). Para Araújo (2008), todos os resultados indicaram a comprovação das hipóteses de sua pesquisa, i.e., que a exposição a filmes ou programas legendados auxilia no desenvolvimento da proficiência oral dos alunos de LI do Núcleo de Línguas da UECE. Esses resultados foram corroborados por Cunha (2007), Gomes (2006) e Oliveira Filho (2008). Estes encontraram indícios de que o filme legendado, quando usado de forma sistemática, torna-se uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento das habilidades orais em língua inglesa.

Cunha (2007) concluiu que as legendas inter e intralinguísticas podem ser usadas para facilitar o desenvolvimento da compreensão oral dos alunos do Núcleo de Línguas (NL) da UECE. Além dos resultados favoráveis ao uso dos filmes legendados no desenvolvimento da compreensão oral do seu grupo de pesquisa, Cunha (2007) sugeriu que as habilidades de escrita e leitura deveriam ser pesquisadas em estudos posteriores sobre a aplicação de filmes legendados agregados ao Ensino Comunicativo de Línguas (ECL). É importante lembrar que poucos estudos (KIKUCHI, 1997; VERAS FILHO, 2007) tratam do desenvolvimento da habilidade de ler e escrever a partir de filmes legendados. Trataremos das pesquisas desses autores mais adiante.

Como Cunha (2007), Gomes (2006) também concluiu que o uso dos filmes legendados, quando usados numa perspectiva comunicativa, é bastante útil no desenvolvimento da proficiência oral de alunos de uma LE. Gomes (2006) verificou que os alunos da turma experimental receberam um grande incentivo na aprendizagem de LE, inclusive buscando assistir a filmes legendados fora de sala de

⁶

Os trabalhos de Cunha (2007) e Gomes (2006) podem ser acessados na página www.uece.br/cmla

aula, o que, acredita o autor, foi um grande diferencial qualitativo desse grupo em relação ao grupo controle.

Um dos resultados mais recentes sobre o possível uso do filme legendado no desenvolvimento de habilidades de uma LE foi realizado por Oliveira Filho (2008). Devemos dizer que a pesquisa de Oliveira Filho (2008) foi a primeira na UECE a testar o desenvolvimento da proficiência oral em língua francesa pelo uso de filmes legendados. O mesmo verificou que houve uma boa aceitação dessa ferramenta de ensino pelo seu grupo experimental. Oliveira Filho (2008) concluiu que a proficiência oral da turma experimental foi superior à da turma controle e que, pelos resultados apontados, o uso do filme legendado demonstrou ter um efeito benéfico no aprendizado de língua francesa por alunos iniciantes.

Como dito anteriormente, Veras Filho (2007, p.50-51) objetivou verificar se o uso da legenda intralinguística desenvolveria a proficiência leitora em LI de uma turma de alunos de um curso livre de Fortaleza e recebeu resultados semelhantes. Em sua pesquisa no curso de especialização da UECE, observou que os alunos participaram mais das aulas com o filme legendado, mantendo o interesse pela temática abordada em cada aula. Os principais resultados destacados por Veras Filho (2007) podem ser assim descritos: 1) o aumento da proficiência leitora e compreensão textual dos alunos do grupo experimental em relação ao grupo controle; 2) a participação e motivação dos alunos com o material didático criado com o filme legendado foi bem maior do que com o livro didático adotado pelo curso livre.

De acordo com Spanos e Smith (1990), as últimas pesquisas sobre os benefícios do uso de filmes legendados com os estudantes de uma segunda língua, de várias idades diferentes nos EUA, continuam a confirmar a eficácia do uso do filme legendado. Bean e Wilson e Goldman e Goldman (1989; 1988 apud Spanos e Smith, 1990) afirmam que os alunos expostos ao filme legendado mostraram uma melhora significativa na compreensão leitora e oral, na aquisição de vocabulário, no reconhecimento das palavras e, sobretudo, na motivação pela leitura. Sobre o ensino da leitura pelo uso do filme legendado, Spanos e Smith (1990) lembram que:

Os educadores começaram a investigar o uso do filme legendado (*closed caption*) como uma ferramenta de letramento e aprendizagem de uma língua. Estudos que objetivam investigar o potencial do uso do filme legendado para o ensino da leitura de membros de uma comunidade de ouvintes foram comissionados por organizações como o Instituto Nacional de Legendagem em *Falls church* na Virginia e do Centro de Legendas em *Boston, Massachussets*. Esses estudos foram realizados com alunos aprendendo inglês como segunda língua em programas de reforço de leitura, alunos que tinham deficiência de aprendizagem e alunos adultos que eram iletrados.⁷ (Spanos e Smith, 1990, [s.p]).

Após essa etapa investigativa, Spanos e Smith (op.cit.) concluíram que o filme legendado revelou um grande potencial pedagógico, pois promoveu o desenvolvimento da habilidade leitora em adultos, inclusive criando oportunidade para que os alunos pudessem ler mais durante as aulas e tivessem uma maior consciência ortográfica das palavras, bem como do contexto em que elas eram utilizadas.

Para ilustrar melhor o potencial do uso educacional dos filmes legendados, vejamos outras pesquisas que tratam desse assunto, realizadas por Kikuchi (1997). O autor discute que, com o crescimento do acesso a TV e ao vídeo, os professores de LE ganharam mais oportunidades de usar materiais audiovisuais em sala de aula. O autor fala que o aumento do uso de filmes na sala de aula, principalmente com as legendas, no ensino de língua estrangeira no Japão, culminou na fundação da uma associação de ensino de língua inglesa por meio de filmes chamada ATEM (*Teaching English through Movies*), em 1995. Em seu artigo, Kikuchi (op.cit.) explica sobre o início do uso educacional de filmes legendados no Japão e faz um apanhado de publicações feitas até sobre esse tema até 1997, data da publicação do seu artigo.

Primeiramente, Kikuchi (op.cit.) discorre sobre a evolução do uso de filmes legendados no Japão, desde os estudos sobre o teletexto⁸ que tiveram início em 1972, até a transmissão do primeiro programa televisivo legendado em 1985,

⁷ Educators have begun to investigate the use of CCTV as a language and literacy learning tool. Studies to investigate the potential uses of CCTV in teaching reading to members of the hearing community have been commissioned by organizations such as the National Captioning Institute (NCI) in Falls Church, VA, and the Caption Center in Boston, MA. These studies have focused on students learning English as a second language (ESL), students in remedial reading programs, students who are learning disabled, and adults who are functionally illiterate”.

⁸ O teletexto é o sistema de legendagem para surdos utilizado na Europa.

doze anos antes da primeira exibição do *closed caption* no Brasil. Kikuchi (op.cit.) lembra que, embora a Inglaterra e os EUA tenham sido os precursores no uso do teletexto e já tivessem lançado programas com esse recurso na década de 70, o Japão não estaria tão atrasado em relação a esses pioneiros, haja vista a dificuldade de legendar os caracteres japoneses. Ainda, segundo o autor, a primeira experiência de colocar no ar um programa legendado nos EUA foi em 1972, na WHBH, em Boston. Esse programa era chamado *The French Chef*. Tal experiência teve tanto sucesso que a WGBH passou a transmitir, diariamente, uma versão do telejornal *ABC News* para os deficientes auditivos. Contudo, esse serviço de teletexto foi apenas oficializado nos EUA em 1980 pelo Instituto Nacional de Legendagem.

De acordo com a pesquisa do referido autor (id.,ibidem), as transmissões de programas legendados foram regulamentadas por leis federais sancionadas em 1990 e 1996⁹.

Vejamos agora os principais estudos e experimentos realizados no Japão descritos por Kikuchi (1997). O autor relata que foi na 28ª Conferência Nacional da Associação de Laboratórios de Línguas, em 1988, no Japão, que os professores propuseram o início da pesquisa sobre a eficiência dos materiais legendados no ensino de língua estrangeira. A partir desse encontro, as pesquisas sobre o uso didático de filmes legendados foram inauguradas e, posteriormente, os resultados destas iam sendo publicados nas revistas de ensino de línguas, bem como em anais de congresso.

Kikuchi (op.cit.) examinou mais de 1.700 artigos sobre o uso didático de materiais audiovisuais no Japão, dos quais 37 se referiam ao uso dos filmes legendados. À luz do exame de artigos sobre o assunto, o autor se remete às pesquisas que já haviam sido realizadas nos EUA, as quais já confirmavam a eficiência do uso didático dos filmes legendados tanto para os aprendizes deficientes auditivos como para os ouvintes. As principais conclusões de Kikuchi (op.cit.) levam a crer que os filmes legendados auxiliam e motivam a aprendizagem de uma LI, ao passo que podem desenvolver a proficiência oral (habilidade oral e auditiva) dos

⁹ *Television Decoder Circuitry Act* de 1990, *the American with Disabilities Act* e o *telecommunications Act* de 1996.

alunos. No entanto, para fins dessa pesquisa, vejamos algumas pesquisas apontadas pelo autor, em seu artigo, no que concerne ao desenvolvimento da proficiência leitora dos alunos de LI e ao aumento do vocabulário.

No artigo aula com filme legendado em inglês, conduzida por Kimura (1989 apud KIKUCHI, 1997); os alunos conseguiram verificar as diferenças do texto falado e legendas durante a exibição do filme “Os Intocáveis”. A autora concluiu que as legendas do filme facilitaram o entendimento do texto falado. O número de participantes não foi divulgado.

Num relatório preliminar sobre o uso em sala de filmes com legendas em inglês e implicações para ensino, conduzido por Miyamoto (1991 apud KIKUCHI, 1997), foram examinados os efeitos dos filmes legendados no que concerne à aprendizagem e à compreensão oral. O autor dividiu os sujeitos em três grupos: o primeiro com 48 sujeitos, o segundo com 88 e o terceiro com 38. O primeiro grupo foi instruído a ler legendas em japonês e o segundo a ler legendas em inglês. Já o terceiro grupo não foi exposto ao filme legendado, mas recebeu instrução de leitura rápida em textos impressos. O primeiro e segundo grupos submetidos à pesquisa apresentaram um aumento quantitativo no pós-teste de compreensão oral, enquanto o segundo e terceiro grupo demonstraram ter aumentado a proficiência leitora nos pós-testes.

Sobre o valor educacional de filmes com legendas em Inglês conduzido por Suzuki (1994 apud KIKUCHI, 1997), 70 alunos de uma universidade japonesa foram divididos em dois grupos, um controle e o outro experimental. Apenas o grupo experimental assistiu ao filme “A Noviça Rebelde” com a legenda em inglês. Os resultados dos testes indicaram que o grupo experimental respondeu a um maior número de questões em relação ao controle. O autor concluiu que as legendas deveriam ser usadas como recurso didático.

Semelhante à pesquisa acima, Ikeda (1994 apud KIKUCHI, 1997) conduziu uma pesquisa cujo tema foi o uso de legendas e o aumento da compreensão oral. A autora escolheu 70 alunos de uma universidade e os dividiu em dois grupos, um experimental e outro controle. A autora exibiu o filme *American*

*Tail*¹⁰ (sic), com legendas para o grupo experimental e sem legendas para o grupo controle. Ikeda (1994 apud KIKUCHI, 1997) elaborou perguntas sobre o filme e concluiu que a leitura das legendas auxiliou a compreensão oral dos sujeitos do grupo experimental.

Na pesquisa conduzida por Sasajima (1995 apud KIKUCHI, 1997) sobre o uso efetivo dos filmes legendados na sala-de-aula, foi investigado se os filmes legendados reforçaram o entendimento de expressões em língua inglesa em contextos diferentes. Sasajima (1995 apud KIKUCHI, 1997) selecionou 158 alunos e os dividiu em 4 grupos. Pelos resultados dos exercícios propostos, os grupos expostos ao filme legendado tiveram escores mais altos do que os demais.

Sobre o potencial dos filmes legendados na aprendizagem de LI, conduzido por Kikuchi (1995 apud KIKUCHI, 1997), o autor discorre sobre os aspectos positivos dos materiais audiovisuais, especialmente os filmes legendados. Nessa pesquisa, Kikuchi (op.cit.) escolheu 126 alunos e os dividiu em 3 grupos. O autor selecionou o filme “Uma segunda chance” em 10 segmentos e exibiu um segmento por semana para os grupos. Kikuchi (op.cit.) exibiu o filme com a legenda intralinguística (inglês→inglês) e interlinguística (inglês→japonês) para os grupos. O número de grupos que foi exposto ao filme com legenda inglesa ou japonesa não foi divulgado. O autor concluiu que as legendas em inglês auxiliaram a compreensão oral dos sujeitos expostos à legenda intralinguística. O autor também ressaltou que os professores que planejam usar filmes legendados devem ter em vista a elaboração de atividades de acordo com o nível de proficiência dos alunos.

Um Resumo das Pesquisas sobre *Closed Captions* nos Estados Unidos e suas implicações para o Ensino de Língua Estrangeira no Japão, conduzido por Kadoyama (1996 apud KIKUCHI, 1997) relatou os resultados das pesquisas sobre o uso de filmes e programas televisivos legendados, realizados nos EUA, nos últimos 15 anos. Esse estudo indicou que o uso de filmes legendados pareceu ser um excelente recurso didático, não apenas no desenvolvimento da compreensão oral do aluno, mas também no desenvolvimento da leitura e aumento do vocabulário dos aprendizes.

¹⁰

Não conseguimos identificar o título desse filme em português.

Um estudo sobre o uso eficiente do filme legendado no entendimento de LI e seu conteúdo foi conduzido por Hiroko e Hozaki (1997 apud KIKUCHI, 1997). Os autores pretenderam discutir como as legendas em LI ajudam no processo de aprendizagem dos sujeitos. O número e perfil destes não foram divulgados. O autor observou o movimento dos olhos dos aprendizes¹¹, antes e depois dos exercícios propostos com a legenda, e confirmou a hipótese de que eles poderiam melhorar a leitura a partir da aprendizagem de estratégias, e isso favoreceria a compreensão do filme, pois os mesmos não perderiam muito tempo lendo as legendas e iriam ater-se aos canais auditivos e visuais do filme.

Após o relato das pesquisas no Japão, Kikuchi (1997) concluiu que há ainda muitas questões a serem ponderadas sobre o uso dos filmes legendados, mas duas questões são certas: eles beneficiam os deficientes auditivos e surdos e ainda podem ser um bom material instrucional nas aulas de línguas.

De fato, o uso de do filme legendado, que é um recurso audiovisual, como bem lembrou Kikuchi (op.cit.), dá aos professores um conjunto de opções para o ensino de LE. Sobre o uso dos recursos audiovisuais, Moran (2005) afirma que:

A televisão, o cinema e o vídeo – os meios de comunicação audiovisuais – desempenham, indiretamente, um papel educacional relevante. Passam-nos continuamente informações, interpretadas; mostram-nos modelos de comportamento, ensinam-nos linguagens coloquiais e multimídia e privilegiam alguns valores em detrimento de outros. (id., ibidem, p.97)

Moran (2005) descreve esses recursos como catalizadores sensoriais e afetivos e afirma que o uso destes promove pistas para envolvermos os alunos pelo que os toca primeiramente, para depois falarmos de ideias e conceitos. O autor diz que:

A eficácia de comunicação dos meios eletrônicos, em particular da televisão, deve-se também à capacidade de articulação, de superposição e de combinação de linguagens diferentes – imagens, falas, música, escrita – com uma narrativa fluida, uma lógica pouco delimitada, gêneros, conteúdos e limites éticos pouco precisos, o que lhe permite alto grau de entropia, de flexibilidade, de adaptação à concorrência, a novas situações. Num olhar distante tudo parece igual, tudo se repete, tudo se copia; ao olhar mais de

¹¹ Maiores descrições do experimento não foram fornecidas.

perto, por trás da fórmula conhecida, há mil nuances, detalhes que introduzem variantes adaptadoras e diferenciadoras. A força da linguagem audiovisual está em que consegue dizer muito mais do que captamos, chegar simultaneamente por mais caminhos do que conscientemente percebemos, encontrando dentro de nós uma repercussão em imagens básicas, centrais, simbólicas, arquetípicas, com as quais nos identificamos ou que se relacionam conosco de alguma forma. (MORAN, 2007, p. 98).

Moran (2005) supõe que o uso desses recursos diminua o abismo entre professores, jovens e crianças em sala de aula, favorecendo também a organização e transmissão de informação do professor para o aluno, de maneira menos erudita e mais interativa.

1.2 Tradução e ensino de LE

A tradução ainda é alvo de críticas pelos professores de línguas devido às crenças de que o seu uso não é adequado para a aprendizagem de uma LE. *A priori*, vários autores, dentre eles Ridd (2000), são unânimes em afirmar que este falso conceito da tradução surgiu desde o Método de Tradução Gramatical (MTG).

Ridd (2000) lembra que um pouco antes do séc. XVIII, ou melhor, um pouco antes do MTG, a tradução ocupava um lugar relevante entre as técnicas de ensino:

[...] até o final desse século, a tradução substituíu a redação no currículo clássico da maioria das escolas. E nas poucas escolas, onde a composição era ainda ensinada, até mesmo em línguas modernas ou clássicas, a abordagem utilizada era relacionada à tradução. (id., ibidem, p. 125)¹²

O método alemão MTG transformou a tradução numa abordagem associada à aprendizagem de frases isoladas sem levar em conta o contexto. Dessa forma, a tradução ficou associada apenas ao exercício de traduzir frases soltas para que as estruturas gramaticais no nível frasal fossem percebidas. Parks (1982) e

¹² “(...)by the last years of the century, translation had outsted composition from the classics curriculum of most schools, and in the few where composition was still taught, even in modern languages, it was approached through translation” (Essa tradução é de nossa autoria).

Tang (2002) corroboram as ideias de Ridd (2000) sobre a visão equivocada do papel da tradução no ensino estar associado ao MTG. Ele explica que, desde a época da rejeição do MTG, a tradução foi praticamente banida do ensino de línguas. No entanto, a despeito dessa rejeição, o uso da tradução nunca foi inteiramente eliminado.

O papel da tradução dentro do ensino de línguas estrangeiras vem sendo alvo de releitura por especialistas na área de ensino. Vários teóricos estão verificando novos usos e novas formas de usá-la como ferramenta eficiente de ensino. Dentre eles podemos citar Eadie (1999), Parks, (1982) e Tudor, (1987). Esses autores defendem o uso da tradução como uma ferramenta que pode ser usada dentro do ECL. Tudor (1987) afirma, em seu artigo, que a crença de que o uso da tradução no ensino de LE seria “literal”, ou seja, que toda palavra na língua fonte tem que ser substituída por um equivalente direto no texto alvo, prejudica o entendimento da tradução como uma atividade descrita pelo ECL. Ao contrário do que se pensa, os pesquisadores dos estudos de tradução entendem que ela seja uma atividade com base comunicativa que pode ser usada em qualquer abordagem com essa base.

Eadie (1999) sugeriu que uso da tradução inversa (*back translation*) promoveu um aumento da consciência do aprendiz no nível sintático da L1 em relação à L2. Eadie (1999) constata que não há por que evitar a tradução, já que frequentemente os aprendizes traduzem mentalmente, independente da vontade do professor.

Ridd (2000) concorda com Parks (1982) sobre o exílio da tradução devido a uma interpretação errada sobre o que ela seja por causa da associação com o MTG. Parks (1982) aponta, a favor do uso da tradução na aprendizagem de LE, que a tradução pode ajudar os alunos a compreenderem as diferenças dos aspectos linguísticos e culturais entre a língua fonte e a língua alvo.

Além dos autores citados acima, Widdowson (1977, p.158), que foi um dos principais teóricos que balizaram o ECL, promove uma discussão do uso comunicativo da tradução. O autor alega que os aprendizes de LE devem estar cientes do que eles estão fazendo quando se engajam em atividades de LE e que

devem reconhecer que essas atividades se relacionam com o uso da sua LM. Widdowson (op.cit) afirma que, quando a LE é comparada à LM do aluno, as atividades se tornam relevantes e comunicativas, pois, a partir desse cotejo, os alunos buscam verificar como a comunicação em LE opera a partir da experiência da LM que já possuem.

A partir dessa discussão do uso comunicativo da tradução, comparemos o uso da tradução dentro do ECL e MTG.

Método de Tradução Gramatical- MTG	Ensino Comunicativo de Línguas- ECL
1. As aulas são ensinadas na língua mãe, com pouco uso da língua alvo; 2. O vocabulário é ensinado com listas de palavras isoladas e descontextualizadas; 3. As explicações dos itens gramaticais são longas; 4. A gramática é abordada de forma sintética, em que os alunos aprendem os fragmentos da língua estudada para entendê-la em frases mais longas; 5. A leitura de textos clássicos mais difíceis é iniciada cedo; 6. Os exercícios de análise gramatical acontecem em detrimento do conteúdo que o texto veicula; 7. Os exercícios de tradução de frases isoladas é frequente, sem conexão com uma unidade retórica.	1. O uso da língua alvo é iniciado desde o começo do estudo da LE; 2. A contextualização é uma premissa básica; 3. O sistema da língua alvo é aprendido por meio da comunicação; 4. Os exercícios gramaticais podem ocorrer, mas de maneira periférica; 5. A aprendizagem da leitura e escrita pode ser iniciada desde o início do estudo da LE, se desejado; 6. A competência comunicativa (significado que o texto oral ou escrito trazem) é o alvo; 7. A tradução pode ser usada quando os alunos precisem ou se beneficiem dela.

QUADRO 1.2- Diferenças entre o MTG e ECL (BROWN, 2001).

Outra premissa do ECL, não mencionada no MTG, é que os alunos devem interagir uns com os outros, em pares ou grupos durante as aulas. Tal postulado também se encontra na descrição da abordagem sociointeracionista da qual iremos falar mais adiante.

1.3. O Ensino de Língua Inglesa (LI) nas Escolas Públicas

Desde que iniciamos a nossa jornada de trabalho como docente de LI nas escolas públicas de Fortaleza (inicialmente três escolas), percebemos que, frequentemente, os professores se sentiam frustrados e desmotivados. Alguns motivos eram a indisciplina e a falta de conhecimentos básicos dos alunos. Porém, os alunos atribuíam a falta de conhecimento básico deles à ausência da oferta da LI no ensino fundamental I e II e à falta da capacitação dos docentes. Já os professores, atribuíam essa situação de ensino à falta de recursos da escola (material didático, recursos audiovisuais adequados) e de participação dos alunos durante as aulas.

Mediante o exposto, concluímos que ninguém está satisfeito com o contexto de ensino de LI nas escolas públicas. Moita Lopes (1996) relatou que alguns professores do Rio de Janeiro referiam-se aos alunos como “coitadinhos, são muito fraquinhos”, bem como utilizavam aquele velho e conhecido chavão “eles não aprendem português, quanto mais inglês”.

No intuito de discutir sobre esse problema e possíveis soluções, Moita Lopes (1996) propõe uma reflexão sobre o discurso acadêmico entre professores universitários e futuros professores da rede de ensino básico. O autor lança mão de observações sobre o trato de questões da linguagem na academia, feito pelos professores, que mais parecem estar preocupados com pesquisas que não buscam dirimir problemas no ensino-aprendizagem de LEs. Menciona também que alguns professores universitários colaboram para a criação de mitos sobre a aprendizagem, tais como: uma criança aprende uma LE com mais facilidade do que os adultos, a tradução é uma solução pedagógica nociva, já que interrompe o pensamento dos alunos na língua alvo, o aluno precisa pensar na LE, quem não sabe a própria LM não irá aprender uma LE, dentre outros (MOITA LOPES, 1996, p. 65).

Dessa forma, podemos imaginar o porquê da criação desses preconceitos. Essas fórmulas parecem ser mais legitimadas nas escolas públicas, onde há a crença arraigada de que os alunos são desfavorecidos pelo contexto sociocultural por apresentarem problemas cognitivos, supondo-se que não possuem instrumentos para concorrer com alunos das escolas particulares.

Sobre o assunto, Moita Lopes (1996) diz que:

A escola pública tem sido descrita como uma escola contra o povo ao invés de uma escola para o povo [...] ora o déficit do aluno é linguístico (e sua linguagem tem sido extremamente culpada pelo seu insucesso escolar), ora o déficit é cultural (e o contexto cultural da criança é a causa de seu fraco desempenho escolar). Tais conceitos têm sido levados ao corpo docente através de filosofias educacionais expressas em programas de educação compensatória, que têm por objetivo dar ao aluno aquilo que lhe falta. Este é então visto como em estado permanente de carência: quase que sempre ausente; [...] A visão da impossibilidade do aluno das classes oprimidas para a aprendizagem é visceral e, portanto, permeia o sistema educacional como um todo. (MOITA LOPES, 1996, p.66)

O autor também menciona Patto (1984 apud MOITA LOPES, 1996), o qual discute as causas da reprovação na 1ª série do 1º grau, em São Paulo. Este argumenta que

[...] tem profundas raízes a crença por parte dos professores na incapacidade das crianças que mais se afastam, em termos físicos e pedagógicos, da criança ideal, limpa, bem vestida, de posse do material escolar, atenciosa, obediente, assídua, proveniente de famílias constituídas [...] 90% das psicólogas acreditam que crianças que chegam à escola são portadoras de sérias deficiências em toda as áreas do desenvolvimento psicossocial: apresentam distúrbios afetivo-emocionais, intelectuais, cognitivos, perceptivos, sensoriais e físicos em grau e frequência suficientes para explicar em grande medida a crise do ensino atual. (id.,ibidem).

Essas reflexões parecem ser unânimes, pois em quase toda a literatura sobre o assunto (SILVA, 2004; VILLANI, 2008) e no nosso dia a dia somos levados a presenciar indícios de tais crenças. Nada impede, porém, que encaremos isso com seriedade e que continuemos a nos empenhar para tentar solucionar tais problemas, i.e., de incitarmos os alunos a estudar e desafiarmos, a eles e a nós mesmos, a alcançar os objetivos da aprendizagem de uma LI, tentando assim propiciar ao aluno um ensino de qualidade e semelhante àquele apresentado ao aluno de escola particular, que parece não ser visto como um indivíduo “lesado pela miséria” (MOITA LOPES, 1996, p.67).

Continuando o debate sobre os mitos criados acerca da aprendizagem dos alunos de escola pública, Moita Lopes (1996) refere-se à situação do déficit linguístico e cultural que parece, para muitos profissionais e pesquisadores, estar

relacionado aos alunos de classes desprivilegiadas. Acerca desse assunto, o autor cita o trabalho de Bernstein publicado em 1971. O autor tentou explicar o fracasso escolar como estando intimamente ligado à teoria do déficit linguístico. Bernstein (1971 apud MOITA LOPES, 1996) argumenta que os alunos da classe média teriam acesso aos códigos elaborado e restrito¹³, ao passo que os alunos de classes desfavorecidas apenas utilizavam o código restrito, visto como um empecilho para a execução de tarefas de ordem cognitiva peculiares ao processo educacional.

Para Moita Lopes (1996, p.67) a teoria do déficit linguístico não revela nenhum nexos de causalidade entre diferenças linguísticas e cognitivas e que o fato de a criança usar uma linguagem diferente não traz consequências sobre sua estrutura cognitiva. Além de corroborar o texto de Moita Lopes (1996), os PCN (1998, p.33) também apontam que o conhecimento de mundo que o aluno traz para a sala de aula pode colaborar para o seu engajamento e servir de apoio para novos conhecimentos. Ainda, segundo os PCN (1998, p.33), isso pode “compensar a ausência de conhecimento sistêmico por parte do aluno além de fazê-lo sentir-se mais seguro para começar a arriscar-se na língua estrangeira”.

Moita Lopes (1996) aponta que a saída e a justificativa social para a aprendizagem de LI nas escolas públicas é a leitura. Segundo o autor, “a leitura é a única habilidade que atende às necessidades educacionais e que o aprendiz pode usar em seu próprio meio. (MOITA LOPES, 1996, p. 131). Para o autor, a habilidade leitora é a única que pode continuar a ser usada autonomamente pelo aluno. Ademais, a aprendizagem da leitura

colabora no desenvolvimento de uma habilidade que é central na escola [...] em outras palavras, aprender a ler em LE ajuda no desenvolvimento da habilidade da leitura em língua materna, que é, na verdade, a fonte de muitos problemas com os quais as crianças se defrontam na escola em todas as disciplinas (id.,ibidem, p. 132).

¹³ O código restrito e o código elaborado são terminologias usadas por Bernstein. O código restrito refere-se à linguagem usada, normalmente, entre as classes sociais mais baixas, em que se usa frases curtas e simples, com pouca precisão de conceitos e informação. Já o código elaborado, usado, mais frequentemente, pela classe média, tem mensagens mais complexas, individualizadas e específicas. (Disponível em <<http://www.prof2000.pt/users/cmsilva/empenhar.htm>>. Acesso em 12 de agosto de 2009.

Dessa forma, Moita Lopes (1996) chama a atenção dos profissionais de ensino de LE para a necessidade de um programa de ensino voltado para a leitura, já que esta é justificada socialmente no país, e já que a aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública é, segundo o autor, irrealizável no contexto da escola pública brasileira.

Ainda sobre a importância da leitura nas escolas, Colomer e Camps (2002) indicam que é na escola que os alunos têm a oportunidade de assimilar o código escrito pela leitura. Para eles, a aprendizagem desta deve ser realizada a partir da reconstrução progressiva dos conceitos que os alunos possuem previamente:

A avaliação dos conhecimentos prévios sobre o escrito e a estimulação para sua continuidade são tarefas básicas da escola, que deverá planejar sua intervenção a partir da informação que cada um dos alunos possui sobre a forma e a função do código escrito [...] Para além dessa exploração sobre os conhecimentos infantis anteriores ao seu ingresso na escola, favorecer que aflorem os conhecimentos prévios em cada uma das atividades de leitura deveria converter-se em um certo hábito escolar. (COLOMER;CAMPS, 2002, p.63).

Voltemos ao parágrafo inicial desse capítulo, no qual destacamos, na visão do aluno, o porquê de eles não terem uma base de conhecimento em LI. Para tal, vejamos Rocha (2008):

A esse respeito, entendemos que o caráter não obrigatório do ensino de línguas nas séries iniciais do Ensino Fundamental brasileiro deve ser visto como um potente gerador dos problemas que afligem a área, uma vez que, entre outros fatores, sustenta a relação de exclusão imposta a alunos de classes menos privilegiadas, no que tange ao direito a esse conhecimento . Incerta e igualmente descompassada, torna-se também a questão dos profissionais ao assumirem o ensino de línguas nas séries iniciais e sua coordenação, oscilando essas responsabilidades entre o professor titular da sala e um professor de línguas, assim como entre um pedagogo ou um profissional da linguagem, respectivamente, obscurecendo e fragilizando a identidade e auto-estima do professor (id.,ibidem, p.436).

Mediante tal explanação, percebemos que o ensino de LI nas séries iniciais da escola pública não é entendido adequadamente como relevante no letramento global do aluno. É preciso que profissionais capacitados, sobretudo os

alunos do departamento de Letras, tornem-se aptos a ensinar a LI e formar os alunos com uma base solidificada de conhecimentos que sejam aproveitados nos níveis posteriores da vida escolar daqueles (SCHLATTER,2009). Aproveitando o ensejo, lembramos que a rede municipal de ensino de Fortaleza é responsável pelo ensino infantil e fundamental I e II, sendo que o ensino fundamental II, no momento, é também responsabilidade do governo estadual. Não pretendemos aprofundar a discussão sobre o *status quo* do ensino de LI nas escolas municipais, haja vista que delimitamos o nosso trabalho dentro da escola pública estadual; no entanto, não podemos deixar de nos reportar ao contexto de aprendizagem dos alunos em geral e, por isso, é impossível não descrevermos ou tentarmos estabelecer um elo entre o ensino básico I e II que possa nos fornecer algumas possíveis causas da falta de engajamento dos alunos na aprendizagem da LI nas escolas públicas estaduais responsáveis parcialmente pelo ensino fundamental II e, principalmente, pelo ensino médio.

Reportemo-nos também a um outro fator mencionado acima acerca do ensino-aprendizagem de LI: a formação dos professores. Como visto, entendemos que o estado deve oferecer uma capacitação contínua para os professores. Acerca desse assunto, podemos citar o exemplo do II Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas Estrangeiras - ENPLE - realizado em Pelotas-RS em setembro de 2004, que, segundo Salgado e Dias (2007), resultou na síntese de um documento, esboçando a preocupação com a situação do ensino-aprendizagem de LI naquela localidade. Decidimos apresentar os resultados desse encontro aqui, pois pensamos que essa é também a realidade do ensino de LI no Ceará. Os primeiros itens citados na carta são:

A aprendizagem de línguas não visa apenas objetivos instrumentais, mas faz parte da formação integral do aluno"; ii) "o aluno tem direito a um ensino de línguas de qualidade"; iii) "o ensino regular não tem sido capaz de garantir o direito à aprendizagem de línguas, direito esse que acaba sendo usufruído apenas pela camada mais afliente da população. (SALGADO;DIAS,2007).

Dando continuidade ao debate do Encontro supracitado, outra questão polêmica é levantada acerca da formação dos professores de LI:

[...] a falta de professores e a falta de capacitação de muitos deles não têm permitido atender às necessidades do país em termos de uma aprendizagem de línguas de qualidade e há direitos e deveres na formação contínua de professores para que reflitam e eventualmente reconstruam sua própria ação pedagógica (ibidem).

Como visto acima, há necessidade de verificarmos as questões sobre a formação e capacitação dos professores como ponto de partida primordial para o ensino efetivo de LI nas escolas públicas, tendo em vista os objetivos descritos nos PCN (1998). Os PCN (1998, p.66) analisam as condições encontradas na maioria das escolas – carga horária insuficiente e falta de exposição à língua dentre outras - e preveem algumas discussões pertinentes com vistas a organizar e administrar o ensino de LI. Sobre tal, os PCN (1998, p.66) dizem que ainda que haja limitações nas escolas, “o mínimo não deve significar o menos possível, mas sim metas realistas, claramente definidas e explicitadas aos alunos”. Para os elaboradores dos PCN (1998, p.66) os objetivos para a sensibilização do aluno em relação à língua estrangeira devem ser orientados de acordo com os seguintes parâmetros:

- O mundo multilíngue e multicultural em que vive;
- A compreensão global (oral e escrita);
- O empenho na negociação do significado e não na correção.

Antes de passarmos para as próximas discussões acerca da aprendizagem das habilidades em LI, vejamos o que os PCN (1998, p.67) esperam do aluno ao longo dos quatro anos do ensino fundamental:

- Identificar no universo que cerca as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngue e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico;
- Vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior

entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão;

- Reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo;
- Construir conhecimento sistêmico sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna;
- Construir consciência linguística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que se está aprendendo;
- Ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer utilizando-os como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados;
- Utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas.

Inicialmente, os objetivos propostos acima parecem pouco tangíveis, haja vista alguns problemas encontrados na escola no que diz respeito à adequação da proposta de ensino de LI, como já enfatizamos anteriormente. No entanto, acreditamos que, com a integração das outras disciplinas, ajuda dos demais docentes nessa tarefa e uma mudança na postura do ensino, podemos buscar a garantia de um mínimo de êxito no ensino de LI (PCN, 1998, p.66). Dessa forma, reiteramos e ratificamos o que Moita Lopes (1996, p.131) aponta a respeito da importância da implementação de um programa de ensino de LE voltado, principalmente, para o desenvolvimento da habilidade leitora.

Ao dar conta dos objetivos de um programa de ensino voltado para a leitura de LE também como forma de ajudar a desenvolver a habilidade leitora em língua materna, por parte dos alunos, Moita Lopes (1994) demonstra preocupação sobre a interação dos sujeitos e uso da linguagem por eles em sala de aula. O autor lembra que tal atividade de uso interativo da linguagem está presente em todas as disciplinas e, portanto, deve ser orientado por todos os professores, e não apenas o de línguas. O autor aponta dois fatores sobre a importância da leitura global na

educação que são: o papel da interação professor/aluno no processo ensino/aprendizagem e a importância da busca da construção de significados em sala de aula .

Nesta seção sobre o ensino de LI nas escolas públicas, pudemos refletir sobre as condições existentes para o ensino de LE no ambiente de aprendizagem destas, vislumbrando o programa de ensino de leitura proposto por Moita Lopes (1994;1996) que tem plena justificativa social no Brasil por motivos destacados acima. Além disso, a proposta do foco de ensino da habilidade leitora também pode trazer efeitos benéficos no que tange a habilidade leitora global do aluno, em sua língua materna, que atualmente compromete a aprendizagem das demais disciplinas do currículo escolar.

1.4 O Ensino de leitura em LE: Conhecimentos e estratégias

Muitos autores e teóricos do ensino da leitura continuam a pontuar a problemática que envolve a aprendizagem da leitura em língua materna. Kleiman (2004) nota que:

[...] O contexto escolar não favorece a delineação de objetivos específicos em relação à atividade da leitura. Nele a atividade da leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática e outras tarefas do ensino de língua. (KLEIMAN, 2004, p. 30).

Tal desfavorecimento da leitura em LM acarreta inúmeros problemas para o aluno que mal lê e mal interpreta não apenas os textos das aulas de LP, mas também os textos de outras disciplinas.

Colomer e Camps (2002, p. 59) estabeleceram três pressupostos básicos da aprendizagem tradicional da lecto-escrita, dentre os quais destacamos o da leitura:

Entende-se a leitura como um processo centrado no texto, do qual o leitor deve extrair o significado através de um sistema de oralização de suas unidades linguísticas, para atribuir-lhes, posteriormente, o significado que se vai construindo por um processo ascendente. (COLOMER E CAMPS, p.59)

Como complemento aos comentários de Kleiman (2004), Colomer e Camps (2002) dizem que a apropriação desse conceito da leitura gera uma prática escolar tradicional e compartimentalizada que deve cuidar apenas do domínio da capacidade de extrair os significados de unidades linguísticas, num processo ascendente.

Foi apenas a partir da Segunda Guerra Mundial que “a pesquisa sobre a leitura deixa de centrar-se em certas funções tão globais como a inteligência ou a percepção para centrar-se em estudos mais analíticos sobre habilidades instrumentais”. (COLOMER E CAMPS, 2002), e a partir desta, houve uma valoração destas habilidades na leitura em detrimento da abordagem ascendente que não atendia mais às novas demandas educacionais.

De fato, a literatura sobre o ensino de leitura avalia o sistema *bottom-up* ou ascendente como insuficiente na formação de um leitor crítico. Kleiman (2007, p.20) refere-se à essa abordagem como prática empobrecedora. A autora descreve as atividades dessa abordagem como “uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário”. Em outras palavras, para responder à uma pergunta, o aluno apenas precisa retirar o excerto do texto objetivamente da forma como se encontra. Kleiman (op.cit) diz que “se trata de uma tarefa de mapeamento entre a informação gráfica da pergunta e sua forma repetida no texto”, e isso não pode ser entendido como interpretação textual.

As colocações acima parecem ser o filme das aulas de Língua Portuguesa (LP) em algumas escolas, especialmente nas escolas públicas em que a concepção de leitura parece ainda ser baseada, principalmente, na abordagem *bottom up*. No entanto, tal concepção é rechaçada nos PCN e Orientações Curriculares Nacionais (OCNs).

Com a emergência do desenvolvimento dessa competência leitora nos

alunos, os PCN (1998) contemplaram que o ensino de LE pode auxiliar no desenvolvimento da habilidade leitora dos alunos em língua materna (LM). Para ratificar tal assertiva os OCNs (2006) dizem que:

O ensino de LE deve aguçar o nível de sensibilidade linguística do aprendiz quanto às características das LE's em relação a sua língua materna e em relação aos usos variados de uma língua na comunicação cotidiana. (OCNs, 2006, p.92).

Araújo (2008) afirma que “o processamento textual depende do desenvolvimento de habilidades e estratégias de compreensão de palavras, frases e discursos (ARAÚJO, 2008, p.193). Para a autora, a leitura em LE eficaz e fluente pressupõe um leitor com um mínimo de proficiência de LI, conhecimento de um mínimo de elementos linguísticos e uso de estratégias de leitura.

Tendo tudo isso em vista, a comunidade escolar e acadêmica vem cada vez mais se preocupando e lançando projetos, reflexões e estudos para encontrar o porquê da leitura ainda ser um problema nas escolas. Sem dúvida, tal realidade chama a atenção de toda a nação para os preocupantes resultados e problemas advindos da dificuldade de ler ou total ausência de tal atividade básica no dia a dia dos nossos alunos. Por essa razão, precisamos ampliar e entender melhor o processo da leitura dos alunos-leitores e verificar que estratégias nós professores podemos encontrar para proporcionarmos situações nas quais os alunos possam interagir com diferentes textos e, a partir daí, compreendê-los para serem leitores autônomos, não somente com a capacidade de interpretar as ideias, mas criá-las também.

No intuito de alcançarmos um melhor entendimento do que é o desenvolvimento da habilidade leitora em LE, vejamos o que dizem os teóricos da área e os documentos da educação básica do Brasil.

Segundo os PCN (1998), os aspectos metacognitivos da aprendizagem de leitura em LE devem ajudar na educação linguística do aluno como um todo, aumentando a consciência do fenômeno linguístico e o aprimoramento do seu nível de letramento.

Ainda segundo os PCN (1998, p.90), o ensino da compreensão escrita de LE deve privilegiar o conhecimento de mundo e textual que o aluno traz em LM. O documento diz que “a ativação do conhecimento prévio do leitor, o ensino de conhecimento sistêmico previamente definidos para níveis de compreensão específicos” são imprescindíveis no ensino da leitura. Os PCN (1998) complementam essa informação ressaltando que a leitura abrange elementos que, além do escrito, colaboram na construção do significado, tais como as ilustrações, gráficos, tabelas etc.¹⁴

Como visto acima, buscamos formar um leitor proficiente que possa se engajar nas diferentes práticas sociais e ser um cidadão. Mas como poderemos descrever um leitor proficiente? Kato (1985) propõe que “um leitor proficiente é aquele que faz uso de processos (ascendentes e descendentes), o que torna o leitor ao mesmo tempo fluente e preciso” (id.,ibidem, p. 68). No entanto, verificamos que as práticas pedagógicas não ensinam os alunos a fazerem uso desses processos. Vejamos algumas reflexões de outros pesquisadores quanto aos processos dos quais Kato (op.cit.) fala.

De acordo com Richards (1997 apud Aeberson e Field, 1997, p. ix), a aprendizagem de leitura em LE é hoje uma prioridade para milhões de pessoas no mundo inteiro. Para o autor, a leitura em LE é um processo dinâmico e interativo em que os leitores utilizam várias habilidades e estratégias para apreender o sentido do texto.

Para entendermos melhor alguns princípios da leitura em LE, vejamos os seguintes modelos apresentados em Brown (2001, p. 298) e seus processos. Os modelos são: ascendente, descendente, e interacionista. No modelo ascendente o leitor traz para o texto o seu conhecimento, expectativas e com algum conhecimento básico do vocabulário o leitor vai confirmando ou refutando as suas expectativas do assunto do texto. Já no modelo descendente, como visto acima, o leitor constrói o texto a partir de pequenas unidades (letras, palavras e frases). Esse processo pode ser denominado como decodificação. Para a escola interacionista, a leitura é

¹⁴ Sobre esse aspecto, recomendamos o trabalho de Buratini (2004) intitulado Os recursos visuais na compreensão de leitura em língua estrangeira : reflexões sobre exames de vestibular. Disponível em < <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000317243>> Acesso em 29 de junho de 2009.

concebida como o uso alternado dos processos descendente e ascendente, dependendo do tipo de texto, levando em consideração os aspectos cognitivos da leitura e a interação dos leitores como críticos e conscientes dos seus papéis enquanto sujeitos que se posicionam em relação ao que leem.

De fato, a compreensão de um texto envolve a compreensão de frases, motivações, ideias, bem como a decodificação de palavras. Contudo, essa árdua tarefa pode tornar-se mais simples se o leitor traz para a atividade da leitura algumas estratégias e habilidades que facilitem a apreensão do sentido do texto. Sheng (2000) sugere um modelo de compreensão leitora (CL), em que adota a taxonomia de Brunner e Campbell (1978 *apud* Sheng, 2000) e Wallen (1972 *apud* Sheng, 2000). O modelo adotado sugere que o desenvolvimento da habilidade leitora pode acontecer mediante tarefas de treinamento de compreensão literal e inferencial. Primeiramente, vamos descrever algumas diretrizes para as atividades de compreensão literal:

- a) Reconhecimento de detalhes: identificação de fatos como nomes de personagens, o momento e local em que determinada história aconteceu ou algum fato ou incidente descrito no enredo;
- b) Reconhecimento de ideias principais: localização, identificação, especificação de um detalhe importante da história;
- c) Reconhecimento de uma sequência: recordação da ordem das ações no texto usado;
- d) Reconhecimento das relações de causa e efeito no texto: identificação de razões para certos acontecimentos, eventos e ações de personagens.

Sheng (2000) afirma que no momento da compreensão inferencial os alunos demonstram suas habilidades de inferência por meio do conhecimento enciclopédico, intuição e imaginação para basear suas hipóteses e ideias sobre o texto. O autor lembra que esta fase requer um pensamento mais lógico dos alunos, diferentemente das tarefas de reconhecimento literal. Algumas tarefas propostas são:

- a) inferência de detalhes: pensar sobre fatos adicionais que o autor de um texto poderia ter incluído no texto e que o tornaria mais informativo ou interessante;
- b) inferência da ideia principal do texto: identificar a ideia principal, tema e moral não explícita no texto;
- c) inferência das consequências: prever algumas relações de causa-efeito, ou supor algumas alternativas para o início da história ou texto, se o autor não dá ao leitor essa opção, e até mesmo prever um final para a história;
- d) inferência de causa e efeito: pensar na causa de alguns acontecimentos da história e repercussões;
- e) inferência sobre o perfil dos personagens: pensar na natureza e atitudes dos personagens no texto;
- f) inferência da linguagem figurativa: inferir o significado literal da linguagem figurativa usada pelo autor.

Finalmente, Alderson (2000, p.59) aponta que os leitores bem sucedidos e fluentes são aqueles que, de forma consciente ou inconsciente, são capazes de usar estratégias metacognitivas. Essas podem ser:

- a) Reconhecer as palavras rapidamente;
- b) Reconhecer as marcas tipográficas do texto;
- c) Usar o conhecimento enciclopédico ou de mundo;
- d) Analisar palavras desconhecidas;
- e) Identificar as funções gramaticais das palavras;
- f) Ler no intuito de apreender o sentido do texto;
- g) Monitorar a compreensão;
- h) Distinguir ideias principais (*skimming*) e secundárias (*scanning*).

Conforme o exposto, o ensino das estratégias metacognitivas de leitura em LE pode revelar um leitor ativo, que interage com o texto, deixando de lado a concepção em que o leitor é apenas um sujeito passivo no ato de ler. Porém, para que o leitor passivo se torne ativo numa perspectiva sociointeracionista, é fundamental que as estratégias de leitura descritas acima sejam trabalhadas e desenvolvidas, facilitando a leitura dos aprendizes de uma LE.

Bazerman (2006, p.47-50) explica o que é a perspectiva sociointeracionista no ato de ler e a sua importância para ajudar os alunos a investigarem diferentes tipos de leitura. Para isso, o autor afirma que cada indivíduo tem um interesse para sua vida e, naturalmente, vai buscar na leitura algo para formar o que o autor chama de esquemas de conhecimento. Nesse viés sociointeracionista da leitura, Bazerman (2006) observa que:

[...] Os alunos estarão famintos por leituras que considerem importantes para sua formação profissional. Eles expressarão interesse em qualquer leitura que perceberem pertencer ao estilo de vida que contemplam. (...) Essa socialização antecipatória, como o chamam os sociólogos, pode ser uma ferramenta poderosa para ajudar os alunos a investigarem a grande variação de leituras que normalmente consideramos parte da cultura dos educados, uma cultura não necessariamente sinônima de cultura literária. (...) Finalmente, leitura é mais imediata e profundamente interessante se os alunos veem uma conexão entre o texto e alguma tarefa em que estão engajados ou entre o texto e algum assunto sobre o qual estão pensando no momento (Bazerman, 2006, p. 47-48).

Bazerman (2006) justifica seu pensamento dizendo que o *self* individual do aluno deve ser engajado, quando é pedido que o aluno leia. É nesse momento, então, que as estratégias ensinadas nas aulas de leitura podem fazer com que o aluno tenha um aproveitamento da leitura e conseqüentemente a desenvolva. O autor frisa que “se o interesse pessoal não está engajado, não há motivo para a leitura ou para o melhoramento da leitura – não há leitura” (Bazerman, 2006, p. 49).

Ur (1991) concorda com Bazerman (2006) quando afirma que o contexto significativo é que realmente facilita a leitura, ou seja, um contexto que engaje o conhecimento do leitor ao texto. A autora diz que “nossa compreensão do texto é mais do que uma simples recepção das palavras. O processo de leitura seria melhor

definido como a construção de significados a partir do texto escrito¹⁵ (UR, 1991, p.140-141).

Complementando a pauta acima, Kleiman (2004) afirma que o papel do professor no contexto nas aulas de leitura é “criar oportunidades que permitam o desenvolvimento do processo cognitivo, sendo que essas oportunidades poderão ser melhor criadas na medida em que o processo seja melhor conhecido” (id.ibidem, p. 7). Com isso, Kleiman (op.cit.) aponta a importância de os alunos terem acesso ao conhecimento das estratégias e aspectos inerentes ao ato de ler. A autora diz que “tal conhecimento se revela crucial para uma ação pedagógica bem informada e fundamentada” (op.cit.).

Os PCN (1998, p.29) postulam que, para possibilitarmos o ensino de LE contemplando a perspectiva sociointeracionista, precisamos estar atentos a três tipos de conhecimento: o sistêmico, o de mundo e o da organização textual. Vejamos o quadro abaixo com a compilação das principais características destes, retirados do PCN (1998, p.29-31):

Conhecimento Sistêmico	Conhecimento de mundo	Organização Textual
➤ Envolve vários níveis da organização linguística que as pessoas têm: os conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos e fonético-fonológicos. Ele possibilita que as pessoas, ao produzirem enunciados, façam escolhas gramaticalmente adequadas ou que compreendam enunciados apoiando-se no nível sistêmico da língua.	➤ Refere-se ao conhecimento convencional que as pessoas têm sobre as coisas do mundo, i.e., seu pré-conhecimento do mundo. Ficam armazenados na memória das pessoas conhecimentos sobre várias coisas e ações, e.g., festas de aniversário, casamentos, oficinas de conserto de carros, postos de gasolina, concertos musicais etc., conhecimentos construídos ao longo de suas experiências de vida.	➤ Engloba as rotinas interacionais que as pessoas usam para organizar a informação em textos orais e escritos. ➤ O conhecimento sobre a organização de textos orais e escritos pode ser chamado também de intertextual e é de natureza convencional. Deve-se notar também que os usuários de línguas diferentes podem organizar textos escritos e orais de formas

¹⁵ (...) *Our understanding is based on far more than simple reception of the words themselves, and the process of reading would be better defined as constructing meaning from a written text.* (A tradução da citação é de nossa autoria).

	➤Esses conhecimentos, organizados na memória em blocos de informação, variam de pessoas para pessoa, pois refletem as experiências que tiveram, os livros que leram.	distintas. Por exemplo, um texto escrito em inglês não admite tantas digressões do tópico principal quanto um texto em português.
--	--	---

QUADRO 1.3 – Tipos de conhecimento mobilizados no ato de ler segundo os PCN(1998)

Ainda sobre o desenvolvimento da habilidade leitora, Kleiman (2007) propõe que o professor oriente e dê suportes no processo de desenvolvimento de estratégias de leitura aos alunos para que estes percebam os suportes e, posteriormente, comecem a utilizá-los por conta própria. Dessa forma, o aluno terá conseguido incorporar as estratégias de leitura propostas pelo professor e se tornar autônomo quanto ao uso delas. Kleiman (op.cit.) acredita que a proposição de tarefas em sala com um objetivo pedagógico relevante facilita a formação do aluno-leitor que estará construindo o seu conhecimento sobre o texto e leitura. Partindo desta assertiva, surge a discussão sobre a prática da leitura nas escolas de ensino básico, sobretudo nas escolas públicas, onde o nível está, segundo pesquisas¹⁶, muito abaixo do nível básico esperado.

Seguindo essa reflexão, Kleiman (2007) debate sobre as razões de os alunos não gostarem de ler e dedica uma discussão especial aos fatores pertinentes ao ambiente escolar que contribuem para o déficit de leitura. Segundo a autora, o sentido maior que deveria ser atribuído ao ato de ler é a leitura com compreensão, com prazer. Ao contrário do que acreditamos ser o significado de ler, a escola legitima a leitura como uma tarefa difícil e de mera decodificação (id.,ibidem, p.16). Tal fato pode ser corroborado pela prática escolar que podemos vivenciar no nosso dia a dia; por exemplo, é comum presenciarmos nos planejamentos escolares a proposição de atividades de “leitura” compostas de mero exame de páginas de jornal ou revistas em busca de certos encontros consonantais, dígrafos, verbos etc.

¹⁶ Sobre essas pesquisas e resultados, vide [http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=108&Itemid=35#myGallery1-picture\(2\)](http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=108&Itemid=35#myGallery1-picture(2)) Acesso em 29 de junho de 2009.

1.5 Foco na forma e implicações para o ensino-aprendizagem de leitura em LE

Segundo Doughty e Williams (1998, p.1), muitos pesquisadores entendem que o ensino de conteúdos gramaticais é dispensável para a aprendizagem de uma LE, pois, para eles, simular, em sala de aula, o processo natural de aquisição de LE já oferece, ao aluno, a gramática da língua alvo implicitamente. Existem aqueles, no entanto, que discordam dessa visão de que o ensino explícito da gramática pode ser nocivo ao aprendizado de LE. Doughty e Williams (1998) afirmam que foi o não uso da instrução em sala de aula que validou hipóteses da abordagem comunicativa no ensino de línguas.

Para entendemos melhor a discussão, vejamos o que dizem alguns autores que escreveram sobre o assunto. Silva (2008), que defende a instrução explícita da gramática em sala, tece algumas considerações sobre as abordagens de ensino de LE que emergiram de uma perspectiva de foco exclusivo no significado, de uma perspectiva de foco exclusivo na gramática e de uma perspectiva de foco tanto no significado quanto na gramática.

Para nomear as três abordagens, Long (1998 apud SILVA, 2008), cunhou os termos foco no significado, foco nas formas e o foco na forma. (Vide Figura 1.3). O foco no significado objetiva o estudo analítico da língua. Por meio dele, o aluno aprende as estruturas de uma LE por meio da sua exposição ao *input* linguístico em situações reais de uso da língua (SILVA, 2008). Por exemplo, podemos citar a abordagem natural de Krashen e Terrel (1983 apud SILVA, 2008) como uma abordagem centrada no significado apenas. Já o foco nas formas propõe um estudo sintético ou compartimentalizado da língua, relegando para segundo plano as situações de uso em que ela ocorre e priorizando o ensino de gramática, o que é feito, então, de modo descontextualizado. Um exemplo desta abordagem é o audiolingualismo que, em nossa opinião, esteve e ainda está em voga, porém revestido do ECL.

Por último, o foco na forma representa uma opção intermediária dentro do *continuum* proposto por Long (1998 apud SILVA, 2008), pois não prescinde do

estudo gramatical, mas leva em conta, primeiramente, o significado do texto a ser estudado. Silva (2008) destaca o foco na forma como salutar ao ensino-aprendizagem de LE, pois obteve indicativos disso a partir de uma pesquisa realizada na UECE na disciplina de Produção Textual de LI. Para compreendermos melhor o *continuum* proposto por Long (1998 apud SILVA, 2008), vejamos a Figura 2.3 baseado em Silva (2008) :

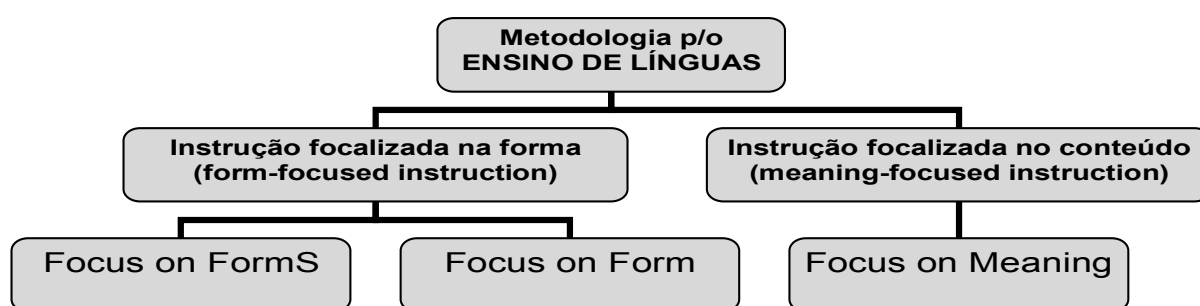


FIGURA 1.3 – Instrução focalizada na forma x Instrução focalizada no conteúdo (SILVA, 2008)

Concordando o texto de Silva (2008) com Doughty e Williams (1998), voltamos a nossa atenção ao “foco na forma”, pois, nos baseamos nessa abordagem, por ser a mais coerente com o Ensino Comunicativo de Línguas (ECL) para a criação dos *handouts* adotados no curso realizado tendo em vista a nossa pesquisa (Vide Capítulo 2).

Long e Robinson (1998, p. 16) afirmam que o posicionamento mais popular, entre os professores e programas de ensino, é a análise gramatical. Para os autores, nessa perspectiva, a LE é dividida em segmentos menores, como formas, regras gramaticais, estruturas, noções e funções, resultando num modelo linear gradativo partindo das estruturas mais simples para as mais complexas. A realidade é que, independente da nossa vontade, os alunos comparam a gramática da língua alvo com a da sua LM o tempo todo; isso quer dizer que, mesmo que o programa de ensino não vislumbre uma análise gramatical explícita, esta é buscada pelos alunos ansiosos em entender a LE e até pelos professores que, como os alunos, também comparam a sua LM e a língua alvo numa perspectiva de base

gramatical.

Se pensarmos agora na realidade do ensino da gramática nas escolas, principalmente a de ensino básico, é evidente que o conteúdo programático dessas escolas apresenta um estudo gradativo de itens gramaticais, tal qual Long e Robinson (1998) descrevem. Os alunos são lembrados, o tempo todo, que o entendimento desses itens são imprescindíveis para o sucesso em exames tais como o vestibular, e de que, para isso, eles devem dominar a gramática da LE.

Portanto, parece ainda haver uma visão extremista de que ou se ensina a gramática (equivalente ao “foco na formaS”) ou se fornece *input* linguístico contextualizado ao aluno para que ele apreenda a gramática implicitamente (equivalente ao “foco no significado”). A segunda posição parece ser mais comum nos cursos livres de LE, em que há a crença de que a gramática é nociva à aprendizagem e que os alunos podem, naturalmente, depreender certos itens e fragmentos sem voltar a atenção para a gramática, o que seria uma perda de tempo numa sala de aula comunicativa. Contudo, gostaríamos de lembrar que, numa análise mais cuidadosa, percebemos que alguns livros que se dizem comunicativos, bem como os cursos que os adotam, parecem apresentar uma abordagem audiolingual, ou seja, que prima apenas pelo ensino da gramática descontextualizada em detrimento da comunicação real num contexto significativo. Isso implica dizer que há, ainda, uma demanda pelo ensino da gramática de uma LE, talvez devido à popularização histórica desta na área de ensino, como afirma Long (1998 apud SILVA, 2008).

Mediante tais considerações, percebemos que o “foco nas formaS” e o “foco no significado” atribuem tarefas difíceis e até frustrantes, em alguns casos, aos aprendizes de LE, pois, enquanto aquela demanda que os alunos perseverem no entendimento compartimentalizado da língua para usá-la posteriormente, esta deixa o aluno livre para perceber as estruturas a partir da exposição ao *input* linguístico de maneira incidental ou implícita (LONG; ROBINSON, 1998, p. 17).

Para completar o *continuum* criado, Long (1998 apud SILVA, 2008), evoca a abordagem intermediária, o “foco na forma”, que não pretende negligenciar nem o contexto comunicativo da aprendizagem de LE, nem o foco nos itens

gramaticais que são imprescindíveis para que o aluno internalize certos aspectos da língua alvo. Para Long (op.cit.) é importante que o aprendiz atente e compreenda esses aspectos de maneira consciente (*consciousness-raising*), para que possa elucidar dúvidas sobre o uso de certos itens de uma LE, facilitando a comunicação real. Tal abordagem intermediária é motivada pela hipótese interacionista (LONG, 1998, p.22), o qual assevera que o desenvolvimento da língua se dá a partir da interação entre os sujeitos da aprendizagem, o que aumenta a compreensão do *input* e também dá a chance de acessar vocabulário novo e formas gramaticais. Dessa forma, a elucidação de a atenção voltada para certos pontos gramaticais a partir dos textos orais ou escritos que o aluno precisa construir as interações, ajudam-no a efetivar a comunicação, pois ele, ao se apropriar do conhecimento funcional desses itens, tem chances de entender o outro e se fazer entender, garantindo o intercâmbio de informação e ideias. Resumidamente, o autor (id., ibidem, p.23) descreve o “foco na forma” como sendo uma chamada da atenção dos alunos para certas características do código linguístico de uma LE, mas sempre a partir de textos em contexto. Portanto, reiteremos que, para o curso a ser ministrado durante a pesquisa, a nossa escolha recai sobre o “foco na forma”, uma vez que achamos ser a abordagem mais compatível com o ECL.

1.6 *Input*, instrução e interação na aprendizagem de LE

Esta seção visa a possibilitar a compreensão de alguns termos usados no processamento da linguagem, como *input* e *intake*. Além disso, pretendemos mostrar o papel do professor ao usar o *input*, e de que maneira ele pode, em sala de aula, manipulá-lo para que o aprendiz consiga aprender uma LE, de acordo com o plano do professor. Para isso, tentamos fazer uma revisão bibliográfica de alguns teóricos da subárea da Linguística Aplicada chamada de Aquisição de Segunda Língua (ASL¹⁷), verificar as diferenças entre intensificação do *input* e conscientização e a relevância desses mecanismos no processo de ensino-

¹⁷ O termo ‘Aquisição de Segunda Língua’ se refere tanto às pesquisas sobre ‘segunda língua’ (SL) propriamente dita, como às pesquisas sobre ‘língua estrangeira’ (LE). No caso deste trabalho, ASL se refere a uma pesquisa sobre LE.

aprendizagem de uma LE. A presença desta seção nesta dissertação é relevante, pois contribui para um melhor entendimento sobre o processo de aprendizagem de uma LE, que demanda a necessidade de pesquisas aplicadas tanto no ambiente instrucional quanto no natural (LIGHTBOWN; SPADA, 1999).

É importante lembrar ao leitor que usaremos, para fins deste trabalho, o termo *input* (que quer dizer insumo) para nos referirmos aos dados linguísticos que foram apresentados ou explicitados ao aluno e o termo *intake* para aludir ao *input* quando internalizado, dando, assim, um viés cognitivo ao processo de aprendizagem de uma LE.

1.6.1 *Input* e *intake*: o que representam.

De acordo com Smith (2003), o termo *input* é oriundo do campo de processamento da informação. Trata-se de um termo controverso, pois não se pode saber exatamente o que acontece na mente de um aprendiz quando exposto a *input*, ou seja, podemos conhecer o tipo de *input*, avaliá-lo e registrá-lo; porém, não podemos saber, ao certo, como e se o *input*, ao qual os alunos foram expostos, foi internalizado consciente ou inconscientemente por eles. Sendo assim, Smith (op.cit.) deixa claro que o termo *input* “deve abranger os dados linguísticos potencialmente processáveis e que são disponíveis ou apresentados ao aprendiz, quer seja incidentalmente ou por meio de instrução formal” (id. ibidem, p. 166).

Em Ellis (1985), o termo *input* consiste na língua à qual o aprendiz é exposto e pode vir na forma oral ou escrita, servindo como um conjunto de dados que o aprendiz usa para determinar, conhecer e aprender as regras da língua-alvo. Ellis (op.cit.) complementa essa informação, lembrando que o *input* é resultado da interação entre os interlocutores no processo de aprendizagem.

Segundo Smith (2003), o objetivo de manipular o *input* linguístico é que ele se torne compreensível, i.e., inteligível, para os alunos. Para isso, Smith (op.cit.) discorre primeiramente sobre uma das dicotomias com relação ao *input*, o qual pode ser compreensível ou incompreensível e diz que devemos tornar o *input*

compreensível, i.e, salientá-lo, para que o aluno esteja consciente do que queremos ensiná-lo para que ele possa, assim, aprender.

Para Schmidt (1993), *intake* é a parte do *input* que o aprendiz percebe. Ellis (1985) discute que “mesmo que o *input* seja entendido, ele pode não ser processado pelos mecanismos internos do aprendiz”¹⁸. O autor refere-se ao termo *comprehensible input* como sendo uma condição insuficiente para a aprendizagem de uma língua e complementa que “é apenas quando o *input* torna-se *intake* que a aquisição de segunda língua acontece”¹⁹ (p.159).

1.6.2 Visões sobre o *input*

De acordo com Ellis (1985), para que a aquisição de uma segunda língua ocorra, deve existir um *input* na língua que se deseja aprender (L2) e um conjunto de mecanismos internos do aluno para que ele o processe. Ellis (op.cit.) afirma que há três diferentes tipos de visão sobre o *input*. São elas: behaviorista, inatista e interacionista.

A visão behaviorista da aquisição defende que o aprendiz tem a capacidade de aprender línguas, mas depende totalmente do ambiente para que ela aconteça. Para essa vertente behaviorista, o *input* é o elemento principal e, portanto, é visto como o estímulo indispensável para que o aprendiz produza, devendo provocar uma resposta ou *feedback* pelo professor/tutor. Ellis (1985) explica que, quando o *feedback* se transforma em novo *input*, ele deve ser fornecido por meio de modelos corretos, que devem ser internalizados pelo aprendiz por meio de imitação, para que o erro seja evitado e não haja a formação de hábitos ruins.

Segundo a visão inatista, a exposição do aprendiz ao *input* não é suficiente para que a aquisição da língua ocorra, i.e., o *input* funciona como uma mera ativação de mecanismos internos inatos, localizados no Dispositivo de Aquisição da Linguagem (DAL) chomskyano, que vão, de fato, concorrer para que

¹⁸ Even if *input* is understood, it may not be processed by the learner's internal mechanisms.

¹⁹ It is only when *input* becomes *intake* that SLA takes place.

haja a aquisição de uma segunda língua. Essa visão resultou numa atenção especial sobre o *output* dos aprendizes de uma segunda língua, pois se acreditava que ele revelaria a natureza das estratégias de aprendizagem envolvidas.

Finalmente, segundo a visão interacionista de Ellis (1985), a interação entre sujeitos, enquanto tarefa comunicativa, dá chances para que o sujeito menos competente possa verificar alguns itens da linguagem a partir do que os outros sujeitos dizem, ensejando a negociação de sentido de itens lexicais, levando à consequente aquisição da linguagem.

Smith (2003, p.166) diz que o termo *input* pode ser controverso, pois é difícil sabermos o que, de fato, os alunos estão observando ou o que está sendo processado. Então, o autor usa o termo *input* para especificar os dados linguísticos potencialmente inteligíveis pelo aluno. Cabe lembrar aqui que, para o nosso propósito de ensino de LE, o que é relevante é que o aluno processe e apreenda esses dados linguísticos, i.e., que o *input* fornecido possa transformar-se em *intake*, que é o insumo linguístico que os alunos aprenderam. Portanto, uma outra maneira de formularmos a hipótese seria: o filme com legenda intralinguística é um tipo de *input* que otimiza sua transformação em *intake*, facilitando a aprendizagem da habilidade de compreensão leitora em LE.

1.6.3 Instrução e *input*

Para entendermos melhor o papel da instrução em sala de aula e para tornar o *input* compreensível, precisamos verificar o que Ellis (1985, p.149) diz quanto à diferença entre *input* em ambiente natural e *input* em ambiente instrucional, i.e., na sala de aula. O teórico argumenta que há crenças de que a comunicação veiculada numa aula de LE, no ambiente sala de aula, raramente corresponde à definição de comunicação fora do contexto instrucional. Isso implica dizer que o uso de uma LE, em sala de aula, é reduzido, limitado, enquanto o uso da LE num ambiente natural em que as pessoas se comunicam não para fins de aprendizagem, mas para fins sociais, seria variado e autêntico. Ellis (op.cit., p. 150) postula, no entanto, que seria errado apontar discrepâncias entre o ambiente natural de

aprendizagem e o instrucional e que não deveríamos tratar esses dois ambientes como opostos entre si. Pelo contrário, se a principal característica do *input*, em ambiente natural, é a negociação livre de significados sem limitações quanto ao uso de estruturas da língua, não significa dizer que a sala de aula não tenha o potencial de favorecer quaisquer tipos de negociação da mesma maneira. Isso vai depender da abordagem de ensino que o professor adota (id.,ibidem, p.151). A fim de ilustrarmos melhor essas características dos ambientes de exposição ao *input* em sala de aula, observemos o Quadro 1.4²⁰ proposto por Ellis (*op. cit.*, p.151).

Tipos de ambiente de sala de aula	Principais características	Comparações com o ambiente natural
1. A sala de aula de LE	O foco é na forma da língua e não no significado. É provável que a L2 não seja usada para conduzir a aula ou para propósitos sociais genuínos.	Potencialmente pouco parecido com o ambiente natural – pouca negociação de significados.
2. A sala de aula de SL	Muitas interações promovidas terão o foco na forma e não no significado. A L2 funciona como meio de instrução e objetivo da aula. A L2 é mais usada do que na situação acima.	Ambiente mais natural – alguma chance para a negociação de significados.
3. A sala de aula com o aprendiz imerso num grupo de nativos de uma língua	O foco é no significado, e não na forma. É improvável que o <i>input</i> seja ajustado para o nível do aluno, a menos que o grupo de aprendizes da L2 presentes seja maior.	Lembra a exposição ao ambiente natural em que o <i>input</i> não é modificado. Pouca negociação de significados.
4. A sala de aula bilíngue (onde os aprendizes de L2 recebem instrução em L1 e L2).	O foco é misto – às vezes na forma, às vezes no significado. Não há necessidade de que os aprendizes recebam explicações em L2 se esta já foi ensinada em L1 e L2 – sem	Potencialmente forte semelhança ao ambiente natural – se os alunos tiverem de assistir a aula em L2. Negociação de significados é provável.

²⁰ A tradução do quadro de Ellis (1985, p. 151) é de nossa autoria.

	<i>input</i> . O ajuste do <i>input</i> ocorrerá se a L2 é usada para ensinar.	
5. A sala de aula com imersão (i.e, onde os aprendizes de L2 são ensinadas por meio da L2).	O foco será no significado das lições em L2. O <i>input</i> é simplificado.	Forte semelhança com o ambiente natural. Muita oportunidade para a negociação de significados, particularmente se o ensino for centrado no aluno.

QUADRO 1.4-Tipos de ambiente de aquisição de LE em sala de aula segundo Ellis (1985)

O Quadro 1.4 mostra um repertório de ambientes em que há instrução sobre a L2, os quais são comparados com o ambiente natural em que há comunicação entre indivíduos. Ao lermos o quadro, verificamos, de pronto, que tipo de ambiente prevalece na nossa sala de aula e qual o potencial de uso da L2 propiciado nas nossas aulas. Por exemplo, no caso do ensino de LI nas escolas públicas, a apresentação de conteúdos ainda é pautada pelo ensino de itens linguísticos descontextualizados, sem nenhum tipo de alusão às suas funções e sem interações autênticas em LI. Porém, de acordo com Ellis (1985), entendemos que nada impede que possamos usar o ambiente de sala de aula numa perspectiva comunicativa.

1.6.4. *Input* intensificado

As legendas intralinguísticas são uma forma de intensificação do *input*, que possibilita a elevação do nível de conscientização sobre a LE (SMITH, 2003). Segundo a classificação de Smith (op.cit.), a legenda intralinguística seria *input* intensificado do tipo não-elaborado. Para entendermos melhor os termos ‘não-elaborado’ e ‘elaborado’, vejamos as definições a seguir: *input* intensificado do tipo elaborado seria aquele que aponta e explica dados linguísticos usando metalinguagem; *input* intensificado do tipo não-elaborado é caracterizado pelo incremento do *input* linguístico escrito, sem apelo ao conhecimento metalinguístico, sendo, em outras palavras, a modificação meramente visual dos dados a serem apresentados para salientar o conteúdo que se pretende ensinar.

Contudo, Smith (2003) explica que, ao intensificarmos o *input*, aumentamos a probabilidade de ele ser transformado em *intake*. Conforme explicamos acima, *intake* é a parte do *input* que é processado pelo aprendiz, tornando-se conhecimento para ele.

Gass (1997) diz que o *input* modificado ou intensificado é condição necessária para a aprendizagem de L1 e L2, mas não é suficiente: tem que ser aliado a *input* interativo. A esse respeito, ela dá exemplos de pesquisas sobre L1 e L2. Um deles é a situação em que uma criança com audição normal, filha de pais que são deficientes auditivos, morando num ambiente que tem como única fonte oral de linguagem a televisão, não aprende a língua por meio desta, pois não possui o componente interativo para garantir a aprendizagem da L1. Gass (op. cit.) diz, ainda, que “a aprendizagem pela televisão sem um recurso que associe o significado e estruturas não é suficiente para a aprendizagem de uma língua” (id., ibidem, p. 55). A autora pontua também que “algum apoio [interativo] deve ser fornecido às crianças para que elas comecem a quebrar o código da língua a ser aprendida (id., ibidem).

Gass (1997) diz ainda que

na comparação do *input* modificado com *input* interativamente modificado, foi descoberto que ambos contribuem para a compreensão imediata mas que apenas o *input* interativamente modificado levou a uma melhor produção linguística [...] as modificações parecem ter a função de aumentar a compreensibilidade. Ainda que a compreensibilidade seja uma condição necessária, ela, claramente, não é uma condição suficiente para a aprendizagem [...] uma língua é moldada e coconstruída pelos falantes não nativos e seus parceiros conversacionais (p. 78-79).²¹

Em suma, Gass (1997) diz que a negociação de significados na interação é que pode propiciar a aprendizagem de dados linguísticos. Sendo assim, entendemos que esse componente deve ser contemplado como primordial nas aulas de LE, para que os alunos não só compreendam o *input* intensificado, mas também

²¹ In the comparison of modified *input* versus interactionally modified *input*, it was found that both contributed to immediate comprehension but that only interactionally modified *input* led to subsequently better linguistic production [...] modifications appear to serve the function of aiding comprehensibility. Although comprehensibility is a necessary condition, it is clearly not a sufficient condition for learning. [...] language is shaped and co-constructed by non-natives and their conversational partners. (A tradução dessa citação é de nossa autoria) .

consigam aprender a língua ensinada. É esse fundamento teórico que nos levou a optar pelo Ensino Comunicativo de Línguas (ECL) como abordagem metodológica para o curso que foi ministrado na parte empírica deste trabalho. Além disso, a hipótese pode, agora, ser re-escrita mais uma vez: partindo-se do pressuposto de que o filme com legenda intralinguística otimiza a transformação do *input* em *intake* por ser *input* intensificado, ele facilita a aprendizagem da habilidade de compreensão leitora em LE.

CAPÍTULO 2– METODOLOGIA

Este capítulo visa apresentar a metodologia adotada nesta pesquisa. Na primeira parte, discutiremos sobre o tipo de pesquisa. Na segunda, trataremos do contexto da pesquisa: formato, ambiente, espaço físico e plano de trabalho do curso. Na terceira, traçaremos o perfil dos sujeitos. Na quarta, descreveremos os materiais de pesquisa e instrumentos usados na coleta de dados. Por último, exporemos os procedimentos adotados para a análise dos dados.

2.1 Tipo da pesquisa

Esta pesquisa, de natureza quantitativa e semiexperimental, teve duração de 2 meses para a coleta de dados através de um curso com carga horária de 30 h/a.

Para fundamentar a metodologia, tivemos, como base norteadora, as noções de pesquisa semiexperimental descritas por Rudio (1986). Escolhemos o tipo de pesquisa denominado estudo causal-comparativo, que é um tipo de experimento em que se compara um grupo submetido a um fator experimental (no caso a exposição a filmes legendados) com um grupo controle que não é submetido a esse fator experimental. Rudio (op.cit.) chama esse tipo de estudo de plano clássico, em que uma dada hipótese é enunciada para ser verificada por meio do experimento. Para a consecução da pesquisa, são selecionados dois grupos equivalentes com características similares e relevantes para o experimento.

Esta equivalência é obtida procurando-se manter nos dois grupos as mesmas variáveis relevantes e tendo-se o cuidado para que não se torne presente, num dos grupos, uma variável que não se encontra no outro grupo. (...) Tendo-se equiparado os dois grupos, quanto às variáveis relevantes, e tendo os mesmos, desta maneira, se tornado equivalentes, então, aplica-se o fator experimental (o método Z) ao G.E (grupo experimental), enquanto que o G.C (grupo controle) terá a “ausência” do mesmo fator. É necessário que, durante todo o experimento, permaneça a

equivalência dos grupos com relação a todas variáveis relevantes, menos quanto ao fator experimental, que foi aplicado ao G.E. e não ao G.C. (RUDIO, 1986, p.79-81)

A figura abaixo ilustra o modelo de experimento proposto neste trabalho:

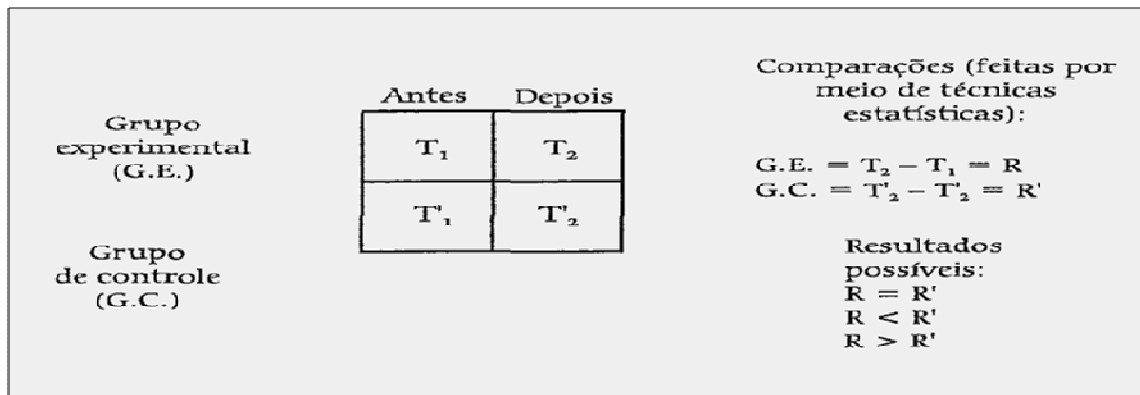


FIGURA 2.1 - Modelo do experimento (RUDIO, 1986, p.79)

Para esta pesquisa, escolhemos duas turmas de 8ª série do ensino fundamental. Uma turma foi o grupo experimental GE e a outra, o grupo controle GC. Ambos os grupos foram testados com os mesmos instrumentos. O primeiro foi um pré-teste, constituído de um texto pertencente ao gênero jornalístico/noticioso²², à semelhança dos textos usados nas provas de LI do concurso vestibular da UFC e UECE, com perguntas objetivas, visando testar a compreensão leitora dos alunos. Uma vez aplicado o pré-teste, iniciamos o curso com o GE adotando o fator experimental e ensinando estratégias de leitura em língua inglesa. Concomitantemente ao curso dado ao GE, ministramos um curso equivalente ao GC, ensinando estratégias de leitura em LI, mas sem o fator experimental. Posteriormente, aplicamos um pós-teste tanto no GE como no GC, igual ao pré-teste, para compararmos os resultados possíveis, conforme a Figura 2.1.

2.2. Contexto da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada com alunos de duas turmas da 8ª série (GE e GC) do ensino fundamental da escola pública estadual Escola de Ensino Fundamental e Médio (EEFM) José Bezerra de Menezes. As duas turmas apresentavam um baixo rendimento escolar de acordo com o documento GIDE (Vide Introdução e Anexo B).

A escola conta com uma sala de vídeo equipada com duas TVs de 29 polegadas, dois aparelhos de DVD, um *data show*, um laboratório de ciências, dois laboratórios de informática, uma biblioteca, uma quadra esportiva, um auditório e vinte e duas salas de aula. Atualmente, a EEFM José Bezerra de Menezes é uma escola de referência no bairro Antônio Bezerra e tem, aproximadamente, dois mil alunos distribuídos nos turnos manhã, tarde e noite. Apesar de toda essa estrutura, a escola, como qualquer outra escola pública, atravessa vários problemas sérios, como a carência de recursos tecnológicos funcionando adequadamente (alguns dos recursos descritos acima como DVD e TVs encontram-se defeituosos, existe apenas um *data show* para toda a escola que possui, aproximadamente, dois mil alunos e os laboratórios, muitas vezes, não comportam uma turma toda) e materiais didáticos, para que possa dar um salto qualitativo significativo e ser considerada uma escola de excelência.

Sobre o uso de materiais didáticos, devemos lembrar que a disciplina de LI na escola pública não foi contemplada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A esse respeito, Dourado (2008) escreveu um artigo intitulado “Dez anos de PCN de língua estrangeira sem a avaliação dos livros didáticos pelo PNLD”. Nesse artigo, ela defende o uso do material didático e afirma:

[...]é mister informar, também, que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cujos objetivos são a aquisição e a distribuição gratuita de livros didáticos para os alunos de escolas públicas, tem tido um papel fundamental, nos últimos anos, em assegurar a transposição didática dos PCNs de LP e a evolução da qualidade dos livros aprovados de língua portuguesa (cf. BARROS; NASCIMENTO, 2007; BATISTA; VAL; ROJO, 2004). Apesar deste avanço, o livro de língua inglesa continua fora do programa oficial de distribuição e avaliação do livro didático. O resultado dessa incongruência do Ministério da Educação é que enquanto a avaliação

dos livros de língua portuguesa pelo PNLD faz cumprir eficazmente os princípios básicos dos PCNs de LP para o ensino de língua portuguesa, os PCNs de LE caem no esquecimento ou permanecem desconhecidos para muitos professores. (DOURADO, 2008,p.125).

Acerca da falta do livro didático na escola pública, ampliaremos essa discussão no capítulo 3. Tentaremos, então, contribuir para uma possível solução para esse problema.

Outra característica da escola é a constante demanda, por parte dos profissionais da educação, por salários justos, melhores condições de trabalho e material didático suficiente para todos os alunos. Tal questão é importante e merecerá a nossa atenção quando passarmos para as considerações finais, pois, por duas vezes, as reivindicações dos professores, que culminaram em greves, dificultaram a nossa coleta de dados. Não pretendemos, com isso, denegrir a imagem dos colegas que lutam por melhores condições de trabalho, mesmo porque também fazemos parte dessa comunidade. Pelo contrário, entendemos que essas questões de ordem trabalhista, que são entraves para uma escola de qualidade, deveriam ser resolvidas prontamente.

Uma outra questão relativa à nossa pesquisa foi o meio de circulação dos *handouts* usados durante o curso. No início, utilizávamos cópias impressas do material nas aulas do GE e GC. No entanto, a partir da terceira aula do curso, tentamos verificar a viabilidade do *handout* digital durante as aulas, haja vista que conseguimos a autorização da direção da escola para ministrarmos o curso no laboratório de informática. Com esse novo espaço para a pesquisa, utilizamos os *handouts* digitais para que os alunos tivessem a oportunidade de se inserirem no mundo digital e interagirem com os novos suportes, o que os deixou bastante satisfeitos e deram mais um novo sentido especial na execução das atividades. As aulas funcionavam da seguinte forma: instalávamos o *handout* do dia em todos os 20 computadores do laboratório e o exibíamos no *data show* para facilitar a nossa explicação das seções dos *handouts*. Por seus turnos, os alunos poderiam responder aos exercícios no *handout* digital. Os exercícios propostos eram executados e salvos pelo próprio aluno em uma pasta. Essa experiência foi muito importante para nossa pesquisa e será discutida no capítulo 3.

Inicialmente, a proposta do nosso curso era de 10 meses. Porém, ao iniciá-la no ano de 2008, tivemos que enfrentar várias paralisações e uma greve, o que adiou a coleta para 2009, cujo desdobramento foi a adaptação do curso para apenas 2 meses, com carga horária de 30 h/a, no Quadro 2.1. Trataremos desse assunto também no capítulo 3. Vejamos agora, no quadro abaixo, o plano de curso ministrado.

PLANO DE CURSO – GE	PLANO DE CURSO - GC
1.IDENTIFICAÇÃO Período: 2009.1 (março até abril) Carga Horária: 30 h/a (15 encontros) Nível do Curso: básico Público-alvo: alunos da 8º série da EEFM José Bezerra de Menezes, em Fortaleza. 2.EMENTA ➤ Ensino de leitura de textos em língua inglesa, pertencentes ao gênero jornalístico/noticioso (o mais recorrente nas provas dos vestibulares da UFC e UECE) 3.OBJETIVOS GERAL ➤ Propiciar o desenvolvimento da proficiência leitora , em LI, de textos pertencentes ao gênero jornalístico/noticioso, por meio de estratégias de leitura do gênero filme legendado com legendas intralinguísticas. 4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS Quanto às legendas e os textos do gênero jornalístico/noticioso: ➤ Ensinar os recursos expressivos da linguagem escrita, relacionando textos aos contextos relativos às condições de produção / recepção; ➤ Ensinar estratégias de leitura ; ➤ Ensinar as estruturas gramaticais que realizam o gênero jornalístico/noticioso. 5. CONTEÚDO-BASE 5.1 Recursos expressivos ☐ Compreensão das ideias principais do texto e dos detalhes; ☐ Organização frasal e textual;	1.IDENTIFICAÇÃO Período 2009.1 (março até abril) Carga Horária: 30 h/a (15 encontros) Nível do Curso: básico Público-alvo: alunos da 8º série da EEFM José Bezerra de Menezes, em Fortaleza. 2.EMENTA ➤ Ensino de leitura de textos em língua inglesa, pertencentes ao gênero jornalístico/noticioso (o mais recorrente nas provas dos vestibulares da UFC e UECE). 3.OBJETIVO GERAL ➤ Propiciar o desenvolvimento da proficiência leitora , em LI, de textos pertencentes ao gênero jornalístico/noticioso. 4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS Quanto aos textos do gênero jornalístico/noticioso: ➤ Ensinar os recursos expressivos da linguagem escrita, relacionando textos aos contextos relativos às condições de produção / recepção; ➤ Ensinar estratégias de leitura ; ➤ Ensinar as estruturas gramaticais que realizam o gênero jornalístico/noticioso. 5. CONTEÚDO-BASE 5.1 Recursos expressivos ☐ Compreensão das ideias principais do texto e dos detalhes; ☐ Organização frasal e textual;

☐ Funções retóricas no texto (narração, descrição, exposição etc.); ☐ Condições de produção/recepção. 5.2 Estratégias de leitura ☐ Predição; ☐ <i>Skimming e Scanning</i>; ☐ Uso do dicionário bilíngue; ➤ Palavras cognatas; ➤ Palavras repetidas; ➤ Inferência do significado de palavras novas pelo cotexto; ➤ Exploração das informações não-verbais. 5.3 Estruturas gramaticais ☐ Prefixos e sufixos; ☐ Grupos Nominais (artigos definido e indefinido, substantivos e adjetivos); ☐ Verbos (de ação, estado, modais, regulares e irregulares, presente simples e contínuo, <i>question tags</i>); ☐ Caso genitivo; ➤ Conectores lógicos ➤ Advérbio de frequência; ☐ Referência (pronomes subjetivos, objetivos, possessivos). 6.PROCEDIMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS DO CURSO No curso para o GE, as aulas serão, de modo intercalado, divididas entre as atividades baseadas no gênero filme legendado e atividades baseadas no gênero jornalístico/noticioso, cujos textos autênticos serão retirados dos veículos de imprensa americanos com <i>site</i> na internet. Nas aulas com o filme legendado, o GE receberá instruções sobre estratégias de leitura, fará atividades de predição sobre o tema de um filme da série americana <i>Cosby Show</i> e, em seguida, será exposto ao filme. Após a primeira exibição do filme, os alunos farão exercícios individualmente. No decorrer da segunda parte da exibição, iremos pausar o filme em algumas partes para que os alunos tenham a oportunidade de checar algumas palavras do texto na tela. Nesse	☐ Funções retóricas no texto (narração, descrição, exposição etc.); ☐ Condições de produção/recepção. 5.2 Estratégias de leitura ☐ Predição; ☐ <i>Skimming e Scanning</i>; ☐ Uso do dicionário bilíngue; ➤ Palavras cognatas; ➤ Palavras repetidas; ➤ Inferência do significado de palavras novas pelo cotexto; ➤ Exploração das informações não-verbais. 5.3 Estruturas gramaticais ☐ Prefixos e sufixos; ☐ Grupos Nominais (artigos definido e indefinido, substantivos e adjetivos); ☐ Verbos (de ação, estado, modais, regulares e irregulares, presente simples e contínuo, <i>question tags</i>); ☐ Caso genitivo; ➤ Conectores lógicos ➤ Advérbio de frequência; ☐ Referência (pronomes subjetivos, objetivos, possessivos). 6.PROCEDIMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS DO CURSO No curso para o GC, todas as aulas serão sobre atividades baseadas no gênero jornalístico/noticioso, cujos textos autênticos serão retirados dos veículos de imprensa americanos com <i>site</i> na internet. O GC receberá instruções sobre estratégias de leitura, fará atividades de predição sobre o tema de um gênero jornalístico/noticioso e, em seguida, será exposto ao texto. Após a primeira leitura do texto, os alunos farão exercícios propostos individualmente, com a ajuda do professor. No decorrer da segunda leitura do texto, iremos pausar a leitura em algumas partes para que os alunos tenham a oportunidade de checar algumas palavras do texto na tela. Nesse momento, os alunos, após a nossa explanação gramatical, também tentarão resolver exercícios
---	--

momento, os alunos, após a nossa explanação gramatical, também tentarão resolver exercícios no <i>handout</i> de atividades de aula, sobre as estruturas gramaticais ensinadas a partir dos cotextos em que elas aparecem nas legendas, seguindo-se a abordagem FonF (LONG;ROBINSON, 1998). Após as atividades de pré-leitura e leitura, os alunos farão exercícios de compreensão do texto (pós-leitura). Nas aulas com atividades baseadas no gênero jornalístico/noticioso, os procedimentos serão os mesmos adotados para o GC. Mais detalhadamente, segundo Moita Lopes (1998): 6.1 Pré-Leitura (<i>Warm-up</i>) Discussão sobre o assunto que será abordado no texto em inglês por meio de um texto em português; 6.2 Leitura Superficial 6.2.1 Estratégias de leitura: explicação; 6.2.2 Leitura do texto em inglês; 6.2.3 Exploração do léxico por meio de um glossário e de um exercício, a ser feito individualmente, de combinar duas colunas; Instrução gramatical (estrutura e vocabulário) com tarefas que propõem resolução de problemas; 6.3 Leitura Profunda: 6.3.1 Estratégias de leitura: uso; 6.3.2 Releitura do texto em inglês; 6.3.3 Exercícios de compreensão do textos, feitos em pares; 6.4 Pós-leitura (leitura crítica): perguntas para serem respondidas em grupos, sobre o ponto de vista dos alunos a fim de que eles se posicionem quanto às ideias do texto. 7. AVALIAÇÃO A avaliação será feita através dos pré e pós-testes, da participação nas atividades propostas nas aulas e atividades propostas nas aulas 8. MATERIAL DIDÁTICO ☐ Filmes legendados da série <i>Cosby Show</i>; ☐ <i>Handouts</i> com exercícios e estratégias de leitura com base nos filmes legendados <i>Cosby Show</i>;	no <i>handout</i> de atividades de aula, sobre as estruturas gramaticais ensinadas a partir dos cotextos em que elas aparecem nas legendas, seguindo-se a abordagem FonF (LONG;ROBINSON, 1998). Após as atividades de pré-leitura e leitura, os alunos farão exercícios de compreensão do texto (pós-leitura). Nas aulas com atividades baseadas no gênero jornalístico/noticioso, os procedimentos serão os mesmos adotados para o GC. Mais detalhadamente, segundo Moita Lopes (1998): 6.1 Pré-Leitura (<i>Warm-up</i>) Discussão sobre o assunto que será abordado no texto em inglês por meio de um texto em português; 6.2 Leitura Superficial 6.2.1 Estratégias de leitura: explicação; 6.2.2 Leitura do texto em inglês; 6.2.3 Exploração do léxico por meio de um glossário e de um exercício, a ser feito individualmente, de combinar duas colunas; Instrução gramatical (estrutura e vocabulário) com tarefas que propõem resolução de problemas; 6.3 Leitura Profunda: 6.3.1 Estratégias de leitura: uso; 6.3.2 Releitura do texto em inglês; 6.3.3 Exercícios de compreensão do textos, feitos em pares; 6.4 Pós-leitura (leitura crítica): perguntas para serem respondidas em grupos, sobre o ponto de vista dos alunos a fim de que eles se posicionem quanto às ideias do texto. 7. AVALIAÇÃO A avaliação será feita através dos pré e pós-testes, da participação nas atividades propostas nas aulas e atividades propostas nas aulas. 8. MATERIAL DIDÁTICO ➤ <i>Handouts</i> com exercícios e estratégias de leitura com base nos textos pertencentes ao gênero jornalístico/noticioso.
---	--

➤ <i>Handouts</i> com exercícios e estratégias de leitura com base nos textos pertencentes ao gênero jornalístico/noticioso. 9.RECURSOS ☐Quadro branco, computador, pincel, <i>data show</i> e <i>handouts</i>.	9.RECURSOS ☐Quadro branco, computador, pincel, <i>data show</i> e <i>handouts</i>
---	--

QUADRO 2.1- Plano do curso

Vale esclarecer que o ensino das estruturas gramaticais do conteúdo-base foi pautado pela demanda dos textos estudados, e não necessariamente na ordem em que se encontram no plano de curso.

Atualmente, a EEFM José Bezerra de Menezes oferece apenas uma aula semanal de 50 minutos de LI. Cientes desse fato, tivemos que solicitar ao Núcleo Gestor da escola, permissão para negociarmos com alguns colegas de trabalho, para que eles disponibilizassem algumas de suas aulas para que pudéssemos executar o nosso plano de curso em tempo hábil. Sem essa ajuda, não teríamos tido condições de levar a cabo a pesquisa conforme planejada. Discutiremos mais sobre a questão da carga horária na nossa escola no próximo capítulo, pois queremos problematizar a questão da diminuição da carga horária de LI no ensino fundamental de algumas escolas públicas, que, a nosso ver, deveria ser de, no mínimo, duas aulas semanais de 50 minutos cada, como previsto nos PCN (1998).

2.3 Perfil dos sujeitos

A escolha das turmas começou em 2008. Os critérios para essa foram: (1) a deficiência da habilidade leitora já constatada pelo Núcleo Gestor da escola, pela GIDE, pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)²³ e pelos professores; e (2) uma sondagem sobre o interesse das turmas em participar

²³ Disponível em http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=108&Itemid=66#. Acesso em 30 de junho de 2009.

da pesquisa (essa sondagem foi feita em 9 turmas do Ensino Fundamental II). Escolhemos turmas do ensino fundamental, pois pensamos que poderiam ser mais bem observadas por fatores como o tempo de permanência dos alunos na escola (a evasão no ensino fundamental é menor que no ensino médio), nível de disciplina, a facilidade de acompanhamento dos alunos pelos professores e pais e o interesse que as turmas demonstraram em participar da pesquisa.

Os alunos, tanto da turma que seria o grupo experimental como da turma que seria o grupo controle, tinham, na maioria, de 12 a 13 anos de idade. Quando retomamos as aulas em 2009.1, esperávamos reiniciar o acompanhamento iniciado em 2008.2, interrompido em função da greve, dos alunos que deveriam estar na 8ª série; porém, já não mais encontramos todos os mesmos alunos nas mesmas turmas devido a vários motivos, tais como: evasão, reprovação escolar, transferência, mudança de turno e turma. Resolvemos, então, aproveitar somente os alunos que estavam na 7ª série A em 2008.2, que foram promovidos para a 8ª série A e permaneceram agrupados na mesma turma. Com esse aproveitamento, não conseguimos o total inicial de alunos, que, em 2008.2, era 32, mas conseguimos ainda 21 alunos que haviam feito o pré-teste em 2008.2 e permaneceram, em 2009.1, na mesma turma. No entanto, o mesmo não aconteceu com a 7ª série B, que fora o nosso GC em 2008.2 e deveria estar na 8ª série B em 2009.1, pois os alunos se dispersaram quase que totalmente. Sendo assim, resolvemos aplicar um novo pré-teste na nova turma de 8ª série B para ser o GC, não aproveitando os dados do pré-teste aplicado em 2008.2. Optamos, pois, por selecionar, para o GC, um número de alunos semelhante ao número de alunos remanescentes na turma GE. Contudo, esses alunos ainda tinham que passar pelo crivo das variáveis controladas para que o GE e o GC fossem, o mais possível, equivalentes em tudo, exceto quanto ao fator experimental: filmes com legenda intralinguística.

A fim de controlar as variáveis (1) idade, (2) renda familiar, (3) grau de escolaridade dos pais, (4) início dos estudos de LI na escola, (5) estudo de LI fora da escola e (6) contato com a LI fora da escola, aplicamos um questionário de sondagem. Pelo perfil traçado, a despeito de todos os alunos de ambas as turmas terem feito o curso, somente aqueles que se enquadraram nos critérios adotados em relação às variáveis controladas foram considerados sujeitos. Contudo, dos 21 alunos do GE, só 11 foram considerados sujeitos e, dos 20 do GC, só 8 puderam ser

sujeitos, porque os outros (10 sujeitos do GE e 12 sujeitos do GC) faltaram à aula no dia da aplicação do pós-teste uma função da ameaça de início de uma nova greve. Portanto, dos 21 alunos do GE, 11 foram considerados sujeitos e, dos 20 do GC, 8 puderam ser sujeitos.

O questionário de sondagem aplicado pode ser visto no Quadro 2.2.

Você gostaria de participar da pesquisa que estou desenvolvendo no mestrado: () Sim () Não 2. Nome: _____ 3. Sexo: () Feminino () Masculino 4. Idade: _____ 5. Série: _____ 6. Renda familiar () Até 1 salário mínimo () de 2 a 4 salários mínimos () acima de 4 salários mínimos 7. Grau de escolaridade dos seus pais: Mãe: () Ensino Fundamental incompleto () Ensino Fundamental completo () Ensino Médio incompleto () Ensino Médio completo () Ensino Superior incompleto () Ensino Superior completo Pai: () Ensino Fundamental incompleto () Ensino Fundamental completo () Ensino Médio incompleto () Ensino Médio completo () Ensino Superior incompleto () Ensino Superior completo 8. Que tipos de texto (carta, email, bilhete, artigo de jornal, artigo de revista, romances, contos, quadrinhos, mensagem de celular, etc.) você costuma ler em português? 9. Em que série você começou a estudar inglês no colégio? _____ 10. Você estuda ou já estudou inglês em curso fora do colégio? () Sim () Não 11. Caso estude ou já tenha estudado, onde é/foi? () em casa () Outro – Qual? _____

12. Se você já estudou e não estuda mais, você concluiu o curso? () Sim () Não. Faz quanto tempo?

13. No seu dia-a-dia, você tem contato com a língua inglesa fora do colégio onde você estuda?

() Sim () Não

14. Em caso afirmativo, em que situações?

15. Você gosta da língua inglesa? () Sim () Não () Mais ou menos Por que?

16. Na sua opinião, como deve ser um bom curso de inglês? a) Professor b) Aulas c) Material didático (livro, filmes, revistas, quadrinhos, etc)?

17. O que você acha do seu rendimento escolar na matéria Português?

() Excelente () Bom () Regular () Insuficiente () Péssimo

18. O que você acha do seu rendimento na matéria Inglês?

() Excelente () Bom () Regular () Insuficiente () Péssimo

Muito Obrigada!

QUADRO 2.2 – Questionário de sondagem

Os critérios que adotamos em relação às variáveis controladas foram os seguintes: (1) idade: alunos na faixa etária entre 12 e 13 anos, até mais ou menos 1 ano de diferença; (2) renda familiar: os pais deveriam ter renda de até 4 salários mínimos; (3) grau de escolaridade dos pais: seriam considerados sujeitos aqueles cujos pais tivessem cursado a partir do ensino fundamental até o ensino médio completo; (4) início dos estudos de LI na escola: alunos seriam considerados sujeitos se tivessem estudado a LI a partir do ensino fundamental; (5) estudo de LI fora da escola: seriam considerados sujeitos aqueles que nunca tivessem estudado inglês fora da escola; (6) contato com a LI: seriam considerados sujeitos aqueles alunos que não tivessem contato com a LI. Quanto à última variável controlada, o ideal teria sido escolher alunos que não tivessem contato com a LI fora da escola; no entanto, hoje em dia, não conseguimos controlar essa variável por conta da internet, TV, anglicismos presentes no cotidiano dos alunos, acesso a filmes etc., o que nos

levou a desconsiderar essa variável.

Quanto à variável 5, apenas 1 aluno mencionou ter realizado um curso fora da escola; porém, isso não foi levado em conta porque a duração do curso foi de apenas 1 mês. Portanto, esse aluno também foi considerado sujeito. Os resultados do questionário de sondagem para o GE e GC relativos às variáveis controladas e às outras questões meramente de perfil serão discutidos no Capítulo 3.

Um dado importante é que a maioria dos alunos do GE já eram expostos a filmes legendados, ainda que de forma assistemática, desde 2006, quando ainda estavam na 6ª série. Isso se explica pelo fato de que, desde então, já vínhamos tentando implementar o uso de filme legendado nas nossas aulas de LI de todas as turmas do ensino fundamental em que ensinávamos. No entanto, não podemos manter o GC equivalente quanto a essa variável, pois não encontramos um grupo de alunos que eram expostos a filmes legendados na mesma turma em 2009, como explicamos acima. Na realidade, a maioria dos alunos do GC tinham ingressado na escola recentemente. Tal informação poderá nos ajudar mais tarde na discussão dos resultados.

Também, para fins desta pesquisa, escolhemos a codificação AGE e AGC para nos referirmos, respectivamente, ao aluno do GE e ao aluno do GC. Além dessa codificação, cada aluno recebeu, aleatoriamente, uma numeração de identificação com algarismos arábicos, que foi usada com consistência durante a tabulação dos dados e execução desse trabalho.

Uma vez resolvidos os problemas de ordem prática quanto à seleção dos sujeitos do GE e GC, demos início ao curso a partir do mês de março de 2009.

2.4. Materiais didáticos do curso

Nós acumulamos os papéis de pesquisadora e professora e baseamos o planejamento das aulas do curso no conteúdo programático que escolhemos dentro do conteúdo programático da escola, relativo à 8ª série do Ensino Fundamental II. Elaboramos *handouts* com atividades baseadas em 10 episódios da terceira

temporada da série *Cosby Show*, que é uma comédia de situação (*sitcom*) americana apresentada nos EUA nos anos 80, para o Grupo Experimental. Escolhemos esse seriado, por termos disponíveis três temporadas em nosso acervo pessoal, e por este não se encontrar no circuito aberto de filmes. Resolvemos escolher a terceira temporada, pois é apenas a partir dessa que o seriado *Cosby Show* começou a ser legendado.

As atividades foram divididas nas unidades propostas por Moita Lopes (1998) na sua série de livros didáticos intitulada *Read, Read, Read*: (1) Pré-Leitura, com predição e contextualização da temática a ser trabalhada através de um texto em português; (2) Leitura Superficial, com explicação sobre estratégias de leitura, primeira exibição do episódio, exploração do léxico, explicação gramatical e exercícios; (3) Leitura Profunda, com o uso das estratégias de leitura na segunda exibição do episódio e exercícios de compreensão; (4) Pós-Leitura, com perguntas sobre a interpretação do episódio.

Os *handouts* elaborados para o GC, que não foi submetido ao fator experimental, tinham as mesmas etapas dos *handouts* preparados para o GE, à exceção do material de leitura, que foram os textos do gênero jornalístico/noticioso retirados de sites da Internet, tais como o www.time.com, www.cnn.com e outros, a exemplo do que é feito nas provas de LI dos vestibulares da UFC e UECE. Veremos também que o GE teve 5 aulas com *handouts* em comum com o GC; porém, tiveram as outras 10 aulas com os *handouts* baseados no fator experimental, perfazendo um total, para ambos os grupos, de 30 h/a cumpridas em 15 aulas de 100 minutos cada. As aulas foram ministradas de acordo com o cronograma apresentado no Quadro 2.3.

GE – Manhã	GC – Manhã
1ª aula - 26.03.09. Gênero: Jornalístico/noticioso. Título: “ <i>Carnival queen will have Obama painted on her body</i> ”	1ª aula - 25.03.09. Gênero: Jornalístico/noticioso Título: “ <i>Carnival queen will have Obama painted on her body</i> ”
2ª aula - 01.04.09. Gênero: Filme legendado. Título: “A Girl and her dog”	2ª aula - 08.04.09 Gênero: Jornalístico/noticioso. Título: “ <i>Missing Oakland Woman’s Body Found Under Junk Pile</i> ”
3ª aula - 03.04.09 Gênero: Gênero:	3ª aula - 14.04.09 Gênero: <i>Jornalístico/noticioso</i> .

Jornalístico/noticioso. Título: <i>"Missing Oakland Woman's Body Found Under Junk Pile"</i>	Título: <i>"Cosby Show: The American Sitcom"</i> .
4ª aula - 03.04.09 Gênero: Filme legendado. Título: <i>"You only hurt the one you love"</i>	4ª aula - 15.04.09 Gênero: Jornalístico/noticioso. <i>"Small Dinosaurs"</i> .
5ª aula - 08.04.09 Gênero: Jornalístico/noticioso. <i>"Small Dinosaurs"</i>	5ª aula - 16.04.09 Gênero: Jornalístico/noticioso. Título: <i>"Nursing Home Cat can sense death"</i> .
6ª aula - 14.04.09 Gênero: Jornalístico/noticioso. Título: <i>"Nursing Home cat can sense death"</i> .	6ª aula - 20.04.09 Gênero: Jornalístico/noticioso. Título: <i>"Asteroid passes close to earth"</i> .
7ª aula - 15.04.09 Gênero: Filme legendado. Título: <i>"The Shower"</i> .	7ª aula - 22.04.09 Gênero: Jornalístico/noticioso. Título: <i>"Madonna confirms her adoption push in Malawi"</i>
8º encontro - *Problema técnico não houve aula com o filme legendado. Correção e dúvidas da aula anterior	
8ª aula - 16.04.09 Gênero: Jornalístico/noticioso. Título: <i>"Madonna confirms her adoption push in Malawi"</i>	8ª aula - 27.04.09 Gênero: Jornalístico/noticioso. Título: <i>"No mice allowed: Great horned owl hatches inside Ark. Home Depot, takes up residence"</i>
9ª aula - 17.04.09 Gênero: Filme legendado. Título: <i>"I know that you know"</i>	9ª aula - 28.04.09 Gênero: Jornalístico/noticioso. Título: <i>"Teen tries to quiet the voices caused by schizophrenia"</i>
10ª aula - 22.04.09 Gênero: Filme legendado. Título: <i>"Andalusian Flu"</i>	10ª aula - 29.04.09 Gênero: Jornalístico/noticioso. Título: <i>"Mexico City restricts thousands of public places over swine flu"</i> .
11ª aula - 28.04.09 Gênero: Filme legendado. Título: <i>"Rudy spends the night"</i>	11ª aula - 30.04.09 Gênero: Jornalístico/noticioso. Título: <i>"Teen wrongly charged in crime at carryout"</i>
12ª aula - 29.04.09 Gênero: Filme legendado. Título: <i>"Say hello to good buy"</i> .	12ª aula - 04.05.09 Gênero: Jornalístico/noticioso. Título: <i>"Mom identifies missing teen on surveillance video"</i>
13ª aula - 30.04.09 Gênero: Filme legendado. Título: <i>"Denise gets an opinion"</i>	13ª aula - 05.05.09 Gênero: Jornalístico/noticioso. Título: <i>"First Dino blood"</i>

	<i>extracted from ancient bone</i>
14ª aula – 04.05.09 Gênero: Filme legendado. Título: “ <i>Monster Man Huxtable</i> ”	14ª aula – 06.05.09 Gênero: Jornalístico/noticioso. Título: “ <i>DNA test could shed light on Lincoln’s last days, doctor says</i> ”
15ª aula – 06.05.09 Gênero: Filme legendado. Título: “ <i>Vanessa is rich</i> ”	15ª aula – 07.05.09 Gênero: Jornalístico/noticioso. Título: “ <i>Authorities suspect man threw a baby from a car</i> ”

QUADRO 2.3 - Cronograma de atividades

A partir a leitura de Araújo (2002), Kleiman (2004;2007) e Moita Lopes (1996;1998), elaboramos o modelo das aulas ministradas no GE e GC. Os dois grupos tiveram 5 aulas com *handouts*²⁴ iguais, conforme proposto no cronograma. As outras 10 aulas do GE foram conduzidas com *handouts* que continham as mesmas unidades dos 5 *handouts* comuns aos dois grupos e outros 10 *handouts* do GC.

Ainda sobre a divisão dos *handouts*, lembramos que os títulos das unidades escolhidos para os *handouts* desta pesquisa foram replicados das unidades da coleção de livros *Read, Read, Read*²⁵, de Moita Lopes (1998). Para ilustrarmos o *handout* criado para nossa pesquisa, vejamos a 9ª aula descrita no Quadro 3.3 que utilizamos, para GC: o texto chamado *Teen tries to quiet the voices caused by schizophrenia*²⁶ (jovem tenta acalmar as vozes causadas pela esquizofrenia), retirado do site da CNN. Para explorar as estratégias de leitura nesse artigo jornalístico/noticioso, escolhemos e adaptamos um texto de pré-leitura, primeira unidade do *handout*, chamado “Esquizofrenia em novela é drama na vida real”, retirado e adaptado de uma página da internet²⁷.

²⁴ Vide Apêndice.

²⁵ A coleção de livros *Read, Read, Read* contém 4 livros que abrangem o ensino de LI para as séries do ensino fundamental II (5ª a 8ª série).

²⁶ Disponível em: <www.cnn.com>. Acesso em: 24 de abril de 2009 (Vide Anexos).

²⁷ Disponível em: <<http://www.centralblogs.com.br/post.php?href=Esquizofrenia+em+novela+é+drama+na+vida+real&KEYWORD=4382&POST=840903>>. Acesso em: 26 de junho de 2009.

A segunda parte da unidade Pré-Leitura do *handout* foi um exercício de compreensão que primou pela consciência do tema que foi abordado no texto em inglês e algumas estratégias interpretativas que podem ser transferidas da leitura em LM para a leitura em LI. Essa parte foi identificada pelo ícone e intitulada seção individual, em que o aluno respondeu a algumas perguntas do tipo “como você acha que as pessoas com distúrbios psiquiátricos deveriam ser tratadas?” e “essas pessoas podem ter um convívio social normal?”²⁸



A segunda unidade chamou-se Leitura Superficial, que foi identificada pelo ícone. Nesta, os alunos tinham acesso ao glossário do texto a ser lido. Também nessa parte, alteramos a fonte das estruturas gramaticais que ocorriam no texto jornalístico, principalmente as palavras mais frequentes. É importante dizermos aqui que os alunos tiveram acesso ao conteúdo-base de maneira comunicativa, pois utilizamos textos autênticos e focalizamos as estruturas gramaticais pela sua ocorrência. Por exemplo, vejamos o texto abaixo relacionado ao tema esquizofrenia:



Teen tries to quiet the voices caused by schizophrenia
Updated April 24, 2009

By Madison Park
 CNN

(CNN) -- The intrusive voices **popped** into William "Bill" Garrett's head. "They're coming for you," the voices **told** the **18-year-old**. "Find somewhere to hide; **they're** going to get you."

They **told** the Johns Hopkins University freshman that his father had **poisoned** the family dog, and his grandmother had **put** human body parts into his food.

As schizophrenia **took** hold, the Maryland **teenager became** lost within his own mind and **had** to leave college after winning a full, four-year scholarship.

A terceira unidade foi chamada de Leitura Profunda. Nesta, o aluno é convidado a fazer uma segunda leitura mais cautelosa e detalhada para que possa responder às perguntas de compreensão que seguem. Esta também é identificada pelo ícone da leitura superficial descrita acima.

Nessa unidade, apresentávamos o exercício de compreensão: esta parte, era representada pelo ícone e trazia atividades de



²⁸

Vide *handouts* nos apêndices

compreensão do léxico apresentado no texto. Pressupunhamos que os alunos realizem a atividades em pares.

Antes da Leitura Profunda, fazíamos a apresentação gramatical da aula do dia e foi representada pelo ícone ao lado, indicando que os alunos iriam prestar atenção à explicação dada pelo professor de alguns usos gramaticais e funções destes no texto (Kleiman, 2004). A ideia aqui foi fazer com que o aluno voltasse no texto e tentasse re-significar certos pontos gramaticais e seus usos.



Na unidade Leitura Profunda, propomos o exercício de compreensão desta unidade. Nesta, os alunos deveriam tentar fazer uso das ideias veiculadas pelo texto e tentar escolher as palavras entre parênteses que sejam mais adequadas para completar o resumo do mesmo.

No exercício seguinte, os alunos deveriam assinalar T (*true*) para verdadeiro e F (*false*) para falso, tentando identificar a sintaxe do texto em LI e as relações entre as palavras para que, confrontando com as ideias já apreendidas do texto, eles pudessem refutar ou confirmar as informações sobre o texto.

A quarta e última unidade, chamada Pós-Leitura, identificada pelo ícone ao lado, indicava o momento do debate entre os alunos das ideias acerca do tema do *handout*. Sempre trazíamos uma ou duas em inglês, confrontando aspectos sociais e culturais dos fatos e notícias nos EUA e no Brasil.



2.5. Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos da coleta de dados foram os pré e pós-testes aplicados no GE e GC. Primeiramente, selecionamos 4 artigos noticiosos semelhantes aos aplicados no exame vestibular, com grau de dificuldade igual. Os testes foram nomeados como A, B, C e D. Como pré-testes, escolhemos os testes A e B como para o GE, e C e D para o GC. Para entendermos melhor o esquema de aplicação

dos pré e pós-testes para o GE e GC, vejamos a descrição da aplicação dos testes abaixo:

Grupo Experimental

Pré-teste		Pós-teste
Teste A	☐	Teste C
Teste B	☐	Teste D

Grupo Controle

Pré-teste		Pós-teste
Teste C	☐	Teste A
Teste D	☐	Teste B

O teste A, intitulado *Is it time to say goodbye to Hubble?*, foi aplicado a 50% da turma GE como pré-teste; o teste B, intitulado *The Dalai Lama*, também foi aplicado aos outros 50% do GE como pré-teste. O teste C, *The amazing farmer ants*, e o teste D, intitulado *Science says we are what we drink*, foram aplicados, respectivamente, aos 50% do GC como pré-teste e aos outros 50% também como pré-teste. No pós-teste, invertemos os testes para eliminar a possibilidade do aluno fazer o mesmo teste duas vezes.

O teste A consiste de 6 perguntas objetivas, sendo 4 fechadas e 2 abertas. Consideramos as 2 perguntas abertas como objetivas, pois há a única resposta esperada sem possibilidade de variação. Senão vejamos:

1. *What is the approximate cost of the Hubble satellite?*

Apesar de ser aberta, essa questão somente seria considerada correta se o aluno a respondesse objetivamente, embora com as suas palavras, ao peso

aproximado do satélite Hubble que, em conformidade com o texto, é de 11 toneladas.

A última pergunta, que também foi aberta, teve, igualmente, o critério de correção da questão 1 descrita acima. As demais perguntas fechadas, foram de múltipla escolha com 4 opções. Sobre as perguntas abertas que estavam presentes em todos os testes, fizemos um quadro com as respostas esperadas no Capítulo 4.

O teste B consiste de 6 questões objetivas, sendo a primeira e a última abertas. Já os testes C e D têm 5 questões cada, sendo apenas 1 questão aberta em cada um.

O pré-teste A intitulado *Is it time to say goodbye to hubble?* Foi retirado do site www.newscientist.com, um texto que escolhemos por ser interessante, haja vista que os alunos parecem apreciar leituras que envolvem descobertas científicas. Outra motivação para a seleção deste texto foi o tamanho dele; um texto com 3 parágrafos, com marcas tipográficas e palavras que deveriam ser conhecidas dos alunos pela ampla divulgação do assunto na TV, no caso, o termo *hubble*, do qual a maioria dos alunos demonstraram ter algum conhecimento.

Lembramos que em todos os testes, fornecemos um glossário de termos que reputamos útil para a interpretação do texto. Encontramos respaldo prático e teórico para o uso do glossário nos testes. O respaldo prático advém do teste vestibular da UFC que fornece um glossário nos seus testes; já a UECE, por motivos não discutidos, não fornece nenhum tipo de glossário. No entanto, acreditamos que o glossário não seja nocivo para a realização da prova de inglês do concurso vestibular; pelo contrário, segundo leituras que realizamos (WIDDOWSON, 1978,p.82) o glossário reúne palavras e frases com os seus significados para os alunos olharem antes de uma atividade de LE. Widdowson (1978,p.82-83) aponta dois tipos de glossários: o primeiro, seria o *priming glossary* e o segundo *prompting glossary*. *Priming glossary* consiste de palavras com explicações que antecedem o texto a ser lido e prevê possíveis palavras que podem ser um empecilho para a leitura de certas passagens. Já o *prompting glossary* que são explicações de certas palavras a medida que o leitor as encontra num dado contexto. Concordamos com o

que Widdowson (1978)²⁹ diz, a respeito dos glossários nas aulas de LI, pois, como o autor afirma que dentro da ECL “as habilidades comunicativas pressupõem habilidades linguísticas e parte dessa habilidade para a leitura jaz na habilidade de compreensão” (WIDDOWSON, 1978, p.82). Concordamos também com o uso dos glossários das avaliações do vestibular, pois não os entendemos como elementos que traduzem o texto e que facilitam as respostas dos alunos às questões. Pelo contrário, o glossário ajuda o entendimento de algumas palavras do texto que podem ser difíceis, mas não fornecem a bagagem informativa de que o aluno necessita para responder às questões de interpretação.

Sobre a justificativa do uso dos glossários, segundo os PCN (1998), alguns conhecimentos colaboram no processo de aprendizagem da leitura em LE, são eles: o conhecimento de mundo, conhecimento de organização textual e conhecimento sistêmico. Esse último abrange o conhecimento referente aos itens lexicais que catalizam o conhecimento de mundo do aluno com base no texto. Em outras palavras, o glossário age facilitando o acesso do aluno ao texto, para que ele possa criar hipóteses sobre o significado que está construindo com base em seu pré-conhecimento (PCN, 1998, p.90).

2.6. Procedimentos de coleta e análise dos dados

Após a leitura das pesquisas realizadas por pesquisadores da UECE (ARAÚJO, 2002; BARBOSA, 2009; CUNHA, 2007; GOMES, 2006; SANTOS, 2003 e VERAS FILHO, 2007), bem como de outros teóricos (KLEIMAN, 2004; MOITA LOPES, 1998), definimos um plano de aula para o curso, a carga horária e os instrumentos a serem aplicados. Renovamos o pedido de autorização para a realização do curso junto ao Núcleo Gestor da escola e aos pais dos alunos. Então, selecionamos o material para a elaboração dos *handouts*, a partir do exame das provas de LI dos vestibulares da UECE e UFC, entre 2006 e 2008. Queríamos usar o mesmo modelo nos pré e pós-testes e o gênero textual mais recorrente tanto nos

²⁹ [...] *Communicative abilities presuppose linguistic skills and part of the ability to read lies in the skill of comprehending.* (WIDDOWSON, 1978, p.82).

testes como no curso como objetivo de ensino. Os alunos deveriam se preparar desde o ensino fundamental para ter a capacidade de resolver, com sucesso, as provas de LI do exame vestibular, a fim de aumentarem a probabilidade de acesso à universidade pública.

Primeiro, foi aplicado o questionário de sondagem no GE e GC, visando controlar as variáveis que consideramos relevantes e avaliar o perfil dos sujeitos antes do início do curso. Pretendemos também obter uma noção do grau de instrução dos pais para vermos se havia alguma entre esse aspecto e o nível de participação e engajamento dos alunos nas atividades escolares, possibilitando, assim, que tenhamos mais elementos sobre a realidade sociocultural dos sujeitos-tendo em vista a discussão dos resultados.

Em seguida, foram aplicados os pré-testes no GE e GC, de acordo com os procedimentos descritos na seção 2.5. Depois da primeira coleta de dados, começamos a ministrar o curso para o GE e o GC. Durante as aulas, o GE foi submetido ao fator experimental: o filme com legendas intralinguísticas. Os alunos do GE foram observados e avaliados pela execução das atividades de compreensão do filme legendado em sala de aula (10 aulas com o fator experimental e 5 aulas com textos pertencentes ao gênero jornalístico/noticioso, de acordo com o plano de curso apresentado na seção 2.2.

Já os alunos do GC, como dito anteriormente, não foram submetidos ao fator experimental. Ao invés, o GC teve aulas somente com textos pertencentes ao gênero jornalístico/noticioso, de acordo com os objetivos do plano de curso contido na seção 2.2. No entanto, ensinamos, ao GE e GC, as mesmas estratégias de leitura.

Finalmente, foram aplicados os pós-testes com o objetivo de comparar o desempenho dos sujeitos do GE e GC antes da intervenção (curso) com seu desempenho depois, no que diz respeito à habilidade de compreensão leitora em LI.

A comparação dos dados obtidos no pré e pós-testes foi realizada por meio do cálculo aritmético da média das notas obtidas pelos sujeitos do GE e GC no pré e pós-testes e também da mediana. Optamos também pelo cálculo da mediana para eliminar valores extremos que poderiam ser maiores ou menores no conjunto

de notas da amostra obtida; essa discrepância não seria evitada pela média aritmética da média.

O cálculo da mediana das notas é o valor central dos números de uma sequência e supõe uma mostra ordenada em ordem crescente ou decrescente. Segundo Braule (2001 apud Barreira, 2008, p.78):

A **mediana** é o valor do elemento que ocupa o centro da distribuição. Para a sua determinação, primeiramente, a amostra deve ser ordenada em ordem crescente ou decrescente, e, a seguir, identifica-se o elemento que ocupa a posição central. Se o número de elementos da amostra for par, dois elementos ocupam o centro da distribuição. Nesse caso, a mediana será a média aritmética desses valores. (id., ibidem).

Para entendermos melhor como chegamos a esse cálculo, pensemos no seguinte: se o número de dados ordenados é ímpar, a mediana é o elemento médio. Por exemplo, na sequência 1, 3, 5, 7, 9, a mediana será a média central, no caso o número 5. Porém, se temos a sequência 1, 2, 4, 10, 13, a mediana é 4 (número central), enquanto a média é 6. No caso de uma sequência par, por exemplo, 1, 2, 4, 7, 9, 10, a mediana é obtida por meio da semi-soma dos números centrais, no caso 4 e 7. O cálculo da semi-soma é a soma dos números centrais dividido por 2. No caso, a mediana desta última sequência seria 5,5.

Como já dissemos, o uso do cálculo da mediana faz-se importante para o nosso trabalho, pois esta evita valores extremos que afetem a média de maneira acentuada, podendo prejudicar a nossa análise quantitativa dos dados.

A seguir apresentaremos a análise dos dados para que possamos responder à pergunta de pesquisa e verificar a hipótese dela decorrente. Ao final, discutiremos os resultados.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo tem como objetivo expor a análise dos dados decorrentes da verificação da hipótese: o uso didático do gênero filme traduzido com legenda intralinguística (inglês→inglês) facilita o desenvolvimento da compreensão leitora – por parte de alunos da 8ª série do Ensino Fundamental da EEFM José Bezerra de Menezes – do gênero jornalístico/noticioso em língua inglesa, o mais recorrente nas provas de inglês do Exame Vestibular das principais universidades públicas existentes em Fortaleza-CE, a Universidade Estadual do Ceará-UECE e a Universidade Federal do Ceará – UFC.

Primeiramente, mostraremos os resultados da análise do questionário de sondagem e discussão dos resultados. Em segundo lugar, mostraremos os resultados da análise quantitativa dos acertos nos testes. Em terceiro lugar, verificaremos a hipótese e mostraremos se ela é confirmada ou refutada. Finalmente, discutiremos os resultados da verificação da hipótese.

3.1 Análise do questionário de sondagem

O questionário de sondagem foi aplicado antes do início da pesquisa. Contávamos, naquela data, com 21 sujeitos do GE e outros 20 do GC. Como já mencionamos no Capítulo 2, o número de sujeitos remanescentes até o final da pesquisa foi bem inferior ao número inicial (11 do GE e 8 do GC), haja vista a greve deflagrada praticamente nos dois últimos dias da coleta de dados. No entanto, faremos a análise do questionário de sondagem de todos os alunos que o fizeram no início do curso. O questionário de sondagem pretendeu permitir o controle das variáveis que julgamos relevantes e, para isso, tivemos que, através desse instrumento: (1) Traçar o perfil dos alunos e dos seus pais, em termos sociais e escolares; (2) Indagar quais os tipos de gêneros textuais que os alunos tinham o hábito de ler; (3) Investigar se os alunos frequentavam algum curso de línguas, ou

se o inglês aprendido era apenas o da escola; (4) Verificar como o estudo da LI era visto pelo aluno; (4) Caracterizar como deveria ser um bom professor de inglês; (5) Pedir para o aluno refletir sobre o seu rendimento na disciplina de LI e português.

Primeiramente, vejamos os resultados relativos ao GE:

Faixa etária	Idade 12 anos	Idade 13 anos	Idade 14 anos
Nº de sujeitos	8	12	1

QUADRO 3.1- Questionário de sondagem : Faixa etária dos alunos do GE

Dos 21 alunos, apenas 1 tinha 14 anos, idade não comum para a série, mas enquadrada na faixa etária exigida pela escola.

Quanto à renda familiar, os dados foram:

Renda Familiar	Até 1 salário mínimo	De 2 a 4 salários mínimos	Acima de 4 salários mínimos
Nº de sujeitos	9	12	0

QUADRO 3.2- Questionário de sondagem : Renda familiar do GE

Pelo quadro acima, a maioria dos alunos tem uma renda familiar de, no mínimo, 2 salários mínimos, mas não superior a 4 salários. Vale notar que a renda familiar de 42.8% dos alunos não ultrapassa 1 salário mínimo.

Quanto ao grau de instrução dos pais, obtivemos os seguintes dados:

Grau de escolaridade da mãe	Nº de sujeitos	Grau de escolaridade do pai	Nº de sujeitos
Ensino Fundamental Incompleto	10	Ensino Fundamental Incompleto	6
Ensino fundamental completo	3	Ensino fundamental completo	5
Ensino Médio incompleto	3	Ensino Médio incompleto	5
Ensino Médio completo	5	Ensino Médio completo	5
Ensino Superior	0	Ensino Superior	0

QUADRO 3.3 - Questionário de sondagem: Grau de instrução dos pais dos alunos da turma GE

Devemos dar uma atenção especial a esse quadro para tentarmos entender o fomento à leitura dos alunos em casa. Por ele, vemos que cerca de 38% dos pais não conseguiu concluir o ensino fundamental e somente 19% conseguiu concluir os estudos de educação básica. Possivelmente, os pais que não conseguiram concluir os seus estudos básicos por diversas razões não atinam para a importância da leitura na vida dos filhos enquanto alunos. No texto do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL)³⁰, encontramos embasamento para confirmar que o fomento da leitura é papel dos pais também, e não apenas da escola:

Em ambientes familiares, marcados pela baixa escolaridade ou pela sensação de fracasso, as novas gerações não têm os estímulos necessários para que o aprendizado do que se ensina na escola tenha, na família, seu acompanhamento e complementação que contribuem para o sucesso³¹ (HADDAD, 2006, p. 8)

Esse fragmento do texto de Haddad (2006) pode nos ajudar a entender que a ausência de incentivo à leitura dos alunos da escola pública pode estar intrinsecamente ligado à baixa escolaridade dos pais. Haddad (op.cit.) pontua que “é preciso que a criança/aluno usufrua de um ambiente de forte e permanente estímulo à leitura, quer através do livro, quer através dos demais suportes que tornam a leitura uma atividade cada dia mais necessária a todos”

Pelo exposto, supomos que a baixa escolaridade dos pais, que culmina na falta de estímulo dos filhos/alunos, para ler, é um dos fatores, dentre vários, do baixo nível de compreensão leitora dos alunos da escola pública.

Em relação ao hábito de leitura dos alunos, resolvemos criar um quadro com os principais tipos de leitura relatados na Questão 8 do questionário de sondagem:

³⁰ Disponível em: <<http://www.pnll.gov.br/>>. Acesso em 8 de junho de 2009.

³¹ Disponível em: <http://www.vivaleitura.com.br/pnll2/images/pnll_download.pdf>. Acesso em 8 de junho de 2009

Tipos de leitura que gostam de fazer	Nº de sujeitos
Email	10
Quadrinhos	10
Mensagem de celular / SMS	8
Jornal e revista	4
Livros de leitura	5
Poesias Poemas	4
Não gosto de ler	1

QUADRO 3.4 – Questionário de sondagem:
Tipos de leitura dos alunos do GE

Mediante esse quadro, vimos que quase 50% do GE gosta do gênero email, indicando que os alunos se interessam pela nova era digital. Outra preferência apontada foram as mensagens de texto, o que corrobora, mais uma vez, que os alunos usam os novos suportes de leitura. Apenas 1 aluno respondeu que não gosta de ler, indicando que a maioria gosta de ler, mas parece que são os enquadres textuais atuais como email e SMS que mais interessam aos alunos.

Em relação à Questão 9 do questionário, sobre quando os alunos começaram a estudar inglês, temos:

Começou a estudar inglês no colégio	Nº de sujeitos
Ensino Infantil	0
Ensino fundamental I (1ª série)	5
Ensino Fundamental II (a partir da 6ª série)	16
Nunca estudou inglês antes	0

QUADRO 3.5- Questionário de sondagem : início dos estudos em LI na escola dos alunos do GE

Os resultados mostrados nesse quadro são bastante interessantes para termos uma ideia real do início dos estudos de LI nas escolas, aos quais os alunos têm direito, a partir do Ensino Fundamental II (PCN, 1998). Pelas respostas acima, vemos que 24% dos alunos do GE apenas iniciaram os estudos em LI no ensino

fundamental I e que os outros 76% dos alunos somente iniciaram o estudo de LI no fundamental II. Sobre esses dados, os PCN (1998) observam que o ensino de LE não é tido como importante na formação do discente, “como um direito que lhe é assegurado” (PCN, 1998, p.24). Pelo contrário, “essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental”. Tentaremos refletir sobre essa última informação logo adiante quando falaremos sobre como os alunos gostariam de aprender LI.

Quanto às Questões 10 a 12, indagando se os alunos já tinham estudado a LI em outro local que não na própria escola.

Nenhum dos 21 alunos do GE tinha estudado inglês fora da escola. Todos tiveram apenas aulas de inglês do ensino básico e nenhum foi educado em casa ou frequentou cursos livres. Pensamos que uma das principais razões que podem explicar o porquê dos alunos não frequentarem um curso livre é a falta de condições financeiras dos pais para arcar com um curso de LI particular e a falta de interesse deles, e até mesmo dos alunos, quanto ao estudo de LI dentro ou fora da escola. Muitos autores tais como Ridd (2000) acreditam que o ensino da LI e suas habilidades é papel da escola. O ensino de LE e suas quatro habilidades ensejou uma discussão no documento OCN (2006, p.89-106) sobre a diferença desse ensino em um curso livre de idiomas e na escola regular. De acordo com esse documento, algumas escolas adotam uma implementação diferenciada (op.cit. p. 89) do ensino de LE. É o que ocorre com escolas particulares, nesta cidade, que abrem cursos de idiomas dentro do próprio prédio para os seus próprios alunos, como uma estrutura paralela, o que não ocorre nas escolas públicas. A esse respeito, o OCN (op.cit. p.88-89) tenta interpretar alguns depoimentos de alunos da escola regular que parecem não acreditar na aprendizagem de LE apenas com as aulas da escola; contudo, esses mesmos alunos expressaram a vontade de aprender a LE por meio do ensino formal da escola, mas não encontram motivação para isso.

Nos outros dois quesitos que seguem, as respostas obtidas pelos alunos apontam que todos eles têm contato com a LI, tanto na escola como também fora dela. O Quadro 4.7 indica que os alunos têm contato com a LI fora do colégio. Os 21 alunos responderam “sim” a essa questão:

Sobre essa questão, os alunos já indicaram que usam o suporte email e, para isso, usam a internet, cuja língua universal é a LI. Para isso, os alunos certamente precisam ter domínio de alguns termos em inglês, que eles devem aprender intuitivamente para navegar *online*. Na verdade, a LI permeia os *outdoors* da cidade; está presente na fala dos personagens das novelas da TV, nas músicas que os alunos ouvem, nas lojas e outros locais e eventos, apontando que o contato com a LI acontece a todo momento. O Quadro 4.8, com o relato dos alunos sobre em que situações eles têm contato com a LI, complementa nossa reflexão:

Em que situações você tem contato com o inglês no dia-a-dia fora da escola	Nº de sujeitos
Vídeo game/ Internet	9
Filmes e Músicas	8
S/R* (Sem Resposta)	4

QUADRO 3.6 - Questionário de sondagem: a exposição dos alunos do GE à LI.

Essa informação corrobora o uso dos novos suportes da era digital que são corriqueiros no dia a dia dos alunos.

Perguntamos também, no questionário de sondagem (Questão 15), se os alunos gostavam da LI e se sabiam da importância desta para a vida deles. Construímos o Quadro 3.7 de acordo com as respostas dos alunos:

		Nº de sujeitos
Você gosta da Língua inglesa?	Sim	17
	Mais ou menos	4
	Não	0
Porque?		
Por causa da importância do inglês e para fins de trabalho		4
Por que o inglês é uma língua bonita e quero aprender a falar		9
Para falar com outras pessoas de outros países		5
S/R		4

QUADRO 3.7 - Questionário de sondagem: importância da LI para os alunos do GE.

Dos 21 alunos, 17 responderam que gostam da LI e 4 disseram que gostavam mais ou menos. Nenhum aluno relatou não gostar de inglês. Quando perguntamos por que os alunos gostavam da LI, 4 escreveram que achavam essa língua importante para fins profissionais; outros 9 disseram que gostam do inglês por essa ser uma língua bonita e que gostariam de aprender a falar inglês; outros 5 alunos disseram que gostariam de aprender inglês para se comunicar com pessoas de outros países; 4 alunos não responderam a essa pergunta.

Pelo visto acima, podemos notar que os alunos gostam da LI e almejam utilizá-la para fins concretos: trabalho e comunicação. Essa informação é importante para a reflexão sobre o ensino de LI nas escolas que não enxergam uma finalidade social que satisfaça a necessidade e expectativa real dos alunos. O mesmo parece acontecer em relação ao acesso à universidade pública via concurso vestibular, que tomamos como critério norteador dos objetivos de um ensino eficiente e empoderador de LI nas escolas, o que propomos no curso de intervenção desta pesquisa. A agenda de ensino das escolas não contempla, desde o ensino fundamental, uma preocupação, em relação à LI, com o acesso às universidades públicas via vestibular. É como se a escola pública tivesse apenas o objetivo de ensinar a LI para cumprir um cronograma estabelecido pela escola, negligenciando alguns dos reais usos e finalidades de se aprender a LI.

Queremos acrescentar, também, que a comunicação em LI não se opera apenas na oralidade, mas também na leitura. O aluno que tem um domínio linguístico de LI e acesso às práticas comunicativas por meio da leitura e escrita, estará desenvolvendo a competência comunicativa de que precisa para alcançar objetivos concretos, como compreender a leitura de textos em LI pertencentes a gêneros textuais que sejam úteis e necessários na sociedade atual, tendo em vista o empoderamento dos alunos para o exercício da cidadania. Por isso, achamos que, no atual sistema de acesso à universidade pública, os gêneros textuais que devem ser ensinados, quanto à habilidade de compreensão leitora, devem ser aqueles que sejam os mais recorrentes nas provas de LI dos vestibulares das universidades públicas.

Sobre a Questão 16 do questionário, obtivemos as seguintes respostas:

Na sua opinião, como deve ser um bom curso de inglês?	a) Professor	b) Aulas	c) Material didático
A1GE	“Que realmente nos ensine (sic) algo e o principal, que o professor fale inglês”	“Civilizadas”	S/R
A2GE	“Professores bem orientados”	“Mais frequentes “	“Livros”
A3GE	“O professor tem que ensinar e o aluno tem que aprender”	“As aulas tem que ser mais dias na semana”	Livros
A4GE	“Atento que endende (sic) muito bem o inglês e que explique (sic) bem o inglês”	“ De segunda a sexta”	“Livros e filmes”
A5GE	“Ser alegre, paciente, explicar bem, usar maneiras diferentes de explicar a matéria”	“ Em locais diferentes, usar a informática”	“Livros, filmes, Internet e outros”
A6GE	“Ter paciência, ter boa explicação (sic), fazer aulas diferente (sic), ser legal (sic)”	“ Divertidas, ser em locais diferentes, pesquisas na Internet”	“Livros, filmes”
A7GE	“ Ser alegre, ter paciência, explicar bem e usar maneiras diferentes para explicar a matéria”	“ Em lugares diferentes, usar a informática”	“Livros, filmes, Internet e outros”
A8GE	“Bem simpático que goste do que faz, que saiba falar em inglês”	“Mais comsentrada (sic) para o assunto (sic)”	“ Filmes”
A9GE	“ Gentil, que ensine muito bem”	“Aulas que faça (sic) a gente aprender bem”	“Filmes”
A10GE	“ O professor tem ficar (sic) bem concentrado”	“ Tem ficar (sic) bem concentrado (sic) nos assuntos”	“Filmes”
A11GE	“Que saiba ensinar bem e explique (sic) tudo direitinho para que os alunos posam (sic) entender bem”	“2 vezes na semana ou 3”	“Filmes, revistas, quadrinhos”
A12GE	“Tem que ser muito paciente e saber explicar (sic) bem a matéria”.	“Aos sábados aparti (sic) das 7 hs (sic) da manhã”.	“Os materiais didático tem que ser bem conservados”
A13GE	“Ter boa explicação (sic), fazer coisas diverente (sic) para explicar a matéria”	“ Em locais diferentes, usar a informática”	“Livros, filmes a internete (sic) e outros”.
A14GE	“O professor é preciso	“Tenha coisas	“Livros, filmes e

	(sic) que eles seja um educador de qualidade, tinha de ensina (sic) e eu seja um amigo do aluno”.	diferentes, passeios e aulas bem criativas”.	revistas”
A15GE	“Professor compreensível (sic) que saiba	“Alegres é (sic) sem monotonia”	“Não riscado e alguns alunos riscam eu não risco por que (sic) eu sei que outros alunos precisaram (sic)”
A16GE	“Bem, calmo e aplicativo (sic)”	“Boas e que seja bem aprendida (sic)”.	“Quadrinhos”
A17GE	“Ser atencioso (sic) com os aluno (sic), encinar (sic) bem os alunos a aprender a professora ser paciente”.	“ As aulas que aprendam coisa (sic) que estão no nosso nível (sic)”	“Quadrinhos”
A18GE	“ Saber bem o inglês, saber ensinar direito”	“ Não acabe rapido (sic) , uma aula bem organizada”.	“É bom ter livros de inglês, filmes para aprende (sic) mais (sic) a língua inglesa.”
A19GE	“ Um professor que de (sic) atenção para o aluno e ensine bem”	“ Três vezes por semana”	“Livros e filmes”
A20GE	“ Os professor (sic) tem que ser dedicado e os alunos também”	“ As aulas tem que ser bem explicada (sic)”	“Livros, filmes etc”
A21GE	“ Que saiba explicar”	“ 2 veses (sic) por semana”	“O que precisar”

QUADRO 3.8- Questionário de sondagem: Como um bom curso de LI deve ser para o GE.

Em relação ao professor de LI, a maioria dos alunos apontou como gostaria que ele fosse. Por exemplo, os sujeitos A1GE, A4GE, e A14GE relatam, respectivamente, que gostariam de um professor de LI “que realmente nos encine (sic) algo e o principal, que o professor fale inglês”; “atento que endende (sic) muito bem o inglês e que explique (sic) bem o inglês”; “o professor é preciso (sic) que eles seja um educador de qualidade, tinha de ensina (sic) e eu seja um amigo do aluno”. De acordo com o que os alunos disseram, a nossa interpretação é de que os alunos sabem que o professor de LI deve ser proficiente na língua que ensina, daí dizerem que o professor deve saber e entender muito bem o inglês e que seja um educador de qualidade. Na realidade, não são somente os alunos que reconhecem isso. A urgência quanto à qualificação dos professores de LI é mencionada por muitos

autores³² (Vide Cap. 1). Moita Lopes (1996, p.181) indica que a formação teórico-crítica do professor de línguas deve vislumbrar dois tipos de conhecimento: um sobre a natureza da linguagem em sala e outro sobre os processos de ensinar e aprender uma LE.

Sobre essa questão, Salgado e Dias (2007) concluem que o problema da falta de capacitação dos professores de LE pode ser resolvida a partir da implementação de cursos de qualidade de formação de professores (licenciaturas) e de formação continuada que oportunizem a discussão das questões de ensino de uma LE, envolvendo uma base de conhecimento linguístico (teoria) e de conhecimento sobre a prática em ensino, a condução de pesquisas na área e, por último, o desenvolvimento de uma política de atuação (id, ibidem, p.56).

Lembramos que, atualmente no Ceará, existem cursos oferecidos aos professores da escola pública: o CIPE³³ (Curso de Inglês para Professores da Escola Pública) e o ETP³⁴ (*English Teacher's Portfolio*). O primeiro é destinado a todos os professores lotados na escola pública que desejam aprender LI e o segundo foi oferecido, nas escolas públicas, por meio do *British Council* apenas para os professores de LI. Os professores inscritos no ETP são acompanhados por outros professores da rede pública, selecionados e capacitados para monitorá-los. O acompanhamento é feito via emails e encontros presenciais realizados duas vezes por mês em locais determinados pelos monitores.

Em relação ao tipo de aulas que os alunos gostariam de ter, a maioria das respostas aponta para um aumento na frequência das aulas de inglês durante a semana. Dando continuidade à discussão suscitada acima sobre o fato de que os PCN (1998) observaram que o ensino de LE não é visto como importante na formação do aluno, vejamos um relato prático do que vivenciamos. A escola em que desenvolvemos a nossa pesquisa determinou apenas 1 aula de LI por semana, o que é muito pouco para alcançarmos os objetivos propostos nos PCN (1998). A

³² A formação do Professor em Língua Estrangeira: desenvolvimento profissional e prática Reflexiva. Disponível em: <Disponível em: www.apliepar.com.br/site/anais_eple2007/artigos/04_AnaClaudiaSalgado_FernandaDias.pdf> Acesso em 12/06/2009.

³³ Disponível em < http://www.culturabritanica.ufc.br/ccb_cursos_hp2.htm>. Acesso em: 30 de julho de 2009.

³⁴ Disponível em <<http://www.britishcouncil.org.br/etp/>> . Acesso em: 30 de julho de 2009.

exemplo dessa escola, tantas outras procedem da mesma forma, mas essa nem sempre foi a realidade. Até 2005, a EEFM José Bezerra de Menezes oferecia 2 aulas semanais de LI, o que foi mudado, segundo a direção da escola na época, em decorrência da implementação da disciplina de Artes no programa do ensino fundamental II. No entanto, indagamos: por que outras escolas da rede pública conseguiram conciliar tal implementação sem precisar diminuir as aulas de LI? Para tentarmos responder essa pergunta, vejamos o que dizem os PCN (1998) sobre o alcance dos objetivos do ensino de LE e a organização de seu ensino nas escolas:

A administração e a organização do ensino de LE, no entanto, são inadequadas em relação a estes aspectos [distribuição da carga horária das disciplinas]. O número de horas dedicadas à Língua Estrangeira é reduzido, raramente ultrapassando duas horas semanais; a carga horária total, por sua vez, também é reduzida; a alocação da disciplina muitas vezes em horários menos privilegiados etc. Essas limitações são inaceitáveis (PCN, 1998, p.66).

Concordamos com as diretrizes dos PCN (1998) e pensamos que a Secretaria de Educação poderia assistir às escolas quanto a essas mudanças discricionárias que são contraproducentes do ponto de vista desse documento, pois ele postula vários objetivos a serem alcançados, via ensino de LE, que claramente não podem ser concretizados com 1 aula semanal de 50 minutos. Além do mais, como discutimos no Capítulo 1 deste trabalho, o estudo de uma LE reforça a LM do aluno (PCN, 1998, p.28). Quando um aluno estuda uma LE, ele potencializa o conhecimento sobre a linguagem verbal em geral e aumenta a possibilidade de acessar outras ideias por meio da leitura, o que é tão pontuado em muitos documentos que discutimos neste trabalho, como condição basilar para seu sucesso escolar e sua formação cidadã.

Voltando ao Quadro 3.8, no quesito aulas, os alunos também demonstraram a preferência por aulas que não sejam monótonas. Alguns alunos escreveram que as aulas deveriam ser divertidas e em locais diferentes, com acesso à sala de informática, por exemplo. Essas colocações prescindem de maiores explicações porque é claro que os alunos não se interessam por aulas formais e convencionais, daí as rotularem de monótonas. Eles demonstram querer ter acesso

a materiais diversificados, como listados na última coluna do Quadro 3.8. Essa demanda dos alunos contempla também o uso dos recursos audiovisuais, que discutimos no Capítulo 1. cremos que tal demanda é procedente, pois a utilização desses recursos não só qualificam a aula quanto à consecução dos objetivos traçados pelo professor dentro do conteúdo programático escolar, como também mostram aos alunos outras formas de continuarem a aprender a LE fora da escola (PCN, 1998, p.87).

Sobre os materiais didáticos, 13 alunos responderam que gostariam de estudar a LI por meio de filmes, 10 indicaram que gostariam de ter livros e outros 3 disseram que gostariam de usar quadrinhos. Como veremos mais adiante, os alunos do GC deram sugestões semelhantes sobre o uso de filmes. Pelo já discutido no Capítulo 1 e confirmado pelas respostas dos alunos, além do potencial didático dos filmes, eles também têm a possibilidade de agradar audiências do mundo todo. Como Moran (2005) afirma, os componentes do filme são catalizadores sensoriais e afetivos e ensejam um ensino que envolve os alunos pelo que os toca primeiramente.

Gostaríamos de fechar esta seção, falando um pouco sobre o material didático disponível para o ensino de LI nas escolas públicas. Como havíamos mencionado anteriormente após onze anos da publicação dos PCN (1998), o PNLD não avaliou nenhum livro didático para o ensino de LI. Oferece, outrossim, livros para o ensino das disciplinas denominadas críticas na escola, tais como português, matemática e ciências. Como vimos no Quadro 3.8, essa falta de material didático é sentida pelos alunos que precisam de um subsídio escrito para refletir sobre e estudar a matéria ensinada, no nosso caso, a LI. A esse respeito, Dourado (2008) lembra que as incongruências e ambiguidades do que os PCN (1998) preconizam podem ser resolvidas por diretrizes estaduais e municipais. No intuito de contornar tais problemas, Dourado (op.cit.) reforça que podemos compilar materiais didáticos que contemplem gêneros textuais:

os Referenciais Estaduais da Paraíba (DOURADO; ROCA, 2007; REINALDO; DOURADO, 2007), com base nos documentos oficiais anteriores, centra o ensino nas práticas de linguagem realizadas por meio de diversos gêneros textuais. Isso implica a introdução dos gêneros na sala de aula de forma sistemática, intencional e planejada, e a elaboração de um

currículo que privilegie o ensino gradativo e em espiral, que dê conta, de forma cada vez mais complexa, das esferas sociais de circulação (cotidiano, escolar, religioso, jornalístico, publicitário, científico, virtual, político); dos suportes (panfletos, cartazes, revistas, jornais, Internet, rótulos); registro (do mais informal e mais familiar ao mais formal e menos familiar); os recursos multimodais que se integram (letra, som, cor, imagem), bem como as condições de produção do discurso. No entanto, cabe apontar um problema, já que o documento acima é orientado especificamente para o ensino médio; o ensino fundamental, portanto, continua sem diretrizes estaduais que resgatem os PCNs do limbo em que se encontram. (DOURADO, 2008, p.130).

À luz da diretriz proposta por Dourado (2008) para as escolas da Paraíba, concordamos com sua iniciativa, haja vista a não publicação dos livros didáticos para o ensino de LI, e propomos, principalmente para o ensino fundamental, o desenvolvimento de um material voltado para o ensino da habilidade de compreensão leitora e apoiado no uso de gêneros textuais relevantes ideológica e politicamente integrados com o uso de recursos multimodais, no caso o filme legendado. Tal orientação é importante, pois acreditamos que a partir de um conhecimento básico bem sedimentado em LI, adquirido no ensino fundamental, os alunos poderão, com maior facilidade, continuar seus estudos no ensino médio, e tendo maior chances de lograr êxito na prova de LI do concurso vestibular, e, para aprender as 4 habilidades, nos cursos livres de idiomas públicos, como as Casas de Cultura da UFC, o Núcleo de Línguas da UECE e o IMPARH, da Prefeitura Municipal de Fortaleza.

Por se tratar de um material autêntico, o filme dá chances ao aluno para verificar as situações sociais e práticas em que a LI ocorre, o que não pensamos que seja uma forma de alienar os alunos, mas uma maneira de propiciar um conhecimento da cultura estrangeira, para que tenha um senso crítico em relação à ela. Carvalho (1993) afirma que “[...] as emissões de rádio ou de televisão, os discos, filmes [...] são exemplos de materiais autênticos. Eles oferecem um leque variado da língua falada e escrita.” (CARVALHO, 1993, p. 119). A autora acrescenta que

os materiais autênticos provenientes do rádio, televisão e imprensa abrangem não só uma diversidade de temas e níveis de língua, como ainda uma variedade de tipos e estilos de textos. Eles proporcionam um constante reforço das formas gramaticais aprendidas na aula, e, ainda, são úteis para ensinar vocabulário e regras sócio culturais, ou seja, por exemplo, como as pessoas falam, se comportam, vivem. [...] a melhor forma de estudar um fenômeno cultural consiste em ver os autóctones a agirem no seu ambiente.

(CARVALHO, 1993, p.120)

Sendo assim, é possível e necessário desenvolver um material didático que ensine os conteúdos propostos no programa da escola e também sirva de *handout* para o desenvolvimento de tarefas propostas pelo professor em sala com o uso do recurso audiovisual escolhido, por exemplo, filmes legendados. Sobre esse respeito, retomemos o que Gass (1997) diz sobre do *input* intensificado (Vide Capítulo 1). Segundo a autora, o *input* modificado ou intensificado é condição necessária para a aprendizagem uma língua, o que reforça a nossa escolha pelo uso do filme legendado para o ensino de LI, uma vez que ele otimiza a transformação do *input* em *intake* por ser intensificado, facilitando a capacidade de compreensão leitora de LE. Gass (op.cit.) também diz que o *input* intensificado é importante, mas não é suficiente: tem que ser aliado a *input* interativo. Podemos verificar o uso do *input* interativo dentro das atividades propostas nos *handouts* desta pesquisa, pois eles contemplam seções em que há a interação entre os alunos, para que, como Ellis (1985) descreve dentro da visão interacionista, no Capítulo 1, o sujeito menos competente possa verificar alguns itens da linguagem a partir do que os outros sujeitos dizem, ensejando a negociação de sentido de itens lexicais, o que culminaria na aprendizagem da LE.

Como forma de solucionar a falta de livros ou *handouts*, vimos, através desta pesquisa, que a informática pode ser uma forte aliada do professor, pois proporciona o subsídio escrito do qual falamos, mas na tela do computador. Por exemplo, nesta pesquisa, utilizamos *handouts* que foram utilizados através do programa *Word* (Vide Apêndice), pelos alunos, à exceção dos três primeiros que tivemos que fotocopiar. Dessa maneira, a nossa pesquisa mostrou a viabilidade do uso da informática na realização de tarefas, o que as facilitou, pois sabemos que o acesso a material fotocopiado nas escolas nem sempre é possível pela escassez de recursos.

Outro aspecto importante relativo ao uso do laboratório de informática nesta pesquisa foi o favorecimento da inclusão digital. Pareceu-nos que os alunos se engajaram muito mais nas atividades em razão do computador. Como se sabe, o uso da informática não era a finalidade da pesquisa, e sim um meio de realizá-la, mas que contribuiu para a participação dos alunos nas atividades.

O que você acha do seu rendimento escolar em Português?	Nº Sujeitos
Insuficiente	0
Péssimo	0
Regular	8
Bom	13
Excelente	0

QUADRO 3.9- Questionário de sondagem: opinião dos alunos do GE sobre o rendimento escolar em LP.

Quanto a essa questão, nem todos os alunos julgaram ter um rendimento bom em LP, talvez pelo modo convencional como ainda ela é trabalhada nas escolas. Em outras palavras, queremos dizer que as aulas de LP, pelo grau de complexidade e dificuldade que assumem hoje na maioria das escolas do Brasil, são pautadas pelo ensino da sintaxe e da morfologia e da norma-padrão da língua de modo descontextualizado e sem levar em conta o texto unidade mínima. Tal abordagem pode não contribuir para a eficiência da interação social pelo uso da LM. Sabemos melhor ainda que os alunos sentem grandes dificuldades em estudar a LP a partir das formas e normas gramaticais. Além do mais, tal abordagem não apetece os alunos. Sobre tal assertiva, os OCN (2006, p.18) dizem que o objetivo do ensino da LP é levar o aluno do ensino fundamental a construir gradualmente os saberes dos diferentes gêneros que circulam socialmente, chamando a atenção, inclusive, para o universo semiótico. Essa pauta sobre o ensino de LP reza que o aluno deve ampliar seus conhecimentos da LP durante o ensino fundamental para que, ao ingressar no ensino médio, as habilidades de leitura, fala, escrita e escuta sejam refinadas.

O que você acha do seu rendimento escolar em inglês?	Nº Sujeitos
Insuficiente	0

Péssimo	0
Regular	3
Bom	15
Excelente	3

QUADRO 3.10- Questionário de sondagem: opinião dos alunos do GE sobre o rendimento escolar em LI.

Quanto à aprendizagem de LI, os alunos, a maioria (15 alunos) disse que o rendimento era bom e 3 disseram que era excelente, demonstrando uma certa empatia pela nossa disciplina.

Vejamos as respostas dos alunos do GC ao questionário de sondagem, notando que o GC, quando respondeu o questionário, tinha um total de 20 alunos. É bom lembrar que algumas reflexões feitas acima para as questões respondidas pelos alunos do GE nos servirão na discussão de dados do questionário de sondagem do GC, pela semelhança do perfil dos alunos quanto a quesitos tais como faixa etária, renda familiar, escolaridade dos pais etc. Começemos, então, pela faixa etária dos alunos:

Faixa etária	Nº de sujeitos
Idade 12 anos	4
Idade 13 anos	14
Idade 14 anos	2

QUADRO 3.11- Questionário de sondagem: Faixa etária dos alunos do GC.

A faixa etária dos alunos do GC está dentro da mesma média de idade do GE: entre 12 e 13 anos de idade. Apenas 2 alunos desse grupo tinham 14 anos.

Quanto à renda familiar, os resultados foram semelhantes aos do GE, em que a maioria das famílias ganha entre 2 e 4 salários mínimos:

Renda Familiar	Nº de sujeitos
Até 1 salário mínimo	8

De 2 a 4 salários mínimos	12
Acima de 4 salários mínimos	0

QUADRO 3.12- Questionário de sondagem:
Renda familiar do GC

Quanto ao grau de instrução dos pais, obtivemos os seguintes resultados:

Grau de escolaridade da mãe	Nº de sujeitos	Grau de escolaridade do pai	Nº de sujeitos
Ensino Fundamental Incompleto	4	Ensino Fundamental Incompleto	3
Ensino fundamental completo	2	Ensino fundamental completo	8
Ensino Médio incompleto	7	Ensino Médio incompleto	3
Ensino Médio completo	7	Ensino Médio completo	6
Ensino Superior	0	Ensino Superior	0

QUADRO 3.13- Questionário de sondagem – Grau de instrução dos pais dos alunos da turma GC

Os pais dos alunos do GC têm um grau de instrução semelhante aos pais dos alunos do GE: a maioria não conseguiu terminar o ensino médio: apenas 7 mães e 6 pais conseguiram concluir o ensino básico. A reflexão sobre a baixa escolaridade dos pais é a mesma que fizemos para o GE.

Em relação ao tipo de leitura, o número de alunos, que foram 20 e responderam à essa questão, não corresponde ao total de alunos entrevistados, pois alguns alunos apontaram mais de três itens como resposta:

Tipos de leitura que gostam de fazer	Nº de sujeitos
Email	11
Quadrinhos	8
Mensagem de celular / SMS	10
Jornal e revista	10
Livros de leitura	7
Poesias Poemas	3

Não gosto de ler	1
------------------	---

QUADRO 3.14- Questionário de sondagem:
Tipos de leitura dos alunos do GC

Em relação à Questão 9 sobre quando os alunos do G.C começaram a estudar inglês, os resultados foram:

Começou a estudar inglês no colégio	Nº de sujeitos
Ensino Infantil	0
Ensino fundamental I (1ª série)	9
Ensino Fundamental II (a partir da 6ª série)	10
Nunca estudou inglês antes	1

QUADRO 3.15- Questionário de sondagem : Início dos estudos em LI
na escola dos alunos do G.C

Quanto às Questões 10 a 12 do G.C, apenas 1 aluno disse que já tinha estudado inglês fora do colégio, como visto no Quadro 3.15. Porém, como dito no Capítulo 2, não será excluído do subconjunto dos sujeitos selecionados pela limitação do estudo do sujeito que revelou ter frequentado um curso livre de língua por apenas 1 mês:

		Nº sujeitos
Já estudou inglês fora do colégio?	Sim	1
	Não	19
Caso estude ou já tenha estudado, onde é / foi?		
Casa		0
Curso Livre		1
Você concluiu o curso?	Sim	0
	Não	1

QUADRO 3.16- Questionário de sondagem : Estudo de LI
dos alunos do GC fora da escola

E quanto ao contato com a LI que os alunos experimentam fora da escola, temos:

No seu dia a dia você tem contato com a língua inglesa fora do colégio onde estuda?	Nº de sujeitos	
	Sim	Não
	3	17

QUADRO 3.17- Questionário de sondagem: exposição dos alunos do GC à LI

Quanto à Questão 13, os 20 alunos responderam à entrevista, apontando mais de uma opção como resposta. As respostas foram:

Em que situações você tem contato com o inglês no dia a dia fora da escola	Nº de sujeitos
Vídeo game/ Internet	9
Filmes e Músicas	8
Nenhuma situação	7
No curso livre / casa	1

QUADRO 3.18- Questionário de sondagem: Complemento sobre a exposição dos alunos do GC à LI.

Quanto à Questão 15, as respostas obtidas foram:

		Nº de sujeitos
Você gosta da Língua inglesa?	Sim	12
	Mais ou menos	8
	Não	0
Porque?		
Por causa da importância do inglês e para fins de trabalho		5
Por que o inglês é uma língua bonita e quero aprender a falar		8
Para falar com outras pessoas de outros países		1
S/R		6

QUADRO- 3.19- Questionário de sondagem: importância da LI para os alunos do GC

Sobre a Questão 16 do questionário, obtivemos as seguintes respostas:

Na sua opinião, como deve ser um bom curso de inglês?	a) Professor	b) Aulas	c) Material didático
A1GC	“Muito bom”	“Interessantes”	“Livros e filmes”
A2GC	“Que deve ser uma pessoa muito boa em inglês e com uma dicção muito boa”	“Como aulas de escola”	Usar livros
A3GC	“O professor deve ser bom em inglês para pasar (sic)”	“2 vesse (sic) na cemana (sic)”	“Livros, filmes etc.”
A4GC	“O professor não deve ser chato e nem arrogante e o professor deve ajudar o aluno”	“As aulas deve (sic) ser descontraídas”	“Livros”
A5GC	“Tem que explicar bem, tem que ser legal”	“ Bem criativas interessante, para que todo mundo goste”	“Livros, filmes e músicas”
A6GC	“Tem que ser o professor que saiba explicar a matérias (sic) e que os alunos aprendem (sic) com ele tem (sic) que ser ótimo e responder todas as dúvidas dos alunos”	“ Ter um ótimo dicionário”	“Filmes, quadrinhos”
A7GC	“O professor tem que ser atencioso”	“ As aulas tem que (sic) bem legais e interessantes (sic)”	“Filmes e revistas etc”
A8GC	“Ele deve dizer tudo que ele aprende para passar para os alunos”	“Explicar bem direitinho pra nos entender (sic)”	“Filmes”
A9GC	“Atencioso, respeito e que saiba ensinar”	“Educativas”	“ Filmes e livros”
A10GC	“ Tem que saber muito bem inglês pra insinar (sic) bem seus alunos”	“Tem que ser bem diciplinada (sic)”	“Tem que ser tudo organizado”
A11GC	“Bem discidinado (sic) e as disposto a lhe dar (sic) com os alunos”	“ Longas e completas”	“Todos irão servir”
A12GC	“Bem disciplinado e disposto a lhe dar (sic) com os alunos”	“Longas e completas”	“Todos iram (sic) servir”
A13GC	“Bem legal”	“Boas com mais atividades porque não tem muito (sic)”.	“Livro”
A14GC	“Rigido (sic) e saber muito bem da matéria (sic)”	“ Legais e educativas”	“Livros”

A15GC	“Bem atencioso e que explique bem”.	“Divertidas e descontraídas e com seriedade”.	“Bem legível, explicativo e em bom estado”
A16GC	“O professor tem que ser legal, ter paciência para da (sic) sua aula”	“ O aluno tem que presta (sic) atenção na aula de inglês”	“Livros”
A17GC	“O professor tem que ensinar bastante, tem que ser bom, excelente e regular (sic)”	“Tem que ser ótimas, excelente e bom (sic)”.	“Livros, revistas e quadrinhos”
A18GC	“Em ele ensinar bem explicar a matéria (sic)”.	“ Era pra (sic) ser com um professor formado”.	“Filme”
A19GC	“ Com uma paciência sem igual para melhor orientar seus alunos”	“Teóricas, práticas e vídeo (sic)”	“Livros e filmes”
A20GC	“ Uma pessoa calma que tem a paciência para compartilhar com todos, que ajuda o aluno quando ele está com dificuldades, explicar (sic) a matéria”	“ Ter um bom dicionário”	“Todos”

QUADRO 3.20- Questionário de sondagem: Como um bom curso de LI deve ser para o GC

Por último, obtivemos os seguintes resultados para as Questões 17 e 18 do questionário de sondagem do GC:

O que você acha do seu rendimento escolar em Português?	Nº Sujeitos
Insuficiente	0
Péssimo	0
Regular	3
Bom	11
Excelente	6

QUADRO 3.21- Questionário de sondagem: Opinião dos alunos do GC sobre o rendimento escolar em LP.

O que você acha do seu rendimento escolar em inglês?	Nº Sujeitos
Insuficiente	0
Péssimo	0
Regular	4
Bom	7

Excelente	9
-----------	---

QUADRO 3.22- Questionário de sondagem: opinião dos alunos do GC sobre o rendimento escolar em LI.

3.2 Análise dos testes

Como já dito, os dados desta pesquisa foram obtidos por meio da aplicação de pré e pós-testes que mediram a compreensão leitora dos alunos. Apresentaremos os resultados dos resultados da análise quantitativa dos acertos nos testes feitos pelos sujeitos do GE e GC. Primeiramente, veremos os resultados do pré e pós-testes do GE e, em seguida, do GC. Em seguida, compararemos os resultados dos dois grupos para vermos se houve um aumento maior da compreensão leitora do GE em relação ao GC.

Conforme dito no capítulo 2, o teste A intitulado *Is it time to say goodbye to Hubble?* foi aplicado em 50 % do GE como pré-teste; o teste B intitulado *The Dalai Lama*, foi aplicado nos outros 50% do GE, também como pré-teste. O teste C *The amazing farmer ants*, e o teste D, intitulado *Science says we are what we drink*, foram aplicados, no GC, como pré-testes, sendo o teste C aplicado em 50% do grupo GC e o teste D aplicado nos outros 50%. No pós-teste, invertemos a aplicação dos testes para que os alunos não repetissem o mesmo teste duas vezes.

Vejamos um quadro com as perguntas para cada teste e as respostas que tomamos como referência para a aferição de acertos nos testes.

TESTE	TÍTULO	PERGUNTA	RESPOSTA
A	<i>Is it time to say goodbye to Hubble?</i>	<i>What is the cost of the final shuttle mission to the telescope?</i>	900 milhões de reais
	(É hora de dizer adeus ao Hubble?)	<i>What did you understand about the text?</i> (O que você entendeu	A Nasa está organizando uma

		sobre o texto?)	missão para fazer reparos no telescópio <i>hubble</i> , que apesar de antigo, ainda tem muita utilidade. Porém a missão teve de ser adiada porque uma peça muito importante do telescópio quebrou e os funcionários da NASA tem que testar uma peça reserva antes de substituir a antiga.
B	<i>The Dalai Lama</i>	<i>Who is the spiritual and political leader of the Tibetan people?</i>	O Dalai Lama, Tenzin Gyatso.
		<i>What did you understand about the text?</i> (O que você entendeu sobre o texto?)	Que o Dalai Lama, apesar do apoio mundial, declarou não conseguir progresso em seu diálogo com o governador chinês pela libertação do território. Mas ele continua incentivando o povo do Tibet a lutar por seus ideais.
C	<i>The amazing farmer ants</i>	<i>What did you understand about the text?</i> (O que você entendeu sobre o texto?)	Que existem formigas e muitas outras espécies fascinantes por conta da diversidade da natureza, e que as crianças devem ser

			expostas a isso, para que, quem sabe, virem a se tornar cientistas, já que o interesse de muitos deles começa na infância.
D	<i>Scientists say we are what we drink</i>	<i>What did you understand about the text? (O que você entendeu sobre o texto?)</i>	Que a percepção humana pode ser condicionada por sensações físicas como quente e frio, que isso pode influir na tomada de decisões já começa na infância.

QUADRO 3.23- Quadro das perguntas abertas dos testes com o aferição das respostas.

3.2.1 Análise dos testes do grupo GE

Decidimos aplicar os testes A e B no GE, como pré-testes. Os 21 alunos, que responderam ao questionário de sondagem, fizeram o pré-teste, mas apenas 11 deles realizaram o pós-teste, daí apenas contabilizarmos, para a análise e discussão dos dados, os resultados obtidos dos 11 que participaram da pesquisa até o final com a aplicação do pós-teste. Esse fato se deu por conta da deflagração da greve. É que a aplicação do pós-teste recaiu no dia da paralização dos professores e, embora tivéssemos avisado aos alunos que estaríamos na escola para aplicar os testes, 10 faltaram, variável que não pudemos controlar.

O teste A foi aplicado em metade do GE, formado por 5 sujeitos, e o teste B foi aplicado na outra metade do GE, foram por 6 sujeitos em ordem crescente. Os dados obtidos a partir do pré-teste A foram:

TABELA 3.1- Resultado do pré-teste do Grupo Experimental em ordem crescente– Testes A e B

Resultado do pré-teste do Grupo Experimental (GE) em ordem crescente Grupo Experimental (GE) – Testes A e B					
	Nº de perguntas	Nº de acertos	% de acertos	Média geral	Mediana
A1GE	6	0	0%	40%	33.3%
A5GE		1	16.7%		
A7GE		1	16.7%		
A3GE		2	33.3%		
A4GE		2	33.3%		
A6GE		2	33.3%		
A8GE		2	33.3%		
A2GE		3	50%		
A10GE		3	50%		
A9GE		5	83.3%		
A11GE		5	83.3%		

A média geral dos acertos do GE foi 40%, enquanto a mediana foi de 33.3%. Ambas são baixas se considerarmos a média da escola e de uma prova de LI do concurso vestibular que é 6.

Passemos agora à verificação dos dados do GE no pós-teste:

TABELA 3.2 – Resultado do pós-teste do Grupo Experimental em ordem crescente– Testes C e D

Resultados do pós-teste do Grupo Experimental (GE) em ordem crescente Grupo Experimental GE– Testes C e D					
	Nº de perguntas	Nº de acertos	% de acertos	Média geral	Mediana
A1GE	5	2	40%	72%	80%
A5GE		2	40%		
A3GE		4	80%		
A2GE		4	80%		
A4GE		4	80%		
A6GE		4	80%		
A7GE		4	80%		
A8GE		4	80%		
A9GE		4	80%		
A10GE		4	80%		
A11GE		4	80%		

A média geral de acertos do GE no pós-teste foi 72% e a mediana é 80%, evidenciando um aumento de 32% em relação ao pré-teste. Apresentaremos esses resultados em gráficos mais adiante para visualizarmos a evolução do GE. Agora vejamos os resultados do GC.

3.2.2 Análise dos testes do grupo GC

O GC realizou os testes C e D como pré-testes. Semelhante ao que fizemos com o GE, dividimos o número de sujeitos em dois grupos e aplicamos, em um deles, o teste C e, na outra metade, o teste D. Os resultados obtidos foram:

TABELA 3.3 – Resultados do pré-teste do GC em ordem crescente - Testes C e D

Pré-teste do Grupo Controle (GC) em ordem crescente Grupo Controle – Testes C e D					
	Nº de perguntas	Nº de acertos	% de acertos	Média geral	Mediana
A1GC	5	0	0%	27.5%	30%
A3GC		0	0%		
A4GC		1	20%		
A8GC		1	20%		
A2GC		2	40%		
A5GC		2	40%		
A7GC		2	40%		

A média geral de acertos do GC no pré-teste foi 27,5% e a mediana é 30%.

Vejamos agora os resultados do pós-teste do GC.

TABELA 3.4 – Resultados do pós-teste do GC em ordem crescente– Testes A e B

Pós-teste do Grupo Controle (GC) em ordem crescente Grupo GC – Testes A e B					
	Nº de perguntas	Nº de acertos	% de acertos	Média geral	Mediana

A1GC	6	1	16.7%	37.5%	25%
A4GC		1	16.7%		
A6GC		1	16.7%		
A8GC		1	16.7%		
A5GC		2	33.3%		
A7GC		2	33.3%		
A2GC		5	83.3%		
A3GC		5	83.3%		

A média geral de acertos no pós-teste foi 37.5% e a mediana é 25%, evidenciando um aumento de 10% na média e uma diminuição de 5% na mediana em relação ao pré-teste.

Para termos uma noção sobre os resultados obtidos para o GE, em relação ao GC, na confirmação da hipótese proposta neste trabalho, elaboramos uma tabela em que aplicamos os dados ao modelo de Rudio (1986), no Capítulo 2, seção 2.1:

TABELA 3.5-Dados dos testes de acordo com o modelo de Rudio (1986)

	Antes	Depois
GE	$T_1 = 40\%$	$T_2 = 72\%$
GC	$T'_1 = 27.5\%$	$T'_2 = 37.5\%$
GE	$72 - 40 = 32 (R)$	
GC	$37.5 - 27.5 = 10 (R')$	
Resultado final		$R > R'$

Comparações
feitas por meio
de técnicas
estatísticas:

$$GE = T_2 - T_1 = R$$

$$GC = T'_2 - T'_1 = R'$$

A fórmula $R > R'$ aponta para a confirmação da nossa hipótese de pesquisa, mostrando que o fator experimental influenciou positivamente nos acertos às questões dos testes realizados pelos alunos do GE.

Para termos uma ideia do desempenho do GE em relação ao GC no pré e pós testes, vejamos os gráficos abaixo com a evolução das médias e medianas:

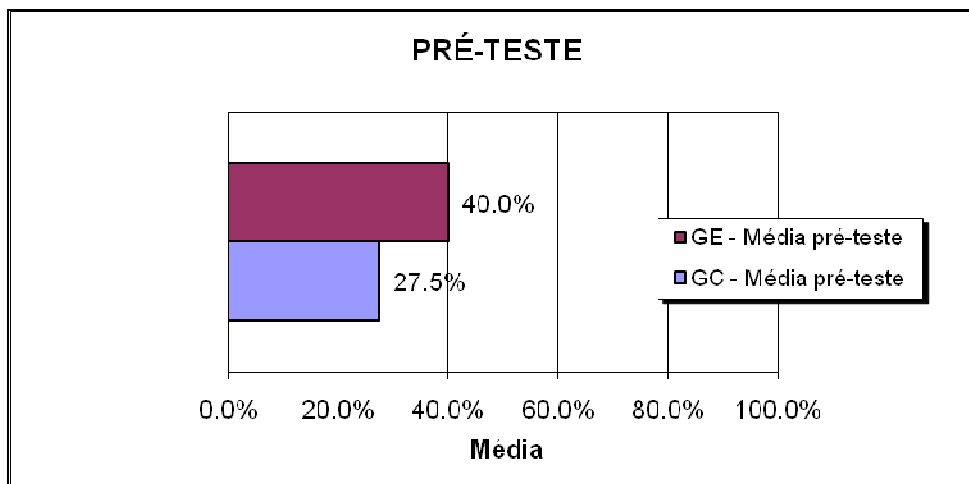


GRÁFICO 3.1- Médias do GE e GC no pré-teste

O gráfico demonstra que o GE já apresentava uma habilidade de compreensão leitora maior que o GC, de 12.5%. No intuito de entendermos essa vantagem do GE em relação ao GC, busquemos informações fornecidas na seção 2.3 sobre o GE, para tentarmos explicar o porquê de esse grupo apresentar uma habilidade de compreensão leitora maior que do GC, aprioristicamente:

- A exibição dos filmes legendados, de forma assistemática, às turmas de ensino fundamental em que ministrávamos aulas de LI, desde 2006;
- A não dispersão do GE desde o ano de 2006 até o período da coleta de dados.

Tentamos também, antes da pesquisa, ensinar a LI por meio de filmes legendados à turma que iria ser o GC. Porém, os alunos dessa turma não ficaram juntos na mesma sala como aconteceu aos alunos da turma que seria o GE. Pelo contrário, essa turma piloto se dispersou de tal forma que, quando retornamos à escola em 2009 para a coleta de dados interrompida em 2008, encontramos alunos novatos, reprovados ou que migraram de outras turmas e turnos. A situação do GC em 2009 nos forçou a realizar um novo pré-teste.

Vejamos agora a média do pós-teste do GE e GC:

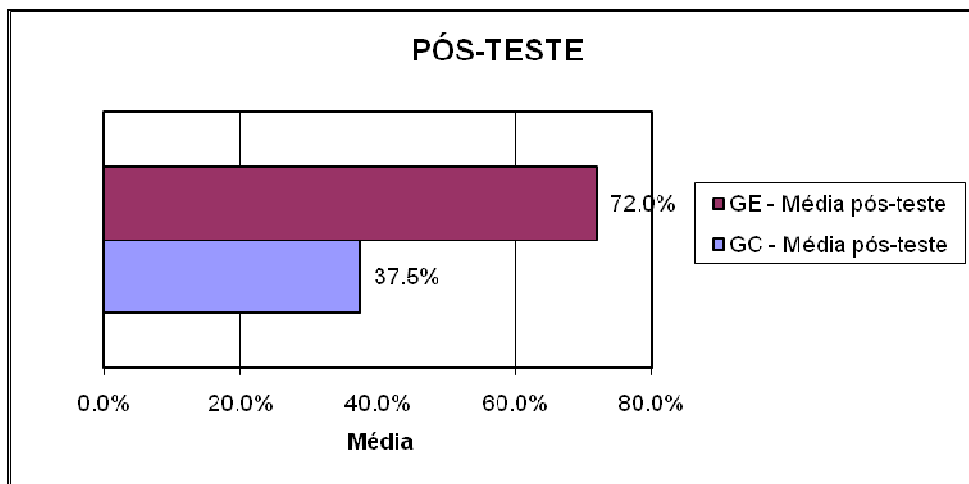


GRÁFICO 3.2- Médias do pós-teste do GE e GC no pós-teste

O Gráfico 3.2 mostra que, no pós-teste, o GE continuou apresentando uma habilidade de compreensão leitora maior que a do GC, de 34.5%. Para podermos verificar a hipótese, comparemos a evolução do GE e GC entre o pré e pós-testes no gráfico 3.3.

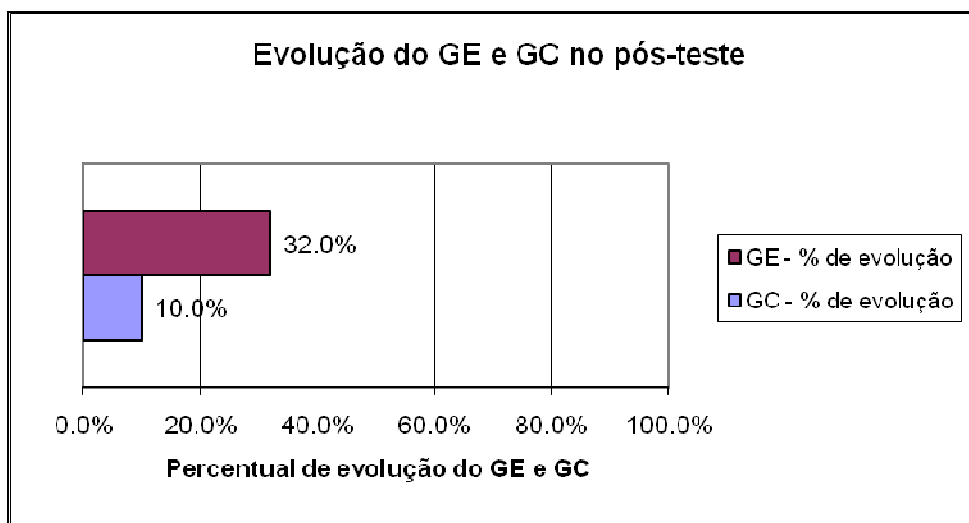


GRÁFICO 3.3- Evolução do GE e GC entre o pré-teste e o pós-teste

A evolução maior do GE entre o pré-teste e o pós-teste, em 22 pontos percentuais, indica que o fator experimental – filmes com legendas intralinguísticas – facilita o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora. Isso significa que a hipótese foi confirmada.

Como dissemos no Capítulo 2, a mediana será utilizada para aumentar o grau de confiabilidade dos resultados. Então, vejamos como evoluíram as medianas entre o pré-teste e o pós-teste no GE e GC nos gráficos 3.4 e 3.5:

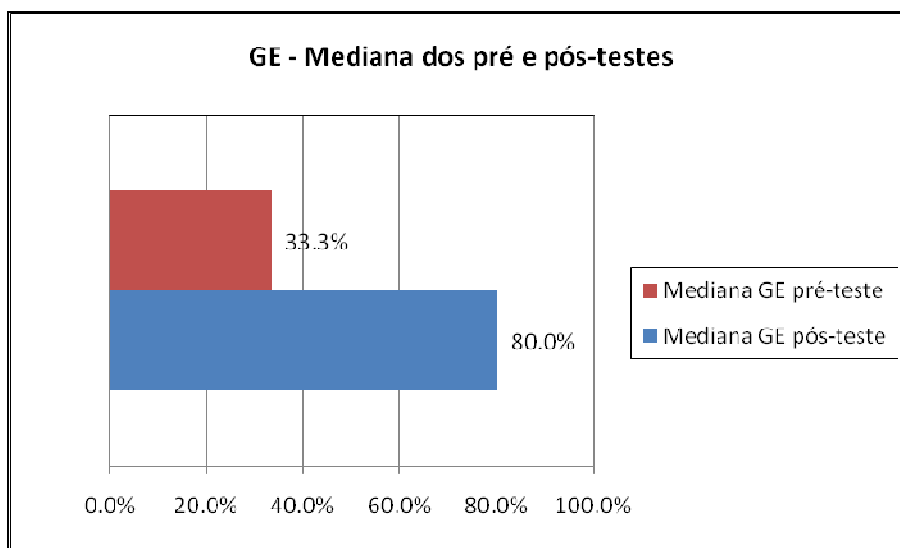


GRÁFICO 3.4 – Medianas do GE nos pré e pós-testes

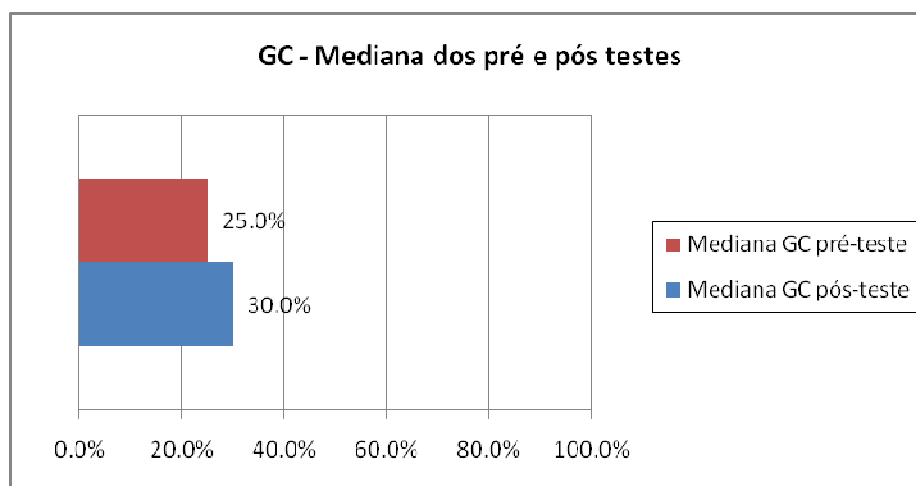


GRÁFICO 3.5 – Medianas do GC nos pré e pós-testes

O Gráfico 3.4 exibe as medianas obtidas para os pré e pós-testes do GE. De acordo com ele, o GE apresentou um aumento de 46.7%. Uma vez que a diferença entre os dois grupos foi 51.7%, para uma pesquisa que teve duração de 2 meses, acreditamos que fatores tais como melhor engajamento do GE e motivação na participação das aulas facilitaram os nossos trabalho e apontam para um

potencial quantitativo e qualitativo na aprendizagem de LI por meio dos filmes legendados. Devemos lembrar aqui que, como mencionado anteriormente, o GE já reunia certas vantagens em relação ao GC, daí já ter tido uma certa habilidade leitora maior em relação ao GC no pré-teste.

3.3 Discussão dos resultados

Uma vez confirmada a hipótese de pesquisa, discutiremos os resultados da pesquisa no intuito de interpretá-los. Durante o percurso da pesquisa e do acompanhamento dos sujeitos durante as aulas, percebemos que o filme legendado contribuiu de forma positiva nas aulas, pois envolveu a turma e propiciou uma conscientização maior da LI e de certas funções desta através do uso do material autêntico. Todas as aulas com o filme legendado eram precedidas de alegria e motivação por parte dos alunos, que estavam sempre curiosos para saber qual seria o episódio do dia. Esse fator, por si só, garantiu algo que, para nós que somos da rede pública, sabemos que é bastante difícil: a atenção dos alunos ao que queremos ensinar. Essa característica presente nas aulas de LI foi *sui generis*, pois uma vez conquistada a atenção dos alunos, tudo pareceu fluir mais facilmente. Os alunos se tornaram leitores ávidos dos resumos, em LM, dos episódios do dia (Vide Apêndice). Eles sempre se engajavam bem nas atividades, questionando as ações dos personagens do seriado exibido e comentando com os colegas o que achavam delas.

Quanto à leitura das legendas durante o filme, muitos alunos pediam para que nós voltássemos algumas cenas para que conseguissem entender que elementos da LI eram usados nelas e esse acompanhamento das legendas propiciou uma leitura em LI reforçada pelos canais visual e auditivos do filme. Várias vezes, quando exibíamos o filme, presenciávamos os alunos confirmando as hipóteses quanto à tradução das palavras para português, ao tentar adivinhar que significado elas teriam em dado contexto ou indagavam ao professor se tal palavra não era usada em outro contexto com o sentido diferente. Recordamos da ocorrência das frases *Sorry, I am sorry, I apologize*, que estão todas no mesmo

campo semântico, e que eram utilizadas alternadamente durante a exibição do filme. Os alunos logo indagaram, pelo contexto em que as frases estavam sendo usadas, quais delas poderiam ser traduzidas como “desculpe-me”, “sinto muito”, já que essas frases eram notoriamente utilizadas no contexto de pedir desculpa: por exemplo, quando os filhos do Dr. Huxtable faziam algo de errado e depois iam se redimir ou, então, pediam desculpas, em certas ocasiões, uns para os outros. Mediante essas observações, vimos que o filme legendado, além de expor os alunos a uma leitura reforçada pelos aspectos audiovisuais e culturais do filme, também contribuiu para a ampliação do nível de consciência sobre certas palavras e frases em LI, as quais, pensamos, não seriam percebidas ou notadas pelos sujeitos em textos de livros didáticos apenas. Com efeito, os filmes legendados serviram como intensificadores de *input* nas nossas aulas de LI. Também, o curso com o filme legendado aumentou a consciência de elementos da LI, parte que discutimos no capítulo 1 desta dissertação. Como afirmam d’Ydewalle & Poel (1999), há uma maior aprendizagem de palavras quando essas são apresentadas visualmente. Díaz-Cintas (apud CAYUELA, 2001, p. 160) acrescenta que “as legendas são redundantes na dimensão semântica e ajudam a ampliar o vocabulário do aprendiz”.

Sendo assim, no que tange o fomento da leitura do texto na tela, i.e., a legenda na TV, combinada com o filme, acreditamos que o filme legendado propicia um aumento do vocabulário de LI e ajuda e usos da língua inglesa em dadas situações que os livros impressos não poderão mostrar. Porém, precisamos frisar que testamos o filme legendado dentro de uma plataforma didática, com o uso de *handouts*, atividades de pré e pós-leitura, exercícios e discussão sobre algumas formas gramaticais no inglês. Como visto anteriormente, adotamos a abordagem “Foco na Forma” para explicarmos os elementos gramaticais, a medida que eles apareciam nos episódios, e evidenciamos que a inserção dessa unidade nas aulas propiciava um bom entendimento das estruturas gramaticais encontradas nos filmes. Essa unidade do “Foco na Forma” dá um viés comunicativo às aulas de LI, bem como intensifica o *input* que pretendemos ensinar aos alunos e contribui para o aumento da habilidade de compreensão leitora (Gass, 1997).

Para Araújo (2008), a leitura eficaz e fluente em LE pressupõe um leitor com um mínimo de proficiência em LI: conhecimento de um mínimo de elementos

linguísticos e capacidade de usar estratégias de leitura. A partir desse postulado, verificamos que tanto o GE quanto o GC fizeram uso de estratégias de leitura e mostraram reconhecer alguns elementos linguísticos estudados em sala, ainda que de maneira incipiente. No entanto, o GE acertou mais nos testes pois fez mais usos de estratégias e reconheceram mais elementos linguísticos por conta da intensificação de *input* com as aulas com o filme legendado, como já pudemos comprovar. Podemos perceber isso pelos resultados dos testes que evidenciaram um maior número de acertos do GE nos testes. Outra evidência disso foram as aulas. Nelas, pudemos observar a participação dos sujeitos e seu engajamento nas atividades que demandavam o uso das estratégias ensinadas nas aulas.

Outra evidência que corrobora a aquisição de maior quantidade de conhecimento mínimo de elementos linguísticos (ARAÚJO,2008) pelo uso do filme legendado pode ser explicada pelo fato de que pudemos verificar que os alunos entenderam os contextos nos quais as estruturas ensinadas eram usadas em função do auxílio do filme. Além do mais, é importante lembrar que o seriado mostrado continha episódios temáticos, o que facilitou o entendimento da unidade textual fílmica. Por exemplo, vejamos um segmento do episódio *A Girl and her dog* (Vide apêndice G):

Rudy: Come on Peter

Rudy: I think he likes it here

Peter: Me too.

Rudy: I bet he's hungry

Ok, let's feed him.

What do dogs eat:?

Peter: Bologna

Rudy: Good, we have that!!

(Transcrição do episódio seriado *Cosby Show* 1'27'')

Quando exibimos o episódio que contém esse segmento, pausamos algumas vezes para fazer com que os sujeitos reconhecessem as palavras cognatas, palavras repetidas e algumas estruturas durante o filme. Queríamos também verificar se o contexto do filme daria dicas para os alunos pensarem nos possíveis significados das palavras. Registramos que a primeira frase *Come on Peter* foi entendida pelos sujeitos, já que Peter estava fora da casa de Rudy e ela

sinalizou para que ele entrasse. Quando expomos essa parte novamente, todos os alunos se lembraram e notaram o comando *Come on*. Segundo os sujeitos, o que chamou a atenção deles foi o contexto em que a legenda apareceu, como já descrevemos acima.

Frequentemente, fazíamos perguntas aos sujeitos para ver se eles estavam acompanhando o filme e também para explicarmos palavras etc. Quando os sujeitos respondiam corretamente, perguntávamos também como e porque eles achavam isso, daí termos base para afirmarmos quais são as pistas do filme legendado que os ajudavam. Explicamos aos sujeitos, por exemplo, que *hungry* queria dizer com fome; então, por essa dica, os alunos conseguiram traduzir *eat*, e inferiram corretamente quando indagamos o que era *feed*. Pelo contexto, a maioria dos alunos disseram que Rudy queria dar comida para o cachorro.

O restante do diálogo *Good, we have that!* foi explicado por nós. Em outras situações onde o verbo *have* apareceu novamente nos filmes e até nos textos trabalhados do gênero jornalístico/noticioso com o GE, os sujeitos conseguiram identificar e demonstraram ter aprendido o significado desse verbo. Aproveitamos também para falar sobre a forma desse verbo na 3ª pessoa do singular. Em aulas posteriores, e a medida em que as formas iam aparecendo e os alunos precisavam fazer exercícios, explicamos o passado do verbo *have* também. Recebemos esse indicativo quando exibimos outros episódios e propomos exercícios que envolviam traduções de frases vistas no filme legendado ou nos textos jornalísticos/noticiosos. Por exemplo, o episódio *You only hurt the one you love* (Vide Apêndice I) teve várias ocorrências do verbo *have*.

No entanto, é necessário comentarmos sobre algumas dificuldades do GE durante a exibição dos filmes. Alguns sujeitos reclamavam sobre a velocidade das legendas, em alguns momentos, pois não estavam tão acostumados com a leitura na tela. De fato, mesmo que a maioria já tivesse participado de aulas com filme legendado nos anos anteriores, o tempo de aula nunca era suficiente para trabalharmos melhor a leitura das legendas, pois o tempo destinado às aulas de inglês era de 50 minutos semanais. Ainda assim, temos que reconhecer o incremento da atenção às legendas durante o nosso curso em relação aos anos anteriores em que exibíamos filmes de modo assistemático, o que ajuda a explicar a

confirmação da hipótese. Como são alunos que apresentam dificuldades de leitura e escrita, o tempo destinado às atividades não parecia ser suficiente, caso tivéssemos que exibir e comentar certas partes do filme durante as aulas. Recordamos que, por duas vezes, alguns sujeitos retornaram à escola no contraturno e acessaram suas pastas onde estavam salvando os *handouts* para terminar de completá-los. Esse fato tem um lado positivo, pois, dessa forma, os sujeitos podiam estudar mais os assuntos das aulas de LI. Porém, nem todos os alunos podiam voltar à escola em outro turno, pois alguns moravam longe da escola e outros não tinham condições de sair de casa fora do horário escolar.

Da metade até o final do curso, percebemos um outro efeito positivo das aulas com o filme legendado: é que alguns sujeitos nos deram DVDs virgens para copiarmos o seriado exibido, pois gostaram tanto, que queriam assisti-lo novamente em casa. Os alunos que nos pediram as cópias mencionaram também que queriam continuar a aprender LI assistindo a filmes legendados. Os filmes legendados também motivaram os demais sujeitos do GE, pois, apesar de não terem pedido cópias do seriado, disseram gostar de assistir aos filmes com a legenda que alugavam em locadoras.

Embora não tenham frequentado o curso com o filme legendado, o GC sabia do seu uso e, frequentemente, pedia que déssemos aulas iguais às do GE. Explicamos que não poderíamos, naquele momento, dar o mesmo tipo de aula por conta da pesquisa, mas que, quando retornássemos às atividades escolares, poderíamos ministrar aulas com o filme para eles também. Essa informação os deixou bastante satisfeitos e empolgados. Além de ter feito esse pedido, o GC também havia comentado, no questionário de sondagem, que gostaria de ter aulas com esse recurso. Na realidade, a maioria dos alunos apontou, no questionário de sondagem, querer aprender a LI de maneira lúdica, como já comentamos. Então, essas são algumas evidências que legitimam e reforçam, para além da confirmação da hipótese, a nossa proposta de aulas de LI com filmes legendados.

De acordo com Carvalho (1993), é o contexto visual reforçado pelo elemento sonoro e, algumas vezes, pela palavra escrita, que contribui significativamente para uma melhor compreensão da mensagem do filme. Carvalho (op.cit.) se referiu ao reforço escrito (*input* intensificado), ou legenda, como um fator

importante na compreensão da mensagem, o que é um fator contributivo na compreensão de texto fílmico. Além do mais, todo o vocabulário e diálogos vistos nas situações que o filme apresenta nas legendas pareceram aumentar a consciência dos sujeitos sobre as estruturas e ajudar a memorizá-las. Pudemos verificar isso pela participação dos sujeitos na execução dos *handouts* em que eles faziam uma ligação entre os exercícios e o que aparecera na tela.

Sendo assim, acreditamos que o filme legendado contribui para a compreensão leitora textos de outros gêneros, como, por exemplo, o jornalístico/noticioso. Também, supomos que, por extensão, esse recurso possa ser também utilizado na aprendizagem de qualquer LE que se deseje aprender (BARBOSA, 2009; OLIVEIRA FILHO, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, procuramos problematizar o uso, como instrumento didático, da legenda intralinguística no desenvolvimento da compreensão leitora em LI. Para tal, norteamos a nossa pesquisa à luz do objetivo explicitado na introdução do trabalho que foi: (1) Averiguar se o uso didático de filmes traduzidos com legenda intralinguística (inglês→inglês) facilita a aprendizagem da habilidade de compreensão leitora por parte de alunos do Ensino Fundamental da EEFM José Bezerra de Menezes-de gênero jornalístico/noticioso em LI, o mais recorrente nas provas de LI do exame vestibular das principais universidades públicas existentes em Fortaleza-CE, a UECE e a UFC. Consideramos, assim, que esse objetivo foi satisfatoriamente atingido.

A compreensão leitora dos sujeitos dos grupos da nossa pesquisa teve um aumento, sendo que o GE apresentou um aumento maior em relação ao GC. A evidência quantitativa disso pode ser vista pelas tabelas e gráficos que mostraram as médias e medianas dos acertos nos pré e pós-testes do GE e GC. Uma outra evidência é a natureza qualitativa e tem a ver com o fato de que o GE teve uma boa receptividade quanto ao uso dos filmes legendados, bem como apresentou um bom engajamento nas atividades. Acreditamos, dessa forma, que o filme legendado propiciou um ambiente de aprendizagem melhor do que aquele das aulas convencionais às quais o GC foi submetido. Sendo assim, a hipótese foi confirmada.

A partir do objetivo, vejamos a hipótese levantada e também apresentada na introdução:

⇒ O uso didático do gênero filme traduzido com a legenda intralinguística (inglês→inglês) facilita o desenvolvimento da compreensão leitora – por parte de alunos do Ensino Fundamental da EEFM José Bezerra de Menezes – do gênero jornalístico/noticioso em LI, o mais recorrente nas provas de LI do exame vestibular das principais universidades públicas de Fortaleza-CE, a UECE e a UFC.

Sobre a execução da pesquisa, uma consideração que devemos fazer é sobre o tempo dela. O caráter longitudinal desta não pôde ser levado a termo, como

previsto no projeto. Neste, planejamos que o curso teria a duração de 1 ano e meio, com 1 aula semanal, o que diminui o grau de generalização do resultado. Contudo, achamos que o resultado não ficou invalidado por essa limitação. Sendo assim, sugerimos que outras pesquisas possam ser derivadas dessa para verificarmos se outros sujeitos da rede pública de Fortaleza, *quiça* do Brasil, podem aprender uma LI com os filmes legendados.

Com efeito, acreditamos que essa pesquisa pode beneficiar, de pronto, outras escolas públicas de Fortaleza, pois dá a esta condições de exequibilidade dos objetivos dos PCN, ao passo que também atende a demanda dos alunos que, conforme apresentamos nessa pesquisa, querem ter aulas de LI que possam lhes ser úteis no trabalho e em outros eventos de comunicação.

Quanto às implicações pedagógicas do resultado desta pesquisa, vimos que vários teóricos e pesquisadores são unânimes em afirmar que o aluno pode se tornar um leitor proficiente em LE se ele aprender estratégias e tiver um conhecimento mínimo sobre as estruturas da língua que está sendo estudada (ARAÚJO, 2008; SHENG, 2000). Os alunos precisam passar por um processo de conscientização sobre as estratégias subjacentes à aprendizagem da leitura. Sobre tal questão, os PCN (1998) afirmam que os alunos serão capazes de transferir as estratégias aprendidas nas aulas de LE para a leitura em LM e vice-versa. No entanto, sabemos que estudar uma LE numa escola pública não é uma questão simples.

Segundo Schlatter (2009), muitos autores pontuam a má qualidade do ensino de LI nas escolas públicas:

A explicação (em contextos acadêmicos e outros) em geral elenca motivos como a falta de materiais didáticos e de recursos (laboratório, biblioteca), a falta de formação dos professores, número insuficiente de horas de LE no currículo, alunos desmotivados, número elevado de alunos em aula, baixos salários, dentre outros, para dar conta da retirada de cena, ao longo das últimas décadas, da responsabilidade da escola de promover o ensino de LE – essa função é delegada para os cursos livres, que podem oferecer as condições adequadas de ensino para quem pode pagar. (p.11).

Outros autores também veem esse mesmo cenário de descaso quanto ao ensino de LE em vários estados do Brasil (DOURADO, 2008; MOITA LOPES, 1996; SALGADO; DIAS, 2007). Schlatter (2009, p.1) diz que poucos são os registros de

aulas de LE bem sucedidas nas escolas públicas e que poucas são as propostas para mudar esse cenário. De fato, as nossas buscas confirmaram isso.

Mediante essa falta de propostas e projetos que transponham os objetivos descritos no PCN (1998) e em tantas teorias de ensino de LE, que são importantes para a tomada de decisões dos profissionais da educação, uma implicação pedagógica desta pesquisa tem a ver com a recomendação do uso de filmes legendados no desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos da escola pública, melhorando o ambiente de ensino-aprendizagem de LE onde os alunos são desmotivados e indisciplinados.

Sugerimos, portanto, a implantação da versão do plano de curso usada com o GE na escola pública para que os alunos obtenham, ao terminar o ensino médio, êxito na prova de LI no concurso vestibular. Vimos no capítulo anterior que o uso dos filmes legendados propiciou a compreensão leitora dos alunos, o aumento de vocabulário em LI e a familiaridade com as palavras e o uso autêntico da LI em situações ficcionais com verossimilhança com a realidade. Sabemos que essa bagagem de conhecimento da língua é básica para que os alunos possam galgar outros degraus de leitura e letramento e ter acesso a artigos, textos acadêmicos, e outros gêneros além do jornalístico/noticioso.

Complementando o parágrafo acima e à luz dos resultados obtidos no curso ministrado aos alunos da 8ª série do ensino fundamental, propomos a implantação desse recurso, dentro de uma plataforma pedagógica que vislumbre a leitura de outros gêneros e faça uso de *handouts* que tragam unidades didáticas baseadas no filme, para todo o ensino fundamental, desde a 6ª série. Acreditamos que o uso longitudinal do filme legendado, aliado ao estudo e verificação de outros gêneros recorrentes no concurso vestibular, pode contribuir para um curso de LE bem sucedido, motivador e garanta a participação dos alunos nas aulas. Para isso, é necessário lembrar sobre a necessidade da ampliação da carga horária para, no mínimo, duas aulas semanais como indicado nos PCN (1998) e também problematizada nesse trabalho.

Para isso, entendemos que alguns princípios norteadores sejam observados, segundo Auerback (2000 apud SHLATTER,2009). São eles:

- O ponto de partida para elaboração do programa currículo deve ser as necessidades do aluno;
- Na sala de aula, todos ensinam, todos aprendem;
- A aprendizagem deve ser dialógica e colaborativa;
- A experiência individual está ligada à análise social;
- A aprendizagem de informação e de habilidades é contextualizada;
- Há um retorno do conteúdo ao contexto social. (2009, p.20)

Concordamos com os princípios propostos acima, lembrando do viés sociointeracionista subjacente à nossa plataforma pedagógica baseada em Moita Lopes (1996 e 1999) e Kleiman (2004 e 2007).

Finalmente, lembremos o que Perrenoud (1999) postulou sobre as competências básicas na profissão do professor. Vejamos três das dez elencadas pelo autor: organizar e animar situações de aprendizagem, fazer uso das novas tecnologias e envolver os alunos em sua aprendizagem e seu trabalho. À luz delas, esperamos que a nossa pesquisa possa ter sido um pequeno exemplo da idealização de projetos e criação de situações de aprendizagem para tornar a nossa pauta de ensino na escola pública significativa e trazer a atenção dos alunos para o que queremos ensinar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEBERSOLD, J. A; FIELD, M. L. **From Reader to Reading Teacher**: Issues and strategies for second language classrooms. Jack C. Richards Series Editor. CUP, 1997.

ALVARENGA, L.; ARAÚJO, V.L.S. **A tradução por legenda aberta e legenda fechada**. In: VIII encontro nacional de tradutores, Belo Horizonte, 2001.

ARAÚJO, A.D.;SAMPAIO, S. (Org.) **Caminhos para a Leitura: inglês instrumental**. Alínea Publicações Editora. Piauí, 2002.

ARAÚJO, A.D. Leitura de textos eletrônicos: diagnosticando estratégias de compreensão. In **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. Org. Lêda Maria Tomitch. Bauro, SP, EDUSC, 2008, p.193-212.

_____, V.L.S. **Tradução e Ensino: O Uso Didático de filmes legendados no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras**. Universidade Estadual do Ceará. Projeto de Pesquisa, Fortaleza, 2002.

_____, V.L.S. Filmes legendados podem melhorar a proficiência oral de alunos de LE? João Pessoa: **Gelne**, 2006, p. 2927-2935.

_____, V.L.S. O Uso de filmes legendados no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. In **Linguagem, Discurso e Cultura**: múltiplos objetos e abordagens. UERN, 2008, p. 163-177.

BALTOVA, I. **Multisensory language teaching in a multidimensional curriculum: the use of authentic bimodal video in core French**, 1999. <

<http://utpjournals.metapress.com/content/56507844018pl803/>> Acesso em 07 de julho de 2008.

BARBOSA, E. **O uso da Tradução Audiovisual para o desenvolvimento da oralidade em língua espanhola**. Projeto de Pesquisa (Mestrado em Lingüística Aplicada), Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

BARREIRA, S.C. **O Desenvolvimento da Compreensão oral através do ensino da Fonologia em Estágios Iniciais da aprendizagem do inglês como Língua Estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008. Disponível em: <www.uece.br/cmla>.

BAUMGARTEN, N. (2003). Shaken and Stirred: Language in Film in a Cross-cultural Perspective. Baumgarten, Nicole/Böttger, Claudia/Motz, Markus/Probst, Julia (eds.), Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 8(2/3),20. Disponível em: < <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Baumgarten1.htm>> . Acesso em 8 de junho de 2008.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. Hoffnagel, J.; Dionísio, A. (Org.). Tradução e adaptação de Hoffnagel, J. São Paulo, Cortez, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias. Língua estrangeira moderna – Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação à distância. MORAN, J. M. Desafios da televisão e do vídeo à escola. *In Integração das Tecnologias na Educação*. Seed, 2005, p. 96-101.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações**

Curriculares para o Ensino Médio; vol. 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimento de línguas estrangeiras. Brasília: MEC, 2006, p. 88-124.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica do Ceará. **Gestão Integrada de Desenvolvimento - GIDE**. Disponível em: <www.seduc.ce.gov.br/gide.asp>. Acesso em: 13 de agosto de 2008.

BROWN, H.D. **Teaching by Principles**: an interactive approach to language pedagogy. 2ª ed. New York: Longman, 2001.

CARVALHO, A. **Materiais autênticos no ensino das línguas estrangeiras**. Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho, Portugal, 1993, p.117-124.

CAYUELA, M. H. Subtitulado intralinguístico com fines didáticos (Speak Up). **Traducción subordinada II: El subtitulado (inglês-español/galego.)** Ed. Por Lourdes Garcia Lorenzo e Ana Pereira Rodríguez. Vigo: Universidad de Vigo, Servicio de Publicacións, 2001, p. 147-167.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a Ler, Ensinar a Compreender**. [Trad. Fátima Murad]. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CUNHA, T.M. **O uso de filmes legendados e do ensino comunicativo de línguas no desenvolvimento da proficiência oral em nível básico de língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em: <www.uece.br/cmla>.

DANAN, M. Captioning and subtitling: undervalued language learning strategies. **Meta** 49(1), 2004, p. 67-77.

DE LINDE, Z. & KAY, N. Processing Subtitles and Film Images. **The Translator**. Volume , Number 1, 1999, p. 45-60.

DÍAZ CINTAS, J. **Teoría y Práctica de la subtitulación. Inglês-Espanol.** Barcelona, Ariel, S.A, 2003.

DOUGHTY, C. e WILLIAMS, J. *Focus on Form in classroom Second Language Aquisition.* Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

DOURADO, M.R. **Dez anos dos PCNs de Língua Estrangeira sem avaliação dos livros didáticos pelo PNLD.** *In* Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 1, p. 121-148, jan./abr. 2008.

D'YDEWALLE, G. ; POEL, M. V. Incidental Foreign-Language Acquisition by Children Watching Subtitled Television Programs. **Journal of Psycholinguistic Research**, Vol. 28, N 3, 1999, p.227-244.

EADIE, J. A Translation Technique. **English Teaching Forum.** Volume 37, No 1, Janeiro a Março de 1999, <<http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol37/no1/p2.htm>>. Acesso em 7 de julho de 2008.

ELLIS, R. **Understanding Second Language Acquisition.** OUP, 1985, p.127-163.

GOMES, F. W. B. **O uso de filmes legendados como ferramenta para o desenvolvimento da proficiência oral de aprendizes de língua inglesa.** 132f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006. Disponível em: <www.uece.br/cmla>.

HADDAD, F. **O livro, a escola e a leitura.** *In*: PNLL, 2006. Disponível em: <<http://www.pnll.gov.br/>>. Acesso em 8 de junho de 2009.

KATO, M. **O aprendizado da leitura.** Martins Fontes, São Paulo, 2007.

KIKUCHI, T. **A Review of Research on the Educational Use of English Captioned.** Materials in Japan. 1997.

KING, J. **Using DVD feature films in EFL classroom.** Fórum, v.15, n. 5, 2002, p. 509-523.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura.** Campina, SP. Pontes, 9 ed., 2004.

_____, A. **Oficina de Leitura.** Campina, SP, Pontes, 2007.

LIGHTBOWN, P. ; SPADA, N. **How languages are learned.** Oxford University Press, 1999

LONG, M. e ROBINSON, P. **Focus on Form: theory, research and practice.** In: DOUGHTY, C. e WILLIAMS, J. *Focus on Form in classroom Second Language Aquisition.* Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 15-41.

McLAUGHLIN, B. **Theories of second-language learning.** Oxford University Press, 1987.

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb/news03_02.htm>. Acesso em: 08 de maio de 2008.

MOITA LOPES, L.P. **Linguagem, Interação e Formação do Professor.** In: Revista Brasileira de Estudos de Pedagogia, v.3, Brasília, 1994, p.355-366.

_____, L. P. **Oficina de Lingüística Aplicada.** Campinas, Mercado de Letras, 1996.

_____, L.P. **Read, read, read**. 5ª a 8ª série do 1º grau. Editora Ática, 1998.

NOBILI, P. Cinema(to)grafo. L'uso didattico dei sottotitoli per l'apprendimento delle lingue straniere. **Studi italiani di linguistica teorica e applicata**. Bologna, volume XXIV, número 1, 1995, p. 151-172.

OLIVEIRA FILHO, L. **Utilização da legendagem intralinguística no desenvolvimento da proficiência oral em língua francesa**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008. Disponível em: <www.uece.br/cmla>. Acesso em 27 de junho de 2008.

PARKS, G. Notes on the communicative use of translation in language classes. **System**, Vol. 10, No. 3, 1982, p. 241-245.

PERRENOUD, P. **Formação Contínua e Obrigatoriedade de Competências na Profissão de Professor**. Trad. Luciano Lopreto, 1999, p. 205-248. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_30_p205-248_c.pdf>. Acesso em 15 de junho de 2008.

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, p. 121-148.

ROCHA, C.H. **ANAI DO SETA**, Volume 2, 2008, O ensino de LE (Inglês) para crianças do Ensino Fundamental público na transdisciplinaridade da Linguística Aplicada. Disponível em <www.iel.unicamp.br/revista/index.php/seta/article/viewFile/327/285> . Acesso em 06 de junho de 2009.

RUDIO, F.V. Pesquisa descritiva e pesquisa experimental. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica**. Petrópolis, Vozes, 1986.

SALGADO, A.P., e DIAS, F. H. A formação do professor de língua estrangeira: desenvolvimento profissional e prática reflexiva. In XV ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA DO PARANÁ-EPLÉ, 2007, Paraná. **Anais eletrônicos.** Disponível em: <www.apliepar.com.br/site/anais_eple2007/artigos/04_AnaClaudiaSalgado_FernandaDias.pdf> Acesso em 12 de junho de 2009.

SANTOS, M. S. **O uso didático de filmes com legenda intralingual no desenvolvimento da proficiência oral da língua inglesa de alunos de cursos livres.** Fortaleza: UECE, Monografia não-publicada, 2003.

SHENG, H. J. **A cognitive model for teaching reading comprehension.** [2000] Disponível em: <<http://eca.state.gov/forum/vols/vol38/no4/p12.htm>> Acesso em: 30 de junho de 2009.

SILVA, D. **Abordagem foco na forma para o ensino de produção textual em LE.** Manuscrito não-publicado, 2008.

SMITH, M.S. **Input Enhancement in Instructed SLA.** SSLA, 15, 165-179. Cambridge University Press, 2003, p. 165-179

SCHLATTER, M. **O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento.** Revista Calidoscópio, Vol. 7, n. 1, 2009, p. 11-23. Disponível em <http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_calidoscopio/Vol7n1/art02_schlatter.pdf>. Acesso em: 25 de agosto de 2009.

SCHMIDT, R. Consciousness and Foreign Language Learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In Richard Schmidt (Ed.), **Attention and awareness in foreign language learning** (Technical Report #9). Honolulu, Hawaii: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center, 1993 p.1-63.

SPANOS, G. & SMITH, J. J. **Closed captioned television for adult LEP literacy learners**. 1990. Disponível em <www.ericdigests.org/pre-9216/closed.htm>. Acesso em 29 de junho de 2009.

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

TANG, J. Using L1 in the English classroom. **English Teaching Forum**. Volume 40, No 1, p. 36-42, 2002. Disponível em: <<http://exchanges.state.gov/englishteaching/forum/archives/docs/02-40-1-h.pdf>>. Acesso em 22 de junho de 2008.

UR, P. **A Course in Language Teaching: Practice and Theory**. CPU, 1991.

VERAS FILHO. S. **O uso didático da legenda intralingual no desenvolvimento da habilidade de leitura compreensão**. Monografia não-publicada. Universidade Estadual do Ceará, 2007.

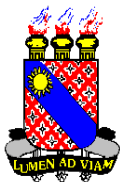
VILLANI, F. L. **O Efeito das Crenças dos Professores de Língua Inglesa nas Escolas Públicas . Múltiplas Leituras**. São Paulo, 2009. Disponível no site: <http://www.metodista.br/ppc/multiplas-leituras/multiplas-leituras-02/o-efeito-das-crencas-dos-professores-de-lingua-inglesa-na-escola-publica/> Acesso em 12 de junho de 2009.

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

WIDDOWSON, H.G. **Teaching Language as Communication**. Oxford:OUP. 1978.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Questionário de sondagem



Universidade Estadual do Ceará

Centro de Humanidades

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA

Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada □ CMLA

Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará, CEP: 60.410-690

Fone: 85 31012032 - FAX: 85 31012026 - <http://www.uece.br/cmla> E-MAIL: cmla@uece.br

QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM

Caros Alunos,

Sou aluna do Curso de Mestrado em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará e estou desenvolvendo uma pesquisa sobre a aprendizagem de inglês na escola pública. Preciso, então, da contribuição de vocês, fazendo a gentileza de responder o seguinte questionário de sondagem. Já lhes agradeço desde já.

INSTRUÇÕES:

Inicialmente, você responde, por favor, a Questão 1. Você só precisa responder as Questões de 2 a 19 se a sua resposta à Questão 1 tiver sido 'Sim'.

1. Você gostaria de participar da pesquisa que estou desenvolvendo no mestrado?
() Sim () Não
2. Nome: _____
3. Sexo: () Feminino () Masculino
4. Idade: _____
5. Série: _____
6. Renda familiar
() até 1 salário mínimo (.....) de 2 a 4 salários mínimos () acima de 4 salários mínimos
7. Grau de escolaridade dos seus pais:
Mãe: () Ensino Fundamental incompleto () Ensino Fundamental completo
() Ensino Médio incompleto () Ensino Médio completo () Ensino Superior incompleto
() Ensino Superior completo
Pai: () Ensino Fundamental completo () Ensino Médio incompleto () Ensino Médio completo
() Ensino Superior incompleto () Ensino Superior completo
8. Que tipos de texto (carta, email, bilhete, artigo de jornal, artigo de revista, romances, contos, quadrinhos, mensagem de celular, etc.) você costuma ler em português?

9. Em que série você começou a estudar inglês no colégio?

10. Você estuda ou já estudou inglês em curso fora do colégio? () Sim () Não
11. Caso estude ou já tenha estudado, onde é/foi? () em casa () Outro – Qual? _____
12. Se você já estudou e não estuda mais, você concluiu o curso? () Sim () Não. Faz quanto tempo?

13. Não seu dia-a-dia, você tem contato com a língua inglesa fora do colégio onde você estuda?

() Sim () Não

14. Em caso afirmativo, em que situações?

15. Você gosta da língua inglesa? () Sim () Não () Mais ou menos
Por que?

16. Na sua opinião, como deve ser um bom curso de inglês?

a) Professor?

b) Aulas?

c) Material didático (livros, filmes, revistas, quadrinhos, etc)?

17. O que você acha do seu rendimento escolar na matéria Português?

() Excelente () Bom

() Regular () Insuficiente () Péssimo

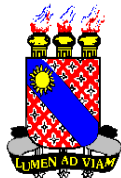
18. O que você acha do seu rendimento escolar na matéria Inglês?

() Excelente () Bom

() Regular () Insuficiente () Péssimo

MUITO OBRIGADA!

APÊNDICE B – TESTE A



Universidade Estadual do Ceará
 Centro de Humanidades
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA
 Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada □ CMLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará, CEP: 60.410-690
 Fone: 85 31012032 - FAX: 85 31012026 - <http://www.uece.br/cmla> E-MAIL:
cmla@uece.br

1. Read the text below:

October 30, 2008 4:27 PM

Is it time to say good-bye to Hubble?

Nearly \$1 billion may seem like a lot of money to spend on an ageing satellite, but the 11-tonne Hubble Space Telescope is no ordinary orbiter. The probe has long been the flagship of modern astronomy, returning stunning images of the cosmos and enhancing our understanding of phenomena from star birth to the effects of dark energy.

Since 2006, NASA has been getting ready for one last shuttle mission to the telescope. The \$900 million project would install new instruments, repair old ones, and extend the probe's estimated lifetime by about five years.

But that plan could be in jeopardy. Last month, a crucial device on the unit that controls the probe's science instruments failed. The telescope is now using a back-up "B-side", but NASA delayed the planned 14 October launch of the shuttle servicing mission to unpack and test a spare for the failed instrument that has been in storage for the last seven years.

Source: www.thenewscientist.com

Glossary:

Enhancing: aumentando

Repair: consertar

Failed: falhou

Getting ready: preparando-se

Device: peça

1. What is the cost of the Hubble satellite?

2. What does NASA plan on spending \$900 million with?

- a) another satellite
- b) new instruments to repair the Hubble for one last mission.
- c) Another spaceship
- d) Dark energy

3. What is the main objective of the Hubble?

- a) to look for UFO/s
- b) To return images of the cosmos and help understand the phenomena from star birth to the effects of dark energy
- c) To delay NASA's plans

4. In line 8, the word *jeopardy* means:

- a) space
- b) love
- c) danger

d) action

5. Why did NASA staff decide not to repair the Hubble satellite?

a) Because a device on the unit the controls the probe's science failed.

b) Because the science instruments is no good.

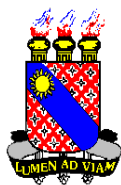
c) Because they decided to wait 7 more years.

d) Because they didn't have money to spend on this project.

6. *What did you understand about the text? (O que você entendeu sobre o texto?)*

Thanks!

APÊNDICE C – TESTE B



Universidade Estadual do Ceará
 Centro de Humanidades
 Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada - PosLA
 Curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada □ CMLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará, CEP: 60.410-690
 Fone: 85 31012032 - FAX: 85 31012026 - <http://www.uece.br/cmla> E-MAIL:
cmla@uece.br

1. Read the text below:

The Dalai Lama

By [Alyssa Fetini](#) Thursday, Oct. 30, 2008

Source: www.time.com

After more 60 years of peaceful resistance and negotiations with the Chinese government over their occupation of Tibet, the spiritual and political leader of the Tibetan people, His Holiness the Dalai Lama, appears to be throwing in the towel. On Oct. 27th, the Dalai Lama announced to his followers that he no longer believed successful progress in discussions with China on autonomy for his homeland were possible. "I have been sincerely pursuing the middle way approach in dealing with China for a long time now but there hasn't been any positive response from the Chinese side.

The 14th Dalai Lama, Tenzin Gyatso, is the most recognized face of Tibetan Buddhism, head of Tibet's political administration in exile and a relentless advocate for a Tibetan autonomy. However, even with the backing of three United Nations resolutions, the support of worldwide celebrities including Richard Gere and Sharon Stone and a Nobel Prize in recognition of his efforts, the Dalai Lama has had little luck convincing China, which took over the territory in the early 1950's. (Beijing has accused the Dalai Lama of inciting [protests](#) in Tibet and elsewhere in China and has called him a "liar" and "schemer".) The Dalai Lama is now encouraging Tibetan people to continue the pursuit of their goal and has scheduled a mid-November meeting for members of the Tibetan exiled communities to convene and discuss their future plans.

Glossary:

Peaceful: pacific

Followers: seguidores

Believed:

acreditou, acreditava (passado de believe)

Pursuit: busca

Goal:

objetivo

1. Who's the spiritual and political leader of Tibetan people?

-
2. What did Dalai Lama announce on October 27th ?

- a) He announced that his people should move to China
- b) He announced that he didn't think he was having progress in discussions with China about the autonomy of Tibet.
- c) He announced that his people could move to the USA.
- d) He announced he was going to give up being a Buddhist.

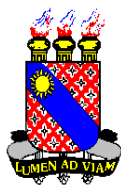
3. What is the name of the 14th Dalai Lama?

- a) Tenzin Gyatso

- b) Richard Gere
 - c) Pulitzer
 - d) Nobel
4. What did Chinese government accuse the Dalai Lama of?
- a) The Chinese government thought Tibet had bad management
 - b) The Chinese government wanted Tibetan people to have a new religion
 - c) The Chinese government said that the Dalai Lama was inciting people and lying against the it.
5. What did the Dalai Lama decide to do after being turned down by the Chinese government?
- a) He decided to give up and go to Hawaii
 - b) He decided to go to China
 - c) He decided to encourage the Tibetans to pursuit their goals
 - d) He decided to be a protestant
6. What did you understand about the text? (O que você entendeu sobre o texto?)

Thank you!

APÊNDICE D –TESTE C



Universidade Estadual do Ceará
 Centro de Humanidades
 Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada - PosLA
 Curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada □ CMLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará, CEP: 60.410-690
 Fone: 85 31012032 - FAX: 85 31012026 - <http://www.uece.br/cmla> E-MAIL:
cmla@uece.br

1. Read the text below:

The amazing farmer ants

Brian Fisher is a scientist who is into ants, having studied them around the world. Right now he's classifying 25 newly discovered ant species in Madagascar, where creatures of all kinds are endangered as villages expand and the wild lands disappear.

"They're the living dinosaurs of the ant world," Fisher said of his new lineages of Madagascar ants. "You don't need to go to Mars to discover new life."

One of Fisher's favorite species, which he collected live in Costa Rica, are the leafcutter ants that farm fungus for their food. Those tiny insects will surely amaze visitors when they march in procession inside the academy's rain forest, bearing chunks of fresh-cut leaves above their heads like banners larger than they are. The ants chew those leaves to pulp, grow fungus on the decaying pulp, and the farmed fungus becomes the ants' food crop.

Almost all the academy scientists were turned on as kids by the critters they found or collected or first saw in other science museums - just as some young academy visitors are likely to be today.

Says Gregory Farrington, a chemist and the academy's director: "The only renewable resource in the world runs on peanut butter - it's kids, kids turned on by the opportunity to say 'Wow' when they see the unbelievable diversity of life here at the academy or other museums - when they see how all that life evolved, where it came from.

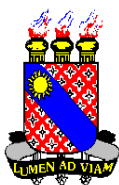
Source: San Francisco Chronicles - Friday, September 26, 2008 Adapted from
<http://www.sfgate.com/cgi-bin/article.cgi?f=/c/a/2008/09/26/MNVU132PV6.DTL>

Glossary:

Ants: formigas	Bearing: carregando	Chew: mastigar	Leaves: folhas
Food: comida	Evolved: evoluiu		

1. Why are the ants so amazing?
 - a) Because they live in Costa Rica
 - b) Because they bear chunks of fresh-cut leaves above their heads which are larger than they are
 - c) Because they live in museums
 - d) Because they belong to a unbelievable diversity
2. What do ants eat?
 - a) rice and beans
 - b) fungus off the leaves they chew
 - c) other ants
 - d) roaches

3. According to the text, almost all academy scientists were turned on, as kids, because:
- a) They had pets;
 - b) They collected critters or saw them at museums;
 - c) They had books about ants;
 - d) The parents encouraged them to like animals;
4. According to the text, why are kids are renewable resource in the world?
- a) Because they love pets;
 - b) Because kids are smart;
 - c) Because it is when they are kids that they have the most chance to be motivated by life diversity.
5. *What did you understand about the text?*
-
-
-



APÊNDICE E –TESTE D

Universidade Estadual do Ceará
 Centro de Humanidades
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA
 Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada □ CMLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará, CEP: 60.410-690
 Fone: 85 31012032 - FAX: 85 31012026 - <http://www.uece.br/cmla> E-MAIL:
cmla@uece.br

1. Read the text below:

Science Says We Really Are What We Drink

HILARY HYLTON Sunday, Oct. 26, 2008

Encountering warmth or cold lights up the insula — a walnut-sized section of the brain — says John A. Bargh, a professor of psychology at Yale. And the insula is the same part of the brain activated when we evaluate who we can trust in economic transactions, Bargh says.

Psychologists have known since the mid 1940s that one person's perceptions of another's "warmth" is a powerful determining factor in social relationships. Judging someone to be either "warm" or "cold" is a primary consideration, even trumping evidence that a "cold" person may be more competent. Much of this is rooted in very early childhood experiences, Bargh argues, when infants' conceptual sense of the world around them is shaped by physical sensations, particularly warmth and coldness. Classic studies by Harry Harlow, published in 1958, showed monkeys preferred to stay close to a cloth surrogate mother rather than one made of wire, even when the wire "mother" carried a food bottle. Harlow's work and subsequent studies have led psychologists to stress the need for warm physical contact from caregivers to help young children grow into healthy adults with normal social skills.

The practical advice Bargh takes away from the study is that important decisions are best taken with a cold drink in hand, because that part of the brain that triggers caution in economic and trust decisions is stimulated by cold sensation.

Glossary:

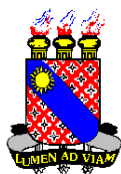
- | | | | |
|------------------|------------------|--------------------|-----------------------------------|
| 1.Drink: beber | 2.Brain: cérebro | 3.Studies: estudos | 4.Advice: conselho |
| 5.Trust: confiar | 6. Cold: frio | 7.Warm: quente | 8. Caregivers: responsáveis, pais |

According to the text:

1. *What is insula?*
 - a) It is the same part of the brain activated when we evaluate who we can trust in economic transactions;
 - b) It is a type of walnut;
 - c) it is two types of temperature;
2. *Since when the psychologists have been studying that one person's perceptions of another's "warmth" is a powerful determining factor in social relationships?*
 - a) 1951
 - b) 1985
 - c) Mid 1940
 - d) 2008
3. *What is the practical advice Bargh takes away from his study?*
 - a) It is important to make decisions when you are angry;
 - b) It is important to make decisions when you are drinking something hot;
 - c) Decisions are made best when you have something cold in your hands;
4. *What kind of studies were published in 1958?*

- a) Modern studies b) Classic studies c) Basic studies
5. *What did you understand about the text?*

APÊNDICE F – *Handout* da 1ª aula do GE e GC



Universidade Estadual do Ceará
 Centro de Humanidades
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA
 Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada CMLA
 Teacher: Myrcea

Handout - Costumes for Carnival

Name: _____

Date: _____

PRÉ-LEITURA

MUDANÇAS E INOVAÇÕES NO CARNAVAL: DA FANTASIA À ARTE DE PINTAR O CORPO.

Carnaval no Brasil. Nem um décimo do povo participa hoje ativamente do carnaval— ao contrário do que ocorria em sua época de ouro, do fim do século XIX até a década de 1950. Entretanto, o carnaval brasileiro ainda é considerado um dos melhores do mundo, seja pelos turistas estrangeiros como por boa parte dos brasileiros, principalmente o público jovem que não alcançou a glória do carnaval verdadeiramente popular. Como declarou Luís da Câmara Cascudo, etnólogo, musicólogo e folclorista, "o carnaval de hoje é de desfile, carnaval assistido, paga-se para ver. O carnaval, digamos, de 1922 era compartilhado, dançado, pulado, gritado, catucado. Agora não é mais assim, é para ser visto".

Uma das principais características desta festa popular são as fantasias de carnaval. O uso de fantasias e máscaras teve, em todo o Brasil, mais de setenta anos de sucesso — de 1870 até início do decênio de 1950. Começou a declinar depois de 1930, quando encareceram os materiais para confeccionar as fantasias — fazendas e ornamentos —, sapatilhas, botinas, quepes, boinas, bonés etc. As roupas de disfarce, ou as fantasias que embelezaram rapazes e moças, foram aos poucos sendo reduzidas ao mais sumário possível, em nome da liberdade de movimentos e da fuga à insolação do período mais quente do ano. Porém, hoje em dia, os foliões preferem pintar o corpo à usar fantasias.

Há muito tempo faz parte do hábito dos humanos pintar o corpo para comemorar datas importantes. Os indígenas, por exemplo, extraem da semente do urucu a tinta para colorir a pele e celebrar rituais em suas tribos. Na sociedade atual é no carnaval que os corpos aparecem coloridos para festejar os dias de folia. As mulheres são as mais adeptas da pintura do corpo, algumas desfilam seminuas, “vestindo” apenas a fantasia pintada à mão e um tapa-sexo.

Fonte: <http://www.miniwebcursos.com.br/cidadania/dicas/carnaval.html> (Texto adaptado)



Individual

1. Qual é a principal idéia do texto? _____
2. Por que esse texto é argumentativo? _____
3. O que você acha dessa nova tendência carnavalesca? _____
4. Você é adepto das fantasias? _____



LEITURA SUPERFICIAL

Let us focus on two reading techniques: skimming and scanning

Carnival queen will have Obama painted on her body

By CAROLINA ESCALERA, Associated Press Writer

Wednesday, February 18, 2009

(02-18) 13:11 PST SAO PAULO, (AP) --

The Carnival beauty famed for proving it's possible to get too naked for Brazil's samba parades is looking for the spotlight again — by painting her body with an image of President Barack Obama.

Viviane Castro last year made headlines by appearing as a samba school drum queen while wearing nothing but a tape 4 centimeters (1.6 inches) wide — managing to violate a little-enforced nudity rule and drawing a penalty for her group.

Castro, 26, said she will wear slightly more on Friday — but will still have plenty of room to have Obama's image placed somewhere on her body for all to see.

The exact location won't be revealed until Sao Paulo samba school X-9 Paulistana parades Friday night, said spokeswoman Ana Neiva.

"This year I will come back with minimal clothing again but honoring the great political figure Barack Obama," Castro told the G1 Web site in comments confirmed by Neiva. "Everyone, in a certain way, is looking at him to create a good government and take the world out of the crisis."

X-9 Paulistana's parade theme is about the Amazon, but Neiva said the school decided to add the American president to the mix because "Obama will be different in making sure the environment is preserved."

Another dancer, Daniela Dufi, will also have Obama's image painted on her body, Neiva said.

Plastic replicas of Obama are also the top-selling masks for Carnival this year.

Source:

<http://www.sfgate.com/cgi-bin/article.cgi?f=/n/a/2009/02/18/international/i123651S80.DTL>

GLOSSARY :

Beauty : beleza

Naked : despido

Headlines : manchetes
 Body : corpo
 Environment: meio-ambiente

PART I



Individual

1. Match the words below:

- | | |
|---------------------|-------------------------------------|
| a) Spokeswoman | Desfile |
| b) Minimal clothing | Mundo |
| c) Parade | Porta-voz |
| d) Made | Fez, fazia (passado do verbo fazer) |
| e) World | Pouca roupa |



Now, pay attention to your teacher!!

2. Grammar – Go back to the article in English and let us study the following grammatical structures:

- Explicitar Said (passado) e outros verbos (Regulares e Irregulares)
- Explicitar futuro com WILL
- Explicar e contrastar os tempos verbais acima com o presente (linha do tempo e relação)

3. Go back to the text and check the verbs in bold letters. Relate them to what was just explained.

4. What is the main Idea of the text?

5. What is the source of the text?

6. Who wrote the text above and when?

PART II



Now, try to make use of the strategies (skimming and scanning) you just learned.

LEITURA PROFUNDA

Carnival queen will have Obama painted on her body

By CAROLINA ESCALERA, Associated Press Writer

Wednesday, February 18, 2009

The Carnival beauty famed for proving it's possible to get too naked for Brazil's samba parades is looking for the spotlight again — by painting her body with an image of President Barack Obama.

Viviane Castro last year made headlines by appearing as a samba school drum queen while wearing nothing but a tape 4 centimeters (1.6 inches) wide — managing to violate a little-enforced nudity rule and drawing a penalty for her group.

Castro, 26, said she will wear slightly more on Friday — but will still have plenty of room to have Obama's image placed somewhere on her body for all to see.

The exact location won't be revealed until Sao Paulo samba school X-9 Paulistana parades Friday night, said spokeswoman Ana Neiva.

"This year I will come back with minimal clothing again but honoring the great political figure Barack Obama," Castro told the G1 Web site in comments confirmed by Neiva.

"Everyone, in a certain way, is looking at him to create a good government and take the world out of the crisis."

X-9 Paulistana's parade theme is about the Amazon, but Neiva said the school decided to add the American president to the mix because "Obama will be different in making sure the environment is preserved."

Another dancer, Daniela Dufi, will also have Obama's image painted on her body, Neiva said.

Plastic replicas of Obama are also the top-selling masks for Carnival this year.

Source: <http://www.sfgate.com/cgi-bin/article.cgi?f=/n/a/2009/02/18/international/i123651S80.DTL>

COMPREHENSION EXERCISE :



Pair work

1. The paragraph below is an outline of the text you just read. Pick out one word in the parentheses that is suitable to the context.

Because of the _____ (carnival, election, proposal) of Barack Obama, the new American President, many _____ (children, animals, people) in the world are

making a theme out of him. He certainly is more _____ (popular, boring, talkative) than the ex-president George Bush.

2. In the parentheses, write T for TRUE or F for FALSE:

- a) The text above talks about a Brazilian woman that is painting her body with the image of Lula. (____)
- b) The text says the Brazilian lady decided to paint her body with Obama's picture because she thinks he is a great political figure. (____)
- c) According to the text, Daniela Dufi is another dancer. (____)
- d) One of São Paulo's samba school's theme is going to be about the Big Brother show. (____)

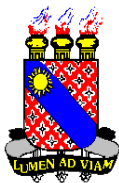
PÓS-LEITURA



Group work

1. What is your opinion about the new North-American President? What do your family and people you know say about that? What is your opinion about the samba schools in Brazil?

APÊNDICE G – Handout da 2ª aula da turma GE



Universidade Estadual do Ceará

Centro de Humanidades

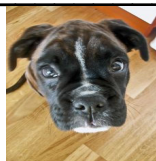
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA

Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada □ CMLA

Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará, CEP: 60.410-690

Fone: 85 31012032 - FAX: 85 31012026 - <http://www.uece.br/cmla> E-MAIL: cmla@uece.br

Name: _____ Date: ____/____/____



PRÉ-LEITURA

Animais perdidos: o que fazer?

Não há medo maior para um proprietário do que a perda ou o desaparecimento de seu cão. E isso não é uma coisa impossível de acontecer. O que fazer?

Se o seu cão tem uma identificação, será muito mais fácil encontrá-lo. A partir do momento em que seu cachorro começa a sair na rua, ele deve estar identificado. Há vários tipos de identificação, tais como plaquinhas penduradas na coleira, microchip que é implantando sob a pele do animal e tatuagem que é usada por canis para identificar ninhadas e também para registro de animais

No entanto, quando o animal não tem identificação fica mais difícil, e às vezes impossível, o seu retorno para casa. Quem acha um cão perdido deve comunicar às clínicas veterinárias e pet shops das imediações, pois o cão provavelmente será cliente de uma delas. Anuncie na seção 'achados e perdidos' de sites sobre animais (clique aqui). O proprietário deve procurar no Serviço de Zoonoses da sua cidade (carrocinha) imediatamente. Mesmo que o cão não esteja lá, comunique as características do animal e deixe um telefone para contato.

Contate todas as clínicas veterinárias e pet shops do bairro e redondezas. Quem acha um cão perdido normalmente se dirige a um desses lugares para deixar o animal, obter informações ou tratá-lo, em caso de acidentes (atropelamentos, p.ex.). Faixas, cartazes em locais públicos como bares, supermercados e bancas de jornal, são um bom caminho para que a pessoa que achou o cão possa saber como devolvê-lo.

Fonte: <http://www.vidadecao.com.br/cao/perdido.htm>

Part I



1. Qual é a principal ideia do texto?



LEITURA SUPERFICIAL

Let us focus on the techniques : linguistic context, verbal and non-verbal information, skimming and scanning

Glossary:

a) Punishment punição

- b) Party: festa
- c) healthy: saudável
- d) Makeup: maquiagem
- e) Stray dog: cachorro de rua
- f) Friendly: simpático
- g) Where: onde
- h) Why: por que
- i) Step aside: afaste-se
- j) Basement: porão
- l) Bark: latir
- m) Lost dog: cachorro perdido
- n) Kitchen: cozinha
- o) take care of: cuidar de



Now, pay attention to your teacher!! And the movie!!



1. Watch the movie. Pay attention to your teacher when she pauses. Jot down some information or observation.

2. To whom this movie is directed?

3. What themes are there in the movie?

Learning the language



Part I

1. Translate the words you understood during the movie:

- | | |
|-----------------------------------|-------------------------------|
| a) I am going to miss you | Limpar |
| b) Clean | Dar comida ao cachorro |
| c) feed the dog | tomar conta do cachorro |
| d) Owner | Eu espero que sim |
| e) Baby sit the dog | Vou sentir saudades |
| f) Come in, sit down | Proprietário, dono |
| g) I hope so | A tigela de água estava vazia |
| h) The bowl of water was empty | Novo, jovem |
| i) Young | Velho |
| j) Old | Levar o cachorro para passear |
| l) Take the dog for a walk | Triste |
| m) A little down = depressed= sad | Quintal |
| n) Yard | Entre, sente-se. |



Now, pay attention to your teacher!!

2. Grammar – Go back to the article in English and let us study the following grammatical structures:

- a) Explicitar adjetivos
- b) Explicitar substantivos e modais
- c) Explicar sobre outros verbos regulares e irregulares X verbo de estado (to be)



Pair Work

3. Translate the sentences below:

- a) What do dogs **eat**? _____
- b) You **are going to go** to Washington _____
- c) He **likes** bologna _____
- d) My mom **uses** this for spaghetti _____
- e) Oh, Rudy, **look!** _____
- f) You **smell** something? _____
- g) It **was** on sale _____
- h) **Is** that the very handsome man Dr. Huxtable? _____

i) **Come on**, Peter _____

LEITURA PROFUNDA

Comprehension Test

1. Watch the movie again and fill in the blanks with the appropriate word:

- a) Judy and Peter _____ (found/were/heard) a dog on the street.
- b) Theo _____ (likes/thinks/sees) Dr. Huxtable won't accept the dog.
- c) Rudy is not supposed to _____ (live/play/kiss) with stray dogs.
- d) Where _____ (am/are/is) you?
- e) Rudy says she could _____ (laugh/walk/quit) school to take care of the dog.
- f) Rudy and Peter _____ (promise/say/like) to keep the dog, wash him, and clean his mess.
- g) Vanessa is sad because she wanted to _____ (sleep/travel/go) to a party.

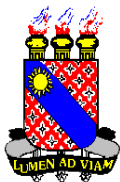


Group Work

Pós-leitura

- 1. Do you think Cliff was right about educating his children on being responsible about having a pet?
- 2. Do you think Vanessa should travel with her parents? Why? Was the father right to prohibit her to go to a party?

APÊNDICE H – Handout da 3ª aula do GE e 2ª aula do GC



Universidade Estadual do Ceará
 Centro de Humanidades
 Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada - PosLA
 Curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada □ CMLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará, CEP: 60.410-690
 Fone: 85 31012032 - FAX: 85 31012026 - <http://www.uece.br/cmla> E-MAIL:
cmla@uece.br

Teacher: Myrcea

Handout GC

Name: _____
 Date: _____

PRÉ-LEITURA

Cinco idosos mortos na 1.ª manhã do ano

Miguel Ferreira propõe um sistema de alerta ao serviço dos idosos que vivem sós. Logo às primeiras horas do ano, Polícia e Bombeiros não tiveram mãos a medir para acudir a tantos pedidos de socorro recebidos através da linha de emergência 112. A maioria dos casos referia-se a idosos acometidos de doença súbita, que foram conduzidos em ambulâncias para o hospital. Já pela manhã de quinta-feira, cinco idosos foram encontrados mortos em casa. Segundo o DIÁRIO apurou, as autoridades confirmaram cinco óbitos em domicílios na área do Funchal: na Travessa do Pomar (São Gonçalo), na Rua do Jasmineiro (São Pedro), na Travessa do Pilar (Santo António), na Rua Dr. João Abel de Freitas (São Roque) e na Rua Dr. Juvenal (Santa Maria Maior). As vítimas eram homens e mulheres e tinham entre 64 e 78 anos. A maioria deles viviam sós, estavam acamados ou tinham dificuldades em caminhar. Foram encontrados praticamente sem vida por familiares ou vizinhos. O frio, os traumatismos provocados por quedas, a subnutrição ou as fraturas da época e ainda as doenças súbitas, como os enfartes ou as trombozes, podem estar na origem destas mortes. Miguel Ferreira adverte que "os idosos que vivem sozinhos precisam de vigilância e de serem contactados com regularidade, pelo menos de manhã e à noite".

Pensando na solidão dos mais velhos, o médico lança o desafio à comunidade: "Seria justificável que se começasse a pensar em criar um sistema de alerta que representasse um encargo relativamente baixo". O serviço de teleassistência seria uma alternativa para os idosos pedirem socorro no imediato, durante a ausência dos familiares.

Fonte: http://sras.gov-madeira.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=188:cinco-idosos-mortos-na-1o-manha-do-ano-&Itemid=42



Individual

5. Qual é a principal idéia do texto? _____
6. Por que esse texto é argumentativo? _____
7. O que você acha dessa nova tendência carnavalesca? _____
8. Você é adepto das fantasias? _____



LEITURA SUPERFICIAL

Let us focus on two reading techniques: skimming and scanning, cognates, nominal groups, repeated words.

Missing Oakland Woman's Body Found Under Junk Pile

OAKLAND (CBS 5) —
Click to enlarge 1 of 1

The badly **decomposed body** of an **elderly woman** missing for seven years **was found** inside **her North Oakland home** beneath a **large debris pile** on **Wednesday night**, police said.

The body of Eunice Workman, 77, **was** discovered by **her** relatives as **they** were cleaning out junk **that** had been piled high throughout the **two-story home** at 877 47th Street, according to authorities.

Investigators **said it was** unclear whether Workman died accidentally when the debris pile shifted and fell on **her**, as a result of natural causes or from foul play.

Workman's family **had reported** her missing seven years ago and police **said she** hadn't been since that time.

This **was** the **second bizarre discovery** of a **missing elderly woman's** body inside her own home in *recent months*.

Another discovery was the one on Feb. 24. *Mummified remains* **believed** to be those of 86-year-old Patricia Bostrom that **were** found in **her** home in the 200 block of Highland Avenue in nearby Piedmont. Bostrom **had not been seen** in five years, according to **family members**.

Piedmont investigators **had said it would take** a couple of months to complete tests aimed at determining a cause of death.

Source: <http://cbs5.com/local/oakland.body.found.2.968165.html>

GLOSSARY :

Body : corpo
Elderly : idosa, de idade
Beneath : abaixo
Debris :

Junk: lixo
 Foul:
 Death: morte

PART I



Individual

1. Match the words below:

- | | |
|-----------------|--------------------------|
| a) Relatives | Restos |
| b) Remains | Próximo |
| c) Nearby | Não esclarecido, obscuro |
| d) Unclear | Investigador |
| e) Investigator | Parentes |



Now, pay attention to your teacher!!

2. Grammar – Go back to the article in English and let us study the following grammatical structures:

- Explicitar pronomes referenciais e outros verbos (Regulares e Irregulares)
- Explicitar o caso genitivo 'S
- Explicar e contrastar os tempos verbais acima com o presente (linha do tempo e relação), inclusive o particípio passado.

3. Go back to the text and check the verbs in bold letters. Relate them to what was just explained.

4. What is the main Idea of the text?

5. What is the source of the text?

6. Who wrote the text above and when?

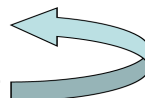
PART II



Now, try to make use of the strategies you just learned.

LEITURA PROFUNDA

GO BACK TO THE TEXT



COMPREHENSION EXERCISE :



Pair work

1. The paragraph below is an outline of the text you just read. Pick out one word in the parentheses that is suitable to the context.

The police _____ (knew, said, found) the body of Mrs. Workman, a American Citizen that used to _____ (love, live, play) in _____ (Oakland, Brazil, Maryland). Her body was _____ (gone, found, written) by her relatives when they were _____ (dancing, cleaning, crying) her backyard.

3. In the parentheses, write T for TRUE or F for FALSE:

- e) The text above talks about a beautiful woman that is Canadian. (____)
- f) The text says that the lady's body was found by her friends. (____)
- g) According to the text, Mrs. Workman disappeared 2 years ago. (____)
- h) A similar case happened in the USA with a 86-year-old lady called Patricia Bostrom. (____)

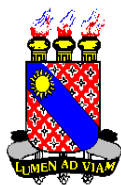
PÓS-LEITURA



Group work

1. Do you think that people in your country really care for the old people? Do you think that most accidents involving senile citizens could be prevented?
2. Do you agree that senile citizen should be assisted by their relatives when they are getting older?

APÊNDICE I – 4ª aula do GE



Universidade Estadual do Ceará

Centro de Humanidades

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA

Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada □ CMLA

Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará, CEP: 60.410-690

Fone: 85 31012032 - FAX: 85 31012026 - <http://www.uece.br/cmla> E-MAIL: cmla@uece.br

Teacher: Myrcea

Handout GE

Name: _____

Date: _____

PRÉ-LEITURA- You only hurt the one you love

No episódio de hoje, Theo and Rudy brincam juntos no quarto de Theo e, acidentalmente, Rudy bate a cabeça na parede e machuca o rosto. Theo tenta encobrir o acidente inventando uma desculpa fajuta, mas sua mãe não acredita na sua versão. Cliff leva a filha para o hospital e, aproveitando sua ida até lá, descobre que está havendo um corte de funcionários. Então, Cliff fala com o administrador do hospital onde trabalha e pede para que a Sra. Granger, uma ótima servente, não seja demitida. Será que ela vai permanecer no emprego? E Theo? Será que ele aprendeu a lição? Como a família lida com a atitude dele?

(Texto traduzido do site abaixo pela professora Myrcea)

Fonte: <http://www.film.com/tv/the-cosby-show/season-3-1986/episode-18-you-only-hurt-one-love/23849093>



LEITURA SUPERFICIAL

Let us focus on two reading techniques: **skimming and scanning, cognates, verbal and non-verbal information; sequence of the elements in the phrase (interrogative, negative, imperative), nominal groups**

GLOSSARY :

- | | | |
|--|------------------------------------|------------------------------------|
| a) Candy: doce, bombom | b) Hurt: machucar, ferir | c) Swelling: inchaço (verbo Swell) |
| | d) Penny: 1 centavo de dólar | e) Want: querer |
| f) Cutting people: corte de pessoas (demissão) | | g) Layoff: demissão |
| h) Excuse: desculpa | i) Tell the truth: dizer a verdade | |
| j) Penalty= punishment : punição, castigo | l) Keep: manter, continuar | |
| m) Hit: bater | n) Should: deveria | o) Shame: vergonha |
| p) Digging: procurar algo cavando, cavar | | |



Now, pay attention to your teacher!! And the movie!!



Learning the language



Part I

1. Match the words and sentences below:

- | | |
|---------------------------|---------------------------------------|
| a) How many | Doçaria ou bomboniere |
| b) How much | Quantos (contável) |
| c) Bones | Custar (verbo) ou custo (substantivo) |
| d) See | Alimentar |
| e) Feed | Quanto (incontável) |
| f) College Professor | Alguém |
| g) Ruin | Administrador do hospital |
| h) Cost | Caixa de cereal |
| i) Want | Querer (verbo) |
| j) Somebody | Ossos |
| l) Hospital administrator | Arruinar |
| m) Cereal Box | Ver (verbo) |
| n) Candy store | Professor universitário |



Now, pay attention to your teacher!!

2. Grammar – Go back to the article in English and let us study the following grammatical structures:

- Explicitar pronomes referenciais e outros verbos (Regulares e Irregulares)
- Explicitar grupos nominais;
- Explicar e contrastar os tempos verbais, inclusive o **imperativo**, DO, DOES e formas interrogativa e negativa;

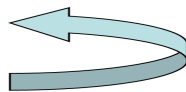
PART II



Now, try to make use of the strategies you just learned.

LEITURA PROFUNDA

GO BACK TO THE MOVIE



COMPREHENSION EXERCISE :



Pair work

1. The paragraph below is an outline of the text you just read. Pick out one word in the parentheses that is suitable to the context.

Theo and Rudy _____ (study, play, miss) "circus" in Theo's _____ (room, bathroom, kitchen), and Rudy _____ (hits, lands, breaks) into a wall and _____ (massages, hurts, cleans) her face. Cliff _____ (wants, says, agrees) she is fine, _____ (but, and, why) Clair wants her to see a pediatrician. At the same time, Cliff is _____ (sad, happy, intrigued) that Mrs. Granger, a nice woman who works at the hospital, is being _____ (transferred, laid off, hired) due to some financial problems at the hospital. Cliff tries to keep her working for the hospital, but Mrs. Granger _____ (decides, breaks, hurts) to go to college because her daughter is going to _____ (live, pay, eat) for it.

2. Translate the sentences below:

- i) Don't say anything. _____
- j) Would you like me to help you? _____
- k) Stop crying! _____
- l) I don't think any bones are broken. _____
- m) Vanessa said Theo injured every girl in his house.

- n) What are you doing? _____
- o) How did you fall, Rudy? _____
- p) There is a stiff penalty for lying to your mother, Theo.

- q) I can't breathe through my nose. _____
- r) Theo, since you are interested in the circus I will let you join one.

- s) My little daughter bruised her face. _____
- t) Mrs. Granger's daughter is sending her to college.

- u) I have cookies. _____
- v) I slipped on the book. _____
- w) Oh mommy, we were not running. _____
- x) I am having breakfast. _____
- y) You ruined the whole box to get these snappers?

- z) Don't touch the cereal anymore! _____

aa) Theo, what were you doing when this happened?

bb) Cliff, I bought this cereal for the children, not for you!

cc) I don't see Rudy now!

dd) Did you go shopping?

ee) Would you like me to help you?

ff) Rudy, you don't look awful!!

gg) You put the ice on her face.

3. Answer the questions below:

a) What happened to Rudy?

b) Why was Theo worried about Rudy?

c) What did Rudy's mother decide to do when she saw Rudy?

d) What happened to Mrs. Granger?

e) Is Mrs. Granger ok?

f) What is Mrs. Granger going to do when she stops working at the hospital?

—

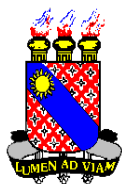
PÓS-LEITURA



Group work

3. Do you think that Theo had a reasonable punishment from his parents? Why?

APÊNDICE J – Handout da 5ª aula do GE e 4ª do GC



Universidade Estadual do Ceará

Centro de Humanidades

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA

Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada □ CMLA

Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará, CEP: 60.410-690

Fone: 85 31012032 - FAX: 85 31012026 - <http://www.uece.br/cmla> E-MAIL: cmla@uece.br

Teacher: Myrcea

Handout – GC e GE

Name: _____

Date: _____

PRÉ-LEITURA

Museu Paleontológico em Santana do Cariri

É uma pequena cidade localizada no sul do estado do **Ceará** no nordeste do **Brasil**, distante cerca de 550 Km da capital Fortaleza e próxima a centros como Crato (cerca de 50 km) e Juazeiro do Norte (cerca de 65 km). A Chapada do Araripe constitui uma de nossas mais importantes localidades fossilíferas de idade cretácea. Seus fósseis destacam-se em função de sua excelente preservação e particular importância paleontológica.

A bacia sedimentar na região do Cariri é uma das mais importantes no mundo devido a enorme quantidade e qualidade de preservação dos fósseis.. A importância paleontológica do local é tão significativa que inúmeros pesquisadores têm mostrado interesse pela região. Uma excelente referência é o livro ricamente ilustrado "**Santana Fossils - an illustrated Atlas**" editado pelo Dr. John G. Maisey e tem a colaboração de diversos paleontólogos do Brasil e do exterior. Em Santana está o **Museu de Paleontologia** da Universidade Regional do Cariri que reúne mais de 750 peças de fósseis coletados na região e que começa a desenvolver um intenso trabalho científico para classificação dos fósseis e coleta dos mesmos em escavações nos arredores da cidade. O museu também possui partes fósseis de Pterossauro que foram encontrados na região. No estado do Ceará, as pesquisas de paleovertebrados são desenvolvidas na região da Chapada do Araripe, em rochas do Cretáceo Inferior (cerca de 110 milhões de anos atrás). Em Santana do Cariri existe o Parque dos Pterossauros onde há réplicas artísticas de um pterossauro com cinco metros de envergadura, de uma asa a outra. Um dinossauro com cerca de três metros de altura e oito metros de comprimento. Este animal viveu há cerca de cem milhões de anos no período Cretáceo nos arredores de um grande lago que ali existiu.

Fonte: http://www.geocities.com/cariri_ce/ (Texto adaptado)



Individual

9. Qual é a principal idéia do texto? _____
10. Você pensa que esses achados paleontológicos são interessantes?
-



LEITURA SUPERFICIAL

Let us focus on the following reading techniques: Repeated words, sequence of sentences

Smallest known North American dinosaur found

updated 5:29 p.m. EDT, Tue March 17, 2009

(CNN) -- Canadian researchers say **they have discovered** the smallest known North American dinosaur, a carnivore **that roamed** areas of the continent 75 million years ago **and** weighed less than most modern-day house cats.

Researchers **say** Hesperonychus, whose name **means** "western claw," was about 1.6 feet tall.

Hesperonychus elizabethae, a 4.4-pound (2-kilogram) creature with razor-like claws, **ran** through the swamps and forests of southeastern Alberta, Canada, during the late Cretaceous period, the researchers **said**.

The diminutive dinosaur likely **hunted** insects, small mammals and other prey, perhaps even baby dinosaurs, said Nick Longrich, a paleontology research associate in the University of Calgary's Department of Biological Sciences.

The researchers **said** the clawed dinosaur was slight, **ran** on two legs and **had** dagger-like teeth. It **had** an enlarged sickle-shaped claw on its second toe, the researchers **said**.

Although fossilized remains of Hesperonychus **were collected** in 1982, they **remained** unstudied until Longrich **came** across them in the University of Alberta's collection in 2007, the university said. Because of their size, some of the fossilized parts had been thought to be from juveniles.

Longrich said he **suspected** the claws **had come** from another, smaller adult species, but **said** finding a fossilized pelvis in which the hip bones **were fused** -- which **happens** only once an animal is fully grown -- convinced him.

Source: <http://www.cnn.com/2009/TECH/science/03/17/tiny.dino/index.html>

GLOSSARY :

Researcher : pesquisador

Roam: vagar, perambular

Claws : garras

Hunt: caçar

Have: ter (had é o passado desse verbo)

Come across: descobrir, encontrar, achar

Grown: particípio passado de **grow** (verbo crescer)

PART I



Individual

1. Match the words below:

- | | |
|-------------|--------------------------------|
| a) Species | Pântano |
| b) Smallest | Dedo do pé |
| c) Swamp | Tamanho |
| d) Toe | O menor (superlativo de SMALL) |
| e) Size | Espécie |



Now, pay attention to your teacher!!

2. Grammar – Go back to the article in English and let us study the following grammatical structures:

- Explicitar Said (passado) e outros verbos (Regulares e Irregulares)
- Explicitar
- Explicar e contrastar os tempos verbais acima com o presente (linha do tempo e relação)

3. Go back to the text and check the verbs in bold letters. Relate them to what was just explained.

4. What is the main Idea of the text?

5. What is the source of the text?

6. Who wrote the text above and when?

PART II



Now, try to make use of the strategies (repeated words, cognate words) you just learned.

LEITURA PROFUNDA

Go back to the text again. Follow your teacher.

COMPREHENSION EXERCISE :



Pair work

1. The paragraph below is an outline of the text you just read. Pick out one word in the parentheses that is suitable to the context.

The article is about a _____ (dog, mule, dinosaur) that lived on earth around 75 billion _____ (years, lives, months) ago. The fossils _____ (was, were, had) collected in 1982, but it was only in 2007 that a Paleontologist _____ (discovered, knew, had) the importance of them.

4. In the parentheses, write T for TRUE or F for FALSE:

- a) The text above talks about lost dog (____)
- b) The text says the fossils were collected in 1982 (____)
- c) According to the text, the fossils remained unstudied until 2007. (____)
- 5. This text shows that the dinosaur studied in 2007 was the smallest in the world. (____)

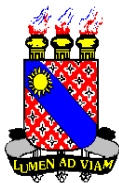
PÓS-LEITURA



Group work

1. Do you think that studying about the fossils help us understand the world and our ancestors? Do you like to learn about them? Why or why not?

APÊNDICE K – *Handout* da 6ª aula do GE e 5ª do GC



Universidade Estadual do Ceará

Centro de Humanidades

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA

Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada □ CMLA

Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará, CEP: 60.410-690

Fone: 85 31012032 - FAX: 85 31012026 - <http://www.uece.br/cmla> E-MAIL:

cmla@uece.br

Teacher: Myrcea

Handout – GC e GE

Name: _____ Date: _____
Group _____

PRÉ-LEITURA

Um animal pode prever a morte de uma pessoa?

Uma pergunta comum sobre animais que pode ser considerada através da óptica da etologia é se os animais têm capacidades sensitivas especiais. Por milhares de anos foram difundidas histórias sobre animais que prevêem [terremotos](#). Um pouco antes do [tsunami](#) de 2004 que arrasou partes do sudeste da Ásia, muitos animais exibiram um comportamento estranho ou correram (ou voaram) para terrenos mais elevados. De acordo com alguns depoimentos, os trabalhadores de resgate encontraram um número surpreendentemente baixo de animais mortos, apesar de ter havido áreas onde muitos animais mortos, especialmente gado, foram descobertos. Este é outro caso de um "sexto sentido" especial ou capacidade sobrenatural? Alguns cientistas propõem que a [audição](#) sofisticada e a capacidade de detectar vibrações sutis permitem aos animais prever terremotos. Alguns também sugerem que animais detectam mudanças no ar ou em campos eletromagnéticos. De qualquer modo, provavelmente não se trata de um sentido misterioso, mas um ou dois sentidos (como audição e olfato) que são tão refinados que os animais podem ouvir um terremoto ou sentir o cheiro de gases liberados por um terremoto.

Fonte: <http://fenomenossobrenaturais.blogspot.com/2008/01/em-julho-de-2007-uma-histria-fascinante.html> (trecho retirado da reportagem do site)



Individual

1. Você já ouviu sobre animais que pressentem eventos que vão acontecer?
2. Você acredita que há possibilidade dos animais pressentirem fatos futuros?



LEITURA SUPERFICIAL

Today let us focus on the following two: the modal verbs and how to use the list of verbs or dictionaries. Also, let us try to use the strategies learned in the previous classes.

GLOSSARY :

Sense : sentir
 Staff: equipe, quadro de funcionários
 Jump : pular
 Shortly: pouco antes
 Manage: conseguir, gerenciar
 Seem: parecer
 Raised: criado,
 Curl up: sentar e se enroscar num canto
 Interview:entrevista

Nursing home cat can sense death

*Date updated: July 26, 2007
 Content provided by Reuters*

When Oscar the Cat **visits** residents of the Steere House Nursing and Rehabilitation Center in Providence, Rhode Island, *the staff **jumps into** action -- Oscar **can sense** within hours when someone **is** about **to die**.*

*In his two years living in Steere's end-stage dementia unit, Oscar has been at the bedside of more than 25 residents shortly before **they died**, according to Dr. David Dosa of Brown University in Providence. He **wrote** about Oscar in the New England Journal of Medicine.*

"It's not that the cat **is** consistently there first," Dr. Joan Teno, a professor of community health at Brown University, who **sees** patients in the unit. "But the cat always does manage to make an appearance, and it always **seems to be** in the last two hours."

Raised at the nursing home since he was a kitten, Oscar often **checks in** on residents, but when he **curls up** for a visit, physicians and nursing home staff **know** it's time to call the family.

"I don't think this is a psychic cat," said Teno. "I think **there's** probably a biochemical explanation," she **said** in a telephone interview.

While pets **are** often **used** to bring comfort to the elderly in nursing home settings, Oscar's talent is special, though not unexpected.

"That is such a cat thing to do," said Thomas Graves, a feline expert and chief of small animal medicine at the University of Illinois College of Veterinary Medicine.

Graves said **there is** no evidence to suggest cats can sense death, but he doesn't discount it for a minute. "Those things are hard to study. I think probably dogs and cats can sense things we can't," he said.

On a particular day detailed by Dr. Dosa, Oscar **settled** onto the bed of a patient in room 313. His presence **sent** staff off to make **calls** and set up vigil. When a grandson **asked** why the cat **was** there, his mother **explained**: "He is here to help Grandma get to heaven," according to Dosa's account. She **died** a half an hour later.

Source: <http://www.reuters.com/article/oddlyEnoughNews/idUSN2531239020070726>

PART I



Individual

1. Match the words below:

- | | |
|---------------|-------------------|
| a) Bedside | () Dífícil, duro |
| b) Vigil | () Lado da cama |
| c) Probably | () Aparição |
| d) Hard | () Vigília |
| e) Appearance | () Provavelmente |
| f) Grandma | () Meia hora |
| g) Half hour | () Avó |



Now, pay attention to your teacher!!

2. Grammar – Go back to the article in English and let us study the following grammatical structures:

- Prefix and Suffix – Appearance, nursing, unexpected
- Modals: pets **can** sense what we **can't**;

3. What is the main Idea of the text?

4. What is the source of the text?

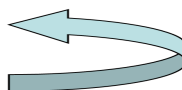
PART II



Now, Now let's go back to the text and focus on prefixes, suffixes and modals.

LEITURA PROFUNDA

GO BACK TO THE TEXT



COMPREHENSION EXERCISE :



Pair work

1. The paragraph below is an outline of the text you just read. Pick out one word in the parentheses that is suitable to the context.

The article is about a _____ (dog, cat, dinosaur) that lives at a Nursing Home in Rhode Island. His name is Oscar and he can _____ (sense, play, see) when someone is about to _____ (travel, live, die). The doctors and his _____ (staff, family, friends) at the hospital always jump into action when Oscar _____ (seems, visits, buys) a patient at the Nursing Home. In the doctor's opinion, Oscar's visits to the patients are very _____ (consistent, inconsistent, crazy).

6. In the parentheses, write T for TRUE or F for FALSE:

7. The text above talks about a cat that can eat a lot. (____)
8. The text says Oscar manages to visit a patient prior to his death. (____)
9. According to the text, Oscar has been raised in the hospital since he was 3 years old. (____)
10. This article says that Oscar can sense death within one month. (____)

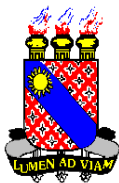
PÓS-LEITURA



Group work

1. Do you think pets are very special?
2. What do you like about pets? Do you think they are very special?
3. Which pets do you like the most?

APÊNDICE L – *Handout* da 7ª aula do GE



Universidade Estadual do Ceará

Centro de Humanidades

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA

Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada □ CMLA

Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará, CEP: 60.410-690

Fone: 85 31012032 - FAX: 85 31012026 - <http://www.uece.br/cmla> E-MAIL: cmla@uece.br

Teacher: Myrcea

Handout GE

Name: _____

Date: _____

PRÉ-LEITURA

No episódio de hoje, Denise oferece um chá-de-panela para a sua amiga Verônica. Antes do evento, Clair, esposa de Cliff, resolve comprar uma estante para o escritório dele. Na verdade, a idéia é manter Cliff e Theo, que são os homens da casa e não deveriam participar do chá-de-panela, ocupados com alguma coisa. Durante o chá-de-panela, Denise descobre algo importante sobre o casamento da sua amiga Verônica, que a deixa um pouco triste. Porém, Denise resolve ficar do lado da amiga e apoiá-la. O que você acha que aconteceu? O que Clair, mãe de Denise, pensa disso tudo?

(Texto traduzido do site abaixo pela professora Myrcea)

Fonte: <http://www.tv.com/the-cosby-show/the-shower/episode/6862/summary.html>



LEITURA SUPERFICIAL

Up to now, we have seen the following reading strategies: skimming, scanning, cognates and verbal vs. non-verbal information, sequence of the elements, imperative and nominal groups. Today let us focus on the following two: the modal verbs and how to use the list of verbs or dictionaries. Also, let us try to use the strategies learned in the previous classes.

GLOSSARY :

- a) Wedding Shower: cha de panela
- b) Get married: casar-se
- c) Maid of honor: dama de honra, madrinha
- d) Save: poupar, guardar
- e) Cool: legal
- f) Stairs: escada
- g) Hang: pendurar
- h) Climbing up the ladder: subir as escadas

- i) Pregnant: grávida
- j) Let: deixar, permitir
- l) Hang out: dar uma saída, passear
- m) Age: idade
- n) Beat up on: mandar, dizer o que fazer, controlar, impor
- o) Marriage: casamento
- p) Shelves: Prateleiras
- q) Assemble: montar
- r) Deal: acordo, negócio
- s) By myself: sozinho
- t) Try: tentar, experimentar
- u) handsome: rapaz bonito, lindo
- v) Show : mostrar
- x) Happen: aconteceu
- z) On purpose: de propósito



Now, pay attention to your teacher!! And the movie!!

Learning the language – Part I



1. Match the words and sentences in English with those in Portuguese:

- | | |
|------------------------------------|-----------------------------------|
| a) I want to have a glass of juice | () Você deveria pegá-lo para mim |
| b) You should get it for me | () Por que? |
| c) You are a woman | () Eu estou com sede |
| d) Why | () Homens não são convidados |
| e) I am thirsty | () Por que: |
| f) It looks really great | () Comidas que engordam |
| g) Men aren't invited | () Eu estou faminta |
| h) You are evil | () Desistir da escola |
| i) How come | () Mudar-se para, ir morar com |
| j) Build up your confidence | () Lidar com |
| l) I am starved | () Ainda não |
| m) Fattening foods | () Aumentar sua auto-confiança |
| n) Drop out of school | () Você é uma mulher |
| o) Move in | () Eu quero um copo de suco |
| p) Deal with | () Isso tudo está muito legal |
| q) Not yet | () Você é má |



Now, pay attention to your teacher!!

2. Grammar – Now let's go back to the movie and look at the subtitles so that we can

study the following structures :

a) Auxiliares : Will, Does, Do, Could, Can, Might, Should

c) **Imperativo**, DO, DOES e formas interrogativa e negativa.

Examples: You **will** be burnt out by then ; You wife **won't** let you do anything

I **might** say yes, I might say no

If I wanted a sports car, I **could** have one

You **can't** call the guys on the phone

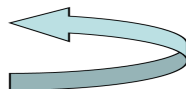
You **should** get juice for me ; My sister said women **shouldn't** wait on men.



Now, try to make use of the strategies you just learned.

LEITURA PROFUNDA

GO BACK TO THE MOVIE



PART II

COMPREHENSION EXERCISE :



Pair work

1. The paragraph below is a summary of the movie you just saw. Pick out one word in the parentheses that is suitable to the context.

Cliff and Theo _____ (is, are, am) decorating the house because of Denise's friend bridal _____ (room, shower, kitchen). Rudy and her friend _____ (ate, went, broke) to Rudy's room to play _____ (horseplay, checkers, ball). After that, Vanessa _____ (asked, played, danced) them to go out with her to skate. Clair decides to _____ (love, say, give) Cliff French shelves, so it could keep him _____ (crazy, busy, nice) during the Bridal Shower. Cliff decides to _____ (cut, assemble, play) the shelves with Theo, but the assembly _____ (instructions, studies, games) were in French. Later on, Veronica tells Denise about her _____ (dream, secret, instruction) that she got pregnant _____ (unwillingly, on purpose, by accident).

2. Translate the sentences below:

a) I might say yes, I might say no.

b) Your brother is cool.

c) You are supposed to wait on a man

d) We can hand this above the stairs.

e) Veronica is Denise's age.

f) I have been watching you, Dad.

g) Your wife wont let you do anything.

h) I don't understand what you're talking about.

i) You can't call the guys on the phone.

j) If I wanted a sports car, I could have one

l) Your mother and I are in love.

m) Once you put the ring on that finger, it is all over.

n) Marriage is the death of fun.

o) Dad, I am playing.

p) Do you want to play another game?

q) Shake hands and apologize.

r) I don't know if I am ready for this.

s) I thought you were doing this because you wanted to help.

t) I saw what was in the box.

3. Answer the questions below:

a) Why are Theo and Cliff decorating their house?

b) Can man go to a Bridal Shower in the USA?

c) Why does Dr. Cliff need a French-English dictionary?

b) Why does Theo like the college girls?

c) Why is it so difficult to Cliff to assemble the shelves?

d) What does Cliff find out in the end of the episode?

e) What does Clair think about Veronica's pregnancy?

—

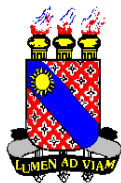
PÓS-LEITURA



Group work

4. Do you think Veronica's idea of getting pregnant and move in with her parents is correct? Do you think she is selfish? Why?
5. What do you think of the Bridal Showers in Brazil versus in the USA? Can men go to Bridal Showers in Brazil?

APÊNDICE M – *Handout* da 8ª aula do GE e 7ª do GC



Universidade Estadual do Ceará

Centro de Humanidades

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA

Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada □ CMLA

Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará, CEP: 60.410-690

Fone: 85 31012032 - FAX: 85 31012026 - <http://www.uece.br/cmla> E-MAIL:

cmla@uece.br

Teacher: Myrcea

Handout – GC e GE

Name: _____ Date: _____
Group _____

PRÉ-LEITURA

21/08/2008 15:29

Câmara aprova modificações em projeto de lei sobre adoção

O Plenário aprovou, nesta quarta, projeto de lei que determina novas regras para adoção de crianças e adolescentes. Como houve mudanças no texto original, o projeto volta para o Senado para votação final.

O novo texto inclui normas específicas para a adoção de crianças indígenas e provenientes de quilombolas (a prioridade para adoção será para pais da mesma comunidade ou etnia) e retira a possibilidade de casais homossexuais adotarem crianças oficialmente, já que a união civil entre eles ainda não é formalmente reconhecida.

As novas medidas propostas pelo projeto pretendem tornar o processo de adoção menos burocrático

Fonte: <http://revistaquem.globo.com/Revista/Quem/0,,EMI10897-8173,00-CAMARA+APROVA+MODIFICACOES+EM+PROJETO+DE+LEI+SOBRE+ADOCACAO.html> (trecho retirado da reportagem do site)



Individual

1. Você concorda com a adoção de crianças abandonadas ou recém-nascidas cujos pais não possam sustentar? _____



LEITURA SUPERFICIAL

Today let us focus on the following two: structure of sentences and other connectors. Also, let us try to use the strategies learned in the previous classes.

GLOSSARY :

Attempts: tentativas

Young girl: jovem garota

Through: através

Spokeswoman: porta-voz

Amid: entre, no meio de

Quicken: apressar (quick é adjetivo e quer dizer rápido)

Also: também

With: com

Commit: comprometer-se

Ongoing: em progresso, atual

Madonna confirms her adoption push in Malawi

By Nekesa Mumbi Moody, Associated Press

Posted 3/31/2009 9:40 AM

NEW YORK — Madonna **has confirmed her** attempts to adopt a young Malawian girl and said through a spokeswoman that she is following standard procedures in adopting the child **amid** criticism by some that she was using **her** fame to quicken the process.

The 50-year-old pop superstar **also** confirmed **she** took her 3-year-old son David, also adopted from Malawi, **to visit** with **his** biological father Yohane Banda for the first time **since she and David left** the country in 2006.

"Madonna **is committed to** maintaining an ongoing relationship with David's Malawian roots," said Liz Rosenberg in a **statement** Tuesday morning. Madonna arrived in the African nation this week with David, her 12-year-old daughter Lourdes and 8-year-old son Rocco, **and has toured** the country and also visited a **day care center** built by her charity.

But she also came to the country in attempts to bring home another child from Malawi. In **her** statement, Madonna **confirmed she is trying** to adopt a girl named Chifundo "Mercy" James **who** is about 4 years old.

The girl's 18-year-old mother **was** unmarried **and** died soon **after she gave birth**, according to the child's uncle, John Ngalande. **Her** father is believed to be alive but has little contact with his daughter, he said.

A coalition of non-governmental organizations called Mwakusungula have criticized Madonna's adoption attempts, saying that adoption **should be** the last resort and **that** children need to be taken care of by their own family.

Madonna first traveled to Malawi in 2006 **while** filming a documentary on the devastating poverty and AIDS crisis. **Her** Raising Malawi organization, founded in 2006, raises funds to provide food, shelter, education and health care for children.

Source: http://www.usatoday.com/life/people/2009-03-31-madonna-adoption-confirmation_N.htm (Texto adaptado pela Professora Myrcea)

PART I



Individual

1. Match the words below:

- | | |
|--------------------|--------------------------|
| a) Coalition | () Plano de saúde |
| b) Alive | () Relacionamento |
| c) Poverty | () Vários anos passados |
| d) Funds | () Creche |
| e) Health Care | () Coalizão |
| f) Relationship | () Fundos |
| g) Day care Center | () Caridade |
| h) Charity | () Vivo |



Now, pay attention to your teacher!!

2. Grammar – Go back to the article in English and let us study the following grammatical structures:

- a) Phrasal, Sentence Structures

Exemplos: Madonna arrived **in the African nation this week** with David

Subj.

verb

Locução

Adj.

Reference

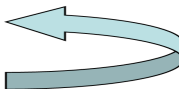
The **50-year-old pop** superstar **also** confirmed **she** took her 3-year-old son David, also adopted from Malawi

PART II



Now, let's go back to the text and focus on the structure of sentences and its elements such as verbs, prepositions, relative pronouns and adverbs etc. (recalling content studied before)

LEITURA PROFUNDA

GO BACK TO THE TEXT 

COMPREHENSION EXERCISE :



Pair work

1. The paragraph below is an outline of the text you just read. Pick out one word in the parentheses that is suitable to the context.

The article is about the _____ (adoption, concert, show) of a Malawian girl by the _____ (crazy, famous, Brazilian) singer Madonna, who adopted another Malawian boy in 2006 when she _____ (slept, wanted, traveled) to Africa to _____ (burn, film, perform) a documentary. **Nevertheless**, many organizations have _____ (laughed, criticized, been) the superstar because they think the girl should _____ (stay, dance, sing) with her own _____ (friends, family, politicians).

11. In the parentheses, write T for TRUE or F for FALSE:

- hh) The text above talks about the adoption of an American girl. (____)
- ii) The text says Madonna went to Africa for a concert. (____)
- jj) According to the text, Madonna keeps a charity foundation in Malawi. (____)
- kk) Madonna is not being criticized by the Malawian organizations. (____)

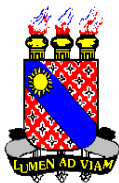
PÓS-LEITURA



Group work

- 4. Do you agree with the adoption of children?
- 5. Do you think more people should help and support more poor people?
- 6. What do you think can be done to help the poor country solve health and social problems?

APÊNDICE N – *Handout* da 9ª aula do GE



Universidade Estadual do Ceará

Centro de Humanidades

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA

Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada □ CMLA

Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará, CEP: 60.410-690

Fone: 85 31012032 - FAX: 85 31012026 - <http://www.uece.br/cmla> E-MAIL: cmla@uece.br

Teacher: Myrcea

Handout GE

Name: _____

Date: _____

PRÉ-LEITURA

No episódio de hoje, Theo faz o pedido de um conjunto de inventos para pregar peças e trotes chamado de Bag O'Gags (bolsa de brincadeiras). Porém, Theo consegue pregar peças em todos da família, exceto por Cliff, que diz que nunca sera pego. Enquanto Cliff está no hospital, Sondra (filha mais velha de Cliff) e Elvin aparecem para anunciar que eles vão noivar. Nesse momento, a família decide pregar uma peça em Cliff (já que ele não sabe do noivado); Para isso, Clair finge odiar Elvin e inventa que nunca aceitará esse casamento. Daí, ela pede a Elvin que elogie a sabedoria de Cliff e peça para ele convencê-la a aceitar Elvin como genro. Cliff, lisonjeado, cai na armadilha. Clair finge que não aceitará esse casamento, o que deixa Cliff bastante preocupado. Porém, um dia, ao voltar do hospital, Cliff descobre o que a família está tramando. O que você acha que Cliff vai fazer? Você acha que a família de Cliff, realmente, nunca pregará uma peça nele? . **(Texto traduzido e adaptado do site abaixo pela professora Myrcea)**

Fonte: <http://www.film.com/tv/the-cosby-show/season-3-1986/episode-21-i-know-that-you-know/23849096>



LEITURA SUPERFICIAL

Up to now, we have seen the following reading strategies: skimming, scanning, cognates and verbal vs. non-verbal information, sequence of the elements, imperative and nominal groups. Today let us focus on the following two: the rethorical function, logical connectors and auxiliaries. Also, let us try to use the strategies learned in the previous classes.

GLOSSARY :

- a) Mail: correspondencia
- b) Magazine: revista
- c) Ad: advertisement (comercial, anúncio)
- d) Tricks and jokes: bricadeiras e piadas

- e) Show: mostrar
- f) Funny stuff: coisas engraçadas
- g) Young: jovem
- h) Understand: entender
- i) A pack of gum: uma embalagem de chicletes
- j) Chew: mastigar
- l) Pretend: fingir
- m) sugarless : sem açúcar
- n) Immature: imaturo
- o) Downstairs: aqui embaixo
- p) Upstairs: aqui em cima
- q) Give: dar
- r) Awful: horrível
- s) Pull something on someone: pregar uma peça em alguém
- t) handsome: rapaz bonito, lindo
- u) Show : mostrar
- v) Women could do anything: Mulheres podem fazer qualquer coisa



Now, pay attention to your teacher!! And the movie!!



Learning the language – Part I



1. Match the words and sentences in English with those in Portuguese:

- | | |
|--|---------------------------------------|
| a) It takes like dirt | () Eu tenho algo melhor |
| b) What is wrong with you people? | () Por que? |
| c) You should have seen your face | () Os homens são iguais às mulheres |
| d) Why? | () Tem gosto de areia |
| e) I should get your Dad | () Por que? |
| f) I think she is in the kitchen
pessoal? | () O que há de errado com vocês |
| g) Mean are equal to women | () Você deveria ter visto a sua cara |
| h) I gotta admit | () Eu estava pensando |
| i) How come? | () Eu acho que ela está na cozinha |
| j) I got something better | () Eu tenho que admitir |
| l) I was wondering | () Eu deveria pegar o seu pai |
| m) I dont want a whole stick | () Nós estamos noivos |
| n) No hard feelings | () Eu não quero o pedaço todo |
| o) Let's do it! | () Espere! |
| p) I got you! | () Onde está o anel? |
| q) Wait! | () Vamos fazer isso! |
| r) We are engaged | () Eu quero saber agora |
| s) Engagement | () Parabéns |
| t) I want to know now! | () Ficar quites com |
| u) Where is the ring? | () Eu te peguei!! |

- v) My mother cried
x) Congratulations!
z) To get even with

- () Sem ressentimentos!
() Noivado
() Minha mãe chorou



Now, pay attention to your teacher!!

2. Grammar – Now let's go back to the movie and look at the subtitles so that we can study the following structures :

- a) Connectors: well, you see, you know, and, alright, although (They introduce and/or connect ideas and sentences)
c) DO, DOES e DID mais formas interrogativa e negativa X verbo to be

Identify the main verb in each example below:

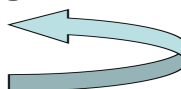
Examples: Does Dad know that yet?
Do you want some gum, Dad?
Are you ready?
Did you get my mail?



Now, try to make use of the strategies you just learned.

LEITURA PROFUNDA

GO BACK TO THE MOVIE



PART II COMPREHENSION EXERCISE :



Pair work

1. The paragraph below is a summary of the movie you just saw. Pick out one word in the parentheses that is suitable to the context.

Theo _____ (receives, creates, likes) a bag of tricks from the mail and decides to play _____ (pranks, ball, volleyball) on all of his family, except on his _____ (mother, father, brother). Cliff says that nobody can _____ (fool, show, kiss) him. On the same day, Sondra and Elvin _____ (come, travel, want) home to announce their _____ (graduation, engagement,

pregnancy). Clair thinks this is the _____ (perfect, bad, crazy) opportunity to play a trick on Cliff. But Cliff, who is very _____ (unintelligent, intelligent, crazy), finds out about the prank and surprises everyone. In the end of the episode, everyone _____ (goes, buys, celebrates) Sondra's engagement.

2. Translate the sentences below:

a) What is it? _____

b) Did I get any mail? _____

c) That wasn't funny. _____

d) This is hilarious. _____

e) Do you know what this is? _____

f) I don't understand what you're talking about. _____

i) You know what to do. _____

j) I already have one _____

l) I was wondering if we should have fish for dinner. _____

m) I am gonna save it for later. _____

n) Does the gun turn your teeth green? _____

o) I had these things 39 years ago, man. _____

p) You can't fool me with this stuff _____

q) I don't know what to do with myself. _____

r) Are you ready? _____

s) I can't find my stapler. _____

t) I want to propose to her. _____

u) You want to wear my wedding dress? _____

v) Compliment him for his wisdom _____

x) Sometimes. _____

3. Answer the questions below:

c) Why is Theo so happy? _____

d) What does Cliff say about Theo's tricks? _____

c) What does Clair and her children find out about Sondra? _____

b) Why does Elvin have to lie to Cliff? _____

c) Does Cliff's family pull a trick on him in the end?

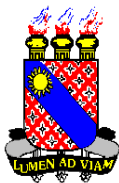
PÓS-LEITURA



Group work

6. Do you think that everyone you know likes tricks or pranks?
7. Can pranks or tricks be dangerous? Why?

APÊNDICE O – Handout da 10ª aula do GE



Universidade Estadual do Ceará

Centro de Humanidades

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA

Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada □ CMLA

Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará, CEP: 60.410-690

Fone: 85 31012032 - FAX: 85 31012026 - <http://www.uece.br/cmla> E-MAIL: cmla@uece.br

Teacher: Myrcea

Handout GE

Name: _____

Date: _____

PRÉ-LEITURA

No episódio de hoje, Cliff contrai a gripe de Clair e os dois ficam acamados. Theo fica no commando das atividades domésticas enquanto os pais estão doentes, e delega atividades para Vanessa e Rudy. Porém, Vanessa and Rudy reclamam muito pois Theo apenas comanda e não ajuda. Enquanto isso, Cliff está tão doente que fica delirando e contando histórias sem sentido para Theo. O que acontece quando Theo decide dar ordens na casa? Você acha a ideia de Theo democrática? **(Texto traduzido do site abaixo pela professora Myrcea)**

Fonte: <http://www.film.com/tv/the-cosby-show/season-3-1986/episode-22-andalusian-flu/23849097>



LEITURA SUPERFICIAL

Let us focus on two reading techniques: skimming and scanning, cognates, verbal and non-verbal information; auxiliaries DID, irregular verbs, logical connectors, synonyms (different ways to express the same idea)

GLOSSARY :

- a) Flu: gripe
- b) Take care of: cuidar de
- c) Sick: doente
- d) Ought to: dever (verbo modal)
- e) There are: há, existem
- f) There is: há, existe
- g) A couple of: alguns, algumas
- h) Misunderstanding: mal-entendido
- i) Chores: atividades domésticas
- j) Clean the kitchen: limpar a cozinha
- k) Make lunch: fazer o almoço



Now, pay attention to your teacher!! And the movie!!



Learning the language



Part I

1. Match the words and sentences below:

- | | |
|----------------------|------------------------------|
| a) You are in charge | Quem |
| b) I caught the flu | Não se preocupe |
| c) You know | Sentindo bem |
| d) Feeling well | Ter certeza, certificar-se |
| e) Make sure | Você sabe |
| f) Why | Por que? |
| g) Finish cleaning | Termine de limpar |
| h) How come | Você está encarregado |
| i) Don't worry | Por que? |
| j) Who | Eu peguei a gripe |
| l) Work Schedule | Trabalho em grupo |
| m) Teamwork | Tabela de trabalho (horário) |



Now, pay attention to your teacher!!

2. Grammar – Go back to the article in English and let us study the following grammatical structures:

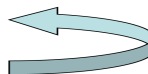
PART II



Now, try to make use of the strategies you just learned.

LEITURA PROFUNDA

GO BACK TO THE MOVIE



COMPREHENSION EXERCISE :



Pair work

1. The paragraph below is an outline of the text you just read. Pick out one word in the parentheses that is suitable to the context.

Cliff and Clair _____ (caught, played, taught) the flu and they have to _____ stay, sing, make) in bed. Theo _____ (hits, decides, says) to help _____ (her, them, him) take care of the house. The problem is that Theo _____ (wants, says, agrees) Rudy and Vanessa to clean the _____ (school, house, garden) and other things while he does nothing. Rudy and Vanessa _____ (like, don't like, appreciate) the idea and go complain to the parents. They think Theo is a _____ (big brother, bad guy, dictator).

2. Translate the sentences below:

a) You shouldn't bother mom and dad.

b) Who is going to make dinner?

c) If you need anything, just call me.

d) Who is going to watch Vanessa and Rudy? _____

3. Answer the questions below:

a) What happened to Cliff and Clair?

b) What does Theo decide to do?

c) Why is Vanessa and Rudy mad at Theo?

d) What does Clair decide to do?

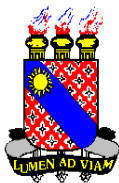
PÓS-LEITURA



Group work

8. Do you think children should help their parents with household chores? Why?

APÊNDICE P – *Handout* da 11ª aula do GE



Universidade Estadual do Ceará

Centro de Humanidades

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA

Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada □ CMLA

Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará, CEP: 60.410-690

Fone: 85 31012032 - FAX: 85 31012026 - <http://www.uece.br/cmla> E-MAIL: cmla@uece.br

Teacher: Myrcea

Handout GE

Name: _____

Date: _____

PRÉ-LEITURA

No episódio de hoje, Cliff tenta criar o Clube dos Huxtable para animar Theo, que está à espera de uma ligação de uma paquera. Enquanto isso, Denise e Vanessa decidem ir a uma reunião de amigos em Village e, para isso, vestem as roupas de Cliff, moda da época, para ficarem funky! Cliff leva Rudy para passar um dia na casa dos avós e se divertir um pouco; no início, ela tem um pouco de medo de ficar longe do pai, mas depois se diverte. Mais tarde, a paquera de Theo e outra colega decidem fazer uma surpresa e visitá-lo: Theo nem acredita e fica totalmente desconcertado quando de fato vê a sua paquera. Theo acaba a convidando para sair. Será que ela aceita? E o que acontece com Cliff e o clube Huxtable? Cliff vê que Vanessa e Denise saem com a roupa do pai? . (Texto traduzido e adaptado do site abaixo pela professora Myrcea)

Fonte: <http://www.tv.com/the-cosby-show/rudy-spends-the-night/episode/6857/summary.html> (texto adaptado pela professora Myrcea)



LEITURA SUPERFICIAL

Up to now, we have seen the following reading strategies: the rethorical function, logical connectors and auxiliaries. Also, let us try to use the strategies learned in the previous classes. Today, let us focus on relative pronouns, past of verbs and there to be.

GLOSSARY :

- a) Because: porque
- b) Break up: acabar, terminar (passado é **BROKE UP**)
- c) Remember: lembrar, recordar
- d) Go back: voltar, ir de volta (**WENT BACK** é o passado)
- e) Work out: dar certo, funcionar (**WORKED** é o passado)
- f) Interested in: interessado em
- g) Sounds like: soa como
- h) Could: poderia

- i) Call: ligar, chamar, telefonar (**CALLED** é o passado)
- j) Why: por que? (sinônimo de HOW COME)
- l) Have: ter (**HAS** é o verbo ter também, porém na 3 pessoa do singular)
- m) Right: certo, direito
- n) Walk: andar, caminhar
- o) Hope: esperar, ter esperança de (**HOPED** é o passado)
- p) Lose: perder (**LOST** é o passado e **FIND** é o antônimo – encontrar, achar)
- q) Give: dar
- r) Hold tight: segure firme
- s) Full: cheio, lotado
- t) Put: colocar, pôr
- u) Some : alguns, algumas
- v) Things: coisas



Now, pay attention to your teacher!! And the movie!!



Learning the language – Part I

1. Match the words and sentences in English with those in Portuguese:

- | | |
|--------------------------------|--|
| a) Keep the line free | () Espere um minuto |
| b) I am ready | () O que aconteceu? |
| c) Have a great time | () Eu estava imaginando |
| d) Wait a minute | () Agora, olhe |
| e) Now, look | () Se divirta (expressão em inglês) |
| f) These are the things I need | () O que você vai fazer? |
| g) What happened? | () Cuidar de |
| h) Tooth brush | () Como você acha? |
| i) Comb | () Entrada de mulheres não permitida |
| j) No women allowed | () Ela vai trazer |
| l) I was wondering | () Nós vamos nos encontrar |
| m) What you're gonna do? | () Você vai se divertir |
| n) We can put non-essentials | () Eu não acredito |
| o) Take care of | () Eu devo estar sonhando |
| p) How do you think | () Olhe para você |
| q) Who was on the phone | () Quem estava ao telefone |
| r) She is gonna bring | () Deixar a linha telefônica livre |
| s) We're gonna meet | () Eu estou pronto (a) |
| t) You are gonna have fun! | () Escova de dente |
| u) I don't believe | () Nós podemos pôr as coisas |
| desnecessárias | |
| v) I must be dreaming | () Estas são as coisas que eu preciso |
| x) Look at you | () O que eu devo vestir? |
| z) What should I wear | () Pente, pentear |



Now, pay attention to your teacher!!

2. Grammar – Now let's go back to the movie and look at the subtitles so that we can study the following structures :

Pronome relativo

That – isto, este	“That’s right, son” Cliff says
This – isso, esse	“ Now, that’s a different story” Cliff says
These - esses, essas, estes	“ These are the things I need” Rudy says
	“Do you need all o these necessities:”
Those - aqueles, aquelas	

Identify the main verb in each example below:

Examples: **Did** they **give** it to Tanya?

Why **don’t** you **take** just one necessity?

THERE TO BE – HAVER, EXISTIR

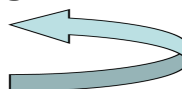
There is	There was - “ There wasn’t enough room”
There are	There were



Now, try to make use of the strategies you just learned.

LEITURA PROFUNDA

GO BACK TO THE MOVIE



PART II COMPREHENSION EXERCISE :



Pair work

1.The paragraph below is a summary of the movie you just saw. Pick out one word in the parentheses that is suitable to the context .

Theo is _____ (receiving, expecting, liking) a phone call from a girl, then Cliff decides to _____ (keep, have, create) a men’s club to cheer him up. On this day, Cliff _____ (takes, cries, leaves) Rudy to spend the day at her Grandparent’s house; While Denise _____ (invites, plays, reads) Vanessa to meet some

friends at the Village. For this, they _____ (wear, hear, cheer) Cliff's clothes to look _____ (silly, funky, nice).

2. Translate the sentences below:

- a) I will rent some pictures. _____
- b) I will get some hoagies. _____
- c) I could go for some hoagies. _____
- d) Whatever you eat is a secret. _____
- e) The secret will remain locked within me. _____
- f) You should get near beer. _____
- g) It has no alcohol in it. _____
- h) Are you kidding? _____
- i) I hope you don't mind _____
- j) Sometimes _____

l) Maybe I should take my stuffed animals home.

3. Answer the questions below:

e) Who came to surprise Theo at his house?

f) Where is Rudy going to spend the night?

c) Who does Theo ask out on a date?

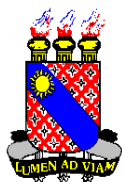
PÓS-LEITURA



Group work

9. What do you think of fashion among teenagers?

APÊNDICE Q – Handout da 12ª aula do GE



Universidade Estadual do Ceará
 Centro de Humanidades
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA
 Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada □ CMLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará, CEP: 60.410-690
 Fone: 85 31012032 - FAX: 85 31012026 - <http://www.uece.br/cmla> E-MAIL:
cmla@uece.br

Teacher: Myrcea

Handout GE

Name: _____

Date: _____

PRÉ-LEITURA

SAY HELLO TO GOOD BUY (DIGA ADEUS A UMA BOA COMPRA)

No episódio de hoje, Cliff fica muito triste pois, depois de 15 anos, terá que vender o seu carro (station wagon). Theo aproveita a oportunidade para pedir ao pai que compre um carro esporte do tipo sedan, porém Cliff brinca com o filho ao perguntar, já que o carro somente tem dois lugares, onde colocará a filha Rudy. Depois disso, Cliff decide comprar um carro novo e para isto veste roupas velhas para parecer pobre. No entanto, alguém o reconhece na loja de carros e o vendedor descobre que ele é médico e, portanto, não precisa de tanto desconto. Também nesse episódio, Vanessa tenta ajudar Rudy com a tarefa de casa e aconselha que, ao invés de Rudy desenhar alguns animais, ela deveria recortar figuras; acontece que Rudy corta as fotos da enciclopédia e livros de Cliff, em vez de usar as revistas (magazines). O que Cliff faz? Ele consegue comprar um carro novo com um bom preço?

(Texto traduzido e adaptado do site abaixo pela professora Myrcea)

Fonte: <http://www.tv.com/the-cosby-show/mother-may-i/episode/6848/summary.html>
 (texto adaptado pela professora Myrcea)



LEITURA SUPERFICIAL

Up to now, we have seen the following reading strategies: prefixes and suffixes.

GLOSSARY :

- a) Quiz: arguicao, questionario
- b) Interesting: interessante
- c) Sleep: dormir
- d) Going to(gonna): vai (futuro do verbo GO)
- e) Marriage: casamento (MARRY ou TO GET MARRIED é o verbo casar)

- f) Interested in: interessado em
- g) There is: há, existe (there are= há, existem)
- h) Happily: de maneira feliz (Vem de happy que quer dizer feliz)
- i) Have to: ter que
- j) Change: mudar
- l) Have: ter (**HAS** é o verbo ter também, porém na 3 pessoa do singular)
- m) Your turn: sua vez
- n) Get rid of: livrar-se de
- o) Heard: escutou, ouviu (passado de Hear)
- p) Move on: seguir em frente, mudar
- q) Get: conseguir, obter
- r) Jealous: com ciúme
- s) Fast: rápido, veloz
- t) Let me: deixar me
- u) Could: poderia
- v) Sit: sentar-se (SAT é o passado)



Now, pay attention to your teacher!! And the movie!!

Learning the language – Part I



1. Match the words and sentences in English with those in Portuguese:

- | | |
|-------------------------------------|-----------------------------------|
| a) Let's see | () Tem algo de errado? |
| b) They are wrong | () Eles estão errados |
| c) Is something wrong: | () Espaço de armazenamento |
| d) Storage space | () Agora, olhe |
| e) Now, look | () Você tá fazendo hora comigo: |
| f) Are you making fun of me | () Eu prometo não dizer nada |
| g) I need to borrow | () Sempre que eu mostrar a você |
| h) Can I read it | () Posso ler: |
| i) Mammals, reptiles | () Mamíferos, répteis |
| j) Whenever I show you | () O que você acha: |
| l) I promise I won't say | () Nós vamos nos encontrar |
| m) What do you think | () Me diga, eu quero saber |
| n) Tell me, I want to know | () Não há desculpa |
| o) There is no excuse | () Você tem uma escolha |
| p) You have a choice | () Eu negociarei um preço barato |
| q) I am ready | () Vendas |
| r) I will negotiate a cheap price | () Junior não tem dinheiro |
| s) Sale | () Eu estou pronto |
| t) Junior doesn't have money to pay | () Escova de dente |
| u) Excuse-me | () Com licença |
| v) I know exactly | () Estas são as coisas que eu |
| preciso | |

x) I certainly appreciate your time

() Eu sei exatamente



Now, pay attention to your teacher!!

2. Grammar – Now let's go back to the movie and look at the subtitles so that we can study the following structures :

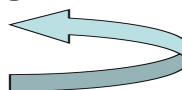
Respectable
Sentimental
Assignment



Now, try to make use of the strategies you just learned.

LEITURA PROFUNDA

GO BACK TO THE MOVIE



PART II COMPREHENSION EXERCISE :



Pair work

1. The paragraph below is a summary of the movie you just saw. Pick out one word in the parentheses that is suitable to the context.

Cliff is sad because he has to _____ (create, buy, like) a new car, **then** Theo advises him to buy a _____ (fusca, sports car, station wagon). Cliff goes to _____ (play, teach, negotiate) a car wearing simples _____ (car, clothes, shoes); Cliff doesn't _____ (play, want, see) people to know he is a doctor. Cliff tries _____ (to buy, to sell, to study) another station wagon. Then, he pretends he is very _____ (poor, rich, ordinary) but a man that knows him goes to talk to him and says in front of _____ (everybody, no one, teachers) Cliff is a doctor and his _____ (daughter, wife, son) is a lawyer. Rudy _____ (cuts, plays, likes) all of Cliff's books and encyclopedia, but she was supposed to cut _____ (magazines, notebooks, computers).

2. Translate the sentences below:

- a) I wouldn't want to do it.
- b) I see you getting a great deal.

- c) Already, that was fast.
- d) Your ruined valuable books.
- e) Dad left you in charge.
- f) Vanessa told me to cut pictures.
- g) Did you tell her where to find the pictures
- h) You are kidding me?
- i) What are you doing here:
- j) Cliff is very cheap.
- l) I don't need a rear window defroster
- m) We have a brand new station tomorrow morning
- n) There is something wrong here
- o) May I see your report:

3. Answer the questions below:

g) Why is Cliff so sad?

h) Does Rudy get help from Vanessa?

c) Does Cliff get angry because Rudy cut the books?

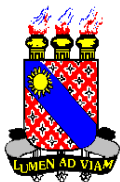
PÓS-LEITURA



Group work

10. What would you change about you?

APÊNDICE R – *Handout* da 13ª aula do GE



Universidade Estadual do Ceará

Centro de Humanidades

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA

Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada □ CMLA

Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará, CEP: 60.410-690

Fone: 85 31012032 - FAX: 85 31012026 - <http://www.uece.br/cmla> E-MAIL: cmla@uece.br

Teacher: Myrcea

Handout GE

Name: _____

Date: _____

PRÉ-LEITURA

No episódio de hoje, Denise arranja um encontro com um rapaz que ela conheceu pelo telefone. Porém, Denise confunde o seu “blind date” com um estudante de medicina (intern) que vai visitar o hospital com Dr. Cliff. Mais tarde, o ex-namorado de Vanessa, Robert, aparece na casa e conversa com Cliff sobre as suas tribulações amorosas, crenças e diz que somente irá embora quando Vanessa falar com ela. Mais tarde, Vanessa chega do cinema com Aaron e Tyron, o que deixou Robert enciumado. O que acontece com Vanessa e Robert? E Denise? Ela consegue sair com o seu blind date?

(Texto traduzido do site abaixo pela professora Myrcea)

Fonte: <http://www.allmovie.com/work/the-cosby-show-denise-gets-an-opinion-tv-393353> acesso em 03 de maio de 2009.



LEITURA SUPERFICIAL

Up to now, we have seen the following reading strategies: the modal verbs and how to use the list of verbs or dictionaries. Also, let us try to use the strategies learned in the previous classes. Today, let us focus on possessive adjective pronouns and object pronouns

GLOSSARY :

- a) Date: encontro, namoro
- b) Lizard: lagartixa
- c) Nurse: enfermeira
- d) Intern: estagiário
- e) Make rounds: fazer plantão
- f) Marriage: casamento
- g) Relationship: relacionamento
- h) I doubt it: eu duvido disso
- i) Get a job: arranjar um emprego
- j) Needed: precisava

- l) No rush: sem pressa
- m) Tão Young: jovem demais
- n) Tell her: diga a ela
- o) Marriage: casamento
- p) Tell me: me fale
- q) Nice to meet you: prazer em conhecê-lo
- r) Stay and talk: fique e converse
- s) Who: quem
- t) I don't know, I forgot: eu não sei, eu esqueci
- u) I can't go to sleep: eu não consigo dormir



Now, pay attention to your teacher!! And the movie!!



Learning the language – Part I



1. Match the words and sentences in English with those in Portuguese:

- | | |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| a) It's my date | () Eu tenho minha identificação |
| b) That was my daughter | () Quebrar, romper |
| c) You meet me at my house? | () Sabia (passado de KNOW= saber) |
| d) Break up | () É o meu namorado |
| e) Knew | () Você me encontra na minha casa ? |
| f) Do you mind? | () Você teve muitas mulheres |
| g) You have a beautiful relationship | () Eu tenho que ir trabalhar |
| h) How old are you? | () Eu pensei |
| i) You had tão many women | () É mesmo? |
| j) I have to go to work | () Como você se sente? |
| l) I thought | () Posso entrar? |
| m) Really? | () Você se importa? |
| n) How you feel? | () Ele está de volta |
| o) Could I come in? | () Esta é a minha filha |
| p) He is back | () Você tem um ótimo relacionamento |
| q) I have an identification | () Quantos ano você tem? |



Now, pay attention to your teacher!!

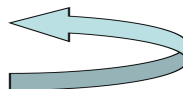
2. Grammar – Now let's go back to the movie and look at the subtitles so that we can study the following structures :



Now, try to make use of the strategies you just learned.

LEITURA PROFUNDA

GO BACK TO THE MOVIE



PART II COMPREHENSION EXERCISE :



Pair work

1. The paragraph below is a summary of the movie you just saw. Pick out one word in the parentheses that is suitable to the context.

Denise is very _____ (sad, excited, sleepy) because she has a _____ (test, car, date) with a guy she has been talking to on the phone. So, she _____ (studies, thinks, cries) the guy is her father's med student, but she was _____ (right, nice, wrong). Meanwhile, Robert, Vanessa's ex-boyfriend, goes to _____ (study, clean, visit) Dr. Cliff and tell him about Vanessa. Dr. Cliff gets _____ (happy, tired, working) of Robert. Later on, Denise _____ (meets, loves, studies) the real friend she was talking to on the phone.

2. Translate the sentences below:

- a) Are you having trouble at home, son? _____
- b) It is your daughter. _____
- c) When I saw her with the boys _____
- d) I am dying inside. _____
- e) Can I get you something to drink?. _____
- f) She went to the movies. _____
- g) I want you to have an opinion. _____
- h) I could give my opinion, too. _____
- i) When is he coming?. _____
- j) We can't talk while we play basketball _____
- l) Where is your tie?. _____
- m) It is our pleasure. _____
- n) What is your sign?. _____
- o) When is your birthday? _____
- p) I don't believe him _____

- q) You just left with my date. _____
r) Are you ready? _____

3. Answer the questions below:

- i) Why is Denise so excited?

j) Does Vanessa want to watch the same movie as Tyron and Aaron?

c) Who does Dr. Huxtable go to the hospital with?

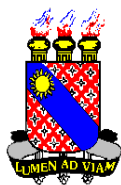
PÓS-LEITURA



Group work

11. Do you think going on a blind date is dangerous or safe?

APÊNDICE S– Handout da 14ª aula do GE



Universidade Estadual do Ceará

Centro de Humanidades

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA

Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada □ CMLA

Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará, CEP: 60.410-690

Fone: 85 31012032 - FAX: 85 31012026 - <http://www.uece.br/cmla> E-MAIL: cmla@uece.br

Teacher: Myrcea

Handout GE

Name: _____

Date: _____

PRÉ-LEITURA

No episódio de hoje, Rudy tenta está com saudades de sua mãe, Clair, que está viajando. Ela tentar fazer uma ligação para ela mas Cliff sugere que ele escreva uma carta para a sua mãe. No entanto, Vanessa acha que a carta tem a estrutura errada e que ela deveria ser melhor escrita. Enquanto isso, Sondra e Elvin vão visitar Dr. Huxtable e, surpreendentemente, eles não estão mais brigando tanto (fighting) e todos ficam assustados em vê-los tão unidos. Acontece que Theo está agora treinando luta livre (wrestling) e Elvin quer ajudá-lo, e não quer ir ao teatro com Sondra. Será que eles vão discutir (argue) por isso? E o Dr. Huxtable, o que acha disso tudo? Será que Rudy consegue escrever uma carta para a sua mãe? Dr. Huxtable sente falta da Clair?

(Texto traduzido do site abaixo pela professora Myrcea)

Fonte: <http://www.film.com/tv/the-cosby-show/season-3-1986/episode-13-monster-man-huxtable/23849088> acesso em 04 de maio de 2009.



LEITURA SUPERFICIAL

Up to now, we have seen the following reading strategies: possessive adjective pronouns and object pronouns. Today, let us focus on definite and indefinite articles.

GLOSSARY :

- a) Would: auxiliary do futuro do preterito, exemplo: would call= ligaria
- b) Who: quem
- c) Why: por que
- d) Miss: sentir falta, saudade
- e) Will be: estará, será (futuro do to be)
- f) Write a letter: escrever uma carta
- g) You take that pen: pegue essa caneta
- h) Meals: refeições
- i) Erasing: apagando
- j) Wait: espere

- l) Climbing: subindo
- m) Still: ainda
- n) Wrestling: luta
- o) Hip injury: quadril machucado
- p) Loss: perda (diferente do verbo TO LOSE= perder) atenção!!!
- q) Did you know: você sabia:
- r) Show up: aparecer
- s) Who: quem
- t) I don't know, I forgot: eu não sei, eu esqueci
- u) Then, listen: então, escute



Now, pay attention to your teacher!! And the movie!!

Learning the language – Part I



1. Match the words and sentences in English with those in Portuguese:

- | | |
|--|---------------------------------------|
| a) Make you feel better | () Se apresse! |
| b) You can get everything | () Papai é uma pessoa maravilhosa |
| c) You start to write | () Eles vão brigar? |
| d) Dad is a wonderful person | () As coisas mudaram. |
| e) Are they going to be fighting: | () Ele teve gripe |
| f) Hurry | () Você é uma professora ruim |
| g) Things have changed | () Você começa a escrever |
| h) He had the flu | () Você pode obter tudo |
| i) The guy was so weak | () Quanto? |
| j) You are a lousy teacher | () Quantos? |
| l) I'll never forget | () Posso entrar? |
| m) Wanna read it: | () Você quer ler? |
| n) Let me see | () Faz você se sentir melhor |
| o) I have to be going now | () Eu quero causar uma boa impressão |
| p) A good letter gives good impression | () O cara era muito fraco |
| q) I want to make a good impression | () I tenho que ir agora |
| r) How many: | () Uma boa carta causa uma boa |
| impressão | |
| s) How much | () Eu nunca esquecerei |



Now, pay attention to your teacher!!

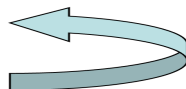
2. Grammar – Now let's go back to the movie and look at the subtitles so that we can study the following structures :



Now, try to make use of the strategies you just learned.

LEITURA PROFUNDA

GO BACK TO THE MOVIE



PART II COMPREHENSION EXERCISE :



Pair work

1. The paragraph below is a summary of the movie you just saw. Pick out one word in the parentheses that is suitable to the context.

Firstly, Rudy _____ (is, tries, drinks) to write a letter to her mother because she _____ (has, misses, bugs) her. Sondra and Elvin _____ (go, cry, try) to visit Dr. Huxtable and they learn that Theo is _____ (crying, thinking, wrestling). So, Elvin _____ (misses, has, helps) him and doesn't go to the _____ (museum, theater, movies) with Sondra, but she doesn't get _____ (happy, unhappy, fine) .

2. Translate the sentences below:

a) Is everything all right? _____

b) When are you going to fight: _____

c) *You don't have to if you don't want to* _____

d) Breakfast is one the most important meals of the day . _____

e) I didn't know you were wrestling. _____

f) What is your record: _____

g) Your letter should be good. _____

h) When you write a letter, it is good to pay attention to structure. _____

i) When is he coming?. _____

j) We can't talk while we play basketball _____

l) Where is your tie?. _____

m) Sondra, you are in a good mood. _____

n) We have so much in common. _____

o) Do I look worried? _____

p) I can show you something that might help

q) I wasn't ready. _____

r) Elvin, you bought us the ticket _____

s) I will understand. _____

t) The coach didn't give me any techniques _____

3. Answer the questions below:

k) Why is Rudy writing a letter?

l) Is Theo a good wrestler?

m) Who goes out with Sondra to the theater?

n) What did Dr. Huxtable said made him happy when he lost a match:

PÓS-LEITURA



Group work

12. Do you think being a winner is always the best option:

APÊNDICE T– Handout da 15ª aula do GE



Universidade Estadual do Ceará
 Centro de Humanidades
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA
 Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada □ CMLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará, CEP: 60.410-690
 Fone: 85 31012032 - FAX: 85 31012026 - <http://www.uece.br/cmla> E-MAIL:
cmla@uece.br

Teacher: Myrcea

Handout GE

Name: _____

Date: _____

PRÉ-LEITURA VANESSA ESTÁ RICA (VANESSA IS RICH)

No episódio de hoje, Rudy joga damas com Theo que está cansado do jogo. Vanessa convida duas amigas da escola, que são líderes da torcida da escola e são muito populares. Porém, ela quer impressionar as amigas para que ela também seja convidada para fazer parte da torcida organizada, na qual somente as garotas famosas participam. Acontece que elas querem treinar na sala de estar e Cliff fica perto para brincar (joke around) com elas. As meninas adoraram a casa de Vanessa, perguntando o preço de um quadro famoso que estava na casa!! Depois disso, Cliff decide ir comprar um controle remoto novo o que deixa Clair preocupada pois ele sempre compra mais do que deve quando vai até a loja de Jake (Appliances store). No dia seguinte, Vanessa volta para casa depois de ter brigado com amigas que a chamaram de rica. Ela reclama para os pais que não gostaria de ser rica, então, Cliff e Clair conversam com ela sobre isso. O que eles conversam? Qual é a verdadeira riqueza que Clair diz que Vanessa tem?

(Texto traduzido do site abaixo pela professora Myrcea)

Fonte: http://www.tvland.com/prime/shows/cosby/episodes3_cosby.jhtml acesso em 05 de maio de 2009.



LEITURA SUPERFICIAL

Up to now, we have seen the following reading strategies definite and indefinite articles. Today let us focus on reviewing some main points – verbs, connectors and other reading strategies.

GLOSSARY :

- a) Hurry: pressa, apresse
- b) Worry: preocupar-se, preocupação
- c) Funny: engraçado
- d) Remote: controle remoto

- e) Found: passado de FIND – encontrar, **encontrou**
- f) You can't : você não pode
- g) It is a rule: é uma regra
- h) You can't yell: você não pode gritar
- i) Every time: toda vez
- j) You have to learn: você tem que aprender
- l) Could you hurry: pode apressar-se:
- m) Still: ainda
- n) People: pessoas
- o) What is the trouble: Qual é o problema;
- p) I need to use the living room: eu preciso usar a sala
- q) Did you know: você sabia:
- r) Show up: aparecer
- s) Who: quem
- t) I don't know, I forgot: eu não sei, eu esqueci
- u) Then, listen: então, escute
- s) Pep squad: grupo de torcedoras da escola



Now, pay attention to your teacher!! And the movie!!

Learning the language – Part I



1. Match the words and sentences in English with those in Portuguese:

- | | |
|--|--------------------------------------|
| a) I don't know | () Se apresse! |
| b) Could you turn back to the cooking? | () Eu não sei |
| c) It won't work for you | () Não vai funcionar para você |
| d) I wanna see the cooking | () Talvez precise de baterias |
| e) You can't see the cooking | () Está quebrado! |
| f) Hurry ! | () Talvez um satélite |
| g) Maybe it needs new batteries | () Eu quero que você venda para ele |
| h) It doesn't need new batteries | () O que está demorando tanto? |
| i) It is broken | () Eu estou pensando |
| j) Maybe a satellite dish | () O que aconteceu com você? |
| l) I want you to sell him | () Você pode mover ali |
| m) What is taking so long? | () Você está voltando? |
| n) I am thinking | () Eu estarei esperando |
| o) You could move there | () Você precisa ter força interior |
| p) You are coming back? | () Garota rica |
| q) I will be waiting | () Você não pode ver o programa |
| de culinária | |
| r) I found this on the coffee table | () Você ganhou? |
| s) You have to have inner strength | () Eu encontrei isso na mesa do |
| café | |
| t) What happened to you? | () Não precisa de novas baterias |
| u) Rich girl | () Você está voltando? |

v) Did you win?
culinária

() Eu quero ver o programa de



Now, pay attention to your teacher!!

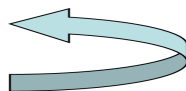
2. Grammar – Now let's go back to the movie and look at the subtitles so that we can study the following structures :



Now, try to make use of the strategies you just learned.

LEITURA PROFUNDA

GO BACK TO THE MOVIE



PART II COMPREHENSION EXERCISE :



Pair work

1. The paragraph below is a summary of the movie you just saw. Pick out one word in the parentheses that is suitable to the context.

Firstly, Rudy _____ (plays, runs, cries) checkers with Theo. Then, Vanessa _____ (has, tells, bugs) her father she needs to be in the living room. Next, she _____ (go, meets, tries) two friends from the pep squad. The next day, she has a _____ (meeting, fight, class) at her school. Dr. Huxtable decides to _____ (play, buy, sell) a new remote and Clair _____ (shows, calls, buys) Jake to tell him not to sell Dr. Huxtable a lot of things.

2. Translate the sentences below:

a) I tried to explain _____

b) And then they started saying _____

c) *Both* _____

d) You have nothing _____

e) You friends are gonna like you not for what you have but for who you are. _____

f) What are you reading? _____

3. Answer the questions below:

o) Why is Vanessa so excited?

p) Why does Vanessa have a fight at school?

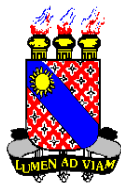
q) What does Dr. Huxtable want to
buy?

PÓS-LEITURA

Group work

13. Do you think your friends should love you for who you are OR for what you have?

APÊNDICE U– *Handout* da 3ª aula do GC



Universidade Estadual do Ceará

Centro de Humanidades

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA

Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada □ CMLA

Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará, CEP: 60.410-690

Fone: 85 31012032 - FAX: 85 31012026 - <http://www.uece.br/cmla> E-MAIL: cmla@uece.br

Name: _____

Barato e com ótima audiência, A Grande Família é o programa dos sonhos dos executivos da Globo

Revista Veja - Edição 1807 . 18 de junho de 2003.....

Por Ricardo Valladares

Quando pôs *A Grande Família* no ar, no começo de 2001, a Rede Globo não tinha maiores pretensões. Foram programados apenas doze episódios da série, remake de um humorístico que fez sucesso nos anos 70 com histórias sobre uma família do subúrbio carioca. Os principais atores do elenco, Marco Nanini e Marieta Severo, só toparam participar porque o compromisso era de curto prazo. Passados dois anos, *A Grande Família* continua em exibição porque seu sucesso é formidável. Em sua terceira temporada, alcançou a média de 40 pontos de audiência, a melhor da TV brasileira no horário das 21h30. Toda quinta-feira, 62% dos televisores ligados no país sintonizam o programa, que realiza o sonho de qualquer diretor de emissora: atrai espectadores de todas as classes sociais e de todas as faixas etárias. Famílias inteiras assistem à *Grande Família*. Há tempos não se via nada assim.

Na primeira temporada, o programa alcançou 22 pontos no Ibope, apenas o suficiente para não ser extinto. Na segunda, os episódios passaram a ter enredo inédito e a popularidade aumentou. Uma mudança de horário deu o impulso final à audiência. "Antigamente íamos ao ar depois do policial *Linha Direta*. Não tinha clima. Acabava o tiroteio e entrava aquela música do quais-quais-quais-quais", diz Paiva, referindo-se ao célebre tema musical do seriado.

Não é difícil entender o sucesso de *A Grande Família*. A série lida com temas próximos ao cotidiano da classe média e da classe média baixa e emprega uma fórmula de humor popularesca, mas não grosseira.

Fonte: http://veja.abril.com.br/180603/p_108.html



1. Você assiste a programas televisivos frequentemente? Tem algum que você prefere? Qual e por que?
2. O que você acha da TV brasileira? Existem programas educativos, na sua opinião?



LEITURA SUPERFICIAL

Let us focus on two reading techniques: skimming, scanning, repeated words, cognates

Glossary:

- a) American Television Show – Show da TV americana
- b) Airing – indo ao ar
- c) Afro-American family – familia afroamericana
- d) Seasons - Temporadas
- e) Starring - Estrelando
- f) Hit - Sucesso
- g) Sitcom genre – Gênero seriado
- h) Entertainment - Entretenimento
- i) Obstetrician - obstetra
- j) Attorney- advogado (a)
- k) Dyslexic – Dislético

TEXT



The Cosby Show **is** an **American television situation comedy starring** Bill Cosby, first on the air on September 20, 1984 and running for eight seasons on the NBC television network, until April 30, 1992. The show **focused** on the Huxtable family, an upper-middle class African-American family living in Brooklyn, New York.

According to TV Guide, the show "was TV's biggest hit in the 1980s, and almost the only **sitcom genre** and NBC's ratings fortunes". Originally, the show was **shown** to ABC, which **rejected** it. Entertainment Weekly **stated** that The Cosby Show **helped** to make possible a larger variety of shows based on **African Americans**, such as The Fresh Prince of Bel-Air. The Cosby Show **was** also one of the first successful **sitcoms** based on the subject matter of a **standup** comedian's act, and **was** very **successful** for many years.

Cosby show **was** exhibited many times and it **had** 201 episodes, The Cosby Show **is** the third-longest running U.S. comedy with a predominantly African-American cast, **surpassed** only by two other American sitcoms.

The show focused on the Huxtable family, **an upper-middle class African-American family** living in a brownstone in Brooklyn Heights, New York, at 10 Stigwood Avenue. The patriarch was Heathcliff "Cliff" Huxtable, a doctor (an **obstetrician**). The matriarch was his wife, **attorney** (lawyer) Clair (Hanks) Huxtable. Despite its comedic subject, the show sometimes **involved serious subjects**, such as son Theo's experiences of dealing with dyslexia, which **was** based on Cosby's **real-life child** Ennis, who was **dyslexic**.

Cosby **had** an unusually high level of **creative control** over the show. He **wanted** the program to be educational, reflecting his own **background** in education. He also

insisted that the program be taped in New York City rather than Los Angeles, where most **television programs** were taped.

3. Now, read the text and try to identify some words you know. Try to make sense of the subject. What was your understanding of the reading of the text?



Now, pay attention to your teacher!!

1. Grammar – Go back to the article in English and let us study the following grammatical structures:

Explicitar substantivos e adjetivos – what is the function of each. Explicitar mais sobre os verbos regulares e irregulares e intensificar estratégias de leitura.

The cosby show was a very funny sitcom. The Cosby Show, sometimes, involved serious subjects.

2. Now, describe yourself, then translate. You are:

- a studious student _____
- a mischievous boy/girl _____
- a friendly person _____
- an unfriendly person _____
- a very talkative boy/girl _____
- a very quiet person _____

PART II



Now, try to make use of the strategies (skimming and scanning) you just learned and skimming, scanning, cognate, linguistic context and repeated words.



Pair work -

LEITURA PROFUNDA

Go back to the text.

After rereading the text, answer the following comprehension exercises:

1. On what TV channel was the Cosby Show first exhibited?

a) FOX b) NBC c) ABC d) CNN

2. According to the text, the Cosby Show was a great success in the:

a) 1990's b) 2000's c) 1980's d) 1970's

3. What did the patriarch (the father) do in the show?

a) He was a mechanic b) He was a teacher c) He was a lawyer d) He was a doctor

4. What did the matriarch (the mother) do in the show?

a) She was a housewife b) She was a nurse c) She was a lawyer
d) She was a nanny

5. Complete with the word you think is suitable:

a) Bill Cosby _____ (created, hit, dismissed) the character called Theo (Theodore) based on his own child, in real _____ (mind, life, work). His _____ (daughter, son, grandchild) had a problem called _____ (epilepsy, dislexy, the flu). The show was really a _____ (small, big, medium) success in the 1980's in the USA, because it was a _____ (sad, funny, mediocre) and _____ (cynical, educational, happy) show for the children and the American families.

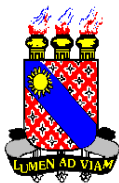
PÓS-LEITURA



Group work

1. Do you think that TV shows in Brazil are good? Do you think they should be more educational ?
2. Do you agree that the TV can have a bad influence on people?
3. Does TV change your behavior?

APÊNDICE V– Handout da 6ª aula do GC



Universidade Estadual do Ceará

Centro de Humanidades

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA

Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada □ CMLA

Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará, CEP: 60.410-690

Fone: 85 31012032 - FAX: 85 31012026 - <http://www.uece.br/cmla> E-MAIL:

cmla@uece.br

Teacher: Myrcea

Handout – GC

Name: _____ Date: _____
Group _____

PRÉ-LEITURA

Caçadores de asteroides fazem achado histórico

Agência Fapesp

26/03/2009

Pela primeira vez astrônomos conseguem identificar um asteróide no espaço e recuperar seus fragmentos para análise em laboratório. Pedacos foram encontrados no deserto da Núbia, na África.

Evento de impacto

O asteróide que explodiu acima do deserto da Núbia, ao norte do Sudão, em outubro do ano passado, tinha tamanho comparável ao de um automóvel, mas se transformou em pó e em muitos pedaços. Apesar do pequeno tamanho de suas partes que chegaram à superfície, o impacto do evento foi muito grande entre os cientistas.

Trata-se da primeira vez que um asteróide foi detectado no espaço antes de cair na Terra. A edição desta quinta-feira (26/3) da revista *Nature* destaca em sua capa um artigo produzido por um grupo internacional de pesquisadores sobre o impacto do 2008 TC3, como foi denominado o objeto.

Fonte:

<http://www.inovacaotecnologica.com.br/noticias/noticia.php?artigo=cacadores-de-asteroides-fazem-achado-historico&id=010130090326>

(trecho retirado e adaptado do reportagem do site)



Individual

1. Qual é o assunto do texto acima? _____
2. Você acredita que os governos e nações do mundo todo devem se prevenir contra explosões e impactos de asteróides e outros corpos celestes? _____



LEITURA SUPERFICIAL

Today let us focus on the following two: rhetorical function of words, logical connectors and auxiliares. Also, let us try to use the strategies learned in the previous classes.

GLOSSARY :

Earth: Terra

Spot: notar (Spotted – passado de Spot)

Nothing: nada

Worry: preocupar-se

Within: dentro de

Less than twice the height: menos de duas vezes o tamanho

Approaching rock: a rocha que se aproxima

To be aware of: estar ciente de

Keep tracking: continuar acompanhando

Enough: suficiente, bastante

Asteroid passes close to Earth

By Alan Duke

CNN updated 7:13 p.m. EST, Tue March 3, 2009

(CNN) -- **You had** a close encounter with a 40-yard-wide asteroid this week, **but** the astronomer **who** first spotted the large rock said it's nothing to worry about.

Asteroid 2009 DD45 on Monday **passed** within 38,000 miles of Earth, **less than** twice the height of the geostationary satellites we depend on for communications, according to Robert McNaught of the Australian National University.

McNaught, **who watches** for asteroids with **his** telescope 250 miles northwest of Sydney, Australia, discovered the **approaching rock** last week.

"It's not something to worry about, but something to be aware of," he said.

While a direct hit on Earth **could be** a devastating natural disaster, McNaught said keeping track of asteroids **can make** a hit "potentially preventable."

"If discovered in advance and with enough lead time, there is the possibility of pushing it **off** course, if you have decades of advance warning," McNaught said. "**If** you have only a few days, you can evacuate the area of impact, **but** there's not a great deal [else] you can do."

In either case, he said, a global catastrophe as depicted in Hollywood movies such as "Deep Impact" is "very, very **unlikely**."

The 2009 DD45 asteroid **circles** the sun every 18 months, but its path **will not threaten** this planet at least for the next century, he said.

The number of "potentially harmful asteroids" **discovered** each year has grown dramatically over the past decade as "systematic programs" to scan the skies have been put in place, McNaught said. **Nearly** 100 new ones have been found in each of the past several years, he said.

Source:

www.cnn.com/2009/TECH/science/03/03/asteroid.misses.earth/index.html#cn-STCText

PART I

Individual

1. Match the words below:

- | | |
|-----------------------|----------------------------|
| a) Harmful | () Aproximadamente |
| b) Nearly | () Lugar |
| c) To scan | () Vários anos passados |
| d) Each | () Caminho |
| e) Place | () Representado, descrito |
| f) Past several years | () Prejudicial |
| g) Path | () Vasculhar, procurar |
| h) Depicted | () Cada |



Now, pay attention to your teacher!!

2. Grammar – Go back to the article in English and let us study the following grammatical structures:

- a) While, but, in either case (Connectors)
- b) Could be, can make (text – modals already studied)
- c) Reference words : His, Her, Its, It, them etc.

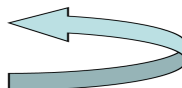
3. What is the main Idea of the text?

PART II

Now, let's go back to the text and focus on reference words, verbs and modals.
(recalling content studied before)

LEITURA PROFUNDA

GO BACK TO THE TEXT



COMPREHENSION EXERCISE :

Pair work

1. The paragraph below is an outline of the text you just read. Pick out one word in the parentheses that is suitable to the context.

The article talks about an _____ (rock, cat, asteroid) that passed close to earth. An astronomer said it _____ (was, had, came) nothing to _____ (play, see, worry) about, because it was very high. **Nevertheless**, we _____ (could, should, are) be aware of it to avoid problems in the future. According to MacNaught who _____ (eats, watches, dies) asteroids in Brazil, detecting approaching rocks can be _____ (advanced, preventable, unavoidable). In summary, the asteroid will not _____ (kiss, want, threaten) the earth.

12. In the parentheses, write T for TRUE or F for FALSE:

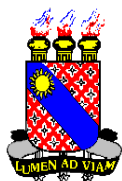
- ll) The text above talks about big rock in Australia. (____)
- mm) _____ The text says MacNaught watches for asteroids with his digital camera. (____)
- nn) According to the text, many asteroids are discovered each year. (____)
- oo) The asteroid will not threaten the Earth at least for the next decade. (____)

PÓS-LEITURA

Group work

- 7. Are you interested in Astronomy?
- 8. Do you ever think of the damages the hitting of an asteroid could cause?
- 9. Do you think the government should invest money into technology to predict and prevent global catastrophes?

APÊNDICE W– Handout da 8ª aula do GC



Universidade Estadual do Ceará
 Centro de Humanidades
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA
 Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada □ CMLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará, CEP: 60.410-690
 Fone: 85 31012032 - FAX: 85 31012026 - <http://www.uece.br/cmla> E-MAIL:
cmla@uece.br Teacher: Myrcea

Handout – GC

Name: _____ Date: _____

PRÉ-LEITURA

Símbolo da sabedoria

A **Coruja** é uma ave tímida e discreta com hábitos crepusculares e noturnos. Possui ouvidos desenvolvidos, bastante aguçados e olhos grandes e fixos. A sua visão, ao contrário do que se pensa, é melhor do que a das outras aves. Sem orelhas visíveis elas conseguem ouvir a dezenas de metros de distância.

Tradicionalmente considerada um símbolo da sabedoria, a coruja pode ser observada ao fim da tarde percorrendo os campos em busca de pequenos roedores, que são a sua principal presa. É uma ave solitária, que mede cerca de 35 cm.

Quando percebe o perigo é capaz de girar a cabeça a 180° e esticar o pescoço para cima. É uma ave bastante concentrada.

Alimenta-se de pequenos mamíferos (principalmente de roedores), insetos e aranhas.

Fonte: <http://portalsaofrancisco.com.br/alfa/coruja/coruja-2.php>



Individual

1. Você acha que certos animais podem proteger ou ajudar-nos, de alguma forma? _____



LEITURA SUPERFICIAL

Today let us focus on the following two: structure of sentences and other connectors. Also, let us try to use the strategies learned in the previous classes.

GLOSSARY :

Allowed: permitido

Owl: coruja

Someone: alguém

Mice: ratos

Employee: empregado

Garden: jardim

Bothering: incomodando

Spot: lugar, local (lembrando que spot pode também ser um verbo)

Seed: semente

Draw: atrativo (poderá também ser um verbo, to draw)

No mice allowed: Great horned owl hatches inside Ark. Home Depot, takes up residence

By Associated Press

9:05 PM EDT, April 23, 2009

HARRISON, Ark. (AP) — A Home Depot in northern Arkansas has someone new looking out for mice at the warehouse store. A **great horned owl** now lives in the Harrison **store's** garden center, looking down on surprised customers shopping for flowers and paving stones. Since the garden center is open to the sky, the owl will leave, but always comes back, employees said.

"He's kind of our pet now," garden center supervisor John Gallagher told the Harrison Daily Times.

And **the owl likely will** remain there. Randy Zellers, managing editor of the Arkansas Game and Fish Commission's Arkansas Wildlife magazine, said owls are classified as raptors, which are protected under strict federal regulations.

To remove the owl, the store would have to get special licenses. Zellers said **there's** really **no** reason for anyone to try and move the owl for now.

"**If** he isn't bothering anything, it's perfectly fine," Zellers said.

Rusty Scarborough, the education program coordinator at Delta Rivers Nature Center in Pine Bluff, said the Home Depot would be a good spot for an owl. Rodents are the predominant food source for a great horned owl and stores with garden centers stock bird seed and crop seeds — big draws for rodents.

Although the great horned owl is a fierce predator, Scarborough said this owl probably doesn't pose a threat to anyone at the store.

"They still have a fear of humans," he said.

The Home Depot Inc., based in Atlanta, is the nation's No. 1 home improvement retailer.

Source: http://www.baltimoresun.com/news/custom/offbeat/sns-ap-odd-home-depot-owl_0_5895212.story

(Texto adaptado pela Professora Myrcea)

PART I



Individual

1. The paragraph below is a summary of the text you just read. Pick out one word in the parentheses that is suitable to the context.

The article is about an _____ (iguana, owl, alligator) that lives inside a warehouse store. The _____ (clients, teachers, employees) from the Home Depot say that the owl is not a _____ (good, threat, mess) to the customers at the Home Depot. On the contrary, it is good to have an owl around so they might _____ (chew, eat, play) the mice around the store. Finally, the employees say that the owl is now their _____ (fear, concern, pet).

13. In the parentheses, write T for TRUE or F for FALSE:

- a) The text above talks about an alligator. (____)
- b) The text says the owl was hatched at the Home Depot. (____)
- c) According to the text, the owls eat rodents. (____)
- d) The owls bother the customers. (____)
- e) The employees believe now the owl is their pet. (____)

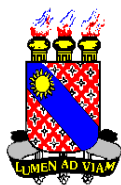
PÓS-LEITURA



Group work

10. Do you agree some animals can actually protect your house against threats?

APÊNDICE X– Handout da 9ª aula do GC



Universidade Estadual do Ceará
 Centro de Humanidades
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA
 Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada □ CMLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará, CEP: 60.410-690
 Fone: 85 31012032 - FAX: 85 31012026 - <http://www.uece.br/cmla> E-MAIL:
cmla@uece.br

Teacher: Myrcea

Handout – GC

Name: _____ Date: _____

PRÉ-LEITURA

Esquizofrenia em novela é drama na vida real

Doença mental é cercada por incompreensões. A história de um personagem da novela Caminho das Índias provoca curiosidade sobre uma doença mental cercada por tabus e incompreensões. Você sabe o que é esquizofrenia? A perda de contato com a realidade é um dos principais sintomas para o diagnóstico da doença, traçado a partir do histórico do paciente. Não há causas exatas e nem ao menos um exame laboratorial específico. O que se sabe é que a esquizofrenia é uma doença relativamente comum e que seus portadores podem experimentar mudanças na sua forma de pensar e sentir. Com isso, suas relações afetivas e sua capacidade de viver em sociedade podem ser prejudicadas.

Fonte: <http://www.centralblogs.com.br/post.php?href=Esquizofrenia+em+novela+é+drama+na+vida+real&KEYWORD=4382&POST=840903>



Individual

1. Como você acha que as pessoas com distúrbios psiquiátricos deveriam ser tratadas? _____
2. Essas pessoas podem ter um convívio social normal? _____



LEITURA SUPERFICIAL

Let us focus on two reading techniques: skimming and scanning, cognates, verbal and non-verbal information; auxiliaries DID, irregular verbs, logical connectors, synonyms (different ways to express the same idea)

GLOSSARY :

Teen: jovem
 Find: achar, encontrar (verbo)
 Quiet: acalmar (verbo), quieto (adjetivo)
 Head: cabeça
 Poison: veneno (substantivo), envenenar (verbo)
 Became: tornar-se (passado é became)
 Scholarship: bolsa de estudos
 Achievements: conquistas
 Trigger: iniciadas,
 Draw: atrativo (poderá também ser um verbo, to draw)

Teen tries to quiet the voices caused by schizophrenia

Updated April 24, 2009

By Madison Park
 CNN

(CNN) -- The intrusive voices **popped** into William "Bill" Garrett's head. "They're coming for you," the voices **told** the 18-year-old. "Find somewhere to hide; they're going to get you."

They **told** the Johns Hopkins University freshman that his father had **poisoned** the family dog, and his grandmother had **put** human body parts into his food.

As schizophrenia **took** hold, the Maryland teenager **became** lost within his own mind and **had** to leave college after winning a full, four-year scholarship.

Schizophrenia is the result of disrupted brain development. Males typically get symptoms during their teens or early 20s, as Garrett did.

A gifted student, he **wanted** to study political science and biology at Hopkins.

In 2007, the unusual behaviors **started**. He **slept** a lot. He **emptied** an entire can of bug spray in his bedroom. **When** he **came** home for a weekend from college, he **pointed** to a blister on his hand that had **formed** from playing lacrosse.

"Look, I have gangrene," he said. "My hand is going to rot." Then he **tried** to cut off his hand with a paring knife.

His family **stopped** him and **took** him to an emergency room for a psych evaluation, **but** Garrett **refused** to wait and left. Garrett, **could** not even take a normal shower. The voices **told** him the shampoo and soap **were poisoned**.

Although **no one** knows where these voices originated, they **could** be triggered by wiring problems in the brain, **said** McClellan, who researches adolescent psychiatry. One theory is schizophrenia causes difficulty distinguishing thoughts from their outside experiences, "**so** they experience internal thoughts and perceptions as voices," he said.

At home, surrounded by reminders all his past achievements, Garrett said: "Mom, I was on the top of the world. Now I'm in the gutter."

A life with schizophrenia is not easy, **but** some with the disorder have graduated from college, **earned** doctorates and lead enriched lives, she told Garrett.

"He **doesn't** understand the courage he **has**."

Source:

<http://www.cnn.com/2009/HEALTH/04/24/schizophrenia.soloist.brain/index.html>

(Texto adaptado pela Professora Myrcea)

PART I



Individual

1. Match the words below:

- | | |
|---------------|--|
| a) Earn | () Entender |
| b) Understand | () Ter |
| c) Have | () Ainda que |
| d) Although | () Faculdade |
| e) Poisoned | () Pesquisadores |
| f) College | () Vozes |
| g) Researcher | () Esconder |
| h) Hide | () Ganhar, receber |
| i) Voices | () Fácil |
| j) Thought | () Pensamento, ou passado do verbo <i>Think</i> |
| l) Easy | () Envenenou, passado de <i>Poison</i> |



Now, pay attention to your teacher!!

2. Grammar – Go back to the article in English and let us study the following grammatical structures:

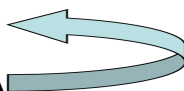
VERBS IN THE PAST

PART II



LEITURA PROFUNDA

GO BACK TO THE TEXT



COMPREHENSION EXERCISE :



Pair work

1. The paragraph below is a summary of the text you just read. Pick out one word in the parentheses that is suitable to the context.

The article is about a very serious _____ (disease, person, alligator) called schizophrenia. There is an example in this article about a _____ (client, teenager, employee) that was quite normal and all of a sudden became _____ (good, sick, good). According to the article, schizophrenia is the result of disrupted brain

_____ (concern, body, development).

14. In the parentheses, write T for TRUE or F for FALSE:

pp) The text above talks about a serious disorder. (____)

qq) The text also talks about a boy who plays the ball. (____)

rr) According to the text, the teenager in the article would see a lot of imaginary things. (____)

ss) The life with schizophrenia is not easy but it can be overcome. (____)

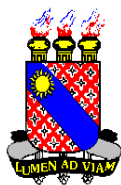
PÓS-LEITURA



Group work

11. How do you think parents should deal with children with schizophrenia?

APÊNDICE Y– Handout da 10ª aula do GC



Universidade Estadual do Ceará

Centro de Humanidades

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA

Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada □ CMLA

Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará, CEP: 60.410-690

Fone: 85 31012032 - FAX: 85 31012026 - <http://www.uece.br/cmla> E-MAIL:

cmla@uece.br

Teacher: Myrcea

Handout – GC

Name: _____ Date: _____

PRÉ-LEITURA

GRIFE SUÍNA

OMS aumenta alerta da epidemia da gripe suína para 4

2009-04-28 09:33:55

O secretário-geral adjunto da Organização Mundial da Saúde (OMS), encarregado da segurança sanitária e assuntos do meio-ambiente, Keiji Fukuda, anunciou ontem (27), em Genebra, que a entidade decidiu aumentar o alerta da epidemia da gripe suína para 4, devido à extensão do perigo desse vírus.

Ainda no período da tarde de ontem, vários especialistas avaliaram a nova situação da epidemia da gripe suína e sugeriram que a entidade aumentasse o alerta.

Keiji Fukuda assinalou que a OMS considera que todos os países devem supervisionar rigorosamente a realidade apresentada por essa epidemia.

Fonte: <http://portuguese.cri.cn/101/2009/04/28/1s106581.htm>



Individual

1. Quanto você sabe sobre as epidemias locais na sua cidade?



LEITURA SUPERFICIAL

Today, let us focus on past of verbs and nominal groups.

GLOSSARY :

Shut down: fechar
 Deadly: mortal
 Takeout meals comida que não é consumida no restaurante
 Outbreak: porta-voz
 Worldwide: no muito todo
 Illness: doença
 Death: morte
 Though: ainda que
 Flu: gripe

Mexico City restricts thousands of public places over swine flu

MEXICO CITY, Mexico (CNN) -- About 35,000 **public venues** in Mexico City were shut down or told to serve only takeout meals Tuesday as officials tried to contain a deadly **swine flu outbreak**.

Authorities **ordered** restaurants to serve only takeout food and mandated the closing of bars, clubs, theaters, **pool halls**, gyms, **sport centers** and **convention halls** until May 6, said Juan Jose Garcia Ochoa, a top city government official.

By early Tuesday, the swine flu outbreak in Mexico was suspected of causing 152 deaths and more than 1,600 illnesses, Mexico's **health minister** told reporters.

The **World Health Organization** said at least 104 cases have been confirmed worldwide, including 64 in the United States; 26 in **Mexico** -- of whom seven have died; six in Canada; three in New Zealand; two each in Spain and the United Kingdom; and one in Israel.

By Tuesday evening, **WHO** had not included 13 additional deaths reported in Mexico, eight additional cases reported in New Zealand and one additional case in Israel. The additional cases were **confirmed** by health officials in those countries.

In the United States, California, Indiana and Texas also reported additional cases not confirmed by the CDC. California health officials investigated two deaths for **ties** to the virus, but swine flu **was** ruled out in one case and "doesn't appear to be" the cause in the other, **though** lab results were **pending**, said Assistant Chief Ed Winter of the Los Angeles County coroner's department.

Source: <http://www.cnn.com/2009/HEALTH/04/28/swine.flu/index.html> (Texto adaptado pela Professora Myrcea)

PART I



Individual

1. Match the words below:

- | | |
|------------------------------|--|
| a) Was | () Teatro |
| b) Theater | () Era, estava (Passado do verbo TO BE) |
| c) World Health Organization | () Organização Mundial de Saúde |
| d) Each | () Parece ser |

- | | |
|---------------------|------------------------------|
| e) Additional cases | () Investigou, investigaram |
| f) Countries | () Países |
| g) Appear to be | () Casos adicionais |
| h) Investigated | () Cada |



Now, pay attention to your teacher!!

2. Grammar – Go back to the article in English and let us study the following grammatical structures:

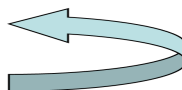
- a) Verbs in the past and nominal groups.

PART II



LEITURA PROFUNDA

GO BACK TO THE TEXT



COMPREHENSION EXERCISE :



Pair work

1. The paragraph below is an outline of the text you just read. Pick out one word in the parentheses that is suitable to the context.

The article is about the _____ (epidemy, concert, show) of the swine flu that _____ (is, are, sings) spreading in many countries, mainly in Mexico. Many _____ (students, authorities, teachers) are closing _____ (restaurants, stores, computers) to prevent people from _____ (filming, catching, performing) the disease. Some cases of the flu were _____ (had, confirmed, studied) in many other countries, including the USA.

15. In the parentheses, write T for TRUE or F for FALSE:

- tt) The text above talks about the dengue. (____)
 uu) The text says the flu has killed a lot of people. (____)
 vv) According to the text, the horse flu is very deadly. (____)
 ww) The World Health Organization registers many different diseases in Brazil only. (____)

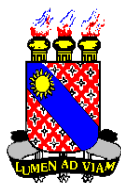
PÓS-LEITURA



Group work

1. How do you think the swine flu should be prevented?
2. Do you know what epidemic is versus pandemic?

APÊNDICE Z– Handout da 11ª aula do GC



Universidade Estadual do Ceará
 Centro de Humanidades
 Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada - PosLA
 Curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada □ CMLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará, CEP: 60.410-690
 Fone: 85 31012032 - FAX: 85 31012026 - <http://www.uece.br/cmla> E-MAIL:
cmla@uece.br

Teacher: Myrcea

Handout – GC

Name: _____ Date: _____
 Group _____

PRÉ-LEITURA

Menores infratores representam 17,4% da população carcerária do país

Do total de 345 mil menores infratores e adultos criminosos no Brasil, 17,4% são crianças e adolescentes com menos de 18 anos que estão internados em estabelecimentos de correção ou cumprindo medidas em regime de liberdade assistida.

Segundo dados da Secretaria Nacional de Direitos Humanos levantados pelo Globo, há 60 mil adolescentes cumprindo medidas socioeducativas no Brasil, sendo 14 mil em regime de internação e os demais em regime aberto. O Departamento Penitenciário Nacional registra 285 mil adultos presos no país.

Fonte: http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_noticias/imprescindivel/id251103.htm
 Acesso em 29 de abril de 2009.



Individual

1. Como são julgados os menores infratores no Brasil?



LEITURA SUPERFICIAL

Today, let us focus on prefixes and suffixes.

GLOSSARY :

Prosecutor: promotor
 Surveillance: vigilância
 Robbery and shooting: roubo e tiroteio
 Holdup: assalto à mão armada
 Indictments: indiciamentos
 Against: contra
 Jail: prisão
 Sought: passado de SEEK (procurar)
 Policy: política, regras

Teen wrongly charged in crime at carryout

By Melissa Harris | melissa.harris@baltsun.com

April 29, 2009

Baltimore police and prosecutors have acknowledged charging an innocent teenager in the August 2008 shooting and robbery of a customer inside a Northeast Baltimore Chinese carryout - a crime that drew outrage from [Mayor Sheila Dixon](#) after surveillance video showed two girls laughing during the holdup and customers stepping over the victim to get food.

Seven months after bringing indictments in the case, city prosecutors dropped the charges against one of the two suspects, Darren Brown, 17, of the 3300 block of Ellerslie Ave. Last week, they charged the second suspect's cousin, [Kevin Johnson](#), 15, of the 2700 block of Tivoly Ave., as an adult in the crime.

Brown had been in jail awaiting trial since the day after the Aug. 6 robbery.

Margaret T. Burns, a spokeswoman for State's Attorney Patricia C. Jessamy, said the office has opened an investigation into errors by police and prosecutors. Her police counterpart, Anthony Guglielmi, said that the department was reviewing charging procedures.

"From what I understand, police sought the warrant for Brown's arrest without the approval of a prosecutor," Burns said. "Still, [prosecutors] took it to the grand jury. ... Typically, there are multiple safeguards in place to prevent this from occurring."

Burns said a police officer, Paul Southard, that he recognized Brown on the videotape and sought a warrant for his arrest. Soon after, the mother of the other suspect, David Jefferson, 17, told another detective that Brown was not involved. It was her nephew, Johnson, on the videotape, she said.

The case was then passed among several prosecutors and supervisors because of staffing changes.

When prosecutor Kelly Madigan got the case, she acted on concerns from a newly hired defense attorney and took a harder look, asking detectives to find Jefferson's mother. Among those interviewed was Detective Julian Min, who said he saw Brown walking back from a 7-Eleven at the time the call for the robbery went out.

"The video was horrible. Horrible," said Stanley Needleman, Brown's attorney. "You see skin. That's it. ... Kelly Madigan got the detective in. I don't know exactly what she did. But she did the right thing."

Since then, the state's attorney's office firearms unit has come under new leadership. The new division chief, Matthew Fraling, will be enforcing an existing policy that requires his team to have control over the charging of defendants in attempted-murder cases, Burns said.

Source: http://www.baltimoresun.com/news/local/baltimore_city/baltimore-ci.video29apr29.0.3466836.story (Texto adaptado pela Professora Myrcea)

PART I



Individual

1. Match the words below:

- | | |
|----------------------|----------------------------|
| a) Charged | () Erroneamente |
| b) Wrongly | () Acusado |
| c) Carryout | () Indiciamento |
| d) Indictment | () Escritório do advogado |
| e) Attorney's office | () Liderança |
| f) Leadership | () Assalto |
| g) Defendants | () Prisão |
| h) Arrest | () acusados |



Now, pay attention to your teacher!!

2. Grammar – Go back to the article in English and let us study the following grammatical structures:

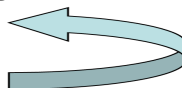
PREFIXES AND SUFFIXES

PART II



LEITURA PROFUNDA

GO BACK TO THE TEXT



COMPREHENSION EXERCISE :

Pair work

1. The paragraph below is an outline of the text you just read. Pick out one word in the parentheses that is suitable to the context.

The article is about the charging an _____ (guilty, innocent, beautiful) teen in Baltimore. He _____ (is, was, sings) accused wrongly of robbing a _____ (student, customer, teacher) inside a shopping center. One of the teens called Brown was _____ (robbed, indicted, played) wrongly and because of that, the police office had to _____ (repeat, review, sing) the case all over again.

16. In the parentheses, write T for TRUE or F for FALSE:

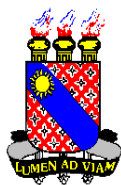
- xx) The text above talks a famous baseball player. (____)
- yy) The text says that one teen was indicted and arrested honestly. (____)
- zz) According to the text, because of the mistake the police committed, they had to find new leadership. (____)

PÓS-LEITURA

Group work

3. Do you think teens under 18 should be charged as adults?

APÊNDICE AA– Handout da 12ª aula do GC



Universidade Estadual do Ceará
 Centro de Humanidades
 Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada - PosLA
 Curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada □ CMLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará, CEP: 60.410-690
 Fone: 85 31012032 - FAX: 85 31012026 - <http://www.uece.br/cmla> E-MAIL:
cmla@uece.br

Teacher: Myrcea

Handout – GC

Name: _____ Date: _____
 Group _____

PRÉ-LEITURA

Adolescentes desaparecidas em SP são encontradas em SC, diz mãe.

11/06/08 - 20h53 - Atualizado em 12/06/08 - 18h57

Meninas foram encontradas na cidade de Curitiba, em Santa Catarina. Giovanna Maresti e Ana Lívia Destefani desapareceram na quinta-feira (5).

As duas adolescentes que não eram vistas desde quinta-feira (5) em São Paulo foram encontradas nesta quarta-feira (11) em Curitiba, Santa Catarina. Giovanna Maresti Sant'anna Silva, de 15 anos, e Ana Lívia Destefani, de 16, foram achadas pela polícia da cidade. De acordo com a mãe de Giovanna, Kelly di Bertolli, as meninas estavam na delegacia da cidade no final desta noite.

Fonte: <http://g1.globo.com/Noticias/SaoPaulo/0,,MUL597916-5605,00.html> Acesso em 03 de maio de 2009.



Individual

1. Você conhece muitos casos de desaparecimento de adolescentes: Na maioria das vezes, como isso acontece:
- 2.



LEITURA SUPERFICIAL

Today, let us focus on object and possessive pronouns.

GLOSSARY :

Disappear: desaparecer

Surveillance: vigilância

Missing: desaparecida (vem do verbo MISS que quer dizer sentir falta, perder)

Although: ainda que

Wishes: desejos

Flip-flops: chinelos

Tips: dicas

Meanwhile: enquanto isso

Policy: política, regras

Mom identifies missing teen on surveillance video

NEW YORK (CNN) -- The mother of a 17-year-old girl who disappeared while on spring break in Myrtle Beach, South Carolina, has identified **her** daughter on grainy hotel surveillance video.

Brittane Marie Drexel's mother on Friday confirmed it was her daughter seen in a hotel surveillance video.

"When **I** saw **her** profile it was confirmed," Dawn Drexel said Friday on "Nancy Grace."

Drexel's daughter, Brittane, was last seen on Saturday, several days after **she** traveled to Myrtle Beach against **her** mother's wishes.

In the video, a girl wearing shorts and flip-flops walks in and later out of the doors of a hotel on Saturday evening. Brittane Drexel **supposedly** was on **her** way to meet friends at another hotel nearby. Meanwhile, Myrtle Beach Police reportedly have shifted some search efforts about 40 miles to Georgetown County, based on tips. But **there is** still no sign of the high school junior from Rochester, New York.

Dawn Drexel said **she** had forbidden **her** daughter to go to Myrtle Beach, a popular destination for high school and college spring break. But Brittane and **her** friends apparently drove the 850 miles to the coastal city anyway. Drexel said **her** daughter had about \$100 with her.

Although they stayed in touch by phone and spoke on Saturday, Drexel said **she** believed the girl was calling from Rochester when **she** was actually in Myrtle Beach. Drexel has now gone to the city where her daughter was last seen, helping in the [search](#) for Brittane.

"We're going to all of the businesses and restaurants on Ocean Boulevard," Drexel said, but she admitted that she is concerned something may have happened to her daughter.

"I just have a gut feeling that because the stories don't match, things aren't making sense to me," Drexel said, referring to reported contradictions in the information Brittanee's friends have given police.

Authorities have not named any suspects or persons of interest in the case

Source: <http://www.cnn.com/2009/CRIME/05/01/sc.missing.girl/index.html> (Texto adaptado pela Professora Myrcea)

PART I



Individual

1. Match the words below:

- | | |
|------------------|---|
| a) Suspects | () Preocupado (a) |
| b) Match | () Perfil |
| c) Happened | () Combinar, dar certo |
| d) Profile | () Filha |
| e) Contradiction | () Suspeitos |
| f) Concerned | () De qualquer maneira |
| g) Daughter | () Aconteceu (passado do verbo HAPPEN) |
| h) Anyway | () Contradição |



Now, pay attention to your teacher!!

2. Grammar – Go back to the article in English and let us study the following grammatical structures:

POSSESSIVE ADJECTIVES

MY
YOUR
HER
HIS
ITS
OUR
THEIR

PART II

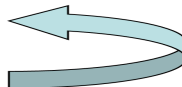


OBJECT PRONOUNS

ME
YOU
HER
HIM
IT
US
THEM

LEITURA PROFUNDA

GO BACK TO THE TEXT



COMPREHENSION EXERCISE :

Pair work

1. The paragraph below is a summary of the text you just read. Pick out one word in the parentheses that is suitable to the context.

The article is about a missing _____ (boy, girl, lady) from South Carolina. She was _____ (sick, identified, eaten) by her mother on a _____ (student, customer, surveillance) video inside a hotel. The girl _____ (robbed, had, played) \$100,00 when she _____ (went, traveled, studied) with her friends to Myrtle Beach.

2. In the parentheses, write T for TRUE or F for FALSE:

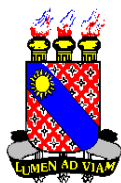
- a) The text above talks a famous singer Britney Spears. (____)
- b) The text says that the teen disobeyed her mother and decided to travel. (____)
- c) According to the text, she traveled to meet her friend during the Spring Break. (____)

PÓS-LEITURA

Group work

- 4. Do you think parents should have more control of the time children go out:
- 5. Do you also believe that children should be more aware of the dangerous episodes and obey their parents:

APÊNDICE BB– Handout da 13ª aula do GC



Universidade Estadual do Ceará

Centro de Humanidades

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA

Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada □ CMLA

Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará, CEP: 60.410-690

Fone: 85 31012032 - FAX: 85 31012026 - <http://www.uece.br/cmla> E-MAIL:

cmla@uece.br

Teacher: Myrcea

Handout – GC

Name: _____ Date: _____
Group _____

PRÉ-LEITURA

Bem Vindos ao Dinossauros AVPH

Os Dinossauros cujo nome significa " lagarto terrível ", nome não muito adequado, pois não eram muito parecidos com lagartos e a maioria deles não era tão terrível assim, muitos deles eram dóceis herbívoros que conviviam pacificamente, porém um ramo da família dos dinossauros chamados de terópodes (que em geral eram carnívoros), esses mereceriam a classificação original de terríveis, pois alguns exemplares pertencentes a esse grupo foram os maiores carnívoros terrestres que já existiram no planeta. Em contra partida em outro grupo familiar chamado saurópodes, ocorreu o desenvolvimento das maiores criaturas terrestres que se conhece á habitar o planeta e apesar de enormes não eram agressivos, à não ser para se defenderem.

Fonte: <http://www.avph.com.br/dinossauros.htm> Acesso em 04 de maio de 2009.



Individual

3. Voce imagina o mundo hoje em dia com a presença dos dinossauros:



LEITURA SUPERFICIAL

Today, let us focus on definite and indefinite articles.

GLOSSARY :

Buried: enterrado
 Yielded: concedido, produzido
 Finding: achado
 Tissue: tecido
 Sample: amostra
 Ancient bone: osso antigo

First dino 'blood' extracted from ancient bone

19:00 30 April 2009 by [Jeff Hecht](#)

A dinosaur bone buried for 80 million years has yielded a mix of proteins and microstructures resembling cells. The finding is important because it should resolve doubts about a previous report that also claimed to have extracted dino tissue from fossils.

Proteins such as collagen are far more durable than DNA, but they had not been expected to last the 65 million years since the dinosaurs died out. So palaeontologist [Mary Schweitzer](#) of North Carolina State University attracted wide attention when she reported finding first [soft tissue](#) and later [collagen from a Tyrannosaurus rex leg bone](#) that was intact until it was broken during excavation.

Yet [critics](#) said the extraordinary claim required extraordinary evidence, and asked for protein sequences, better handling of samples to prevent contamination, and confirmation analyses from other laboratories.

So Schweitzer took a look at the pristine leg bone of a plant-eating hadrosaur that had been encased in sandstone for 80 million years. She and colleagues exhaustively tested the sample, sequencing the proteins they found with a new and better mass spectrometer and sending samples to two other labs for verification.

Now they report recovering not just collagen – which conveys little evolutionary information because it is the same in almost all animals – but also haemoglobin, elastin and laminin, as well as cell-like structures resembling blood and bone cells. The proteins should reveal more about dinosaur [evolution](#) because they vary much more between species.

Journal reference: [Science](#) (DOI: 10.1126/science.1165069)

Source: <http://www.newscientist.com/article/dn17060-first-dino-blood-extracted-from-ancient-bone.html> (Texto adaptado pela Professora Myrcea)

PART I



Individual

1. Match the words below:

- | | |
|------------|---|
| a) Species | () Passado de Take= levou, carregou, tomou |
| b) Reveal | () Bem como |
| c) Because | () Espécies |

- | | |
|---------------|---------------|
| d) Vary | () Lembrando |
| e) Convey | () Porque |
| f) Resembling | () Variar |
| g) Took | () Revelar |
| h) As well as | () Comunicar |



Now, pay attention to your teacher!!

2. Grammar – Go back to the article in English and let us study the following grammatical structures:

Definite and Indefinite articles

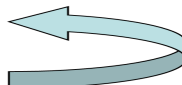
A , AN (Indefinite articles) THE (definite article)

PART II



LEITURA PROFUNDA

GO BACK TO THE TEXT



COMPREHENSION EXERCISE :



Pair work

1. The paragraph below is a summary of the text you just read. Pick out one word in the parentheses that is suitable to the context.

The article is about _____ (animal, finding, cat) of a dinosaur. It was _____ (sick, revealed, said) that the blood of the dinosaur _____ (had, wanted, ate) collagen and other substances. This finding is very _____ (unimportant, rare, relevant) to find out more about the evolution of dinosaurs.

4. In the parentheses, write T for TRUE or F for FALSE:

aaa) The text above is about mammals. (____)

- bbb) The text says that this finding should resolve questions about the evolution of dinosaurs. (____)
- ccc) According to the text, collagen is less durable than DNA. (____)

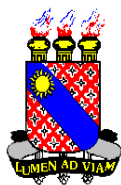
PÓS-LEITURA



Group work

1. Would you be interested in finding out more about paleontology? What important city has a paleontology museum in Ceará?

APÊNDICE CC– Handout da 14ª aula do GC



Universidade Estadual do Ceará
 Centro de Humanidades
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA
 Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada □ CMLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará, CEP: 60.410-690
 Fone: 85 31012032 - FAX: 85 31012026 - <http://www.uece.br/cmla> E-MAIL: cmla@uece.br
 Teacher: Myrcea

Handout – GC

Name: _____ Date: _____

PRÉ-LEITURA

A morte de Getúlio Vargas

23/08/2004 02:19

De volta ao passado

Amanhã fará 50 anos que o gaúcho Getúlio Dornelles Vargas, nascido em São Borja a 19 de abril de 1883, deu um tiro no próprio peito e saiu da vida para entrar definitivamente na História do Brasil. É o nosso maior mito político, ainda hoje apontado em pesquisas de opinião pública como o melhor presidente da República que o país já teve. Foi Getúlio quem deu às mulheres o direito de voto. Foi ele quem deu aos trabalhadores a legislação que ainda hoje disciplina suas relações com os patrões. E foi ele quem abriu as portas da administração pública para a admissão de funcionários por meio de concurso e do sistema de mérito.

Fonte: <http://oglobo.globo.com/pais/noblat/arquivo14.asp> Acesso em 05 de maio de 2009.



Individual

5. Você sabe da vida de alguma particularidade sobre algum presidente famoso?



LEITURA SUPERFICIAL

Today, let us focus on definite and indefinite articles.

GLOSSARY :

Killed: morto, assassinado
 Blood-stained threads: fios com manchas de sangue
 Pillow: travesseiro
 Approaching: abordar
 Last days: últimos dias

DNA test could shed light on Lincoln's last days, doctor says

19:00 5 May 2009 By Jennifer Pifer Bixler

(CNN) -- Was President **Abraham Lincoln** dying of a rare genetic disease when an assassin killed him in 1865? A California doctor believes so -- and he hoped to prove his theory by testing the 16th president's DNA.

Dr. John Sotos asked a small Philadelphia museum for blood-stained threads from a scrap of the pillow that cradled Lincoln's head as he lay dying.

"We know how Lincoln died. I am more interested in how he lived," said Sotos, a cardiologist and author who lives in Palo Alto, California.

"I would ask the historians how some knowledge of approaching death would influence the conduct of the presidency during a war," said Sotos, author of "The Physical Lincoln" and a consultant on the TV series "House." "His attitude toward the South was incredibly forgiving in the few days he had."

The fragment that Sotos asked to test measures about three-eighths of an inch by 5 inches. A group of Union veterans gave the museum the relic, which was obtained from Lincoln's deathbed by someone who was there when he died.

Board members such as Schmincke opposed the doctor's request, fearing that removing even a few strands of thread for DNA testing would damage the relic. Schmincke also discounted the prospects of any new historical insights based on the test results.

"Why should we question whether or not he had a disease?" he asked. "What's it going to prove? It's not going to make the outcome of the Civil War any different."

"We want to respect the memory of Lincoln, not dig in the past and make up things that aren't there," Schmincke said.

As evidence that the president had multiple endocrine neoplasia type 2B, Sotos has cited his long limbs, bumps on his lips and problems with constipation, all classic symptoms of the rare genetic syndrome.

But Sotos says the key piece of evidence lies in Lincoln's family.

"It is the Lincoln children who make me very confident," he said.

Three of Lincoln's sons died young. Each had bumpy lips. His surviving son, Robert, lived to 82 and did not have bumpy lips.

Sotos also cites evidence that Lincoln had developed signs of cancer. Sotos is convinced that Lincoln was dying even before the assassin struck

Source:

<http://www.cnn.com/2009/HEALTH/05/05/lincoln.cancer.pillow/index.html>

(Texto adaptado pela Professora Myrcea)

PART I



Individual

1. Match the words below:

- | | |
|--------------|-------------------------------|
| a) Measures | () pernas, membros |
| b) Fearing | () Relíquia |
| c) Key piece | () Protuberancia , saliencia |
| d) Knowledge | () Medidas |
| e) Relic | () Temendo |
| f) Disease | () Peça chave |
| g) Outcome | () Resultado |
| h) Limbs | () Doença |
| i) Bumpy | () Conhecimento |



Now, pay attention to your teacher!!

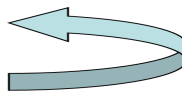
2. Grammar – Go back to the article in English and let us study the following grammatical structures:

PART II



LEITURA PROFUNDA

GO BACK TO THE TEXT



COMPREHENSION EXERCISE :



Pair work

1. The paragraph below is a summary of the text you just read. **Pick out one word in the parentheses that is suitable to the context .**

The article is about the _____ (death, animal, president) of a famous American President. Scientists _____ (believe, revealed, sell) that he had cancer before he was _____ (assassinated, wanted, ate). Some people don't think this is very _____ (unimportant, rare, relevant).

6. In the parentheses, write T for TRUE or F for FALSE:

ddd) The text above is about a sick man that is in the hospital. (____)

eee) The text says that the key to find out about if Lincoln had cancer would be his children. (____)

fff) According to the text, Lincoln has many children. (____)

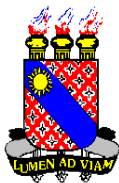
PÓS-LEITURA



Group work

1. Do you think that studying the DNA of important dead people is relevant?

APÊNDICE DD– Handout da 15ª aula do GC



Universidade Estadual do Ceará
 Centro de Humanidades
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA
 Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada □ CMLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará, CEP: 60.410-690
 Fone: 85 31012032 - FAX: 85 31012026 - <http://www.uece.br/cmla> E-MAIL: cmla@uece.br
 Teacher: Myrcea

Handout – GC

Name: _____ Date: _____ Group: _____

PRÉ-LEITURA

29/03/09 - 13h10 - Atualizado em 29/03/09 - 16h56

Missa relembra um ano da morte de Isabella

O primeiro ano da morte de Isabella Nardoni foi lembrado numa missa na manhã deste domingo (29) na Igreja Nossa Senhora dos Prazeres, na Zona Norte de São Paulo. A menina foi jogada do apartamento onde viviam o pai dela, Alexandre Nardoni, e a madrasta, Anna Carolina Jatobá. **Fonte:**

<http://g1.globo.com/Sites/Especiais/Noticias/0,,MUL1063468-15528,00.html>

Acesso em 05 de maio de 2009.



Individual

7. Que idéia você tem sobre as ocorrências de violência contra crianças no seu país? Como isso tudo poderia ser prevenido?



LEITURA SUPERFICIAL

Today, let us review some points.

GLOSSARY :

Arrested: prenderam

Throw: jogar, THREW é passado de THROW

Dirty game: jogo sujo

Authorities suspect man threw baby from car

CNN) -- Authorities arrested a man Tuesday on suspicion he threw a 3-month-old child from a car on an interstate in Tampa, Florida.

The boy died.

Richard McTear Jr., 21, got in a fight with his ex-girlfriend early Tuesday and picked up the baby and threw him to the ground, the Hillsborough County Sheriff's Office said. McTear then got in his blue Chevrolet Impala with the child and left, the sheriff's office said.

A motorist found the baby on Interstate 275 a short while later. The child was pronounced dead at 4:30 a.m., the sheriff's office said.

McTear is not related to the child, said sheriff's spokeswoman Debbie Carter.

A video shown on CNN affiliate WFLA TV shows McTear being led out of a Tampa police squad car after his arrest. McTear had long dreadlocks and was wearing a red polo-type shirt with a wide blue stripe across the chest. He ducked his head as TV cameras surrounded him on his walk into a police building.

When asked by reporters if he had thrown the child out of the car window, McTear answered, "It's a dirty game. A dirty game."

Source: <http://www.cnn.com/2009/CRIME/05/05/florida.child.thrown/index.html>

(Texto adaptado pela Professora Myrcea)

PART I



Individual

1. Match the words below:

- | | |
|----------------|-------------------------|
| a) Fight | () Mostrar, mostra |
| b) Car window | () Janela do carro |
| c) While later | () Respondeu |
| d) Answered | () Um pouco mais tarde |
| e) Shows | () Briga |



Now, pay attention to your teacher!!

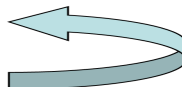
2. Grammar – Go back to the article in English and let us study the following grammatical structures:

PART II



LEITURA PROFUNDA

GO BACK TO THE TEXT



COMPREHENSION EXERCISE :



Pair work

1. The paragraph below is a summary of the text you just read. Pick out one word in the parentheses that is suitable to the context.

The article is about the _____ (death, animal, president) of a 3-month old baby that was _____ (thrown out, showed, put) of a car by a crazy guy. The _____ (police, teacher, men) said he did that because he _____ (ate, had, met) a fight with his ex-girlfriend.

8. In the parentheses, write T for TRUE or F for FALSE:

ggg) The text above is a sick man. (____)

hhh) The text says that the suspect of killing a baby is an ex-girlfriend (____)

iii) According to the text, the man is not related to the child. (____)

PÓS-LEITURA



Group work

1. Do you think violence against children should be strongly prevented and punished?

APÊNDICE EE – Tabulação de dados dos testes do GE e GC

Tabulação dos dados do Pré-Teste – Turma GE

Teste A Is it time to say good-bye to Hubble ? (realizado com 50% da turma)
Total de 6 alunos

GABARITO 1.ABERTA; 2.B; 3.B; 4.C;5.A; 6. ABERTA

Questões Sujeitos	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5	Questão 6	Total acertos
Aluno # 1	S/R	A	C	A	B	S/R	0
Aluno # 2	S/R	A	B	C	A	“O texto fala de uma missão (sic) que uma nave tem que pegar o controle de um probe = uma nave espacial que explorar o sistema solar e transmite dados para a terra”.	3
Aluno # 3	“Is now using a BACK UP B0-SIDE”	B	C	A	A	“ October 30, 2008 4:27 PM”	2
Aluno #4	“14 October launch”	C	B	A	A	“Que fala sobre a NASA”	2
Aluno # 5	“Eu acho que ver o espaço”	A	C	A	C	“Baseado no que eu entendi, o texto fala sobre o espaço e de um telescópio, eu acho”	1
Aluno # 6	“is now using a back-upa B-SIDE”	B	C	A	A	“Fala sobre a falha na missão (sic) que a NASA fez”	2

Teste B Dalai Lama (realizado com 50% da turma) Total de 5 alunos

GABARITO: 1.ABERTA; 2.B;3.A;4.C;5.C; 6. ABERTA

Alunos	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5	Questão 6	Total de acertos
Aluno #7	“His holiness the dalai lama appears to	C	D	D	C	“e uma pessoa que eu acho que ele quer invader(sic) ou começar uma	1

	be thowing (sic) in the towel"					Guerra"	
Aluno # 8	"Appears to be throwing in the towel"	B	A	B	B	"O que eu entendi eu achei bem legal, apesar de eu nao ter intedido (sic) algumas coisas. Mas eu me esforcei e consegui entender algumas palavras do texto"	2
Aluno # 9	"Holiness, Dalai Lama"	B	A	C	C	"Que uma cidade foi tomada pelos chineses"	5
Aluno # 10	S/R	B	A	C	D	" Eu acho que fala sobre a copeticacao (sic) por um território sobre governantes o poder que tem os protestos dos rivais e varias outras coisas"	3
Aluno #11	"Holiness, Dalai Lama"	B	A	C	C	" Que uma cidade que foi (sic) invadida pelos chineses"	5

Tabulação dos dados do Pós-Teste – Turma GE

Teste C The amazing farmer ants ? (realizado com 50% da turma) Total de 6 alunos

GABARITO

1.B ; 2. B; 3.B; 4.C;5. ABERTA

Questões Sujeitos	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5	Total acertos
Aluno # 1	D	B	C	C	" Que foram encontradas na Costa Rica uma espécie de formiga que se alimenta de folhas e fungos"	2
Aluno # 2	B	B	B	C	" Eu aprendi que o homem encontrou sua especie favorita de formigas encontra na Costa Rica e que as crianças estão adorando essa nova espécie de formigas" .	4
Aluno # 3	B	B	B	C	" Fala sobre a vida das formigas e sobre a descoberta do quase cientista Gregory Farrington"	4
Aluno #4	B	B	B	C	"Eu entendi que o texto fala	4

					sobre um homem que encontrou uma espécie de formigas na Costa Rica”.	
Aluno # 5	B	C	C	C	“Eu entendi que a vida das formigas é muito dura e difícil (sic)”	2
Aluno # 6	B	B	B	C	“ Fala sobre a vida das formigas no dia-a-dia é (sic) da grande descoberta de um cientista (sic) químico Gregory Farrington”	4

Teste D Science says we really are what we drink (realizado com 50% da turma) Total de 5 alunos

GABARITO 1.A; 2.C; 3.C; 4.B;5 ABERTA

Alunos	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5	Total de acertos
Aluno #7	A	C	C	B	“ Ciência fala sobre um estudo que foi feito cerebero (sic) humano”	4
Aluno # 8	A	C	C	B	“Que nos somos o que nos podemos”.	4
Aluno # 9	A	C	C	B	“ Que nos somos o que nos bebemos”	4
Aluno #10	A	C	C	B	“ Eu entendi (sic) que o texto fala sobre relatividade (sic) do cérebro que [é bem complexo e por (sic) um professor de psicologia tenta entender o melhor (sic) o sistema do cérebro”	4
Aluno # 11	A	C	C	B	“ Que nós somos o que nós bebemos”	4

Tabulação dos dados do Pré-Teste – Turma GC

GABARITO 1.B ; 2. B; 3.B; 4.C;5. ABERTA

Teste C The amazing farmer ants ? (realizado com 50% da turma) Total de 3 alunos

Questões \ Sujeitos	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5	Total acertos
Aluno # 1	A	A	A	S/R	S/R	0
Aluno # 2	A	B	C	C	S/R	2
Aluno # 3	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	0

Teste D Science says we really are what we drink (realizado com 50% da turma) Total de 5 alunos

GABARITO 1.A; 2.C; 3.C; 4.B;5 ABERTA

Alunos	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5	Total de acertos
Aluno #4	B	C	A	C	S/R	1
Aluno # 5	C	C	B	B	S/R	2
Aluno # 6	A	C	A	B	S/R	3
Aluno #7	B	C	B	B	S/R	2
Aluno # 8	B	C	B	C	S/R	1

Tabulação dos dados do Pós-Teste – Turma GC

Gabarito 1.ABERTA; 2.B; 3.B; 4.C;5.A; 6. ABERTA

Teste A Is it time to say good-bye to Hubble ? (realizado com 50% da turma) Total de 5 alunos

Questões Sujeitos	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5	Questão 6	Total acertos
Aluno # 4	“11 tome hubble space telescope”	B	C	A	B	“Eu entendi que a naza (sic) projetou um telescópel (sic) de 900 milhões para estudar melhor o espaço”	1
Aluno # 5	“ 11 tornna (sic)”	B	C	C	B	“Eu entendi que fala sobre um telescópio no espaço que custa 900 milhao (sic) e também fala uma (sic) nave especial qu explora o sistema solar (sic) transmite dados para a terra”.	2
Aluno # 6	“11 tonner”	A	C	C	B	“Fala sobre um telescópio no espaço que esta em órbita. E também de uma nave espacial que explora o sistema solar e transmite dados para a Terra.”	1
Aluno #7	“One last”	B	C	A	B	“ Eu entendi que a	1

						NASA projetou um telescópio de 900 milhões de dólares para estudar melhor o espaço”.	
Aluno # 8	“11-tonne (sic)”	B	C	C	B	“Fala sobre um projeto de novos instrumentos no espaço”	2

Teste B Dalai Lama (realizado com 50% da turma) Total de 3 alunos

GABARITO: 1. ABERTA; 2.B;3.A;4.C;5.C; 6. ABERTA

Alunos	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5	Questão 6	Total de acertos
Aluno #1	“His holiness”	A	A	B	D	S/R	1
Aluno# 2	“Holiness the Dalia (sic) Lama”	B	A	C	C	“Fala sobre Dalai Lama”	5
Aluno #3	“Holiness, the Dalai Lama”	B	A	C	C	“ Eu entendi que Dalai Lama tornou o Tibet um país livre da China”	5

ANEXOS

ANEXO A- Planejamento anual de ensino de 2007 de Língua Inglesa da EEFM José Bezerra de Menezes



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA
Escola de Ensino Fundamental e Médio José Bezerra de Menezes
 Rua Anário Braga, S/N - Antônio Bezerra / Fone: 31015082 / Fax: 32354944 / Fortaleza-Ce.

PLANEJAMENTO ANUAL – Ano: 2007

Disciplina: Língua Estrangeira - Inglês

Professor (a): Gardênia, Myrcea

Série: 8ª série

01- Objetivo Geral:

Reconhecer a importância sócio-cultural da língua inglesa, tendo a linguagem oral como um instrumento de comunicação de formação do cidadão que responde as exigências da sociedade e conscientizar o aluno de que a língua inglesa é necessária às exigências do mundo atual interferindo socialmente na melhoria da qualidade de vida.

02- Objetivos Específicos:

- Identificar as estruturas gramaticais na produção de textos orais.
- Compreender as diversas funções da linguagem escrita em harmonia com as funções gramaticais, dentro de um contexto sócio-histórico-cultural.
- Conhecer e usar a língua estrangeira como instrumento de acesso à informação e outras culturas e grupos sociais.
- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e / ou culturais.
- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos e contextos de acordo com as condições de produção / recepção.
- Utilizar as estruturas gramaticais na produção de textos orais.
- Valorizar e distinguir as estruturas gramaticais dentro do contexto.

03- Conteúdos Programáticos:

1ª Etapa: Período de 03 de março a 30 de abril

- Revisão dos conteúdos da 7ª série (formas geométricas, adjetivos, verbos regulares e irregulares, números de 300-600, operações matemáticas, v. To be X verbos de ação, nacionalidades, alimentos, plural dos substantivos, *there to be* no presente, horas);

2ª Etapa: Período de 02 de maio a 29 de junho

1. Passado do verbo TO BE e formas; .
2. HOW OFTEN e advérbios de frequência;

3. Modais (CAN, MAY, SHOULD, COULD etc)
4. V. TO HAVE (revisando)
4. Advérbios de Frequência
5. Números 601-700;

3ª Etapa: Período de 31 de julho a 31 de outubro

1. Verbos Regulares e Irregulares nas formas negativa e afirmativa;
2. Auxiliares DO, DOES;
3. Presente Continuo X Presente Simples;
4. Question tags
5. Fenômenos da Natureza
6. Apologizing (pedindo desculpas)
7. Dinheiro e roupas (vocabulário)
8. Caso genitive
9. Numeros de 701-800

4ª Etapa: Período de 01 de novembro a 19 de janeiro/2008

1. Pronome Possessive e Objeto (diferenciação e conscientização do uso em contexto)
2. Artigos (revisão)
3. What if....(condicional)
4. Continuação Verbos Regulares e Irregulares
5. Operações matemáticas complexos (continuação)

04- Metodologia Aplicada:

- Aulas expositivas, dinâmicas, trabalhos (individuais e grupos), leitura e interpretação de textos, uso e leitura nas transparências, exercícios em sala e TD's, pesquisa em livros da biblioteca, identificação de estruturas em filmes e seriados infantis com a ajuda da legenda inter e intralinguística; músicas

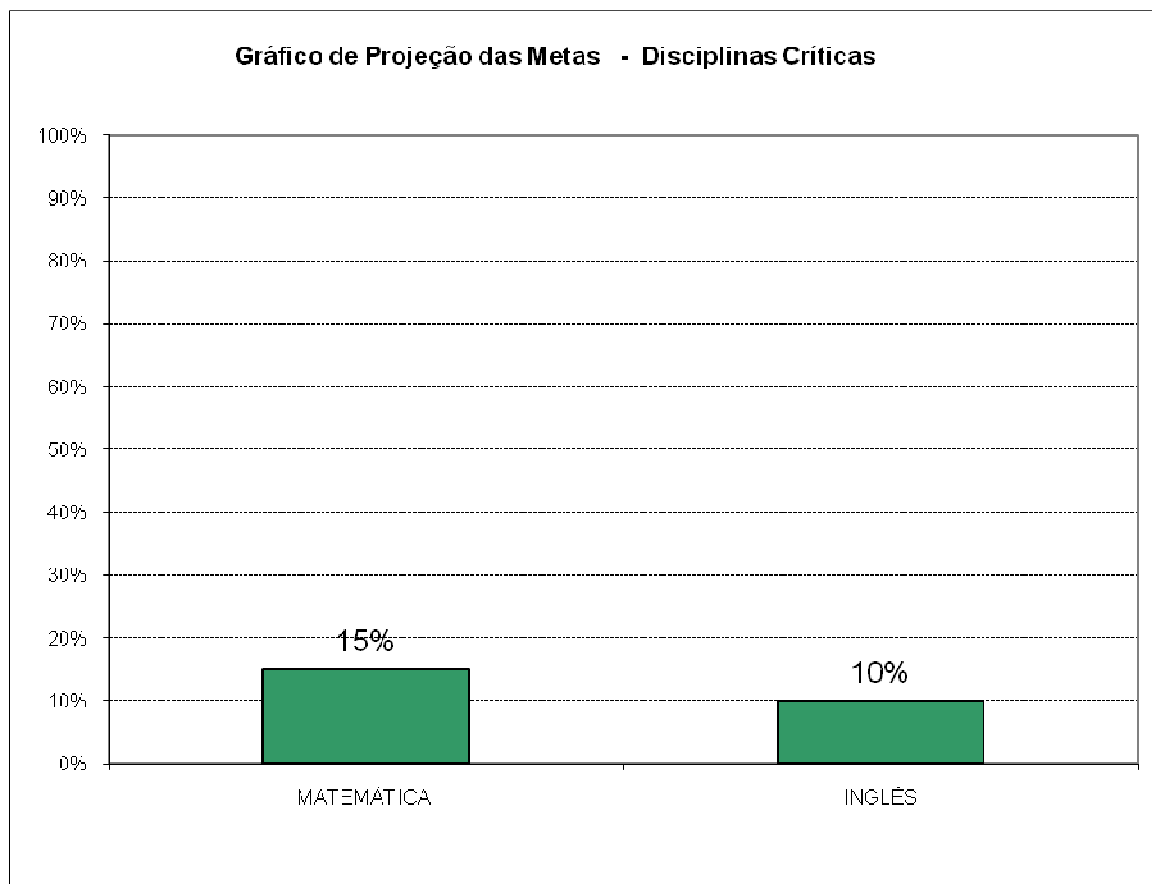
05- Recursos a Serem Utilizados:

- Livros didáticos, dicionários, painéis e aparelho de som, DVD, retroprojeto, *Flash Cards* e cartazes, material autêntico.

ANEXO B – Disciplinas críticas GIDE-2007

EEFM JOSÉ BEZERRA DE MENEZES – GIDE 2007 PROJEÇÃO DE METAS - DISCIPLINAS CRÍTICAS

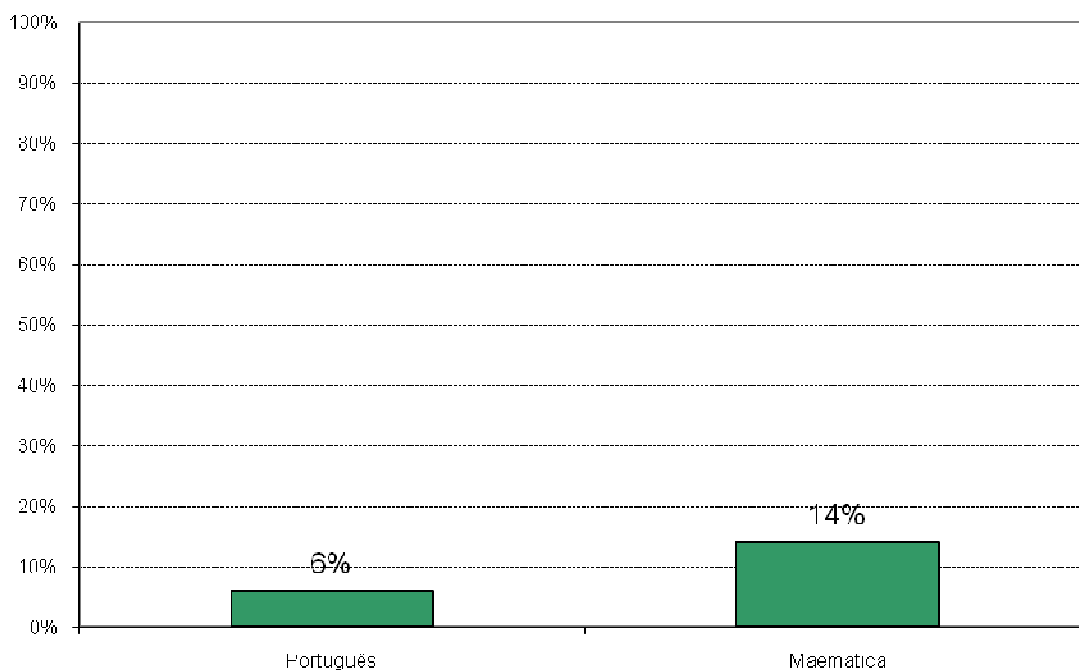
ENSINO MÉDIO NOTURNO	MATEMÁTICA	INGLÊS
3º ANOS / 2º ANOS	15%	10%



PROJEÇÃO DE METAS - DISCIPLINAS CRÍTICAS

ENSINO FUNDAMENTAL	Português	Matemática
6a SÉRIE / 7º SÉRIE	6%	14%

Gráfico de Projeção das Metas - Disciplinas Críticas



Fonte: GIDE/2007 EEFM José Bezerra de Menezes
Coordenadora Pedagógica: Luiza Pontes