

Universidade Federal de Lavras – UFLA
Centro de Educação a Distância – CEAD

**Língua Inglesa:
desenvolvimento de práticas
orais e escritas**

GUIA DE ESTUDOS

Shirlene Bemfica de Oliveira

Lavras/MG
2014



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons - Atribuição-
NãoComercial-Compartilhalgual 4.0 Internacional.

**Ficha Catalográfica Preparada pela Divisão de Processos
Técnicos da
Biblioteca da UFLA**

Oliveira, Shirlene Bemfica de.

Desenvolvimento de práticas orais e escritas : guia de estudos /
Shirlene Bemfica de Oliveira. – Lavras : UFLA, 2014.
159 p. : il.

Uma publicação do Centro de Educação a Distância
da Universidade Federal de Lavras.

1. Ensino. 2. Inglês. 3. Habilidades integradas. I. Universidade
Federal de Lavras. II. Título.

CDD – 378.170281

Governo Federal

Presidente da República: Dilma Vana Rousseff

Ministro da Educação: Aloizio Mercadante

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Universidade Aberta do Brasil (UAB)

Universidade Federal de Lavras Reitor:

José Roberto Soares Scolforo Vice-Reitora:

Édila Vilela Resende von Pinho

Pró-Reitora de Graduação: Soraya Alvarenga Botelho

Centro de Educação a Distância

Coordenador Geral: Ronei Ximenes Martins

Coordenadora Pedagógica: Elaine das Graças Frade

Coordenador de Projetos: Cleber Carvalho de Castro

Coordenadora de Apoio Técnico: Fernanda Barbosa Ferrari

Coordenador de Tecnologia da Informação: Raphael Winckler de Bettio

Departamento de Ciências Humanas

Letras Inglês (modalidade à distância)

Coordenadora do Curso: Patrícia de Almeida

Coordenadora de Tutoria: Emmanuela Vitorino Carvalho de S. Blumer

Revisor Textual: Tufi Neder Neto

APRESENTAÇÃO DO PROFESSOR RESPONSÁVEL

Shirlene Bemfica de Oliveira



Graduada em Letras Licenciatura (2002), Mestre em Linguística Aplicada (2004) e Doutora em Estudos Linguísticos pela mesma instituição (2009). No mestrado, investigou os processos interacionais em salas de aulas de língua inglesa concentrando-se nos conflitos vivenciados por professores em relação às expectativas dos alunos. No doutorado, com foco na formação de professores de línguas estrangeiras, estudou os processos de construção e transformação conceitual de professores em Educação continuada. Professora efetiva de língua inglesa no IFMG Campus Ouro Preto nos cursos de Automação, Edificações, Metalurgia, Mineração e Turismo. Atua como membro do Comitê de Pesquisa Interno do IFMG. Ministra, voluntariamente, os módulos de planejamento e habilidades integradas no Projeto de Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras (EDUCONLE) na UFMG. Entre os anos de 2004 e 2008, atuou como professora auxiliar nos cursos de Letras, Engenharia de Produção, Ciência da Computação, Educação Física e Direito da Faculdade Pitágoras lecionando língua inglesa, língua portuguesa e metodologia científica. Foi professora do Curso de Pós Graduação em Linguística Aplicada do CEPEX- UNEC onde ministrou a disciplina de formação de professores de língua e literatura. Coordena o grupo de pesquisa Educação, trabalho e Sociedade onde desenvolve pesquisas na área de Educação. Desenvolve estudos na área de Linguística Aplicada/ Linguística de Corpus, com ênfase na Formação de Professores e no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Sumário

Apresentação.....	8
Projeto instrucional.....	10
UNIDADE 1: Integrated Skills in Foreign Language classrooms.....	13
1.1. Habilidades Integradas no ensino de inglês como língua estrangeira ou adicional.....	15
1.2. Aspectos culturais e o uso da tecnologia como habilidades que influenciam o ensino de línguas estrangeiras.....	16
1.3 Habilidades Integradas vs. Habilidades Segregadas.....	19
1.4 Vantagens da Abordagem de Habilidades Integradas.....	24
1.5 Atividades de Aprendizagem.....	25
UNIDADE 2: Reading.....	31
2.1. A Leitura.....	32
2.2 Abordagens: Ascendentes, Descendentes e Conciliadoras.....	36
2.2.1 Abordagens ascendentes.....	36
2.2.2 Abordagens descendentes.....	39
2.2.3 Abordagens conciliadoras.....	41
2.3 Competência comunicativa e estratégias de aprendizagem.....	44
2.4 O ensino de leitura sob a ótica das abordagens conciliadoras.....	46
2.5 Atividades de Aprendizagem.....	49
UNIDADE 3: Reading Strategies.....	56
3. Estratégias de Leitura.....	57
3.2 <i>Skimming and scanning</i>.....	59
3.3 Leitura das palavras cognatas.....	59

3.4 Identificar o vocabulário no contexto	61
3.5 Estrutura nominal em língua inglesa	64
3.6 Estrutura verbal das sentenças em inglês	68
3.7 Ler para resumir as ideias	70
3.7.1 Apagamento	71
3.7.2 Generalização	71
3.7.3 Construção	72
3.8 Atividades de Aprendizagem	73
UNIDADE 4: Writing	82
4.1. A Produção Escrita	83
4.2 A produção escrita: produto x processo	85
UNIDADE 5: Listening	92
5.1. A importância da compreensão oral	93
5.2. O processo aural	95
5.3. O processo aural e o ensino	97
Atividades de Aprendizagem:	101
UNIDADE 6: Speaking	104
6.1 O papel das habilidades orais nas teorias de aquisição de línguas	105
6.2 As Características do discurso	107
6.3 O ensino das habilidades orais em línguas estrangeiras	110
6.4 Atividades com foco na produção oral	111
6.5 Correção das atividades de produção oral	117
6.6 Atividades de Aprendizagem	118
UNIDADE 7: Grammar	123
7.1. Instrução Formal com Foco na Forma	124

7.2. Foco na Forma: escolhas pedagógicas	127
7.3. Foco na Forma: correção de erros	127
7.4 Atividades de Aprendizagem	129
UNIDADE 8: Vocabulary	134
8.1. Ensino de Vocabulário em Línguas Estrangeiras	134
8.2. Como aprender vocabulário?	137
8.3. Como ensinar vocabulário em sala de aula?	138
8.4. Atividades de Aprendizagem	146
BIBLIOGRAFIA.....	154

Apresentação

Prezado estudante,

Bem-vindo à disciplina Desenvolvimento de Práticas Orais e Escritas! Este guia de estudos, destinado ao Curso de Letras na modalidade à distância, oferece a você, a possibilidade de desenvolver as habilidades de compreensão e produção oral e escrita em inglês (reading, listening, writing, speaking). Há uma ênfase na integração de conteúdo e linguagem, ou seja, para o desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral e escrita serão discutidos assuntos de interesse do curso de Letras. O caderno é bilíngue (inglês e português padrão), não priorizando variações regionais ou qualquer outra variação. A proposta de ensino bilíngue vem de uma concepção de construção do conhecimento em que a Língua Portuguesa serve como mediadora para a aquisição da Língua Inglesa. O primeiro objetivo do caderno é desenvolver a competência comunicativa, que é a habilidade de se comunicar em inglês, de acordo com as diversas situações, propósitos e papéis desempenhados pelos participantes. Com o guia de estudos propõe-se a estabelecer, ainda que à distância, uma interação do aluno com seu material, serão usados ícones e links que aparecem em negrito para indicações de leituras, palestras, vídeos, atividades práticas e reflexões sobre os temas que aparecem durante as explicações. Os assuntos foram selecionados, de acordo com a função comunicativa e os objetivos apresentados no início das unidades. Os tópicos e os gêneros textuais são variados e cobrem as áreas de ensino de línguas, educação, arte, cultura e entretenimento. Bom estudo!

Prof^a Shirlene Bemfica de Oliveira

Este curso está organizado em unidades que foram divididas da seguinte forma:

A primeira faz traz uma discussão sobre a importância das habilidades integradas (1) **Integrated Skills in Foreign Language classrooms**; a segunda apresenta questões teóricas ligadas ao desenvolvimento das habilidades de compreensão escrita, (2) **Reading**; a terceira trata das estratégias de aprendizagem de leitura (3) **Reading Strategies**; a quarta aborda os princípios da produção escrita (4) **Writing**; a quinta discute aspectos teóricos da compreensão oral (5) **Listening**; a sexta discute os pressupostos da produção oral (6) **Speaking**; e por fim a sétima e oitava tratam das questões relativas ao conhecimento léxico sistêmico (7) **Grammar** (8) **Vocabulary**. No final das unidades são feitas propostas de atividades em língua inglesa para reflexão sobre os temas tratados, para o desenvolvimento linguístico dos alunos bem como da prática de ensino com o foco nas habilidades integradas. Desta forma, vocês alunos terão a oportunidade de usar a língua estrangeira para discutir os pressupostos didáticos e metodológicos ao longo do curso. Exercícios, atividades e sugestões de leituras são propostos ao longo de cada unidade.

Espero que tenhamos um ótimo e produtivo curso. Torço para que tenhamos um ambiente colaborativo, com muitas discussões e trocas de conhecimento nas oito semanas que passaremos juntos.

Shirlene Bemfica de Oliveira
Belo Horizonte, Agosto/ 2014

Projeto instrucional

Disciplina: Língua Inglesa: desenvolvimento de práticas orais e escritas (carga horária: 60h.)






Ementa: Consolidação de habilidades orais e escritas desenvolvidas no curso. Tratamento de aspectos específicos de acordo com diagnóstico de necessidades dos alunos.

AULA	OBJETIVOS	MATERIAIS	CARGA HORÁRIA (60 horas)
1. Integrated Skills	- Discutir um dos pressupostos da Abordagem comunicativa - Usar a língua inglesa em atividades que integram as habilidades de compreensão e produção oral e escrita	- Caderno didático: estudo dirigido (leitura, estratégias de leitura). - Atividades de aprendizagem - Ambiente virtual: plataforma <i>Moodle</i> produção escrita, discussão no fórum.	07
2. Reading	- Discutir os pressupostos teóricos do ensino/aprendizagem de leitura em língua estrangeira.	- Guia de estudos: estudo dirigido (leitura, estratégias de leitura). - Atividades de aprendizagem - Ambiente virtual: plataforma Moodle produção escrita, discussão no fórum.	07
3. Reading Strategies	Prática de Leitura - Entender os processos e estratégias envolvidas na leitura de uma língua estrangeira. - Utilizar estratégias de leitura	- Caderno didático: estudo dirigido (leitura, estratégias de leitura). - Atividades de aprendizagem - Ambiente virtual: plataforma Moodle produção escrita, discussão no fórum.	08

4. Writing	- Discutir os pressupostos teóricos do ensino / aprendizagem da produção escrita em língua estrangeira.	- Caderno didático: estudo dirigido - Atividades de aprendizagem - Ambiente virtual: plataforma Moodle produção escrita, discussão no fórum.	08
5. Listening	- Discutir os pressupostos teóricos do ensino / aprendizagem da compreensão oral em língua estrangeira.	- Caderno didático: estudo dirigido (leitura, estratégias de leitura). - Atividades de aprendizagem - Ambiente virtual: plataforma Moodle produção escrita; discussão no fórum.	08
6. Speaking	- Discutir os pressupostos teóricos do ensino / aprendizagem da produção oral leitura em língua estrangeira.	- Guia de estudos estudo dirigido. - Atividades de aprendizagem - Ambiente virtual: plataforma Moodle produção escrita, discussão no fórum.	08
7. Grammar	- Discutir os pressupostos teóricos do ensino / aprendizagem de gramática em língua estrangeira com foco na forma.	- Guia de estudos: estudo dirigido (leitura, estratégias de leitura). - Atividades de aprendizagem - Ambiente virtual: plataforma Moodle produção escrita, discussão no fórum.	07
8. Vocabulary	- Discutir os pressupostos teóricos do ensino / aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira.	- Guia de estudos estudo dirigido (leitura, estratégias de leitura). - Atividades de aprendizagem - Ambiente virtual: plataforma Moodle produção escrita, discussão no fórum.	07

Indicação de ícones

Os ícones são elementos gráficos utilizados para ampliar as formas de linguagem e facilitar a organização e a leitura hipertextual.

	<p>Ativando seu conhecimento prévio: perguntas para você refletir antes de iniciar os estudos das unidades para ativar seu conhecimento sobre o assunto.</p>
	<p>Saiba mais: oferece novas informações que enriquecem o assunto ou “curiosidades” e notícias recentes relacionadas ao tema estudado.</p>
	<p>Glossário: indica a definição de um termo, palavra ou expressão utilizada no texto.</p>
	<p>Mídias Integradas: sempre que você for fazer atividades empregando diferentes mídias: vídeos, filmes, jornais, ambiente AVA e outras.</p>
	<p>Atividades de aprendizagem: apresenta atividades em diferentes níveis de aprendizagem para que o estudante possa realizá-las e conferir o seu domínio do tema estudado.</p>

UNIDADE 1: Integrated Skills in Foreign Language classrooms

Objetivo:

- Discutir importância da integração das habilidades de compreensão e produção oral e escrita no ensino de inglês como língua estrangeira ou adicional;
- Usar a língua inglesa em atividades que integrem as habilidades de compreensão e produção oral e escrita.

Texto básico a ser lido nesta unidade:

OXFORD, R. Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom.
In: **ESL Magazine**, v.6, nº.1, January/February 2001.
Disponível em: www.eslmag.com



Ativando seu conhecimento prévio

1. Observe a imagem abaixo e discuta as questões abaixo no fórum virtual.



Figura 1.1: Tapestry

Fonte: http://mirrixloomsblog.files.wordpress.com/2013/11/img_3322.jpg



Forum 1: Integrated Skills

- 1) Follow the instructions on the forum to introduce yourself in English.
- 2) What is the relationship between the image and the topic of the unit?
- 3) How would you rate the importance of four integrated skills (listening, speaking, reading and writing) in teaching English as a Foreign Language?

Share your ideas on the virtual forum.

Nesta unidade faremos uma reflexão e discussão acerca da importância da integração das habilidades de compreensão e produção oral e escrita no ensino de inglês como língua estrangeira.

1.1. Habilidades Integradas no ensino de inglês como língua estrangeira ou adicional

Propiciar um ensino de língua estrangeira centrado no aluno, tendo o foco na comunicação mediada pela interação, é uma preocupação atual dos linguistas aplicados e professores que se voltam para questões de ensino e aprendizagem. Para Oxford (2001), a imagem adequada para o ensino de Inglês como segunda língua ou língua estrangeira (ESL / EFL) é o de uma tapeçaria. A tapeçaria seria tecida a partir de muitos fios, considerando aspectos tais como: as características do professor, do aluno, o contexto e as características das línguas maternas dos falantes e da língua alvo a ser aprendida. Segundo a autora, para que a instrução seja eficaz, todos esses fios da tapeçaria devem ser interligados. O estilo de ensinar do professor deve ir de encontro ao estilo de aprendizagem do aluno; os alunos devem ser motivados, e a aula deve fornecer subsídios e valores para dar suporte ao ensino / aprendizagem da língua.

No entanto, segundo a autora, se os fios da tapeçaria não estiverem bem interligados e presos, eles podem se soltar ou a peça pode ficar danificada ou feia. No caso da instrução, se os fatores acima mencionados não forem considerados e as habilidades não forem integradas, o resultado pode ser a incapacidade de o aluno usar a língua de forma eficaz no mundo real.

O ideal, segundo Oxford (2001), é ensinar a língua estrangeira pela integração das quatro habilidades principais de ouvir, ler, falar e escrever, associada ao conhecimento de vocabulário, ortografia,

pronúncia, sintaxe, significado e uso. Essa abordagem promove o engajamento significativo com a aprendizagem do conteúdo, do desenvolvimento das habilidades de linguagem, cultura e tecnologia, transformando os alunos em cidadãos mais bem informados do mundo. O desafio para o professor é oferecer condições ideais para a aprendizagem de línguas através de materiais tematicamente organizados e informação coerente e significativa.

A pergunta que vem à mente é como professores de línguas estrangeiras podem entrelaçar esses fios para produzir aulas bem-sucedidas.

1.2. Aspectos culturais e o uso da tecnologia como habilidades que influenciam o ensino de línguas estrangeiras

Há uma discussão sobre a eficácia do ensino de LE ser pautado somente pela integração das quatro habilidades principais. Vernier et. al. (2008) questiona se o ensino das habilidades é suficiente para capacitar os alunos a utilizar o sistema de linguagem apropriada em qualquer circunstância. Segundo os autores, uma vez que a competência comunicativa é o objetivo das aulas de LE, a instrução precisa atender a todos os seus componentes: gramatical, discursiva, sociolinguística, pragmática, estratégica e até mesmo estratégias psicomotoras (BACHMAN, 1990; CELCE-MURCIA, DÖRNYEI & THURRELL, 1995). Para Brown (2000), os objetivos comunicativos são atingidos mais facilmente se o professor consegue equilibrar sua abordagem dando atenção para o uso da linguagem com atividades que foquem tanto na fluência quanto na precisão; a língua em contextos não ensaiados para solução de problemas que os alunos poderão vivenciar no mundo real.

Damen (1997) sugere a inserção da aprendizagem de aspectos culturais em aulas de LE como uma dimensão da linguagem a ser considerada. Segundo ele, devemos nos lembrar de que sempre que ensinamos uma língua, “estamos ensinando um sistema de costumes culturais, modos de pensar, sentir e agir” (BROWN, 2000, p. 25). No entanto, no cenário atual, em que o inglês é uma língua mundial (RAJAGOPALAN, 2004), ensiná-la é um fazer político e o desenvolvimento da consciência cultural crítica pode levar o aluno a ser um sujeito de transformação. Quando se trata de ensinar aspectos culturais, a abordagem do professor não pode se restringir aos povos de língua Inglesa, com suas bases sociais e políticas. A cultura deve ser ensinada por princípios e implicações relacionados à condição de língua internacional. “A sala de aula precisa se transformar na arena onde tal discussão possa se realizar e a relação língua-cultura possa fluir de maneira dinâmica e significativa” (SIQUEIRA, 2005, p.16).

Como enfatiza MENDES (2004), é preciso ensinar língua como cultura, de maneira ampla e crítica. O caminho que se abre nesta direção, sem que se abandone o exercício salutar de confronto entre culturas, converge exatamente para o desenvolvimento da consciência cultural crítica do professor que, ao exercê-la de forma sistemática, naturalmente, levará o seu aluno junto nessa viagem. Nesse pormenor, McKay (2003) salienta que o fato de o inglês ter se tornado uma língua transnacional, estudada por milhões de pessoas como uma língua adicional, com o objetivo de comunicar informações sobre sua própria cultura para participar ativamente dessa comunidade global, irá, necessariamente, demandar que várias práticas consagradas pela pedagogia do ensino de LE sejam desafiadas.

Menezes de Souza (2011) menciona que “o mundo globalizado contemporâneo traz consigo a aproximação e justaposição de culturas e povos diferentes – muitas vezes em situações de conflito.” Levando

em consideração os âmbitos pedagógico e cultural, o uso da tecnologia, principalmente a internet possibilita novos meios de interação e colaboração entre os envolvidos no processo de aprendizagem de LE, e também viabiliza o acesso à informação sobre a cultura de outros países possibilitando o desenvolvimento dos alunos para lidar com as diferenças de uma forma mais dialógica, dependendo da proposta de ensino que o professor utilizar (SILVA JÚNIOR, 2012).

O autor reforça que, no contexto escolar, para além do quadro-negro, gravadores de áudio, laboratórios de línguas e vídeo, a internet ganha destaque devido, entre outras razões, à velocidade, à acessibilidade e ao conforto oferecido aos seus usuários. No ensino de línguas, principalmente, observamos mudanças, pois a tecnologia é tida como uma ferramenta que possibilita o “uso de materiais autênticos, oportunidades de comunicação com aprendizes de outras partes do mundo, mobilidade de utilização (escolas, cybercafés, casa, escritório), práticas de habilidades de leitura, escrita, fala e compreensão auditiva, além de proporcionar informações atualizadas a todo momento” (SILVA JÚNIOR, 2012, p.1).

Paiva (no prelo) acrescenta que a prática de interação escrita e oral entre as pessoas se torna mais impulsionada com o desenvolvimento de recursos de comunicação instantâneos e com a possibilidade de contribuir em páginas de relacionamentos e redes sociais. O *MSN*, *What's up?*, *Stangram*, *Orkut*, os *blogs*, os *fotologs*, os repositórios de vídeos como o *YouTube* e os *podcasts* permitiram aos usuários da rede o uso efetivo da língua em situações diversificadas de comunicação.

Neste sentido, o professor precisa estar atento para acompanhar a evolução desses recursos e manter-se em constante aprimoramento, pois além do conhecimento linguístico e pedagógico, é importante também desenvolver o conhecimento tecnológico (letramento crítico e

digital) para que, ao ensinar, o professor sintá-se confortável para estabelecer objetivos claros quando utilizar recursos tecnológicos em suas aulas. No entanto, Paiva (no prelo) alerta para o fato de que a tecnologia em si não fará milagres no processo de aprendizagem. Segundo a autora, “o sucesso da aquisição de uma língua estrangeira depende da inserção do aprendiz em atividades de prática social da linguagem e, dependendo do uso que se faz da tecnologia, estaremos apenas levando para a tela os velhos modelos presentes nos primeiros livros didáticos” (PAIVA, no prelo, p.14).



Para conhecer a história do uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras, acesse:

<http://www.veramenezes.com/techist.pdf>

1.3 Habilidades Integradas vs. Habilidades Segregadas

Abordagens de ensino de LE que enfatizam uma ou duas das quatro habilidades tradicionais, que se orientam pelas habilidades segregadas eram desenvolvidas em décadas passadas, mas fazem parte da realidade de muitos contextos formais de ensino. Neste tipo de ensino, o domínio da linguagem enfatiza ou a leitura ou a fala. Estas duas habilidades são vistas como a chave para aprendizagem bem sucedida, e a linguagem é normalmente separada de conteúdos de aprendizagem (MOHAN, 1986). A língua é o foco da instrução com ênfase em regras e teorias sobre a linguagem (BROWN, 2000). Vários cursos com foco na leitura para fins específicos, para negócios ou com foco em pontos específicos das profissões foram criados com base na crença de que se fosse priorizada uma habilidade em detrimento das

outras, o aluno seria mais bem sucedido. Estes cursos ensinavam as habilidades separadas dos conteúdos e não garantiram a aprendizagem da língua, na comunicação acadêmica, no uso da linguagem relacionada à carreira, ou mesmo na interação cotidiana (OXFORD, 1990).

Um exemplo extremo que prioriza uma habilidade em detrimento da outra, citado por Oxford (2001) é o método gramática-tradução que ensina aos alunos a analisar a gramática para traduzir de uma língua para outra (geralmente por escrito). Esse método, segundo a autora, restringe a aprendizagem de línguas a um âmbito não comunicativo que não prepara os alunos para usar a linguagem na vida cotidiana. Frequentemente, as aulas de LE com ênfase nas habilidades segregadas focam o uso de estratégias de aprendizagem ligadas a uma habilidade: estratégias de leitura, estratégias de escuta; estratégias de fala, e as estratégias de escrita (PEREGOY & BOYLE, 2001). Ainda segundo a autora, essas estratégias de aprendizagem são geralmente usadas pelos alunos de forma consciente, para melhorar a sua aprendizagem. Exemplos de estratégias são: adivinhar o significado com base no contexto, quebrar uma frase ou palavra em partes para entender o que significa, ou praticar a língua com outra pessoa.

O problema segundo Oxford (2001) é que muito frequentemente, os especialistas atribuem o ensino de estratégias a apenas uma habilidade específica, como leitura ou escrita; o que é um engano, pois uma determinada estratégia nunca está associada a apenas uma habilidade específica. Muitas estratégias, segundo a autora, tais como: atenção seletiva, a auto-avaliação, fazer perguntas, analisar, sintetizar, planejar e prever, são aplicáveis para o desenvolvimento de todas as habilidades de compreensão e produção oral e escrita (OXFORD, 1990). As estratégias de aprendizagem ajudam a interligar as

habilidades. Ensinar os alunos a melhorar as suas estratégias de aprendizagem e a tomar consciência do próprio processo de aprendizagem, muitas vezes ajuda a melhorar o desempenho em todas as habilidades linguísticas (OXFORD, 1996).

Felizmente, em muitos casos em que o curso é centrado em uma única habilidade, a segregação de competências linguísticas pode ser apenas parcial ou mesmo ilusória. Segundo Oxford (2001), se o professor é criativo, ele pode integrar as habilidades mesmo que o foco seja outro. Por exemplo, em um curso de leitura intermediário, o professor pode dar todas as instruções oralmente em Inglês, forçando assim os alunos a utilizarem a sua capacidade de escuta para compreender as instruções para as tarefas. Nesse curso, os alunos poderão discutir suas leituras em inglês, empregando assim habilidades de fala e escuta, além de certas habilidades complementares, como pronúncia, sintaxe e uso social. Os alunos podem ser solicitados a resumir ou analisar leituras em forma escrita, ativando, assim, suas habilidades de escrita.

O mesmo pode ser dito para os livros didáticos. Segundo Oxford (2001), uma série pode destacar certas habilidades em um livro ou outro, mas todas as competências linguísticas podem, no entanto, estar presentes nas tarefas de cada livro. Desta forma, os alunos têm o benefício de praticar todas as habilidades de linguagem em um sistema integrado, natural, comunicativo, mesmo tendo uma habilidade como foco principal.

Oxford (2001) menciona cinco modelos de abordagens integradas para o ensino de LE: Instrução baseada em conteúdo (Content-based Instruction, CBI), a Instrução baseada na tarefa (Task-Based Instruction TBI), ensino baseado em Temas, Aprendizagem Experiencial e a hipótese Episódio. Apesar de suas diferenças, todos

eles recorrem a uma gama diversificada de materiais, livros didáticos e tecnologias para a sala de aula de LE. Neste curso, vamos entender com mais detalhes os dois primeiros, ou seja, CBI e TBI por eles serem os modelos mais usados na Abordagem Comunicativa, que integra as habilidades e promove o uso da língua em contextos de uso. A primeira abordagem enfatiza o aprendizado do conteúdo por meio da linguagem, enquanto a segunda enfatiza nas tarefas que exigem o uso comunicativo da linguagem.

A Instrução baseada no Conteúdo: os alunos praticam todas as competências linguísticas, de forma comunicativa e integrada e, ao mesmo tempo, aprendem o conteúdo, como ciência, matemática, e estudos sociais. Oxford (2001) explica que o ensino da língua com base no conteúdo é válido em todos os níveis de proficiência, mas a natureza do conteúdo pode ser diferente, por nível de proficiência. Para os iniciantes, o conteúdo muitas vezes envolve habilidades de comunicação social e interpessoal, mas passado o nível básico, o conteúdo pode se tornar cada vez mais acadêmico e complexo. A abordagem cognitiva de aprendizagem da linguagem acadêmica (*The Cognitive Academic Language Learning Approach – CALLA*), desenvolvida por Chamot e O'Malley (1994), mostra como as estratégias de aprendizagem de línguas podem ser integradas a aprendizagem simultânea de conteúdo e linguagem. Oxford (2001) apresenta pelo menos três modelos gerais de ensino de línguas baseado em conteúdo: com base no tema (*Theme-Based*), adjunto ou paralelo (*adjuncted*), e adaptado (*sheltered*) (SCARCELLA & OXFORD, 1992). O modelo baseado em tema integra o ensino da língua com as habilidades integradas para o estudo de um tema (por exemplo, a violência urbana, as diferenças interculturais nas práticas de casamento, maravilhas naturais do mundo, ou um tema mais amplo como as mudanças climáticas). Segundo os autores, o tema deve ser

muito interessante para os alunos e deve permitir uma ampla variedade de habilidades de linguagem a ser praticada, sempre a serviço de comunicação sobre o tema. Esta é a forma mais útil e difundida de instrução baseada em conteúdo, hoje, e é encontrada em muitos materiais didáticos. No modelo paralelo, as matérias de línguas e de conteúdo são ensinadas separadamente, mas são cuidadosamente coordenadas. No modelo adaptado, o assunto é ministrado em inglês, mas a linguagem é simplificada e adaptada para o nível de proficiência dos alunos (Oxford, 2001).

Instrução baseada em tarefas: os alunos participam de tarefas de comunicação em Inglês. As tarefas são atividades que exigem compreensão, produção, manipulação, ou interação na língua alvo, enquanto a atenção está principalmente na função em vez da forma (NUNAN, 1989). O modelo baseado em tarefas está começando a influenciar a avaliação de estratégias de aprendizagem e não apenas o ensino de LE. No ensino baseado em tarefas, o trabalho em par ou em grupo é muitas vezes utilizado para aumentar a interação e a colaboração entre os alunos (Oxford, 2001). Por exemplo, os alunos trabalham juntos para escrever e editar um jornal da classe, ou para desenvolver um comercial de televisão, atuar em cenas, ou participar em outras tarefas coletivas. A instrução baseada em tarefas é relevante para todos os níveis de proficiência na língua, mas a natureza da tarefa varia de um nível para o outro (Oxford, 2001). As tarefas podem se tornar cada vez mais complexas dependendo da proficiência dos alunos. Por exemplo, os novatos pode ser solicitados a apresentar os colegas de um grupo e os mais avançados podem fazer uma pesquisa de opinião pública na escola, na universidade, ou em um *shopping center*.

1.4 Vantagens da Abordagem de Habilidades Integradas

A abordagem com foco nas habilidades integradas, em contraste com a abordagem segregada, expõe os alunos de línguas a linguagem autêntica e desafios para que eles interajam naturalmente na LE (Oxford, 2001). Segundo a autora, os alunos ganham rapidamente uma imagem verdadeira da riqueza e da complexidade da língua empregada para a comunicação. Além disso, esta abordagem enfatiza que a língua não é apenas um objeto de interesse acadêmico, nem apenas uma chave para passar em um teste; em vez disso, o inglês torna-se um verdadeiro meio de interação e colaboração entre as pessoas. A autora afirma que esta abordagem permite aos professores acompanharem o progresso dos alunos em múltiplas habilidades ao mesmo tempo. Integrar as competências linguísticas também promove a aprendizagem do conteúdo real, e não apenas a dissecação de formas de linguagem. Finalmente, a abordagem de habilidades integradas, seja ela baseada no conteúdo, ou com base na tarefa ou alguma forma híbrida, pode ser altamente motivadora para os alunos de todas as idades e origens.

Abaixo segue uma lista de atividades de aprendizagem para você fazer no AVA. Observe que há uma tentativa de integrar as habilidades de compreensão e produção oral e escrita com foco no conteúdo aprendido na primeira unidade. Em seguida, você encontrará uma lista com sugestões de leituras que podem também ajudá-lo a esclarecer pontos ainda obscuros.



1.5 Atividades de Aprendizagem

1.5.1 Atividades de leitura e produção escrita colaborativas

Fóruns de Discussão

Fórum 1. Introduce yourself

Caro (a) Cursista:

Para iniciar as atividades de aprendizagem, acesse o fórum virtual do curso e se apresente em **inglês**. Escreva um pouco de você, o seu objetivo nesse curso, etc. Caso tenha dificuldade com a língua inglesa, siga o modelo proposto abaixo. Antes de escrever, leia minha mensagem de apresentação:

Hi students!

My name is Shirlene Bemfica de Oliveira. I'm forty-four years old. I'm married, no children and I was born in Belo Horizonte although I have been living in Ouro Preto three days a week. I teach English there at IFMG. I like drawing, painting, reading; swimming and I often go to the cinema and Art museums. I love it! I started this course by indication of Professor Flavia Azeredo. We have studied together at UFMG. I have a Doctor degree in Applied Linguistics and currently I'm developing research on foreign language learning processes and Corpus Linguistics.

Stay in touch!

Shirlene Bemfica de Oliveira

Sua primeira versão

1. Use o texto lido acima, as frases abaixo e seu conhecimento de inglês para escrever uma breve apresentação pessoal. Em seguida,

poste sua apresentação no fórum “Introduce yourself in English” criado pelo professor da disciplina.

a) Inicie sua mensagem falando seu nome, idade e sua ocupação, caso ache relevante.

My name is _____.

I work at _____ . I am a/an

_____ . I am ____ years old.

b) Fale mais sobre você (de onde veio, o que gosta ou não de fazer, suas habilidades)

I am from _____.

I live in _____.

My hobby is _____.

I don't like _____.

c) Termine com um tom positivo, falando de suas ambições neste curso ou área:

d) Despeça-se da turma com uma das expressões abaixo e assine Best regards,

Yours faithfully,

Yours sincerely,

d) Leia pelo menos duas postagens de seus colegas e faça comentários ou perguntas sobre eles em inglês.

Fórum 2. Importance of integrated skills to foreign language teaching

Faça a leitura da unidade 1 e discuta com seus colegas de turma as perguntas abaixo. Sinta-se a vontade para discutir em inglês ou português.

- a) What is the relationship between the image of a “Tapestry” and foreign language teaching?
- b) How would you rate the importance of the four integrated skills (listening, speaking, reading and writing) in teaching English as a Foreign Language?
- c) According to Oxford and other authors, which factors should be considered when teaching a foreign language?
- d) What are the advantages and possible disadvantages of integrated skills approach to language teaching?

1.5.2 Atividades Individuais com foco na compreensão oral e produção escrita

1. Your English experience

O objetivo desta atividade é conhecer sua experiência com a aprendizagem da língua inglesa, as abordagens a que você foi submetido e as oportunidades reais de uso da LI. Além disso, esta atividade será utilizada pelo professor para conhecer melhor o nível linguístico do grupo.

1. Answer the following questions **IN ENGLISH**:

- a) Do you use English outside the classroom? How?
- b) In what ways can you practice English outside the classroom?
- c) How did you learn English? Tell your story to your classmates.

2. Integrating Skills



VIDEO: Shaping the Way We Teach English: Module 03, Integrating Skills



Link para o [vídeo](#).

A) Assista ao vídeo para entender as ideias gerais e detalhes específicos

Este vídeo é parte de uma série de treinamento para professores novatos e experientes que apresenta alguns exemplos de salas de aula reais. Leia a unidade 1 e em seguida assista ao vídeo tomando notas dos princípios da integração das habilidades apresentados. Com base em suas anotações, responda:

- a) Which are the primary skills to be developed in foreign language lessons?
- b) Which are the subskills to be developed in foreign language lessons?
- c) Which are the principles of communicative language teaching?
- d) What skills were integrated in experience A and B, and how?
- e) What kinds of activities?
- f) How did they support integration?

B) Assista ao vídeo e faça uma análise mais profunda

Watch the video again, make an in depth comparison of the use of integrated skills.

- a) What were some of the similarities between the two classes concerning the integration of skills?
- b) What were some of the differences?

3. Theme and topics on integrated skills.

Relacione as colunas abaixo e descubra a definição de alguns aspectos relacionados ao ensino de línguas aprendidos na unidade 1. Em seguida responda: Como estes elementos são vistos na abordagem comunicativa?

(1) Background knowledge	() Deciding what language to use for what purpose in a given situation to meet particular social needs.
(2) Chant	() To make someone want to do or achieve something and be willing to work harder in order to do so. Motivation (<i>n.</i>).
(3) Constructing Language	() Main ideas or subjects around which a curriculum can be organized. Language instruction is directly related to the context and content of that theme or topic.
(4) Context; contextualization	() “Teacher talk” to instruct students to quietly think and reflect for a moment on a particular problem or point.
(5) Content-based Instruction	() What each individual knows about the world as a result of his or her own experience.
(6) Integrated skills	() a word or phrase that is repeated many times:
(7) Motivate	() Language skills (reading, writing, speaking, etc.) used together for communication.
(8) “Put on your thinking caps.”	() The situation or environment in which language is used.
(9) “Real world”	() The use of content to structure curriculum or lessons around central themes or topics.
(10) Themes; topics	() The world in which we live—outside the classroom.



1.6 Para saber mais: Sugestão de leituras

SILVIA VERNIER, S.; BARBUZZA, S.; GIUSTI, S. D.; DEL MORAL, G. **The five language skills in the EFL classroom.**

Disponível em: http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/2647/vernieri-y-otros-five-language-skills.pdf

SIQUEIRA, S. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. In: **Revista Inventário**. 4. ed., jul/2005. Disponível em: <http://www.inventario.ufba.br/04/04ssiqueira.htm>.

THANASOULAS, D. The importance of teaching culture in the foreign language classroom. In: **Radical Pedagogy**. 2001.

Disponível em: <https://media.startalk.umd.edu/workshops/2009/SeattlePS/sites/default/files/files/The%20Importance%20Of%20Teaching%20Culture%20In%20The%20Foreign%20Language%20Classroom.pdf>

MENEZES, V. Como se aprende outra língua? In: MENEZES, V. Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio: teoria e prática. São Paulo: Edições SM, 2012. p. 8-23.

WILDGRUBE, R.; DREHER, G. M.; SOUZA, M. A.; NARDI, N. L. O trabalho integrado das habilidades linguísticas em língua inglesa. Revista Voz das Letras. Concórdia, Santa Catarina, Universidade do Contestado, número 10, II Semestre de 2008.

IANUSKIEWTZA, A. D. Aspectos (inter)culturais no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Revista Iluminart AnoIV, nº8, Nov/2012, p. 105-118.

UNIDADE 2: Reading

Objetivos:

- Ler e discutir processos de compreensão de textos e abordagens de ensino de leitura em línguas estrangeiras;
- Entender os processos e estratégias envolvidas na leitura de uma língua estrangeira.

Textos básicos a serem lidos nesta unidade:

EFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura Texto, leitor e interação social In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (orgs.). O ensino da leitura e produção Textual: alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999, p. 7-33. Disponível em: LEFFA, V. J. (Compilador). **TELA**(Textos em Linguística Aplicada) [CD-ROM]. Pelotas: Educat, 2000.

MARTINS, C. F. M. A leitura como processo de ativação e construção do conhecimento em textos midiáticos em língua estrangeira. **ECORTE - Revista de Linguagem, Cultura e Discurso**. ANO 3, N. 4. Jan. a Jun., 2006.



Ativando seu conhecimento prévio

Refleta sobre as questões abaixo. Em seguida, leia a unidade 2.

1. What have you read in the past 24 hours?
2. Why did you read each of them?
3. What did you want to get from them?
4. How did you read each of them?

2.1. A Leitura

A leitura é a habilidade que temos o maior e mais fácil acesso, podendo ser desenvolvida em todos os lugares e em diferentes contextos. Para Grabe e Stoller (2001), essa é uma das mais importantes habilidades a serem desenvolvidas. Ela envolve o texto, o escritor e você leitor que usa suas habilidades e estratégias para decodificar, interpretar e compreender (CELCE-MURCIA & OLSHTAIN, 2000). Em uma atividade de leitura, use seu conhecimento prévio sobre o assunto e sobre as características socioculturais imbricadas nos diferentes gêneros textuais a serem lidos, pois a leitura pode levá-lo a um desenvolvimento cognitivo, social e cultural.

O que lemos? Textos - expressões de um autor, que podem ser compostas de linguagem verbal e não verbal (oral ou escrita) e interpretadas pelo leitor a partir de seu conhecimento prévio. Eles podem ser imagens, símbolos, cartas, receitas, e-mails, romances, poesias, manuais, etc., sendo que cada um destes gêneros textuais têm objetivos distintos. Há textos que são produzidos para informar, pensar, divertir, instruir, descrever, tentar persuadir ou narrar histórias e fatos. Dependendo do objetivo do texto, métodos e estratégias diferentes devem ser usados para compreender a mensagem. Estes métodos ou estratégias são usados para facilitar o processo de compreensão da leitura. Observe os exemplos textuais apresentados a seguir e reflita sobre as formas de leitura e os objetivos dos autores.



Figura 2.1: Assembler de Kosmur

Fonte: http://www.cgtrader.com/blog/wp-content/uploads/2013/03/assembler_by_Kosmur.jpg



Figura 2.2: Sinais de trânsito

Fonte: <http://www.freegreatdesign.com/files/images/10/4601-vector-traffic-signs-theme-1.jpg>



Figura 2.3 Love card

Fonte: <http://www.newpublicaffairs.com/wp-content/uploads/love-cards-for-boyfriend-2r9vgsuv.jpg>

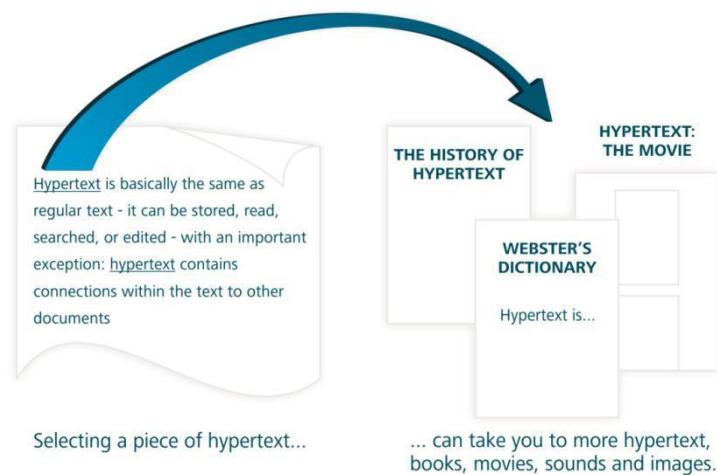


Figura 2.4: Hipertexto

Fonte : CTISM

O texto da Figura 1.1 é uma obra de Kosmur, na qual a linguagem não verbal é usada para expressar ou representar a relação humana com outros objetos. A eterna tentativa da humanidade em tentar melhorar a si mesmo; em se constituir. Neste texto, cada pessoa tem uma leitura ou interpretação singular da obra e esta interpretação depende do conhecimento prévio, ou seja, do conhecimento de mundo do leitor. Os outros textos apresentados trazem informações verbais e não verbais, que exigem o conhecimento léxico-sistêmico, conhecimento do mundo e dos textos.

Como lemos? Os estudos desenvolvidos por Smith (1978) e por outros teóricos, nos anos setenta, demonstraram que durante a leitura os olhos não têm um movimento contínuo, percorrendo as letras uma a uma, e fixando-se em alguns momentos sobre um determinado ponto do texto escrito. Mas com que velocidade se dá este processo? Martins (2006) afirma que algumas provas experimentais demonstraram que no caso de letras casuais (ou seja, aquelas que não se encontram em ordem alfabética ou em ordem de combinação normal) os olhos podem parar quatro ou cinco vezes por segundo sobre quatro grupos diferentes de letras e, portanto, poderiam teoricamente reconhecer cerca de 5 a 10 letras por segundo. Para a autora, depois desse processo, os olhos se tornariam cegos às letras, uma vez que não continuariam realizando essa atividade de reconhecimento. Após essa constatação, segundo Martins (2006), impõe-se uma nova pergunta: como é empregado o tempo restante dessa atividade? A explicação é simples e nos é dada pela Linguística Cognitiva. O cérebro confronta as características distintivas das letras entre si e as reconhece. Somente depois dessa etapa, os olhos estarão prontos a receber outro tipo de informação visual. Observe o tempo que você gasta para ler as informações abaixo. Em qual situação você leu mais rápido?

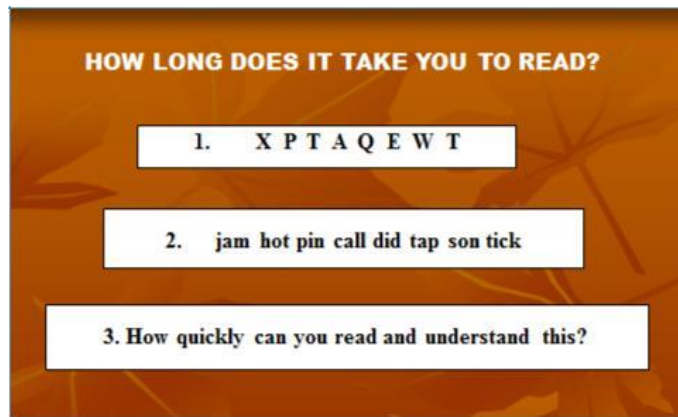


Figura 2.5: How long does it take you to read?
Fonte: Autor

De acordo com Martins (2006), se nos reportarmos à experiência citada anteriormente, não mais empregando letras isoladas e fora de um contexto, mas palavras dotadas de significado, observamos que a velocidade de leitura aumenta para 10 a 12 letras por segundo. Qual seria, então, a explicação? Ela afirma que o aumento da velocidade deve-se, sobretudo, à possibilidade de se ter acesso a informações mentais (este termo é conhecido na Sociolinguística por conhecimento prévio), condição própria de cada falante, embora de forma inconsciente. Este fato reduz o número de alternativas que o cérebro deve observar para reconhecer uma letra (MARTINS, 2006). Para a autora, estes exemplos deixam clara a influência de fatores cognitivos no processo de leitura, destacando a participação ativa do leitor naquilo que ele lê. Segundo ela, elaboramos hipóteses de como o texto pode seguir na construção de suas redes de significações, trazendo à memória informações diferenciadas que são armazenadas no nosso cérebro pelas experiências diretas ou indiretas que vivenciamos e que são ativadas por um contexto ou por uma situação (MARTINS, 2006).

Como vimos até o momento, definir leitura e entender os processos envolvidos nesta atividade é complexo e por isso foi muito investigada no curso da História. Para compreender outros fatores

implícitos nesse “buscar significado e interpretá-lo para colocá-lo em prática em situações reais do cotidiano”, é necessário discutir as diferentes linhas teóricas que definem leitura. LEFFA, (2000) agrupa três grandes abordagens: “as abordagens ascendentes, descendentes e conciliadoras” O pressuposto teórico de cada uma das abordagens de leitura envolve uma visão diferente do que consiste o ato de ler, dos fatores implícitos a ele e a forma como processamos e ordenamos o conhecimento. Antes de continuar a leitura, assista ao vídeo “Sensation & Perception: Top-Down & Bottom-Up Processing” para entender melhor as duas estratégias de processamento de informações e ordenação do conhecimento: top-down e bottom-up.



VÍDEO: “Sensation & Perception: Top-Down & Bottom-Up Processing”



Link para o [vídeo](#)

2.2 Abordagens: Ascendentes, Descendentes e Conciliadoras

Três correntes teóricas marcaram os estudos para compreender o processo de ensino / aprendizagem da leitura: “as *abordagens ascendentes, descendentes e conciliadoras*” (LEFFA, 2000, p. 13).

2.2.1 Abordagens ascendentes

As *abordagens ascendentes*, originadas dos estudos de Cough (1972), estudam a leitura com ênfase no texto, onde a construção do sentido é vista basicamente como um processo de extração (LEFFA, 2000). Nesta perspectiva, o processo é ativado pelos dados e o conteúdo a ser compreendido se encontra somente no texto. A

construção do significado não envolve a negociação entre o leitor e o texto. O que caracteriza a leitura é a linearidade que ocorre como uma série de estágios que procedem em uma ordem fixa de insumos sensórios para a compreensão (CELCE-MURCIA & OLSHTAIN, 2000). Nesse sentido, ler é ser capaz de passar do código escrito da língua para o código oral (LEFFA, 2000). Os métodos de ensino de leitura dentro desta perspectiva iniciam pelo estudo da pronúncia das letras, o reconhecimento de palavras (a ortografia e o significado), o uso das palavras em frases e em seguida dentro de um texto. As atividades abaixo enfatizam o processamento ascendente e podem ser usadas como atividades de pré-leitura ou para checar a compreensão dos alunos.

Atividades com ênfase no processamento ascendente	
Atividade	Descrição
<i>Crossword puzzles</i>	O professor utiliza cruzadinhas para ensinar previamente o vocabulário a ser utilizado em textos. No site abaixo é possível criar atividades desta natureza: http://www.discoveryeducation.com/free-puzzlemaker/?CFID=56022991&CFTOKEN=62895559
<i>Decoding Multisyllabic Words</i>	Esta atividade parte do pressuposto de que os alunos, quando estão aprendendo a ler, precisam perceber as partes das palavras, (os <i>chunks</i> ortográficos) para decodificar. O professor entrega espelhos para alguns alunos que se sentam em grupos e observam o colega a pronunciar determinadas palavras. Eles devem contar o número de vezes que o colega abre a boca ao pronunciar as palavras. Outra possibilidade é bater palmas durante a leitura das palavras em voz alta.
<i>Word lists</i>	O professor organiza com os alunos uma lista de palavras em inglês relacionada a determinado assunto. As palavras são lidas e repetidas em voz alta. Em seguida, os alunos elaboram frases com as palavras.

Quadro 2.1: Atividades com ênfase no processamento ascendente
Adaptado de: <http://projectreadutah.blogspot.com.br/2009/02/from-bottom-up-to-top-down-three-easy.html>

Alguns modelos de leitura foram desenvolvidos dentro desta perspectiva, entendendo o processamento de construção de sentido ascendente ou “*bottom-up*” (lower level). As atividades de leitura sob

essa ótica são propostas com o objetivo de ler para traduzir sentença por sentença e alcançar o nível de compreensão do texto. Dias (2005) afirma que neste modelo de leitura, tem maior relevância a ativação do conhecimento léxico-sistêmico pela identificação e utilização, por exemplo, dos elementos sinalizadores de coesão (pronomes, repetição de palavras, etc), dos articuladores (conjunções) e dos elementos de modalização presentes na superfície textual. Um exemplo é o modelo de leitura proposto por La Berge-Samuels (1974) que visualiza o texto como um conjunto de palavras individuais que são adquiridas pelo leitor e processadas em várias partes do cérebro na memória. Este modelo demonstra como a informação do texto é processada em significado focalizando nas características textuais. Nesse caso, não é dada tanta importância ao significado que o leitor atribui. O modelo projeta a imagem de que a percepção é o fator chave e que o que é compreendido não é tão importante (BERNHARDT, 1991).

Esta perspectiva de ensino com foco no processamento bottom up texto recebeu várias críticas. As principais, segundo Leffa (2000, p.20), encontram-se na ênfase no processamento linear, na valorização das habilidades de nível baixo (ascendente) e na defesa da intermediação do sistema fonológico da língua para o acesso ao significado. O texto escrito não é igual ao texto oral. Ao se tentar transpor o código escrito para o oral, esbarra-se em algo que não existe. Como são diferentes, não dá para encaixar um no outro. “Mensagem para você, 80 ção, 20 ver só pode ser escrito e lido; não dá para falar e escutar” (LEFFA, 2000, p.35). Outra crítica é o fato de o processo de leitura não envolver somente o conhecimento no nível textual (Dias, 2005). O processo de aprendizado da leitura envolve o nível cognitivo, o afetivo e o cultural do leitor e do autor, conseqüentemente, o desenvolvimento de outros conhecimentos e

habilidades. Assim, outra crítica que pode ser feita é o fato de a leitura não ser um ato individual (BERNHARDT, 1991).

2.2.2 Abordagens descendentes

As *abordagens descendentes* têm como precursores Smith (1971) e Goodman (1968, 1976), dão ênfase no leitor e descrevem a leitura como um processo ativado pelos conceitos de atribuição de significados de forma não linear (CELCE MURCIA & OLSHTAIN, 2000; LEFFA, 2000). Nesta perspectiva, ler é atribuir um significado, sem entrar na questão do significado ser adequado ou não. A construção do significado não é feita a partir do texto, mas a partir do leitor que não extrai, mas atribui sentido ao mesmo (BERNHARDT, 1991). O importante é que o leitor tenha a liberdade de atribuir esse significado. A ideia é de que a adequação entre o leitor e o texto acabará levando a uma atribuição adequada de sentido (LEFFA, 2000).

Os modelos de leitura dentro desta perspectiva são denominados *top-down*. Para ensinar o aluno a ler na LE, há o uso de estratégias de leitura partindo da compreensão geral para depois compreender aspectos específicos (*higher level*). Nesse sentido, ler é um processo cognitivo e um ato individual que é constituído de passos processuais que são separados, mensuráveis e interdependentes. A representação interna do texto não é uma cópia do texto insumo, mas uma conceptualização individual. O processo é generalizável. A produção é individual (BENRHART, 1991).

A crítica à perspectiva do leitor dá-se pelo fato de haver o problema delicado da qualificação do leitor. Todo texto pressupõe um leitor que estabelece parâmetros para a atribuição de sentido aos textos. Se o leitor não for competente, agirá fora desses parâmetros e dará ao texto uma interpretação não autorizada. Ao fazer isso, afirma

Leffa (2000, p.35), “o leitor estará na verdade ignorando o texto, usando o verbo ler apenas na forma intransitiva”. O leitor pode ler muito ou pouco, mas sem se ater às características do texto. A leitura passa a ser uma “atividade introspectiva baseada na reativação de lembranças do leitor” em que a ênfase está no conhecimento de mundo (DIAS, 2005, p.07). A qualificação do leitor e o fato de existir uma interpretação autorizada ou não, mostram que a leitura não é um ato solitário, mas coletivo, que é desempenhado dentro de um contexto e dentro de uma comunidade linguística que tem regras e convenções (LEFFA, 2000). As atividades abaixo enfatizam o processamento descendente e podem ativar o conhecimento e as experiências prévias dos alunos sobre determinados assuntos. Elas podem ser usadas como atividades de pré-leitura.

Atividades com ênfase no processamento descendente	
Atividade	Descrição
<i>Can of conversation</i>	O professor coloca em uma lata fichas com perguntas de diversos assuntos (cores, família, preferências, saúde, tecnologia). Cada aluno retira uma durante as aulas e iniciam a discussão. Com esta atividade o professor tem a oportunidade de conhecer os conhecimentos prévios dos alunos.
<i>Opinion paragraphs</i>	O professor escreve afirmativas no quadro e os alunos têm que dar opinião sobre os assuntos, por exemplo: “Going to the movies is too expensive and is a waste of time.” “All people should go to college.” “It is important to read the newspaper every day.” Outra possibilidade é solicitar aos alunos que criem as afirmativas para que os colegas possam opinar. Com esta atividade é possível acessar as ideias e experiências prévias dos alunos.
<i>Picture Prompts</i>	O professor organiza um grupo de imagens e solicita aos alunos que descrevam cada imagem. As imagens também podem ser usadas para que os alunos possam criar estórias orais ou escritas sobre determinado assunto.

Quadro 2.2: Atividades com ênfase no processamento descendente
Adaptado de: <http://projectreadutah.blogspot.com.br/2009/02/from-bottom-up-to-top-down-three-easy.html>

2.2.3 Abordagens conciliadoras

“Para processar e compreender o texto, os leitores precisam relacionar os esquemas do contexto e forma apresentados pelo escritor no texto com seus próprios esquemas e sua própria visão do mundo e do assunto apresentado no texto”

(CELCE-MURCIA & OLSHTAIN, 2000, p. 126)

Como as duas abordagens descritas anteriormente não definiam leitura de forma completa, *abordagens conciliadoras* foram propostas. De acordo com Leffa (2000), as abordagens conciliadoras advêm da explicação interativa da aprendizagem, destacando a percepção do mundo através de categorias proposta por Kant, dos processos de acomodação e assimilação (PIAGET, 1971), do papel do conhecimento prévio na memória (BARTLETT, 1932), do pressuposto de que compreender é relacionar ideias (Wittgenstein), e também dos estudos desenvolvidos com base na teoria dos esquemas mentais (RUMELHART, 1981). Mas o que são os esquemas mentais? Os esquemas são unidades de conhecimento sobre objetos, eventos ou situações, hierarquicamente organizadas e armazenadas em estruturas do nosso cérebro numa parte da memória de longo prazo. Eles são flexíveis e dinâmicos, atualizáveis, passíveis de serem complementados e ou atualizados. Leahey e Harris (1989) afirmam que na teoria dos esquemas, o sentido não é inerente ao texto, ele é construído na interação entre as informações fornecidas pelo texto e o conhecimento anterior do leitor (DIAS, 2005, p. 08).

As abordagens conciliadoras pretendem não apenas conciliar o texto com o leitor, mas descrever a leitura como um processo interativo / transacional, com ênfase na relação com o outro (LEFFA, 2000). A abordagem interativa permite o estudo dos vários elementos que

compõem a leitura, de maneira distribuída e equilibrada, evitando a centralização num único foco de interesse. Celce-Murcia e Olshtain (2000) afirmam que a leitura deve ser, nesse sentido, ao mesmo tempo, um processo rápido e de eficaz reconhecimento e decodificação das letras, palavras, colocações e outras dicas estruturais com previsões sensatas e globais em relação ao texto como um todo. O modelo dentro da perspectiva interacional integra os modelos anteriores envolvendo os dois processamentos da informação: *bottom-up* e *top-down*. Sendo assim, ler passa a ser um processo cognitivo, pragmático e social que parte do conhecimento de mundo do leitor e desenvolve os conhecimentos discursivos, textuais e léxico- sistêmicos (DIAS, 2005). O papel da leitura passa a ser visto e desenvolvido em sala de aula para estabelecer, estruturar e manter as relações sociais (BLOOM & GREEN, 1984).

O *modelo psicolinguístico de leitura* (Goodman 1986, 1996) é um exemplo dentro das abordagens conciliadoras. Nesse modelo, a leitura é um processo interativo de teste de hipóteses, amostragem e confirmações baseadas no conhecimento prévio, nas expectativas do leitor a respeito do texto e do contexto (GRABE & STOLLER, 2002). Outro exemplo é o *modelo interativo compensatório* (STANOVICH, 1980, 1986, 2000) que advém da teoria da compensação que se utiliza da interação para o desenvolvimento de processos de leitura mais eficientes (GRABE & STOLLER, 2002). Ambos os modelos primam pelos aspectos cognitivos e sociais integrando os participantes (texto, leitor, contexto) na construção da compreensão.

O texto nas abordagens conciliadoras

O texto na visão interativa tem um papel muito importante. Ele deve ser autêntico e veículo da comunicação cotidiana (SCARCELLA &

OXFORD, 1992, p. 98). Ele perpassa os campos sintáticos, semânticos, estruturais e pragmáticos considerando os objetivos da leitura e as intenções dos participantes do processo (BERNHARDT, 1991). Com o advento da Internet, surge além dos diversos gêneros existentes, o hipertexto, que quebra com o conceito de linearidade da leitura. O hipertexto é “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade” (XAVIER, 2004, p.171).

Durante a seleção dos textos, hipertextos e de atividades, o professor deve considerar o domínio discursivo, a articulação textual, os tipos de gêneros, o conhecimento anterior e as características socioculturais do leitor, bem como as necessidades individuais de leitura (CELCE-MURCIA & OLSHTAIN, 2000). Outro aspecto relevante em relação aos textos e hipertextos é observar se eles exibem duas características importantes: a coerência e a coesão. A coerência é a qualidade que faz o texto conformar com uma visão consistente de mundo baseada na convenção da experiência (sentido). Ela é percebida através da interpretação elocucionária. Não é baseada no texto, ela é centrada no leitor (CELCE-MURCIA & OLSHTAIN, 2000). A coesão é a consequência linguística da coerência. É realizada linguisticamente pelos dispositivos e conectores, que são elementos ou unidades da linguagem usados para formar o texto.

O leitor nas abordagens conciliadoras

Os leitores têm também papel crucial nas abordagens interativas. O bom leitor é aquele capaz de deduzir, comunicar, ser desinibido, que se arrisca sem medo de errar, focalizando formas e significados na busca da compreensão dos textos. Ele analisa padrões,

monitora o discurso e é colaborativo (OXFORD, 1990). Para que o aprendiz alcance esse estágio de desenvolvimento, ele precisa conscientizar-se de que possui um conhecimento anterior e características socioculturais que o ajudam na compreensão. É louvável que o leitor se conscientize de seu estilo de aprendizagem bem como das estratégias que ele pode usar para processar as informações e compreender os textos e desenvolver sua competência comunicativa.



Para saber mais!

Para saber mais sobre seu estilo de aprendizagem, visite o site abaixo e responda ao quiz, acesse:

<http://www.howtolearn.com/learning-styles-quiz/>

2.3 Competência comunicativa e estratégias de aprendizagem

Como mencionado anteriormente, durante a aprendizagem da leitura o aprendiz pode se desenvolver cognitivamente, social e culturalmente. No contexto de ensino de LE, o aprendiz pode ter a oportunidade de desenvolver sua competência comunicativa e de se tornar mais consciente das estratégias que utiliza para aprender.

O conceito de competência comunicativa foi desenvolvido baseando-se nas idéias de Halliday (1970) e Hymes (1972), Canale & Swain (1980) e, mais tarde, Canale (1983). Esses autores propuseram o conceito de competência comunicativa e seus subcomponentes. Competência comunicativa é o conhecimento consciente e

inconsciente da língua alvo e de outros aspectos referentes ao uso dessa língua, bem como a habilidade de utilizar esses conhecimentos de forma funcional (CANALE, 1983). Ela é composta de sub-competências, a saber: gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica.



Saiba mais!

Sub-componentes da Competência Comunicativa

A competência *gramatical ou lingüística*, refere-se ao conhecimento de vocabulário, regras de formação de palavras e sentenças, semântica, pronúncia e grafia. Oxford e Scarcella (1992) argumentam que, no que diz respeito a habilidade de leitura, a competência gramatical envolve o uso das regras gramaticais para auxiliar na compreensão do texto.

A competência *sócio-lingüística* é o conhecimento das regras sociais do uso da língua, ou seja, a habilidade de se distinguir os diferentes tipos de texto e hipertextos, bem como os meios de publicação. Oxford e Scarcella (1992) atribuem a essa competência a necessidade que o aprendiz tem de ser capaz de alcançar a intenção do autor compreendendo o propósito do texto, seu gênero, registro, tópico e outros aspectos pertinentes.

A competência *discursiva ou textual* é a capacidade de se conectar uma série de frases para formar um texto que possa significar, baseando-se no conhecimento de mundo ou na familiaridade com o contexto, o leitor ou o ouvinte. Oxford e Scarcella (1992) afirmam que, em termos de leitura, o aluno que domina essa competência demonstra a capacidade de ler trechos curtos e longos do discurso e identificar instâncias de dispositivos coesivos, como referência, elipses e conjunções.

Por fim, a *competência estratégica* refere-se às estratégias que usamos para conscientemente fazer previsões através das pistas textuais das frases e dos parágrafos. O conhecimento prévio do aprendiz é utilizado quando ele desenvolve tal estratégia (OXFORD; SCARCELLA, 1992).

Os estudos que focalizam o desenvolvimento das competências demonstram que as técnicas de ensino de língua devem objetivar o engajamento dos alunos nos usos pragmáticos, autênticos e funcionais da língua. As estratégias de aprendizagem foram definidas por Oxford (1990), focalizando a habilidade de produção oral, como ações específicas feitas para tornar a aprendizagem mais fácil, rápida, prazerosa e auto-direcionada. As mesmas estratégias foram utilizadas por Cohen (1998), no contexto de leitura para conscientizar e treinar os

alunos no uso das estratégias. Para tal, houve planejamento para monitorar e solucionar problemas. Este planejamento considerava as necessidades dos alunos, as estratégias a serem ensinadas, os benefícios do treinamento, a motivação, os materiais disponíveis, o processo de treinamento e a avaliação.



Saiba mais!

Estratégias de Aprendizagem

Estratégias de memória: ajudam os alunos a reterem informações (criarem links mentais, imagens, revisões e ações).

Estratégias cognitivas: ajudam a compreender e produzir língua (praticar, analisar, criar estruturas para insumo e produção).

Estratégias de compensação: comunicar apesar das deficiências na fluência na L2 (adivinhar, vencer limitações).

Estratégias metacognitivas: permitem aos alunos controlarem sua própria aprendizagem através da organização, planejamento e avaliação.

Estratégias afetivas: ganhar o controle sobre as emoções, atitudes, motivação e valores (diminuir ansiedade, encorajar).

Estratégias sociais: interagir com os outros (perguntar, cooperar).

(OXFORD, 1990)

O treinamento consciente do uso destas estratégias auxilia no processo de compreensão dos textos e no desenvolvimento das outras habilidades como vimos na unidade 1.

2.4 O ensino de leitura sob a ótica das abordagens conciliadoras

Como discutido anteriormente, o ensino de leitura em LE dentro da perspectiva conciliadora integra os processos ascendentes e descendentes. O ato de ler passa a ser, ao mesmo tempo, interativo, estratégico, flexível, avaliativo, linguístico e exige um objetivo que envolve a compreensão e a aprendizagem. Esse objetivo pode variar

de acordo com o leitor de LE. O ensino, nesse âmbito, deve atender desde aprendizes com motivos pessoais até propósitos profissionais e acadêmicos de leitura (CELCE-MURCIA & OLSHTAIN, 2000). Na sala de aula, conseqüentemente, os objetivos da leitura em LE devem envolver os processos ascendentes e descendentes de forma integrada para atender a individualidade. Carrel e Eisterhold (1988) afirmam que a leitura em LE deve ter aplicabilidade e propósito real para o leitor. Ao aprendiz deve ser dada a oportunidade de ler em linhas gerais (*Skim*), ler para localizar informações no texto (*Scan*) e para identificar o gênero ou o padrão geral de organização textual (DIAS, 2005). Grabe (1991) sugere que a instrução seja baseada no conteúdo com condições individualizadas para o desenvolvimento da leitura extensiva e avaliação progressiva. A interação e o trabalho colaborativo são a chave para o desenvolvimento da fluência dos alunos. Bernhardt (1998) atribui importância ao contexto sócio-cultural do leitor como apoio para a aprendizagem da leitura em LE. Celce-Murcia & Olshtain (2000) afirmam que o ensino de leitura em LE deve privilegiar o desenvolvimento da metacognição com a promoção de atividades de leitura extensiva de forma interativa com diferentes gêneros e tipos textuais. Segundo as autoras, é necessário promover e desenvolver consciência das habilidades em ambos tipos de processamento 'ascendente e descendente', podendo o indivíduo encontrar estratégias individuais de compensação para resolver deficiências linguísticas e de conteúdo (CELCE-MURCIA; OLSHTAIN, 2000).

Observa-se que, na pedagogia da leitura, também, o pressuposto conciliador ou interativo perpassa diferentes linhas teóricas, desde abordagens cognitivas, até propostas voltadas para as questões de gênero (MOTTA-ROTH, 1998) e para os aspectos sociais da leitura (MOITA LOPES, 1996). O argumento mais forte, segundo

Leffa (2000), é o pressuposto de que a interação é necessária para uma explicação adequada e completa da leitura. Essa explicação deve envolver não apenas aspectos essenciais do texto, do leitor e da comunidade discursiva em que o outro está inserido, mas também de que modo esses aspectos se auto-influenciam.

Desta forma, ensinar a ler em LE é um processo conciliador e integrativo que deve ser baseado no discurso com ênfase na conscientização por parte do aluno de seu papel ativo e autônomo no processo de leitura (DIAS, 2003). Para Oxford (2001), uma instrução única não atende a todos os alunos. Segundo ela, é preciso acessar estilos e estratégias dos alunos na sala de aula de LE, conscientizando-os do potencial que eles têm para expandir o conhecimento e maximizar as oportunidades de leitura facilitando a interação negociada com os textos em contextos e gêneros diferenciados (CELCE-MURCIA, 2000). O ideal é um trabalho diversificado que contemple as outras habilidades, o desenvolvimento do vocabulário, aspectos em relação à organização do texto e do discurso para o desenvolvimento da fluência e da velocidade na leitura. Quanto mais o professor conhecer o perfil dos alunos que tem, mais conscientemente ele pode atuar para o desenvolvimento da leitura atendendo as diferentes necessidades dos grupos (OXFORD, 2001). O papel do professor, nessa abordagem, é o de facilitar do processo durante o desempenho das atividades. Ele atua como participante independente, organiza recursos e guia os procedimentos. Ele é visto como um “aprendiz e pesquisador” (Richards e Lockhart, 1996, p.103).



2.5 Atividades de Aprendizagem

2.5.1 Atividades colaborativas com foco na leitura e produção escrita

Nesta unidade, discutimos os processos envolvidos na aprendizagem de leitura em LE. Para iniciarmos as atividades, precisamos conhecer melhor o perfil do nosso grupo. Para isso, vamos começar com um fórum sobre os estilos de aprendizagem. Leia a unidade 2 antes de fazer as atividades

FORUM 1:

Visite o site proposto na página 42, leia as afirmativas apresentadas em inglês e faça o teste para descobrir seu estilo de aprendizagem. Em seguida, acesse o fórum 1 da unidade e discuta, em português, as seguintes perguntas:

- a) Qual foi o resultado?
- b) Você concorda?
- c) Em que medida o conceito de estilo cognitivo de aprendizagem é útil?
- d) De que maneira este conceito ajuda na compreensão de como os alunos aprendem?

A segunda atividade é uma wiki. Wiki é uma ferramenta editável e colaborativa cujo conteúdo é criado pelos usuários da Web. No nosso caso teremos um espaço de interação onde faremos uma listagem de possibilidades de aplicação das estratégias de aprendizagem no ensino de LE.

WIKI

Review Oxford list of learner strategies on page 47. Can you give examples of how some of these strategies can be used in learning

different aspects of foreign language (e.g. grammar, vocabulary, speaking, listening, reading, writing)? A first example is given to you.

LEARNING STRATEGIES	
memory strategies	<i>-Placing new words in a context;</i>
cognitive strategies	<i>- analysing expressions;</i>
compensation strategies	<i>- using synonyms;</i>
Metacognitive strategies	<i>- setting goals;</i>
Affective strategies	<i>- using music;</i>
Social strategies	<i>- asking questions;</i>

2.5.2 Atividades individuais

Profiles



Activating your previous knowledge

1. Discuss the following questions online with your mates. Use the forum:

- Do you know what a profile is?
- What information does it have?
- Is it necessary to have a picture? Why?
- Where can people publish their profiles?
- Have you ever seen, written or read a profile before?

2. Reading

Comprehension Profile 1



Little Chino

current country: 🇨🇦 Canada

home country: 🇨🇦 Canada

25 years old Female

Looking for Female/Male
Penpals Between 22 and 32

“Hey there everyone!

A little about myself... I'm 25 and live in rural south eastern Ontario. As much as I love the country life it can sometimes get a little dull, especially in spring and fall months. In the summers I like to spend as much time as I can out on the lake and in the winters I pass the time snowmobiling with friends and family.

Ideally I am looking to make new friends who are interested in sending and receiving old school snail mail! I know for myself personally my day is made by getting anything in the mail that isn't a bill... Guess that means I'm getting old. Haha. So if that's something you're also looking for hit me up!

Look forward to hearing from you! :) ”

Image: <http://www.sxc.hu/browse.phtml?f=download&id=1338378> Access on Apr. 24th 2014.

Profile available at: www.penpalworld.com access on Apr. 25th 2014.

- How old is Little Chino?
- What does she do?
- Where does she live?
- What does she like doing?
- Why did she publish her profile?

e) What does the collocation “**a little dull**” in the sentence “As much as I love the country life it can sometimes get **a little dull**, especially in spring and fall months” mean?

Profile 2



RACHID91

state/province: LORRAINE

city: METZ

current country:  FRANCE

home country:  MOROCCO

22 years old Male

Looking for **Female/Male** Penpals
Between **18** and **40**

“Hello !!

My name is Rachid I am 22 years old studying mathematics at university in France.

I like reading novels, writing, listening to music, playing chess, History and making new friends. I speak Arabic, French and English.

I think that having friends from all over the world is such a great way to learn about the many different cultures and ways of the other countries!

I'd really be happy to have some pen pals to exchange snail mail with, but e-mailing is also fine!

Feel free to contact me !!”

Image: man <http://www.sxc.hu/browse.phtml?f=download&id=1243928> Access on Apr. 24th 2011.

Profile available at: www.penpalworld.com access on Apr. 25th 2014.

- Which personal data are presented by Rachid?
- What does Rachid do?
- Why did he publish his profile at penpal?
- What does he like doing?

3. Genre reflection

Compare the profiles 1 and 2 and answer the following questions:

- a) What information is provided?
- b) What information is, in your opinion, missing?
- c) Is this profile similar to the ones that you have seen, written or read? How do they differ?
- f) What is the objective of the authors?

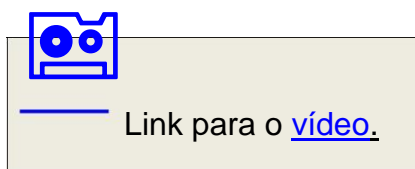
4. Listening

I. Watch the video and answer the following questions.

- a) What information is provided?
- b) What information is missing in your opinion?
- c) Which are the differences between the written and spoken profiles?



VIDEO: My personal video profile



https://www.youtube.com/watch?v=NP_8OxO5kRk

II. Watch the video again, take notes and complete the table. Some information is provided for you.

My personal profile	
Name	Sajana Lamichhane
From	
Born	
Favorite Sports	
Her inspiration	
Activities to spend time	

II. Watch the video again, read the most important parts of the transcript and fill in the gaps.

Hello! This is _____, Sajana Lamichhane, from Nepal. I was born in _____, October 30th in Kathmandu. (...) I have five members in the family and I am the third _____ of my parents that makes me the youngest one of my _____. Talking by my educational life, I am currently _____ my Basters in Business Accounting, that's BBA, first semester in Ace Institute of _____. I completed my high school in Ace Institute of management itself. (...) My mother is my greatest _____ because she helps me throughout every circumstances I have faced to now and I _____ she will be there for me whenever I get in trouble or any kind of _____. My hobbies are _____, dancing, I like to cook and the very part of all this is, I like to take pictures a lot. Maybe some day I could be a _____ that's well. (...) My favorite sport is _____ and basketball. I swim a lot, but I watch basketball because I don't know how to play but it is _____ while I watch and other sports that _____ me are football, volleyball, cricket, etc. I pass my time watching TV and using _____ which is a very popular _____ nowadays and I even cook sometimes for my past time. (...) Thank you for watching!

5. Writing or recording a profile

By this time, you have read and watched some profiles. Now, it's time for you to prepare yours. You have two possibilities. Write down your own profile or record it in a video,



Para saber mais! Sugestão de leituras

MARTINS, C. F. M. A leitura como processo de ativação e construção do conhecimento em textos midiáticos em língua estrangeira. **Ecorte - revista de linguagem, cultura e discurso**. ano 3, n. 4. Janeiro a Junho, 2006.

OXFORD, R. **Language Learning Strategies: What every teacher should know**. New York: Newbury House, 1990.

MENEZES, V. Ensino de Leitura. In: MENEZES, V. **Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio: teoria e prática**. São Paulo: Edições SM, 2012. p. 81-93.

SANTOS, M. C.; DONATO, M. S. R.; OLIVEIRA, M. G. O.; PASSONI, T; P. Leitura e criticidade no ensino de língua inglesa: relato de experiência sobre o estágio supervisionado. **Revista Eletrônica Pro-Docência/UEL**. Edição n. 3, v. 1, jan-jun. 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope>

UNIDADE 3: Reading Strategies

Objetivo:

- Aprender técnicas, princípios e estratégias usadas no ensino de leitura em LE;
- Usar a língua inglesa em atividades que desenvolvem as habilidades integradas como foco nas estratégias;

Textos básicos a serem lidos nesta unidade:

GRABE, W. STOLLER, F. L. Reading for academic purposes: Guidelines for the ESL/EFL teacher. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed.) **Teaching English as a second or foreign language**. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 187-203

GOMES, M. C. F.; RASSOUL, A. **Inglês**. Fascículo 9. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_simulado/revisao/revisao09/er050009.pdf> Acesso em: 22 de março 2012.



Ativando seu conhecimento prévio

Refleta sobre as questões abaixo. Em seguida, leia a unidade 2.

1. Que estratégias você usa ou usava para entender textos em inglês?
2. Qual abordagem ou método de ensino seu professor empregava na sala de aula para ensinar leitura?

3. Estratégias de Leitura

Como vimos nas leituras anteriores, o ensino de LE deve ser pautado pela integração das habilidades com foco na comunicação, para o uso real da língua alvo. Mas como devo ensinar meu aluno a ler em LE? Dentro de uma aula comunicativa, com foco no desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral e escrita, há um momento para a leitura. Nesta fase da aula é importante ensinar ao aluno como ler em inglês e as estratégias de leitura podem auxiliar na compreensão dos textos.

3.1 Leitura do título e previsão do assunto geral de um texto

Quando estamos lendo no meio virtual ou impresso, selecionamos os textos que desejamos ler primeiro, impulsionados por nossa motivação. Geralmente, o que nos motiva escolher um texto em detrimento de outro é a previsão que fazemos sobre o que nos será apresentado por meio do título, das imagens e das marcas tipográficas dos textos. Prevedemos o assunto de um texto com base em nossos conhecimentos prévios e essas previsões auxiliam no desenvolvimento da fluência da leitura, tanto em português, quanto em inglês. Por exemplo, no texto abaixo podemos prever o assunto principal observando a imagem, o título e o subtítulo.

1º - **Imagem**- a primeira mostra onde o texto foi publicado (BBC NEWS) e o assunto (frutas e vegetais).

2º - **Título**- *Seven-a-day fruit and veg 'saves lives' apresenta o tema central – 7 porções de frutas e vegetais por dia salva vidas.*



1 April 2014 Last updated at 06:58 GMT

Seven-a-day fruit and veg 'saves lives'

By Pippa Stephens

Health reporter, BBC News

Eating seven or more portions of fruit and vegetables a day is healthier than the minimum five currently recommended and would prolong lives, experts say.



A study of 65,226 men and women indicated the more fruit and vegetables people ate, the less likely they were to die - at any given age. Seven a day cut the risk of dying from cancer and heart disease. But the government says its "five-a-day" advice is sufficient and that many of us struggle to achieve even this. Experts said other lifestyle factors, such as not smoking or drinking excessively, may have accounted for the drop in mortality, not just fruit and veg consumption, although the study authors said they had tried to account for this.

The University College London researchers used the Health Survey for England, which collects data from people in England each year through questionnaires and nurse visits, to look at diet and lifestyle. They analysed data between 2001 and 2008, which provided a snapshot rather than people's continuing dietary habits.

The study looked at general mortality as well as death from cancer, heart disease and stroke, and found risk of premature death from any cause decreased as fruit and veg consumption increased. Risk of death by any cause over the course of the study was reduced by 42% for seven or more (up to around 10 portions a day). Fresh vegetables had the strongest protective effect, followed by salad and then fruit.

Fruit juice conferred no benefit, while canned fruit appeared to increase the risk of death - possibly because it is stored in sugary syrup, say the researchers. Lead investigator Dr Oyinlola Oyebode said: "The clear message here is that the more fruit and vegetables you eat, the less likely you are to die - at any age."

She said the size of the effect was "staggering", but added that eating a few portions a day was still better than nothing.

Fonte: [ww.bbc.com/news/health-26818377](http://www.bbc.com/news/health-26818377)

imagem: <http://runthreeseven.files.wordpress.com/2011/04/vegetables.jpg>

3.2 *Skimming and scanning*

Há duas estratégias de leitura muito importantes para aumentar sua proficiência na leitura: *skimming* e *scanning*. *Skimming* significa ler para entender o sentido geral do texto. Quando estiver lendo, foque nas ideias principais do texto, não em palavras específicas. Para isso, leia o texto rapidamente, focando nas palavras cognatas, nas palavras-chave sem parar para buscar o significado das palavras desconhecidas.

Quando estamos lendo um texto para encontrar informações específicas (*scanning*), nós movemos nossos olhos rapidamente pelo texto. Não podemos ler palavra por palavra ou parar de ler quando vemos uma palavra desconhecida. Vamos direto ao texto em busca da informação que precisamos. Por exemplo, no texto lido anteriormente, conseguimos rapidamente identificar vários elementos textuais através da leitura dos números e das informações em negrito. Retorne ao texto “Seven-a-day fruit and veg saves lives” e experimente:

- a) Faça uma leitura rápida e explique o significado do título em relação ao assunto central.
- b) Use a estratégia de *scanning* para identificar a data da publicação, o autor, o referente dos números: 7; 65,226; 2001/2008; 42%; e 10 e a relação deles com o assunto central.
- c) Quem desenvolveu o estudo apresentado e qual era o objetivo?

3.3 Leitura das palavras cognatas

Na maioria dos gêneros textuais que lemos, há muitas palavras cognatas (transparentes), ou seja, possuem escrita semelhante e mesmo significado em inglês e português. Estas palavras são muito

recorrentes nos textos, por isso é importante observá-las. Elas variam de acordo com a semelhança com a língua materna:

- a) Palavras cognatas idênticas - *radio, banana, area, video*.
- b) Palavras cognatas semelhantes: *communication, student, intelligence, process*.
- c) Palavras cognatas vagamente parecidas: *computer, university, necessary*.

Observe as palavras cognatas marcadas no trecho retirado do texto acima:

“A study of 65,226 men and women indicated the more fruit and vegetables people ate, the less likely they were to die - at any given age. Seven a day cut the risk of dying from cancer and heart disease. But the government says its "five-a-day" advice is sufficient and that many of us struggle to achieve even this. Experts said other lifestyle factors, such as not smoking or drinking excessively, may have accounted for the drop in mortality, not just fruit and veg consumption, although the study authors said they had tried to account for this”.

Conseguir identificar as cognatas é uma estratégia de leitura que facilita a compreensão das ideias gerais dos textos em inglês. Agora que você entendeu o conceito de palavras cognatas, responda: Quais os fatores que devem ser considerados para diminuir a mortalidade?

No entanto, é importante ressaltar que há palavras, em inglês, que nos parecem familiares, mas possuem significados diferentes em português. Essas palavras são conhecidas como falsos cognatos e podem causar confusão na compreensão dos textos, veja o exemplo:

O sogro pergunta ao genro, “*Young man, can you support a family?*” O pretendente a noivo responde surpreso, “*Well, no. I was just planning to support your daughter. The rest of you will have to fend for yourselves.*”

Fonte: <http://www.teclasap.com.br/blog/2010/06/27/piadas-em-ingles-support-a-family/>

Na piada, o sogro usa o verbo *to suport* para perguntar ao genro se ele consegue manter uma família e o genro entende o verbo *to support* como *suportar* o que causa confusão na compreensão.



Para saber mais!

Para saber mais sobre falsos cognatos, acesse e leia:
<http://www.sk.com.br/sk-fals.html>

3.4 Identificar o vocabulário no contexto

Como vimos na seção anterior, ao ler um texto em inglês, não é necessário entender o significado de todas as palavras encontradas. Numa primeira leitura, enfatize no vocabulário conhecido, nas palavras cognatas, nas palavras chave e principalmente, nas ideias centrais do texto. Nunca interrompa a sua leitura porque encontrou dificuldade na compreensão de alguma(s) palavra(s.) Quando não compreender as palavras dentro do contexto tente usar estratégias apresentadas a seguir, pois elas o auxiliam a inferir o significado de um termo para dar-lhe instrumentos para prosseguir sua leitura (sem necessidade de parar para consultar um dicionário ou quando o uso do mesmo for impossível).

a) Guessing – adivinhar ou perceber o contexto ao redor daquela palavra desconhecida. Por exemplo: It's Saturday night at Disco System, the new club in town, and the teens are prepared to party.

No exemplo, temos as cognatas nos sintagmas nominais Saturday night, Disco system, club que nos indicam um dia, horário e

local para algo. O verbo preparar é seguido de to mostrando que a palavra party é um verbo. Assim, você pode concluir que o verbo to party significa to have fun (divertir-se).

b) Observe expressões como: for example, e.g., for instance (que significam por exemplo), include (incluir), like, i.e., such as (que significam isto é; ou seja, tal como.)

Exemplo: After working hard, we all need some leisure activities such as reading, playing videogames, practicing sports, using internet and so on.

Ler, jogar videogame, praticar esportes, usar a internet são formas conhecidas de lazer, possibilitando-nos inferir o significado de “leisure” (lazer.)

c) Pontuação – alguns sinais de pontuação podem auxiliar a compreensão de palavras desconhecidas. São eles: o travessão, os dois pontos, e, algumas vezes, a vírgula. Após estes sinais, muitas vezes temos a explicação da palavra ou expressão que precede os mesmos.

Exemplo 1: In India last week environmentalists – people who are interested in the quality of the air, water and land – discussed the Earth future.

Observe que o conceito de “environmentalists” (ambientalistas) está explicado entre os travessões.

Exemplo 2: When children go to Disneyland, they spend part of the day taking pictures with her favorite characters: Mickey Mouse, Minnie, Donald Duck, Pluto and Goofy.

Fica fácil concluir, deparando-se com nomes tão conhecidos pelas crianças, que a palavra “character” significa “personagem”.

d) Palavras sinônimas e antônimas – ao ler em inglês devemos observar as palavras sinônimas, ou seja, aquelas com significado próximo. Geralmente as palavras sinônimas estão no próprio texto. As palavras antônimas, ou seja, aquelas que têm sentido contrário, são normalmente precedidos por marcadores discursivos tais como: however (no entanto), but (mas), yet (ainda, contudo), on the other hand (por outro lado) e in contrast (em contraste.)

Exemplo 1: Wealthy, or rich, people from upper classes should devote themselves to social causes.

Estando entre vírgulas, “or” traz o sinônimo para wealthy = rico.

Exemplo 2: I am rather introverted; however, my elder brother is usually talkative and sociable.

“However” e “but” introduzem ideia de contraste, de oposição.

Portanto somos levados a concluir que talkative and sociable são o oposto de introverted.

e) Ideia global sobre o contexto: com base em seu conhecimento de mundo e senso comum e suas experiências de leitura (livros, revistas, ou de outras fontes de informação), você poderá chegar a conclusões quanto ao significado de algumas palavras, baseado em evidências apresentadas pela situação em si.

Exemplo: Athletes from all over the world convened in Sydney, Australia, early September to compete in the 2000 Olympic Games.

É sabido que antes de ocorrer uma competição, especialmente se ela for em outro país, os atletas precisam de um tempo de adaptação. O que os atletas fariam antes de efetivamente iniciar as competições? Naturalmente eles teriam que se reunir, que se agrupar “convene” em Sydney.

Fonte: As estratégias de leitura foram adaptadas de GOMES e RASSOUL, 2012.

3.5 Estrutura nominal em língua inglesa

Lemos a estrutura da língua que é formada por palavras e, durante a leitura, entendemos os textos por um processo de construção de significados que engloba a forma e função das palavras que foram convencionadas no discurso em contextos e gêneros variados (SIMPSON-VLACH; ELLIS, 2010). As palavras que lemos podem ser agrupadas em três famílias de acordo com a função e comportamento gramatical: palavras lexicais, funcionais e *inserts* (BIBER et al., 2002). Saber identificar e entender a organização destas famílias de palavras também facilita a leitura em inglês.

Palavras lexicais ou de conteúdo: As palavras lexicais ou de conteúdo são aquelas que carregam a informação do texto ou ato de fala (BIBER et al., 2002). Elas podem ser divididas em classes ou partes do discurso (substantivos, verbos lexicais, adjetivos e advérbios). São chamadas de classes abertas e por isso são as mais numerosas nos diversos gêneros textuais e frequentemente tem uma estrutura interna complexa que pode ser composta de várias partes (prefixos, sufixos, etc.).

As palavras funcionais ou gramaticais: Estas palavras normalmente indicam a relação entre as palavras de conteúdo e significado e nos ajudam a interpretar essas unidades nas frases, nos parágrafos e nos textos. Elas pertencem à classe fechada, ocorrem frequentemente nos registros e tem um número limitado e fixo de agrupamentos. Elas podem ser categorizadas como preposições, coordenadores, verbos auxiliares e pronomes. No exemplo a seguir, as hachuras em cinza são palavras de conteúdo e as outras as gramaticais que aparecem neste

texto em menor número. Sublinhado está o verbo *there to be* que é um verbo auxiliar que indica tempo e tem tradução (haver.)

Exemplo 1: “Hypertext presents a new way to read online text that differs from reading standard linear text. Text is typically presented in a linear form, in which there is a single way to progress through the text, starting at the beginning and reading to the end. However, in hypertext, information can be represented in a semantic network in which multiple related sections of the text are connected to each other”. (FOLTZ, 1996.)

Pelo exemplo, pode ser observado que as palavras gramaticais separam blocos compostos principalmente por estruturas nominais, verbos e advérbios. É importante observar que grande parte das palavras de conteúdo é cognata, o que facilita a compreensão. Esses blocos são organizados formando os elementos que compõem as sentenças: sujeito, verbos e complementos. O sujeito é sempre explícito nas frases, precede a estrutura verbal e pode ser composto por pronomes, nomes ou estruturas nominais. Leia o trecho do exemplo 1: *Hypertext presents a new way to read online text that differs from reading standard linear text.* Quando conseguimos identificar a estrutura verbal, conseguimos facilmente visualizar o sujeito explícito Hypertext e as estruturas nominais que complementam ou dão sentido aos verbos - como os objetos diretos e indiretos ou adjuntos adverbiais de tempo, de modo, de lugar, etc.

Os inserts: São principalmente encontrados nos registros orais e não formam uma parte integral da estrutura sintática, mas tendem a ser inseridos naturalmente nos textos. Eles são marcados por quebras na entonação do discurso ou pela pontuação marcada na escrita. Eles

carregam significados emocionais, discursivos, e são usados para expressar a resposta emocional do falante, a situação (well, hum hm, cheers, bye, yeah, ugh) (BIBER at al., 2002).

Estruturas nominais: No exemplo 1, quando grifamos os verbos podemos observar melhor as estruturas nominais dentro do contexto. Quando elas estão sozinhas como no sujeito 'Hypertext' fazemos a leitura e compreensão de forma linear. Observe novamente o exemplo:

Hypertext presents a new way to read online text that differs from reading standard linear text.

Quando a estrutura nominal for composta por mais de uma palavra, por exemplo, **a new way** ou **online text**, temos que localizar o núcleo desta estrutura, que é sempre a última palavra e entendê-la primeiro. No caso dos exemplos teríamos:

a new way – núcleo way – uma forma nova
online text – núcleo text – texto online

Observe a outra estrutura nominal da definição de hipertexto: standard linear text.

Quadro 3.1: Noun phrase (estrutura nominal)	
Adjective (adjetivo)	Noun (substantivo)
standard linear	Text
texto padrão linear ou texto linear padrão	

Fonte: Autor

Agora focalize sua atenção na estrutura nominal marcada no trecho do exemplo 1:

However, in hypertext, information can be represented in a semantic network in which multiple related sections of the text are connected to each other”.

Temos duas estruturas nominais separadas pela palavra gramatical of e, portanto dois núcleos. Veja o quadro:

Quadro 3.2: Noun phrase + prepositional phrase (estrutura nominal + estrutura preposicionada)				
Estrutura nominal		Estrutura preposicionada		
Adjetivo	Substantive	preposição	artigo	Substantive
multiple related	Section	of	the	Text
seções multi relacionadas		do texto		

Fonte: Autor

Percebemos nos quadros acima que o substantivo (*noun*) é um nome de pessoa, ideia, lugar ou coisa. Ele é o núcleo de uma estrutura nominal, tem **morfemas** ou inflexões para plural e possessivo.



Glossário

Morfemas O fragmento mínimo capaz de expressar significado ou a menor unidade significativa que se pode identificar. Podemos separar os elementos que formam as palavras. Chamam-se morfemas: raiz, radical, desinência, vogal temática, tema e afixos.

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Morfema>

Em termos de posição, está frequentemente precedido por modificadores: adjetivos, artigos, numerais, quantitativos, pronomes demonstrativos ou os próprios substantivos, como mostrado nos exemplos.

Veja outro exemplo: *The Hypertext construction is one of Dan Schank's responsibilities.* O substantivo (*hypertext*) descreve ou denota

qualidade a algo, ou seja, modifica ou complementa o substantivo. Ele se posiciona antes do substantivo (*construction*.) No caso do possessivo, *Dan Schank's responsibilities*, é como se tivéssemos duas estruturas nominais separadas por *of* – *the responsibilities of Dan Schank* com dois núcleos ou dois substantivos.



Para saber mais!

Visite os sites abaixo e leia mais sobre os morfemas:

<http://www.infoescola.com/portugues/morfemas/>

<http://www.sil.org/linguistics/GlossaryOfLinguisticTerms/WhatIsAMorpheme.htm>

3.6 Estrutura verbal das sentenças em inglês

Durante a leitura, é importante observar a estrutura verbal nas sentenças em inglês. De acordo com Biber et al. (2002), há pelo menos um verbo em todas as sentenças em inglês e a valência deste verbo é que controla o tipo de elementos que o segue. Os verbos podem ser lexicais, primários e modais.

- a) Verbos lexicais (*run, eat, think*) - funcionam somente como verbos principais. A maioria dos verbos lexicais é regular, ou seja, o passado simples e o passado do particípio acrescentando o sufixo -ed (exemplo: *love - loved - loved*.) Há, no entanto, uma grande parte dos verbos lexicais mais comuns que são irregulares, ou seja, que não seguem a regra de regularidade (*run - ran - run, eat - eat - eaten, think - thought - thought*).

- b) Verbos primários (*be, have, do*) - podem funcionar como verbos principais e verbos auxiliares. Observe os exemplos:

Quadro 4.3: Verbos primários	
Função de verbo principal	Função de verbo auxiliar
He <u>does</u> his homework. (Ele faz o dever de casa.) <i>do</i> verbo fazer na terceira pessoa <i>does</i>	He <u>doesn't</u> go to school by bus. (Ele não vai para a escola de ônibus.) <i>doesn't</i> como auxiliar da negativa
He <u>was</u> late for the class. (Ele estava atrasado para a aula.) <i>was</i> verbo estar no passado	He <u>was studying</u> when the lights went out. (Ele estava estudando quando a luz acabou.) <i>was</i> como auxiliar do presente contínuo
We all <u>have</u> our problems. (Nós todos temos os nossos problemas.) <i>have</i> verbo ter no presente	He <u>has</u> already <u>gone</u> to Europe. (Ele já foi à Europa.) <i>have</i> auxiliar do presente perfeito

Fonte: Autor

Observe que os verbos primários desempenham duas funções:

- Como verbo principal (*do*: verbo fazer, *be*: ser ou estar, *have*: ter e outros significados dependendo do contexto).
- Como auxiliar não têm significados, mas auxiliam na formação dos tempos verbais.

Exemplo 1: *Do* auxiliar utilizado para fazer perguntas, dar respostas curtas e negar no presente e passado simples.

Do you speak English? (Você fala inglês?)

Does he speak French? (Ele fala francês?)

Did you go to the school yesterday? (Você foi à escola ontem?)

Exemplo 2: *Be* auxiliar utilizado para fazer perguntas, dar respostas curtas e negar no presente contínuo ou gerúndio e voz passiva.

She was wearing a dark ski mask. (Ela estava usando uma máscara escura de *ski*.)

What were you studying? (O que vocês estavam estudando?)

The book was written by Douglas Biber. (O livro foi escrito por Douglas Biber.)

Have - auxiliar utilizado para fazer perguntas, dar respostas curtas e negar no presente perfeito.

I have lived in Spain for two years. (Vivi na Espanha por dois anos.)

- c) Verbos modais (*can, could, shall, should, may, might, must*) –
funcionam como verbos auxiliares.

A-Z Glossário

Can: poder, ter a habilidade de, permissão (formal)
Could: passado de can
Shall: auxiliar de futuro
Should: deveria (utilizado para dar sugestões e conselhos)
Will: auxiliar do future simples
Would: auxiliar do futuro do pretérito
May: poder, utilizado para pedir permissão
Might: passado de may
Must: dever, obrigação

3.7 Ler para resumir as ideias

O resumo é um texto reduzido a seus tópicos principais, sem a presença de comentários ou julgamentos. Um resumo não é uma crítica, assim como a resenha o é; o objetivo do resumo é informar sobre o que é mais importante em determinado texto. Para Platão e Fiorin (1995), resumir um texto significa condensá-lo a sua estrutura essencial sem perder de vista três elementos:

- a) As partes essenciais do texto.
- b) A progressão em que elas aparecem no texto.
- c) A correlação entre cada uma das partes.

Se o texto que estamos resumindo for do tipo narrativo, devemos prestar atenção aos elementos de causa e sequências de tempo; se for descritivo, nos aspectos visuais e espaciais; caso o texto for

dissertativo, é bom cuidar da organização e construção das ideias. Existem, segundo Van Dijk&Kintsch (apud FONTANA, 1995), basicamente 3 técnicas que podem ser úteis ao escrevermos uma síntese. São elas o apagamento, a generalização e a construção.

3.7.1 Apagamento

Como no nome já diz, o apagamento consiste em apagar, em cortar as partes que são desnecessárias. Geralmente essas partes são os adjetivos e os advérbios, ou frases equivalentes a eles. Vamos ver um exemplo: *The old gardener has worked very well. He has arranged a lot of gardens daily.* O velho jardineiro trabalhou muito bem. Ele arrumou muitos jardins diariamente.

Sendo essa a frase a ser resumida através do apagamento, poderia ficar assim: *The gardener has worked well. O jardineiro trabalhou bem.* Cortamos os adjetivo “velho” e o advérbio “muito” na primeira frase e eliminamos a segunda. Ora, se o jardineiro trabalhou bem, é porque arrumou jardins; a segunda informação é redundante.

3.7.2 Generalização

A generalização é uma estratégia que consiste em reduzir os elementos da frase através do critério semântico, ou seja, do significado. Exemplo: *Francis ate apples, oranges and strawberries for breakfast. Francis comeu maçãs, laranjas e morangos no café da manhã.*

As palavras em destaque são frutas. Então, o resumo da frase fica: *Francis ate fruit for breakfast.* Francis comeu frutas no café da manhã.

3.7.3 Construção

A técnica da construção consiste em substituir uma sequência de fatos ou proposições por uma única, que possa ser presumida a partir delas, também baseando-se no significado. Exemplo:

Maria bought some flour, eggs and milk. She went home, mixed the ingredients and put them into the oven.

Maria comprou farinha, ovos e leite. Foi para casa, misturou os ingredientes e colocou-os no forno.

Todas essas ações praticadas por Maria nos remetem a uma síntese:

Maria baked a cake. Maria fez um bolo.

Além dessas três, ainda existe uma quarta dica que pode ajudar muito a resumir um texto. É a técnica de sublinhar. Enquanto você estiver lendo o texto, sublinhe as palavras ou frases que fazem mais sentido, que expressam ideias que tenham mais importância. Depois, junte seus sublinhados, formando um texto a partir deles e aplique as três primeiras técnicas.

Fonte: <<http://www.lendo.org/como-fazer-um-resumo/>>

Agora é sua vez: Leia novamente o texto “Seven-a-day fruit and veg 'saves lives'” e faça um resumo das ideias principais utilizando as estratégias aprendidas na unidade.



3.8 Atividades de Aprendizagem

Abaixo segue uma lista de atividades de aprendizagem para você fazer no AVA. Em seguida, você encontrará uma lista com sugestões de leituras mais atuais que podem também ajudá-lo a esclarecer pontos ainda obscuros.

3.8.1 Atividades colaborativas com foco na leitura e produção escrita

FORUM 1: Learning strategies and styles

1. What foreign languages have you studied or learned? How successful were you?
2. What kinds of learning styles and strategies do you use in order to learn English?
3. In what ways does your personality influence the way you learn? How do you think it can influence the way you will teach in future?
4. What is the best way to learn a language?

FORUM 2: Reading Beliefs Feel yourself comfortable to discuss in ENGLISH or PORTUGUESE your feelings about the following:

1. **Extensive Reading:** all learners should be encouraged to practice extensive reading outside class to improve their reading and general English skills.
2. **Dictionaries:** learners should be encouraged to use dictionaries during reading lessons.
3. **Authentic materials:** authentic materials are more valuable than simplified texts for the language learner.
4. **Subskills:** teachers should teach students how to use subskills like *scanning* and *skimming* as they do not come naturally.



Para saber mais!

Para saber mais sobre extensive reading, acesse e leia:

<http://www.extensivereading.net/>

<http://iteslj.org/Articles/Bell-Reading.html>

<http://iteslj.org/Articles/Bell-Reading.html>

<http://extensivereading.net/docs/ERChar.html>

WIKI

In this activity, it is presented a variety of texts to consider. Readers will use a range of subskills when reading these types of texts.

- a) Look at the range of subskills below and decide which would be used with the types of text which follow. An example has been done for you using the first reading activity. Sometimes only one subskill will be used, but at other times a reading activity may use more than this.

- b) Add another text type and a possible subskill used.

Scanning or reading to find specific information

Reading for detail (analysing a text very closely in order to understand its meaning)

Intensive reading (analysing the language in a text closely)

Extensive Reading (Reading for pleasure/interest)

Type of text	Main subskill(s) used
reading a novel when you are on holidays	<i>Extensive</i> Reading (Reading for pleasure/interest)
looking for a recipe that uses the only 2 ingredients you have in your fridge	
following a recipe for a cake that you've never made before	
looking for a connection on a train or bus timetable to get to a friend's new house	
reading job advertisements when you need to get a new job	
reading a coursebook passage accompanied by a grammar exercise	
Looking at the menu in a restaurant	
reviewing the legal documents before you get a loan for a new house	
reading an email from a friend about how stressful their week has been	
reading an email from your boss telling you that you are not doing your job well enough	Reading for detail (analysing a text very closely in order to understand its meaning)
reading a magazine in the doctor's waiting room	<i>Extensive</i> Reading (Reading for pleasure/interest)

3.8.2 Individual Activity

CULTURAL ISSUES: STEREOTYPES

Vocabulary work

1. Group the following adjectives under categories (taste, attitude, feelings, organization, etc) and indicate which are positive or negative traits. Then, check the meaning or translation in the dictionary if you are not sure.

appetizing, aloof, mean, polite, honest, solid, ardent, bland, pleasant, organized, friendly, tedious, sloppy, methodical, chaotic, systematic, tidy, unpleasant, nasty, passionate, tender, uninterested, cruel, organized, cold, negligent, horrifying, untidy, refined, insipid, flavorless, tasty, reliable, careless, unstable, romantic, uninteresting, sophisticated, dull, disciplined, unresponsive, messy,

taste	attitude	feelings	organization	other

2. Fill in the following text completing the sentences with the adjectives listed above.

“Heaven is where the police are British, the cooks are French, the mechanics are German, the lovers are Italian and it is all organized by the Swiss. Hell is where the police are German, the cooks are English, the mechanics are French, the lovers are Swiss, and it is all organized by the Italians”.

Heaven is a _____ place to be (fill in with an adjective)

What qualities make a good policeman/a cook/a mechanic/lover/
manager ?

A policeman should be_____.

A cook should_____.

A mechanic should be _____.

A lover should be _____.

A manager should be
_____.

In this joke the British are regarded as being _____.

the French are portrayed as being _____.

the Germans are considered as being _____.

Italian men have a reputation of being _____.

the Swiss are said to be _____.

Hell is a_____ place to be (fill in with an
adjective) What is the inference made about German
policemen: British food: _____.

French mechanics: _____.

Swiss lovers: _____.

Italian management: _____.

3. Answer the questions:

a) Do you think this is true?

b) What do these statements have in common?

Reading comprehension

7. Take a look at the text below and answer the following questions

a) What kind of document is this?

b) What kind of publication do you think this is ? Where was it
taken from?

c) Who is the writer?

d) When was this written? How do you know?

GENDER-ROLE STANDARDS AND STEREOTYPES

Kevin MacDonald

Parents have a role in socializing gender: Dress boys and girls differently, select toys based on gender, and often react negatively if they behave in ways they think are gender inappropriate.

Gender Stereotypes:



Males: controlling and manipulating the environment; independent, assertive, dominant, competitive.

Females: relatively passive, loving, sensitive, and supportive in social relationships, especially in their family roles as wife and mother. Warmth in personal relationships, the display of anxiety under pressure, and the

suppression of overt aggression and sexuality as more appropriate for women than men.

These stereotypes are true cross-culturally as well. This implies that the origins of these stereotypes does not lie in local cultures. But there are some variations. For example, African-American families encourage girls to be aggressive and assertive. On the other hand, the sex stereotypes that men are more aggressive than women and women more interpersonally sensitive than men are very robust, even among more educated people, both sexes, all social classes (Probably because they are true!).

Age differences: Young children are especially rigid in gender stereotyping; children between ages 3-6 are more gender stereotypes than adults. This reflects a general tendency for young children to have rigid, absolutist sense of rules. (This is also the case in moral reasoning where young children allow no exceptions to rules like "stealing is bad.").

Education differences: In the US, females and college-educated women age 18-35 are more likely than older or less educated women to perceive female role as more assertive, independent, and achievement-striving.

Sex differences: Men are more likely to have traditional gender stereotypes than women, especially if they are the sole wage earner in the family. Fathers are more concerned that their children maintain

behaviors appropriate to their gender; fathers play a more important role than mothers in children's gender stereotyping.

Available at: <http://www.csulb.edu/~kmacd/361SEX.html> Access on March, 30th 2014

8. The **main idea** of the text is that, stereotype formation a) lies on how aggressive a society is.

b) involves education, sex, age and culture.

c) is based on age differences among social groups.

d) depends on local cultures and educational issues.

e) is related to parents' attitudes and home education.

9. In the sentence "Men are more likely to have traditional gender stereotypes than women, especially if **they** are the sole wage earner in the family" the word "**they**" refers to the

a) people in general.

b) men and women.

c) a man and a woman.

d) men.

e) women.

10. The idea that gender stereotypes are influenced by cultural factors is presented in

a) paragraph 2.

b) paragraph 4.

c) paragraph 5.

d) paragraph 3.

e) paragraph 1.

11. Match the columns and choose the correct alternative.

- | | |
|------------------------------|--|
| (1) assertive | () confidently aggressive or self-assured; dogmatic. |
| (2) achievement-
striving | () the instance of showing; showing. |
| (3) sensitive | () standardized conception invested with special
meaning and held in common by members of a group. |
| (4) stereotype | () endowed with sensation; having perception
through the senses. |
| (5) the display | () need for personal achievement and sense of
direction. |

- A) 1, 2, 3, 4, 5
B) 5, 1, 4, 2, 3
C) 5, 1, 2, 3, 4
D) 1, 5, 4, 3, 2
E) 1, 2, 4, 3, 5

Writing

12. Working on your own, write down five or six stereotypes for your own nationality. Then, answer the questions.

a) Was it easy to complete the sentences? Did your answers come naturally? Why? Why not?

b) Did the completed statements make you feel uncomfortable? Why? Why not?

c) In general, were your responses positive or negative?

13. List the stereotypes under positive, negative or neutral. What does this tell us about stereotypes?

14. What you have read in the lesson here are national and gender stereotypes. Can you think of other kinds of stereotypes?

15. Fill in the following questionnaire on your own and later discuss it with your teacher and colleagues in a forum. You may use:

A= I agree B= I'm not sure C= I disagree

- National stereotypes are dangerous because they may provoke racial prejudice.
- Stereotypes contain a certain amount of truth.

- There is no such thing as national character and therefore the idea of national stereotypes is rubbish.
- The reason stereotypes exist is because people are afraid of diversity, change, and what is unknown. They prefer to cling to simple classifications, which maintain an old, familiar and established order.
- Stereotypes are simply harmless sorts of jokes we tell about other nationalities or groups of people.

Aula baseada em: http://the_english_dept.tripod.com/stereo1.html#aware#aware



Para saber mais! Sugestão de leituras

Think Literacy: Cross-Curricular Approaches, Grades 7-12.

Available at:

<http://www.edu.gov.on.ca/eng/studentsuccess/thinkliteracy/files/reading.pdf> access on April, 22nd 2014

Teaching Reading: Strategies for developing reading skills.

Available at: <http://www.nclrc.org/essentials/reading/stratread.htm> access on April, 22nd 2014

NOBREGA, D. G. A. Interação oral em aulas de leitura de língua inglesa. Letra Magna. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura. Ano 04, n.09, 2^o Semestre de 2008. p. 1-8.

Para saber mais! Sugestão de vídeo



Video: Reading Strategies



Link para o [vídeo](#).

UNIDADE 4: Writing

Objetivo:

- Ler e discutir processos envolvidos na produção escrita de textos e abordagens de ensino de escrita em línguas estrangeiras com foco no processo;
- Entender os processos e estratégias envolvidas na escrita em língua estrangeira.

Textos básicos a serem lidos nesta unidade:

HARMER, J. How to teach writing. In: HARMER, J. **How to teach English**. Harlow: Longman, 1998. Cap. 8, p 87-96.

DIAS, R. **Proposta Curricular de Língua Estrangeira – Educação Básica** (Ensino Médio). Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2005. P. 14-22.



Ativando seu conhecimento prévio

Refleta sobre as questões abaixo participando do primeiro fórum da unidade. Em seguida, leia a unidade.

1. Think of all the things you have written in your own language over the last week or so. Would you approach writing them differently in English or would you do it in exactly the same way?
2. Say what kind of things you've written in your own language and explain how you might approach the way you wrote them if you were doing it in English.
3. How often do you write in English? What kind of texts do you write in English? Why do you write them? What strategies do you use to write in English?

4.1. A Produção Escrita

A produção escrita em LE é uma das ferramentas para os aprendizes desempenharem diferentes papéis sociais e o meio para ativar processos sócio cognitivos, conhecimentos prévios, e estabelecer uma relação entre leitor, escritor (sócio) e seus pensamentos (cognitivo). O uso escrito da LE é uma atividade social que permite aos alunos a construção de significado a partir da interação dos fatores mencionados, desenvolvendo a competência comunicativa. A escrita nesse processo, como um ato social, é uma atividade colaborativa que promove autonomia (FIGUEIREDO, 2001).

De acordo com Harmer (1998), o professor deve dar oportunidade aos alunos de escrever por vários motivos, entre eles estão: reforço, desenvolvimento linguístico, estilo de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades escritas. O autor enfatiza que o reforço está relacionado ao fato da escrita ser uma demonstração visual da linguagem que favorece a memória, ao processamento e aprendizagem da língua. Pela escrita é possível aprender vocabulário, gramática, e os significados. A escrita é uma atividade reflexiva que ajuda os alunos a aprender por meio de uma atividade mental que mobiliza muitas habilidades, tais como: organização de ideias, planejar, preparar anotações (*note taking*), rascunhar, editar, diagramar, aprender a se expressar em diferentes gêneros e registros, construção de sentenças, pontuação, ortografia, etc.

Além das habilidades mencionadas, Brown (1994, p. 343) enumera sub-habilidades a serem desenvolvidas nas aulas de produção escrita:

- produzir grafemas e padrões ortográficos do inglês;
- produção escrita fluente e rápida;
- produzir um corpo de palavras e colocações apropriadas a cada registro;

- usar o sistema gramatical de forma aceitável e significativa;
- usar os recursos coesivos;
- usar as formas retóricas e as convenções do discurso escrito;
- realizar de forma apropriada as funções comunicativas de cada texto escrito de acordo com o registro, gênero, formato e propósito comunicativo;
- estabelecer relações entre eventos: ideia principal, ideias de suporte, informações novas, informações dadas, generalização, e exemplificação;
- distinguir entre significado literal e figurado;
- estabelecer referências culturais no contexto do texto escrito;
- parafrasear, usar sinônimos (BROWN, 1994, p. 343).

A escrita pode favorecer aos diversos estilos de aprendizagem, pois há alunos que precisam ver a linguagem e ter tempo hábil para raciocinar e produzir o texto escrito (HARMER, 1998). Esta habilidade é de valor inestimável para ajudar os alunos a se comunicarem e compreenderem como as partes da linguagem se inter-relacionam e também porque muitos alunos realmente aprendem e memorizam mais através da palavra grafada.

Nós professores temos que ter em mente que escrever quase sempre envolve a leitura; as duas habilidades, a receptiva e a produtiva, são interdependentes (HARMER, 1998). Dias (2005) afirma que apesar de inter-relacionadas, essas duas habilidades não acontecem de maneira simultânea, o que delega ao escritor “fornecer pistas de modo a sinalizar o caminho percorrido por ele no processo de produção textual, levando sempre em conta o pacto de responsabilidade entre ele e seu leitor”. Segundo a autora, o autor pode colaborar com seus leitores pela organização textual, mantendo pontos de contato por meio de pistas verbais e não-verbais, fornecidas implícita ou explicitamente, de modo a permitir a reconstrução de sua intenção comunicativa (DIAS, 2005). A autora apresenta, por exemplo, os recursos de referência (lexicais e gramaticais), os conectivos para

indicar a articulação de argumentos, os modalizadores, a escolha de palavras e a adjetivação para sinalizar a posição e atitude do autor.

Desta forma, é imprescindível o desenvolvimento da habilidade da leitura de forma integrada com as outras habilidades. Harmer (1998), afirma que, de modo geral, o aluno que lê com facilidade e lê amplamente aprende a escrita com mais facilidade. Agora, o aluno que não lê muito e/ou lê com dificuldade pode ter dificuldades em escrever, mas não necessariamente implica que ele não irá aprender a escrever.

4.2 A produção escrita: produto x processo

Em termos de pesquisas, a abordagem de produção escrita com foco no processo tem sido defendida em contraste com o método tradicional, orientada para o produto da escrita. A abordagem com foco no processo tem sido geralmente aceita e aplicada por professores de inglês em salas de aula, embora polêmica ocorra ocasionalmente entre os pesquisadores sobre qual abordagem é melhor, a abordagem com foco no processo ou no produto (SUN & FENG, 2009).

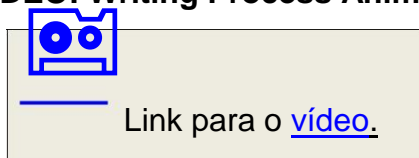
Segundo Sun & Feng, (2009), os autores, a controvérsia ocorre principalmente porque não existe ainda uma definição clara e universalmente aceita para a abordagem do processo de escrever, embora alguns recursos para a abordagem já tenham sido discutidos e testados. De acordo com Sun & Feng (2009), a abordagem de processo trata toda a escrita como um ato criativo que requer tempo e retorno (*feedback*) positivo para ser bem feito. No processo de escrita, o professor se afasta do papel de definir para os alunos um tema a ser escrito e recebê-lo como produto acabado para a correção, sem qualquer intervenção no próprio processo de escrita. Para Sun & Feng (2009), em uma abordagem com foco no processo, o professor se concentra mais nas atividades de sala de aula variadas que promovem o desenvolvimento do uso da linguagem e a interação, tais como:

tempestade de ideias (brainstorming), discussão em grupo, e reescrita. Nunan (1991) afirma que a abordagem com foco no processo enfatiza as etapas envolvidas na criação da obra escrita, pois, segundo ele, nenhum texto pode ser perfeito, mas que o escritor pode chegar mais perto da perfeição através do processo de produção, refletindo sobre o assunto, discutindo, avaliando e retrabalhando versões sucessivas de um texto. “Fowler (1989) reconhece que a escrita como processo evoluiu como uma reação à abordagem do produto, na medida em que encontrou a necessidade de adequar os processos de escrita inerentes à escrita em sua língua materna e, conseqüentemente, permitir que aos alunos a se expressem melhor como indivíduos” (SUN; FENG, 2009, p. 150).

Antes de continuar sua leitura, assista a animação abaixo e entenda melhor a escrita como processo:



VIDEO: Writing Process Animation



Nunan (2001) contrasta a escrita como processo a partir da escrita como produto. Ele considera que a escrita como produto centra-se na escrita de tarefas em que o aluno imita, copia e transforma modelos fornecidos pelo professor, e a escrita como processo enfoca nas etapas envolvidas na criação. Dias (2005) afirma que a escrita como produto advém de métodos tradicionais de ensino e aprendizagem e a outra, como atividade sociointeracional, considera a individualidade do aluno e a dimensão comunicativa do uso da linguagem.

Para Dias (2005), o foco principal da escrita como produto, como o nome diz, é o texto final com acuidade gramatical, corrigido pelo

professor somente com o objetivo de avaliação. A abordagem de ensino é linear e o professor dá as instruções da tarefa aos alunos, que produzem os textos, que é corrigido pelo professor geralmente com ênfase em gramática, vocabulário, ortografia e pontuação. Na abordagem com ênfase no processo, a interação e a colaboração fazem parte do processo de escrita que não é linear, mas é dependente do retorno (feedback) que pode ser feito durante as discussões (DIAS, 2005). Como atividade sócio cognitiva, deve ser pensada em etapas (já mencionadas anteriormente), incluindo ainda preocupações com os portadores de textos (jornais, revistas, brochuras, Internet, livros etc.) que também exercem influência no processo de produção textual (DIAS, 2005). Observe os exemplos abaixo:

Escrita como produto Acuidade gramatical	Escrita como processo Função comunicativa
<ul style="list-style-type: none">- Cópias de textos- Composição controlada- Preenchimento de lacunas com frases isoladas com ênfase em item gramatical.- Transcrever frases ou parágrafos para negativa, interrogativa, passado ou futuro.- Ditados de palavras e frases.- recontar uma estória que assistiram em um vídeo.- <i>dicto-comp</i>: os alunos leem um texto por duas ou três vezes e reescrevem sem consultar.	<ul style="list-style-type: none">- Construção coletiva de uma estória com base em uma sequência de imagens (<i>freeze writing</i>).- Preenchimento de formulários com dados pessoais (de matrícula, de registro em hotéis, de perfis na internet, etc)- Questionário sobre as experiências de aprendizagem do aluno para conhecer melhor o grupo.- Frases misturadas de uma estória para ordenar e escrever o final ou o início.- Escrita de cartas (de apresentação, de reclamação, de amor, etc).- Escrita de textos acadêmicos.

Quadro 4.1 Exemplos de atividades escritas como processo e produto
Fontes: Brown (1994); Harmer (1998); Dias (2005)

Além do aspecto comunicativo, Brown (1994) e Harmer (1998), sugerem incorporar no ensino a prática de bons escritores, conscientizando os alunos das qualidades de um bom escritor;

relacionar a escrita com as outras habilidades de leitura, fala e compreensão oral; balancear as atividades com ênfase no produto e no processo; considerar os aspectos culturais e literários; utilizar materiais autênticos e prover os alunos com aulas e momentos para escreverem em sala de aula seguindo todos os passos apresentados.



4.3 Atividades de aprendizagem

Abaixo segue uma lista de atividades de aprendizagem para você fazer no AVA. Em seguida, você encontrará uma lista com sugestões de leituras atuais sobre o tema da unidade.

4.3.1 Atividades colaborativas com foco na produção escrita

1. Discussion Forum 1: Writing Process

a) Look at the following list of types of writing task:

- a postcard
- an informal note (e.g. Post-it)
- an email to a friend arranging an evening out
- a letter or email to a friend catching up on news
- a work-related email to a colleague
- a reply to a formal invitation
- a letter of complaint
- a job application
- an essay

b) Choose three from the list and decide what sub-skills are particularly important for each one?

1. planning (making notes, etc)
2. appropriate style
3. organising ideas logically
4. writing concisely (keeping to the point)
5. drafting / redrafting

- c) How appropriate are the process stages for each one?**
- d) Would you approach writing them differently in your own language and in English?**
- e) Post your answers on Forum 1: The Writing process and comment at least two of your mates' responses.**

(Activity Source: British council site)

2. Wiki

Think about writing activities you would teach your future students. Add your own activity ideas here. Add a website link if you have one that describes it. Look at the example below.

4.3.2 Atividades Individuais

1. Consider the types of writing you did at school or at university. Here are some typical school-type writing activities:

- practising handwriting
- spelling
- completing gap-fill tasks
- compositions
- dictation
- writing stories
- writing letters
- writing poems
- sending notes to other class members.

- a) How controlled, guided or free were they?
- b) Did they focus on accuracy or communication?
- c) Choose two of these as examples of controlled, guided or free practice, or use others that you did at school. Say what activities you used for these three types of practice. Also say if they focused on accuracy, communication or both.

2. Reflective Journal on writing

- a) Has the input on writing skills in this unit reinforced or changed your thoughts on teaching writing? If so, in what way?
- b) Is there anything that you can take from this unit that might help your future learners with their writing?

3. Process Writing

- a) What is process writing?
- b) What are the stages of process writing?
- c) How can process writing be implemented?
- d) How could process writing help your students improve their English?



Para saber mais! Segestão de leituras

BROWN, D. H. **Teaching by Principles**: An Interactive Approach to Language Pedagogy. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall Regents, 1994.

SEOW, A. The writing process and the process writing. In: Richards, J.; Renandya, W. **Methodology in language teaching**. Cambridge: Cambridge. 2002. p. 315-320.

How to teach writing: The writing process
<https://www.youtube.com/watch?v=JPUh9mfSqWU>

MENEZES, V. Ensino de produção textual. In: MENEZES, V. **Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio: teoria e prática**. São Paulo: Edições SM, 2012. p. 8-23.

SANTOS, M. C. S.; DONATO, M. S. R.; OLIVEIRA, M. G.; PASSONI, T. P. Leitura e criticidade no ensino de língua inglesa: relato de experiência sobre o estágio supervisionado. **Revista Eletrônica Pro-Docência/UEL**. Edição Nº. 3, Vol. 1, jan-jun. 2013. Disponível em:
<http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope>

The writing Process Guide. Orange Schools Disponível em:
<https://www.ocps.net/cs/services/cs/currareas/lang/IR/Documents/The%20Writing%20Process%20A%20Writing%20Resource%20Guide%20Final.pdf>

UNIDADE 5: Listening

Objetivo:

- Ler e discutir processos envolvidos na compreensão oral.
- Ler e discutir abordagens de ensino de *listening* em línguas estrangeiras;
- Aprender estratégias de ensino da compreensão oral de uma língua estrangeira.

Textos básicos a serem lidos nesta unidade:

GEBHARD, J. G. Teaching Students to comprehend spoken English. In: GEBHARD, J. G. **Teaching English as a Foreign or Second Language**. A teacher Self-development and Methodology Guide. Michigan: The University of Michigan Press, 1996. Cap. 7, p. 143-167

UNDERWOOD, M. The importance of listening. In: UNDERWOOD, M. **Teaching Listening**. London/New York, Longman, 1994, cap.1, p.1-7.



Ativando seu conhecimento prévio

Refleta sobre as questões abaixo e discuta no fórum 1 da semana. Em seguida, leia a unidade 2.

1. What does the act of listening include?
2. What kind of listening activities do EFL/ESL teachers use?
3. How do EFL/ESL teachers use the media to teach listening?
4. What problems do some EFL/ESL teachers have in teaching students to comprehend spoken English?

5.1. A importância da compreensão oral

A compreensão oral é uma das mais importantes habilidades a serem desenvolvidas nas aulas de LE, pois é atividade que provê insumos para o aprendiz e o engaja para prestar a atenção no contexto para tentar entender e construir o significado de algo que ouve (ROST, 1994; UNDERWOOD, 1994). Para que o processo de compreensão seja bem sucedido, Underwood (1994, p.1) afirma que precisamos ser capazes de perceber o contexto implícito ao que o falante quer dizer, por exemplo: quando um falante diz a frase "It's a rainy day!" ele pode ter uma série de intenções com a afirmativa: pelo fato de estar chovendo, pode estar respondendo a pergunta de alguém sobre o clima, e principalmente pode estar tentando iniciar uma conversa com um desconhecido. Segundo a autora, o que o falante quer dizer está parcialmente relacionado às palavras ditas, mas você enquanto ouvinte deve reconhecer e interpretar os outros fatores que estão sendo usados para lhe passar essa mensagem.

Ouvimos na nossa língua materna uma grande quantidade de linguagem de um número enorme de diferentes falantes que foram expostos ao longo dos anos, a diversos conhecimentos e contextos, dos mais variados assuntos e ainda assim temos problemas em ouvir na nossa língua. No ensino de LE, a dificuldade em ouvir e entender é atribuída à falta de experiência do aprendiz em transformar o que ouve em blocos de significados, daí a importância de o professor desenvolver atividades interativas. Além da falta de experiência, Gebhard (1996) aponta o grande número de vogais e ditongos em inglês e alguns muito parecidos que podem causar confusão quando ouvimos na LE, por exemplo, quando temos que entender palavras com pares mínimos:

boat bought
mad mud
hurt heart
men main
than then
live leave
bit bet

Outros problemas estão relacionados ao discurso em contexto (*connected speech*). Primeiro, os falantes geralmente encurtam e usam abreviações ligando os sons, o que aumenta a dificuldade do aprendiz em entender. São feitas contrações de verbos, pronomes, por exemplo:

Discurso escrito	Discurso oral (Connected speech)
How is it going?	How'z it going?
Ok, I'll do it.	Ok, I will do it. Nothing can stop me.

No segundo exemplo, no primeiro ato de fala, a intenção do falante é confirmar que irá fazer. Já no segundo ato de fala sem abreviar a intenção do falante é enfatizar ou mostrar determinação.

O segundo padrão discursivo problemático é relacionado às *weak forms*, ou seja, vogais que tendem a ser reduzidas ou a desaparecerem no discurso oral. Por exemplo, os verbos modais, os adjetivos possessivos e as preposições, como mostram os exemplos abaixo:

Discurso escrito	Discurso oral (Connected speech)
I can ski.	I kn ski.
It's for you.	It's fə you.
Here's my book.	Here's mə book.

O terceiro padrão discursivo, segundo Gebhard (1996) está relacionado à ligação fonética nos atos de fala em contexto. Geralmente, quando as palavras começam com vogais são ligadas à palavra anterior, como mostram os exemplos:

Discurso escrito	Discurso oral (Connected speech)
He works as an engineer.	He works azanengineer.
She is interested in it.	She (y)isinterestedinit.
They went to an amazing place.	They went tto(w)anamazing place.

O problema ainda é maior quando estes padrões discursivos podem acontecer todos juntos em um mesmo ato de fala, por exemplo:

Discurso escrito	Discurso oral (Connected speech)
He won't accept it from me.	He wontacceptitfrømme.

Estas são algumas das dificuldades que o aprendiz de LE enfrenta ao desempenhar as tarefas de *listening*. Na sala de aula, o professor pode antecipar estes problemas e também chamar a atenção dos alunos para novas formas de vocabulário, gramática e de padrões interacionais (ROST, 1994).

5.2. O processo aural

Para Underwood (1994), a compreensão oral é uma habilidade que resulta de processo ativo de construção de significado que integra fatores como a fonética, fonologia, a prosódia, aspectos léxicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos. A autora apresenta 3 estágios na recepção aural de um ato de fala. No primeiro estágio, os sons vão para a memória sensorial (*echoic memory*) e são organizados em unidades de significado, de acordo com o conhecimento de linguagem

que o ouvinte já possui. Infelizmente, segundo a autora, os sons permanecem na memória sensorial por muito pouco tempo (provavelmente um segundo). No caso da LE, o ouvinte não tem muito tempo para ouvir e organizar a linha de sons e transformá-la em unidades de significado, o que pode levá-lo a erros com o acréscimo de informações novas.

O segundo estágio é o processamento da informação pela memória de curto prazo. Este novamente é um estágio breve, em que palavras e grupos de palavras são checados e comparados com as informações estocadas na memória de longo prazo e o significado é extraído delas. Uma vez que o significado é entendido, as palavras são esquecidas. De novo, a velocidade do processamento é importante. Se um segundo *chunk* de informação chega à memória de curto prazo antes que o *chunk* anterior seja processado, resulta em confusão porque o sistema fica sobrecarregado. O aprendiz iniciante de LE pode se sentir incapaz de processar rapidamente e entender o que foi dito. Assim que o aprendiz se acostumar com a atividade de compreensão oral e aprender mais sobre a linguagem, ele passa a processar os *chunks* ouvidos com frequência mais ou menos automaticamente, deixando espaço e energia para lidar com insumos menos familiares e mais difíceis.



Glossário

Chunk nos estudos de aquisição de línguas *chunk* se refere a um grupo de palavras que são usadas juntas com frequência ou em expressões fixas, por exemplo: 'in my opinion', 'how are you?', 'know what I mean?' ou 'To make a long story short'.

Fonte: <http://grammar.about.com/od/c/g/chunkterm.htm>

Uma vez que o ouvinte tenha construído significado dos atos de fala, ele pode transferir essa informação para a memória de longo prazo para uso posterior. Parece que, geralmente, o ouvinte que quer fazer isso recodifica a mensagem e estoca na memória de longo prazo em uma forma reduzida. A evidência disso é o fato de que quando recuperamos algo da memória de longo prazo, lembramo-nos das ideias gerais e não o que foi dito literalmente. Pesquisas recentes mostram que esta não é a única explicação e que a compreensão só pode ocorrer quando o ouvinte pode localizar o que ouve dentro de um contexto de situação para entender o que o falante quer dizer. Para tal, ele deve mobilizar uma série de conhecimentos acerca da cultura do falante, do tipo de falante (idade, sexo, nacionalidade, etc.), do local onde a conversa ocorre (no restaurante, no fórum, na escola, etc.), e do assunto a ser tratado (futebol, música, cinema, etc.).

Underwood (1994) afirma que usando esta habilidade de perceber o contexto, o ouvinte consegue prever os atos de fala a serem usados pelo falante mesmo antes dele ter falado. Como ouvintes, sempre prevemos o que será dito e tentamos relacionar o que realmente é dito com as nossas previsões. Mesmo que essa previsão não seja precisa, geralmente estamos dentro da área certa e não temos problemas em compreender. Esse contexto deve ser considerado em todos os estágios da compreensão e isso sugere que o ato da compreensão requer ao ouvinte colocar as palavras em contexto ao mesmo tempo em que processa os sons (UNDERWOOD, 1994).

5.3. O processo aural e o ensino

Na unidade sobre leitura aprendemos sobre os processamentos da informação *bottom-up* e *top-down*. Eles também são importantes

para o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral. Da mesma forma como as abordagens de ensino de leitura transcorreram de um movimento ascendente para descendente e finalmente interativo, o mesmo aconteceu com o aprendizado da compreensão oral.

Nas abordagens de ensino em que o processamento *bottom-up* ou ascendente é enfatizado, pressupõe-se que o sentido é construído em uma ordem definida, do nível mais simples da informação ao mais complexo. Gebhard (1996) explica que, na visão ascendente, em primeiro lugar, decodificam-se os fonemas para depois se identificar as palavras. Em seguida, analisa-se a mensagem em nível sintático e, na sequência, em nível semântico. Por fim, concluídas todas as etapas, o interlocutor constrói o significado do texto oral baseado no sentido literal das palavras no âmbito daquela situação de uso da língua para entender o que seu interlocutor diz. Os métodos que enfatizam esse tipo de processamento estão em consonância com a visão tradicional de comunicação como transmissão de informação (GEBGARD, 1996). Por exemplo: Imagine que você é um turista em uma cidade estrangeira hospedado no hotel Ala, está andando pela cidade e percebe que está perdido(a). Você decide parar alguém e pergunta “Excuse me, could you tell me how to get to Ala? Do ponto de vista de uma abordagem ascendente, o ouvinte irá entender sua pergunta identificando palavras relevantes específicas para essa mensagem (saber que Ala é um hotel), reconhecer as cadeias de som /couldjatehlmihowtagetto/ e saber segmentar em palavras, identificando sua estrutura, significado e seu uso como um pedido de informação.

Nas abordagens que enfatizam o processamento *top-down* ou descendente, pressupõe-se que a ativação dos conhecimentos não se dá em uma ordem fixa: o conhecimento prévio do aprendiz acerca do assunto e as expectativas dele acabam por guiar a construção de

sentido (GEBHARD, 1996). Nessa perspectiva, a compreensão é orientada por um propósito: os interlocutores focalizam sua atenção no que eles precisam. No mesmo exemplo anterior, do ponto de vista das abordagens descendentes, o ouvinte utilizaria seu conhecimento prévio sobre o assunto para responder, por exemplo: saber os nomes dos hotéis da área. Ou talvez ter conhecimento situacional ou *schemata* do assunto, como por exemplo, saber que há muitos turistas naquela área que frequentemente pedem informações e prever ou inferir que alguém pode querer pedir uma informação naquela área baseando-se na posição do falante ou no *script* usado durante a conversa.

Atualmente, dentro de uma perspectiva interacionista, entende-se que a compreensão oral decorre da interação dos processamentos *bottom-up* e *top-down*. Neste âmbito, os aprendizes devem ouvir a LE em contextos variados de inúmeros tipos de 'textos orais' como monólogos, diálogos e conversações, em que os falantes se engajam em rituais sociais, trocam informações, exercem controle, compartilham sentimentos e se divertem. O aluno deve aprender os diferentes *scripts* e para isso, Underwood (1994) sugere aos professores estimularem os alunos a ouvirem a LE nas seguintes situações:

Ouvir uma conversa ao vivo em que não faz parte
Ouvir anúncios de jornais, aeroportos, estações de trens, etc.
Ouvir notícias e previsões de tempo
Assistir a vídeos e programas de TV
Ouvir ao radio ou assistir a TV por diversão
Assistir a uma peça de teatro
Assistir a um filme no cinema
Ouvir gravações de músicas
Acompanhar uma aula na LE
Assistir a uma palestra na LE
Ouvir uma conversa telefônica
Seguir instruções
Ouvir alguém dar o endereço de algum lugar

Esta interação de processamentos ascendentes e descendentes configura as aulas de compreensão oral com foco em atividades de compreensão oral intensiva e extensiva. Nas atividades de

compreensão oral extensiva (extensive listening / listening for gist), o professor solicita aos alunos que ouçam uma gravação inteira para entender as ideias gerais. Nas atividades intensivas (intensive listening / listening for detail), o aluno deve concentrar-se em uma parte específica da gravação para entender detalhes, como por exemplo: uma frase, uma sentença ou até mesmo uma palavra ou som.

Dentro de uma perspectiva comunicativa, é importante que o professor reflita sobre as fases de uma aula de compreensão oral. Primeiro, o professor deve preparar seus alunos, introduzindo o assunto e descobrindo o que eles já sabem sobre o assunto. Uma boa maneira de fazer isso é ter uma sessão de brainstorming e algumas questões para discussão relacionadas ao tema. Em seguida, fornecer qualquer informação necessária ou atividades com o novo vocabulário que eles vão precisar para a atividade de escuta.

Em seguida, o professor deve ser específico sobre o que os alunos precisam ouvir. As atividades de listening devem testar a compreensão dos alunos sobre o conteúdo geral, sobre detalhes seletivos, ou para um tom emocional, como feliz, surpreso, ou com raiva. Finalmente, desenvolva uma pós-atividade para estender o assunto e ajudar os alunos a lembrarem do novo vocabulário. Este poderia ser um grupo de discussão, projeto de artesanato, tarefa escrita, jogos, etc.

Atividades de Aprendizagem:

Atividades colaborativas

1. Leia o capítulo 2 e as sugestões de leitura e discuta as perguntas propostas para ativar seu conhecimento prévio no Fórum 1: Listening in foreign language.
2. Nunan, em seu texto intitulado *Listening* (1999) usa este mapa conceitual para resumir os conceitos importantes relacionados à compreensão oral e seu ensino. Use o mapa para discutir, com base em suas leituras e experiência enquanto aprendiz, a importância das atividades de compreensão oral em sala de aula.

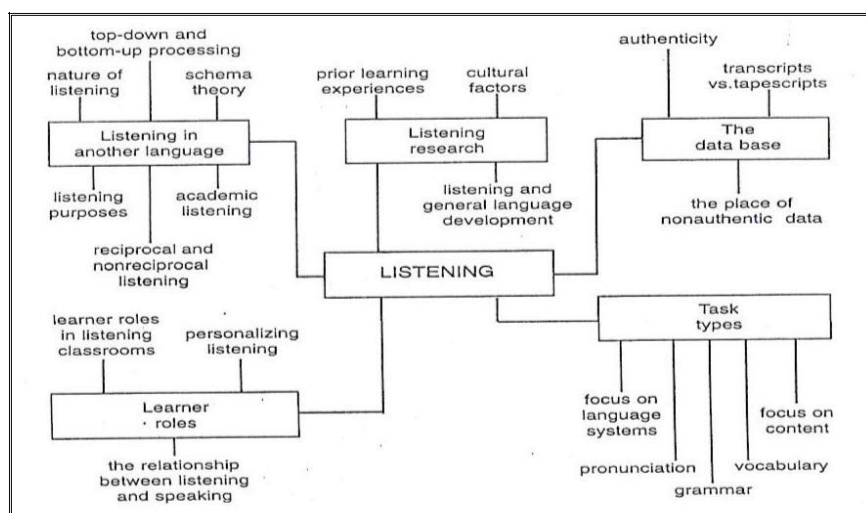


Figura 5.1: Concept Map of listening comprehension teaching
 Fonte: Nunan (1999, p. 222)

3. Lucas (1996) discute o papel das atividades de compreensão oral (*listening comprehension*) nas aulas de língua inglesa.

“Apesar de difícil, compreender a produção oral em uma LE pode se tornar uma atividade viável e até prazerosa, se permitirmos aos nossos alunos executá-las em condições que mais fielmente reflitam as condições em que um ouvinte

desempenha tarefas semelhantes. De qualquer forma, os resultados não aparecerão de imediato, necessitando o aprendiz de treinamento contínuo nessa habilidade ao longo de todo o aprendizado. (Lucas, 1996, p. 113)

4. Com base na citação, nos textos lidos e nas discussões feitas em sala, descreva em detalhes e justifique os procedimentos que devemos realizar com os nossos alunos em uma atividade de compreensão oral (*listening comprehension*).

Atividades Individuais

1 Visit the site below and practice the minimal pairs by taking the quiz.

<http://www.manythings.org/pp/>

Instructions:

- a. Click the "Start" arrow button.
 - b. Click the words at the top to practice.
 - c. Click "Listen, Then Choose."
 - d. Click the answer.
- (Do #3 and #4 a few times.)
- e. Click the arrow button to go to the next one.

2. Visit the site below, watch the video and practice the minimal pairs.

<http://www.youtube.com/watch?v=CrlfQTOI97k>

3. Visit the site below, click at listening tests to practice.

http://www.englishteststore.net/index.php?option=com_content&view=article&id=11388&Itemid=389

- a) listen and fill the gaps. (test1)
- b) short conversation. (test1)
- c) long conversation. (test1)
- d) lecture. (test1)



Para saber mais! Sugestão de leituras

AUSTRIA, M. E.; NAME, C. Materials Development Related to Listening Comprehension, Reading Skills, and Critical Thinking. In: **Memorias del 6° Encuentro Nacional e Internacional de Centros de Autoacceso de Lenguas**. La autonomia del aprendiz: escenarios posibles. Agosto 2006. En línea. Página consultada el 9 de agosto de 2006. México: CELE, UNAM. Disponível em: <http://cad.cele.unam.mx/memorias6>.

Richards, J.C. & Renandya, W.A. (eds.). (2002). **Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice**. Cambridge: Cambridge University Press.

HARMER, J. How to teach Listening. In: HARMER, J. **How to teach English**. Harlow: Longman, 1998. Cap. 10, p 97-110.

MENEZES, V. A compreensão oral. In: MENEZES, V. **Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio: teoria e prática**. São Paulo: Edições SM, 2012. p. 107-116.

UNIDADE 6: Speaking

Objetivo:

- Ler e discutir processos envolvidos na produção oral e nas abordagens de ensino de *speaking* em línguas estrangeiras;
- Aprender estratégias de ensino da produção oral de uma língua estrangeira.

Textos básicos a serem lidos nesta unidade:

Bygate, M. 2001. "Speaking". In R. Carter & D. Nunan (eds.) **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages**. Cambridge: Cambridge University Press. Chap. 2: 14-20.

UNDERWOOD, M. The features of spoken English. In: UNDERWOOD, M. **Teaching Listening**. London/New York, Longman, 1994, cap.2, p.9-14.



Ativando seu conhecimento prévio

Refleta sobre as questões abaixo e discuta no fórum 1 da semana. Em seguida, leia a unidade 2.

1. What opportunities do you have to speak in English nowadays?
2. What kind of speaking activities do you intend to use in your classrooms?

3. What problems do some EFL/ESL teachers have in teaching students to speak English?

6.1 O papel das habilidades orais nas teorias de aquisição de línguas

A habilidade da fala sempre ocupou um lugar peculiar na história do ensino de línguas e somente nas últimas décadas ela emergiu como um ramo do ensino, aprendizagem e avaliação da LE (BYGATE, 2001). O autor afirma que existem três motivos para tal: a tradição, a tecnologia e a exploração. Nas abordagens tradicionais, como nos métodos de Gramática e Tradução, que ainda influenciam o ensino, o ensino das habilidades orais era marginalizado.

O segundo é a tecnologia que só vai para as salas de aulas em meados dos anos setenta, por meio de gravadores que permitem aos alunos receberem porções de insumo que auxiliavam no desenvolvimento da habilidade de fala. E que também proporcionou, ainda nos anos oitenta, aos pesquisadores o início das pesquisas sobre o discurso falado. A terceira razão, Segundo Bygate (2001) para o desenvolvimento está relacionada à abordagem; isso porque as abordagens seguintes aos métodos de Gramática e Tradução (Método Direto, Audiolingual, Silent Way, Community Language, Suggestopedia) exploraram e centraram na comunicação oral não como uma habilidade discursiva, mas como um meio especial de prover o aluno com insumo linguístico, prática de memorização e formação de hábitos. A maior parte desses métodos enfatizava somente a pronúncia que deveria ser precisa e próxima do nativo (foco na competência do aluno) e o discurso oral só era possível depois de aprender as outras habilidades.

Um dos primeiros métodos a oferecer uma perspectiva clara do ensino das habilidades orais foi o Método *Audiolingual*, que surgiu no final dos anos 40 e 50 utilizando-se dos pontos positivos do Método Direto, e rompendo com o Método de Gramática e Tradução. Baseado nas teorias comportamentais, segundo Mackey (1974), esse método foi conhecido no início como Método de Memorização e Mímica ou Método Informante e foi desenvolvido com o princípio da demonstração e repetição. A gramática era apresentada indutivamente ou através de frases modelo, que eram memorizadas e repetidas oralmente. O ensino da produção oral era nada mais que frases soltas repetidas com precisão fonológica, combinadas para levar o aluno à fluência. Desta forma, o aluno recebia insumos primeiro (input) para depois produzir (output). Nos níveis elementares havia palestras, dramatizações e discussões e o professor era o modelo da língua ensinada. Ele controlava, direcionava e estabelecia o ritmo da aprendizagem. Cabia a ele selecionar as atividades de repetição para a prática das estruturas, corrigir os erros dos alunos e manter o grupo atento à perfeição da produção (RICHARDS & LOCKHART, 1996).

Bygate (2001) afirma que nos anos setenta, o ensino de línguas foi influenciado pelas teorias de ensino e aprendizagem cognitivas e sociolinguísticas. Nessas abordagens, a língua é o veículo da expressão do significado, seu ensino enfatiza mais o uso da língua do que na estrutura gramatical. Segundo Mackey (1974), as produções linguísticas são principalmente atos mentais e, embora eles possam ser relacionados com os atos físicos do discurso, são atos de um tipo diferente. Nesta perspectiva, a compreensão do que é língua e como a apreendemos é um fenômeno cognitivo e humano, não simplesmente um ato físico. Essa linha de pensamento foi utilizada pela escola gerativa transformacional, sob a influência das ideias de Chomsky, que adota uma postura inatista em que a língua não poderia ser

fragmentada em pequenas unidades e analisada cientificamente em termos de estímulos observáveis e respostas, sendo depois contrastadas para formar o todo.

A abordagem comunicativa, segundo Bygate (2001), foi desenvolvida de duas formas. Primeiro com uma abordagem nocional-funcional que tentava ensinar gramática para incluir o ensino de noções interacionais (prestando atenção nos fatores de formalidade e função, tais como: fazer pedidos, pedir desculpas, convites e apresentações). Em seguida, uma abordagem centrada no aluno emergiu e enfatizava a importância da aprendizagem partindo da necessidade dos alunos para o desenvolvimento de sua competência comunicativa (ver unidade 2).

Naquela época, segundo Brown (1994), os linguistas estavam interessados em pesquisar a natureza da comunicação e da competência comunicativa e buscavam explicações para o processo interativo da linguagem. Houve também o reconhecimento de que fatores afetivos e cognitivos eram primordiais na aquisição de uma L2. O foco das abordagens de ensino passa a ser ensinar os alunos a se comunicarem espontaneamente e de forma significativa, desenvolvendo a competência comunicativa. Em outros termos, usar a língua de forma adequada para uma determinada função e em um contexto apropriado (SAVIGNON, 1997). Surgem técnicas de ensino de língua para o engajamento dos alunos nos usos pragmáticos, autênticos e funcionais da língua que devem ser praticados de forma produtiva e repetida em contextos não ensaiados.

6.2 As Características do discurso

Para entender o desenvolvimento das habilidades orais, é necessário considerar a natureza e as condições do discurso. Levelt (1989) propõe que a produção do discurso oral envolve quatro

processos: **conceptualização**, **formulação**, **articulação** e **automonitoramento** (LEVELT, 1989 apud BYGATE, 2001, p. 16). A **conceptualização** está relacionada com o planejamento do conteúdo da mensagem. É baseada no conhecimento prévio, no conhecimento do assunto, sobre a situação discursiva e dos padrões do discurso. O conceptualizador é um “monitor” que confere tudo o que acontece na interação para assegurar que a comunicação acontece como desejada. Isso, segundo Bygate (2001), dá ao falante a condição de se corrigir ao se expressar em termos de gramática e pronúncia.

Depois da conceptualização, na **formulação** o falante encontra palavras, *chunks* e frases para expressar significados, dando sequência e colocando marcadores gramaticais apropriados (inflexões, auxiliares, artigo, etc). Também prepara, segundo Bygate, (2001), os padrões de sons das palavras a serem usadas. O terceiro processo é a **articulação** que envolve controle motor sobre os órgãos articulatórios: os lábios, a língua, os dentes, palato alveolar, velum, a glote, a cavidade da boca e a respiração. O **auto monitoramento** está relacionado com os usuários da língua tendo a capacidade de identificar e auto corrigir seus erros (BYGATE, 2001). Tudo isto acontece muito rápido e para ser bem sucedido no processo o falante depende de automatização: na conceptualização, na reformulação, e principalmente na articulação.

O discurso oral é diferente do escrito, e o fator tempo se apresenta como um desafio para os falantes de LE, que mobilizam estratégias de comunicação e mecanismos de compensação para se comunicarem. Os mecanismos de compensação são usados porque, às vezes, o falante não tem muito tempo para alterar o que ele / ela disse. Da mesma forma, reformulam o que dizem para ter certeza de que o ouvinte entendeu a mensagem. Tarone (1981) e Bygate (1987) listam as estratégias que os falantes de LE geralmente utilizam: parafraseiam elaborando o discurso, usam elipses, termos da língua materna, evitam as formas que ainda não conhecem (forma ou mensagem), usam mímicas ou criam termos novos, fazem pedidos de esclarecimento, usam linguagem formulaica, se corrigem, fazem muitas pausas e usam *fillers*. Outro aspecto importante é que, na comunicação oral, muitos podem ser participantes da interação, o que torna o uso da linguagem mais imprevisível. A comunicação oral interativa segundo Bygate (1987) é uma atividade que envolve duas ou mais pessoas, na qual os participantes são ambos os ouvintes e falantes que têm de reagir àquilo que ouvem e dar as suas contribuições no ato comunicativo a uma velocidade elevada, e em função das intenções ou objetivos de cada um.

A-Z

Glossário

Linguagem formulaica ou fórmulas: são expressões ou sentenças fixas entrincheiradas no discurso do falante, ou seja, todo o tipo de linguagem que pertence a um padrão pré-determinado (ELLIS, 1997, p. 13).

Leia mais sobre linguagem formulaica:

<http://cardiff.ac.uk/encap/research/networks/flarn/whatis/index.html>

Fillers: sons que marcam pausas ou hesitação no discurso, por exemplo: um, uh, er, ah, like, okay, right, and you know.

Leia mais sobre fillers:

<http://grammar.about.com/od/fh/g/fillerterm.htm>

6.3 O ensino das habilidades orais em línguas estrangeiras

Ao ensinar os alunos como falar em inglês, temos que ter em mente as características do discurso falado, o desenvolvimento de habilidades de comunicação, as circunstâncias da produção que tendem a ser diferentes do discurso escrito nos padrões lexicais, gramaticais e discursivos (BYGATE, 2001). Underwood (1994) acrescenta que o professor deve desenvolver com os alunos atividades que consideram os sons, as ênfases (*stress*) e entonação, a organização do discurso, a sintaxe e o vocabulário, as pausas e “*fillers*”, e a linguagem formal e informal (UNDERWOOD, 1994). Como vimos anteriormente, há uma grande discussão sobre o ensino das habilidades orais ser enfatizado ou na precisão (*accuracy*) ou na fluência (*fluency*). Dentro de uma abordagem comunicativa, é importante a integração e o desenvolvimento das duas habilidades, ou seja, a seleção das tarefas vai afetar a interlíngua dos aprendizes e o processamento da linguagem (BYGATE, 2001). Segundo o autor, algumas atividades de repetição podem levar aos alunos a focarem a

atenção e perceberem (*noticing*) os problemas que vivenciam no momento da conceptualização e atuarem na formulação. A variedade das tarefas com ênfase na precisão e na fluência forma a base para os aprendizes aprenderem a se comunicar. Esta integração, segundo, Bygate (1987), é possível com atividades em que os aprendizes praticam diferentes padrões do discurso ou rotinas interacionais, como mostra o exemplo abaixo:

Rotinas interacionais
Rotinas expositivas : narrativa, descrição, instrução, comparação
Rotinas de avaliação : explicação, justificação, predição, decisão e preferências
Rotinas situacionais ou interativas (de acordo com diferentes situações): encontros de serviço, conversas telefônicas, situações de entrevista, encontros casuais, conversas em festas, conversas à volta da mesa, lições, entrevistas de rádio / TV
Rotinas de negociação : negociação de sentido (face a face, a forma como os participantes sinalizam durante a troca de turnos, negociação direta)
Rotinas de gerenciamento da interação : quem vai falar em seguida, qual o assunto, como irá falar

Willis (1996) propôs o uso de ciclos de atividades com uma tarefa centralizadora envolvendo as fases de insumo, ensaio e produção: primeiro os alunos escutam a gravação de áudio fazendo a mesma tarefa (modelo); em seguida os alunos praticam em pequenos grupos sem se preocuparem com os erros (nesta fase o professor observa e dá retorno) e finalmente eles apresentam a tarefa para o grupo. A repetição é central neste tipo de tarefa, mas com a suposição de que a fluência, a precisão e a complexidade sejam integradas no final do ciclo, pois os alunos terão a oportunidade de ensaiar, repetir, dar *feedback* e engajar na interação.

6.4 Atividades com foco na produção oral

No que diz respeito ao registo oral, é fundamental dar atenção aos aspectos fonológicos, especialmente no caso do inglês, em que a ortografia e a pronúncia não coincidem, o que aumenta a dificuldade dos alunos assim como na grafia para a escrita (UNDERWOOD, 1994). Muitas são as atividades que o professor pode utilizar em sala de aula para praticar a oralidade e avançar na interlíngua, que podem variar nas dimensões mecânica ou manipulativa e interativa e de negociação.

Atividades mecânicas

Há atividades com ênfase na pronúncia e na precisão dentro da dimensão mecânica, em que os alunos seguem modelos e simplesmente repetem. São exemplos de atividades dentro desta dimensão: ouvir e repetir *drills*; praticar a discriminação dos sons e dos significados com o apoio visual (contraste de imagens); identificação de sons, *stress* e entonação com trava-línguas, rimas, poesia, diálogos e canções; movimentos do corpo (bater palmas, caminhar, estalar os dedos ou dançar) seguindo a entonação, *stress* ou pausa; memorizando frases, rimas ou cantos; leitura em voz alta. Na atividade apresentada abaixo, o aluno deve ler a poesia ou cantar a canção seguindo as bolinhas que representam as tônicas de cada palavra dentro do contexto.

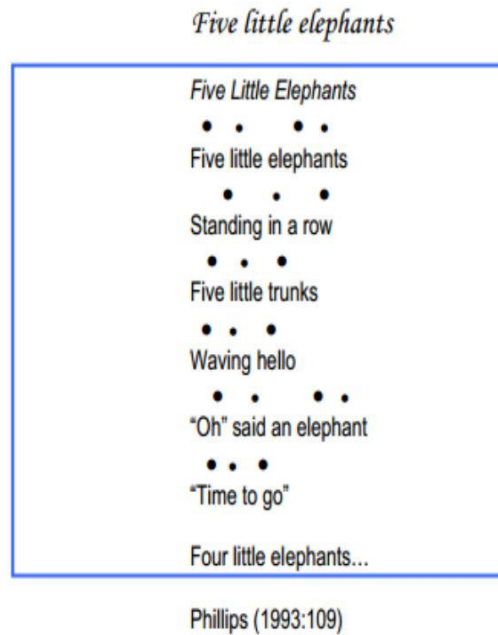


Figura 6.1: Modelo de atividade enfatizando o stress

<http://www4.ujaen.es/~gluque/speakingweb.pdf>

Atividades desta natureza apresentam vantagens e desvantagens. Os *drills* auxiliam os alunos a se familiarizarem com a mecânica do discurso oral. Por outro lado, os *drills* são atividades altamente mecânicas, geralmente utilizadas para a prática de estruturas gramaticais, vocabulário e principalmente para praticar entonação.

Atividades interativas

Estas atividades dão aos alunos a oportunidade para ensaiar e engajar na LE para trocar informações, estabelecer e manter as relações sociais.

- *Information-gap / Split dialogue*: os alunos trabalham em pares; uma necessidade comunicativa é criada porque os dois alunos em

cada par recebe informações diferentes. Na atividade Split dialogue, o aluno A tem metade da informação e deve perguntar ao aluno B para completa-lo.

<p>Student A: Read the story to your partner. When you find a blank _____, ask your partner for help.</p> <p>The Pilgrims came from (1) _____. They came on the ship, the Mayflower, in the winter of (2) _____. Before these immigrants landed on shore at Plymouth Rock, they signed a document to form a simple government called the (3) _____.</p> <p>Listen to the story. Help your partner with words on the list.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Atlantic Ocean2. Squanto3. Massasoit <p>Now, take turns reading the entire story.</p>	<p>Student B: Listen to the story. Help your partner with words on the list.</p> <ol style="list-style-type: none">1. England2. 16203. The Mayflower Compact <p>Read the story to your partner. When you find a blank _____, ask your partner for help.</p> <p>The Pilgrims had a difficult time because many were sick from crossing the (1) _____, the weather was very cold, and they had only a little food. Native Americans including (2) _____ and (3) _____ helped the immigrants by giving them food and advice.</p> <p>Now take turns reading the entire story.</p>
---	--

Figura 6.2: Information gap

Adapted from the REEP Adult ESL Curriculum. Available at: www.apsva.us/reep

- Entrevistas: um falante faz perguntas abertas ao outro

falante Exemplo de entrevista:

IELTS INTERVIEW – PART 1

'In this first part I would like to ask you a few questions about yourself. Let's talk about what you do.

- Do you work or are you a student?
- What kind of work do you do?
- Do you meet many interesting people in your job?
- What are your future professional plans?

Let's move on to talk about shopping.

- Who does the weekly or daily shopping in your household?
- What other shopping do you enjoy doing?
- Is there anything you don't like about shopping?
- What future developments in shopping can you predict?

Entrevista IELTS: speaking part 1 (British Council)

- *Role-play / simulation*: estes tipos de atividades podem ser motivantes porque os alunos assumem a personalidade de outra pessoa e têm a oportunidade de praticar papéis sociais diferentes.

<p>Information Card 1</p> <ul style="list-style-type: none"> -The sandy beaches near Beachton are polluted -There are dangerous currents off the rocky coast -The Trout is a very nice country put with good food but only a few rooms 	<p>Information Card 2</p> <ul style="list-style-type: none"> -Little Bampton is a very picturesque village with a fine old church There is a good market in Oldfield every Saturday where local crafts are sold -The caves are closed to the public on Sundays
<p>Information Card 3</p> <ul style="list-style-type: none"> -The famous Cookwell festival is being held at the weekend. There will be folk music, a fair, sheepdog trials and dancing -Bicycles can be hired at Oldfield. -Tickets for the safari park cost 5 Pounds. 	<p>Information Card 4</p> <ul style="list-style-type: none"> -Lochness Castle and Gardens are open to the public on Sundays from 10 a.m. to 4 p.m. (guided tours only) -Beachton hotels are full at weekends. Rooms should be booked in advance. -Oldfield has a museum with a lot of old farm machines, tools, clothes and furniture.
<p>Information Card 5</p> <ul style="list-style-type: none"> -There is a sports day at Slinkton on Saturday. The sports fields, swimming pool, and equipment may be used free of charge -One can find interesting stones and fossils in the quarries near Cookwell. -There is a special weekend ticket for all buses and trains for 5 Pounds 	<p>Information Card 6</p> <ul style="list-style-type: none"> -There is a very nice footpath from Cookwell along the Little Mead and the Mead to Gloster -The camping site near Oldfield is next to the main road and a petrol station. -There are Bed and Breakfasts in Cookwell, Gloster, Oldfield and Beachton.

33A

Figura 6.3 Modelo de Role Play

(Klippel, 1984, p. 152-3)

Outras atividades podem ser interessantes para desenvolver a produção oral: jogos com mímica, gestos e movimento físico; diálogos; piadas e enigmas; pesquisas e questionários; discussões e debates; descrição de imagens, mapas e gráficos; resolução de problemas; dramatizações: diálogos, simulações e jogos; atividades de contação de histórias; atividades interculturais.

Values Continuum

	<i>Agree Strongly</i>	<i>Agree Somewhat</i>	<i>Neither agree Nor disagree</i>	<i>Disagree somewhat</i>	<i>Disagree strongly</i>
<i>Beating children is sometimes necessary</i>					
<i>People who tell lies steal as well</i>					
<i>For every problem there is only one correct solution</i>					
<i>Where there's a will there is a way</i>					
<i>Think before you act</i>					
<i>Proverbs are usually true</i>					
<i>We can learn a lot from the past</i>					
<i>Modern problems cannot be solved by old methods</i>					
<i>People can be changed by education</i>					
<i>Never fight against things you cannot change by yourself</i>					
<i>It's never too late</i>					
<i>Everybody is different</i>					

Figura 6.4: Modelo de Survey

Disponível em: <http://www4.ujaen.es/~gluque/speakingweb.pdf>

6.5 Correção das atividades de produção oral

Há uma discussão sobre a correção dos erros orais. Os erros podem ser corrigidos imediatamente após serem cometidos ou mais tarde. Os erros, dentro da abordagem comunicativa, fazem parte do processo de aquisição da LE e podem ser fontes de apresentação do novo material. O professor pode usar muitas alternativas para a correção, como: reformulação, expansões, símbolos e gestos. Baker & Westrup (2000) sugerem algumas formas de corrigir:

- Correção direta: o professor corrige o aluno repetindo a forma correta no momento do erro. O problema é que as interrupções contínuas podem desanimar ou desmotivar os alunos.
- Correção silenciosa: a ideia é oferecer alguma ajuda para a auto-correção por meio de gestos, a repetição da frase ou palavra errada, destacando o erro através de entonação ou frases incompletas.
- Correção posterior: correção ocorre após a atividade por via oral; a vantagem é que não interfere na comunicação e, portanto, incentiva os alunos a falarem fluentemente; é essencial para o professor encontrar algum sistema para observar os erros para a correção de numa fase posterior. Algumas possibilidades são as seguintes: a gravação da atividade, baseando-se em memória do professor ou observando-se os erros.

6.6 Atividades de Aprendizagem

Atividades Colaborativas

Forum discussion 1

1. Watch the video: Shaping the Way We Teach: Contextualizing Language, available at:

<https://www.youtube.com/watch?v=Qu2JRqTdtGQ>

Before Watching

a) Read about contextualization:

Contextualization is the meaningful use of language for real communicative purposes. It helps students understand how language users construct language in a given context. Teachers can contextualize language instruction by organizing the content of the language curriculum according to themes or topics. These themes or topics work best when they are threaded throughout the course of study (Shaping the way we teach – video transcript)

b. Discuss the following questions and statements and take notes:

- How can teachers contextualize language instruction?
- How can English language use in the classroom foster better learning?
- How can language teachers involve purpose, situation and social needs?

While Watching

c. Watch the video, observe and take notes on the activities presented. You need to observe:

- Themes and topics in the activities
- the interaction patterns (individual work, group work, pair work)

- students' roles
- teacher's roles

a) games and interactive activities	
b) storytelling, dramatization and singing	
c) students presentation project	

After Watching

- d. Post your reflections on Moodle and discuss them with your mates.

Fórum 2: Interaction in foreign Language Teaching

1. Após as leituras, leia a afirmação abaixo a respeito da

importância da interação para o ensino de línguas estrangeiras:

“Com o advento do movimento comunicativo na década na década de 70, a interação passou a ser o elemento principal no processo de ensino e aprendizagem em face de sua importância para o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz.” (XAVIER, 2001:4)

Em seguida, disserte sobre os componentes da competência comunicativa e discuta sobre a importância e justificativa da interação na sala de aula de língua estrangeira relacionando-a com as aulas de desenvolvimento da produção oral (*speaking*). Você pode utilizar informações do vídeo anterior para complementar sua argumentação.

Atividades Individuais

1. Harmer (1998) discusses the following questions about teaching speaking.
 - A – What kind of speaking activities should students do?
 - B – How should teachers correct speaking?

C – Why encourage students to do speaking tasks?

Choose ONE of them and answer it.

2. Consider the definition of communicative activity and tick the items on the following list which are really communicative.

“Communicative activities are the ones designed to motivate students to interact speaking and listening to each other”. (...) “During these activities students generally communicate when one of the speakers have some information (facts, opinions, ideas, etc) and the others don’t”. (...) “They aim at making students use the language they are learning to interact in a real and meaningful way, generally involving exchange of information (SCRIVENER, 1994, p. 62)

- a) repeating sentences that the teacher says;
- b) doing oral grammar drills;
- c) reading aloud from the coursebook;
- d) giving a prepared speech;
- e) acting out a scripted conversation;
- f) giving instructions so that someone can use a new machine;
- g) improvising a conversation so that it can include lots of examples of a grammar structure;
- h) one learner describes a picture in the textbook while the other students look at it.

3. Think about the activities below and say what skills, subskills or language area you think they can help learners practise. Then consider the purpose of using each activity in class. There are already some examples to help you. Finally, say which ones focus mainly on communication and which ones focus mainly on accuracy.

Activitytype	Skill, sub skill, language	Purpose
Brainstorming		
Role play		
Drills		
Find someone who		
Jumbled sentences		
Jigsaw Reading		
Information gap		

4. Assista ao vídeo “Contextualizing Language” novamente e preencha a tabela abaixo:

Ficha de Observação da Tarefa

Organização da tarefa: Pré atividade, Atividade, fechamento
Houve um bom gerenciamento do tempo?
O objetivo da tarefa foi preparar o aluno para a comunicação e envolvê-lo na comunicação?
Houve direcionamento de perguntas e respostas?
Houve interação? De que tipo?
Uso da língua alvo vs língua materna:
Houve contextualização?

Quais habilidades foram envolvidas?
Gramática com o apoio da comunicação?
O desenvolvimento da tarefa levou em consideração os conhecimentos dos alunos participantes?



Para saber mais! Sugestão de leituras

BYGATE, M. *Speaking*. Oxford, Oxford University Press, 1987. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/65400398/Speaking-by-Martin-Bygate>

GEBHARD, J. G. Teaching Students to comprehend spoken English. In: GEBHARD, J. G. **Teaching English as a Foreign or Second Language**. A teacher Self-development and Methodology Guide. Michigan: The University of Michigan Press, 1996. Cap. 7, p. 143-167

HARMER, J. How to teach speaking. HARMER, J. *How to teach English*. An introduction to the practice of English language teaching. Harlow, Longman, 1998.

UNDERWOOD, M. The features of spoken English. In: UNDERWOOD, M. **Teaching Listening**. London/New York, Longman, 1994, cap.2, p.9-15.

HARMER, J. How to teach speaking. In: HARMER, J. *How to teach English*. Harlow: Longman, 1998. Cap. 9, p 87-96.

OLIVEIRA, S. B. interação sob a perspectiva do professor de língua inglesa. In: Memento: Revista de Linguagem, Cultura e Discurso. Universidade Vale do Rio Verde. Minas Gerais. ISSN 1807-9717. Ano 1. N. 2. julho a dezembro de 2009.

UNIDADE 7: Grammar

Objetivo:

- Ler e discutir processos envolvidos no ensino da gramática de LE dentro da abordagem de foco na forma;
- Aprender estratégias de ensino de gramática de língua estrangeira de forma contextualizada.

Textos básicos a serem lidos nesta unidade:

FINGER, I. MENDONÇA, S. M. Considerações temáticas a respeito da pesquisa sobre foco na forma em inglês como L2 no Brasil. Revista Horizontes de Lingüística Aplicada, v. 8, n. 1, p. 127-141, 2009. Disponível em:
<http://seer.bce.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/2960/2562>

LYSTER, R. RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake. SSLA, 19, 37-66. Printed in the United States of America. 1997. Disponível em:
<http://hyxy.nankai.edu.cn/jingpinke/buchongyuedu/corrective%20feedback%20and%20uptake%20by%20Lyster.pdf>



Ativando seu conhecimento prévio

Refleta sobre as questões abaixo e discuta no fórum 1 da semana. Em seguida, leia a unidade 2.

1. How did your teachers teach you grammar?
2. How effective was it?
3. How do EFL/ESL teachers teach grammar nowadays based on Communicative Language Teaching?

7.1. Instrução Formal com Foco na Forma

O termo instrução formal (IF) se refere ao ensino de gramática no contexto escolar centrado no aluno ou na linguagem, bem como no treinamento do uso de estratégias (ELLIS, 1994). A instrução formal pode auxiliar no desenvolvimento da interlíngua do aluno desde que planejada levando em consideração uma sequência hierárquica de aquisição da linguagem (ELLIS, 1994; MACWHINNEY, 2001). Aquisição entendida como resultante do processo geral de raciocínio indutivo aplicado a um problema específico da linguagem, que é uma parte desse conjunto de processos cognitivos. A aprendizagem da LE, nesse caso, se dá partindo da estrutura da linguagem de um dado aprendiz que carrega seu construto mental e suas habilidades socioculturais e pode ser promovida nas negociações de sentido que ocorrem nas interações sociais (ELLIS, 2001).

Dois conceitos são de grande relevância para compreender a eficácia da IF no desenvolvimento da interlíngua: a retenção de memória e a atenção. Ambos os conceitos são essenciais para que haja a aprendizagem. Tudo o que aprendemos depende da forma como processamos os conhecimentos internamente. Naturalmente, selecionamos certas informações e utilizamo-las na memória para desempenharmos certas funções. Para que ocorra a internalização, a informação deve ser percebida (*noticed*) pelo ouvinte ou leitor que raciocinará dedutivamente. A internalização do conhecimento se dá através de ensaio em situações comunicativas e reformulações que atuam na memória de trabalho (ELLIS, 2001).

O Foco na forma (FonF) é uma abordagem de IF que ajuda os aprendizes a desenvolverem a exatidão no uso de estruturas linguísticas que podem ser tratadas tanto incidentalmente ou de forma predeterminada. O diferencial do FonF é que a instrução focaliza as

características linguísticas inseridas em uma comunicação significativa e construtivista (WILLIAMS, 2001).

Essa abordagem recomenda chamar a atenção dos alunos, implícita e explicitamente, focalizando determinados elementos linguísticos para que eles desenvolvam uma atenção seletiva. Doughty e Williams (1998) afirmam que, dentro desta perspectiva, forma e significado são processados ao mesmo tempo quando os alunos participam de atividades comunicativas (ler, escrever, ouvir, falar, etc) para desenvolver alguma estrutura de linguagem. Nessas atividades, eles usam as formas ou características estruturais (lexical e contextual) para se comunicarem. Desta forma, mesmo com o trabalho simultâneo nas características código (pronúncia, morfologia flexional, forma e definição da palavra), o foco seria no processamento do significado em um ato comunicativo através do planejamento da produção (WILLIAMS, 2001).

Doughty (2001) utilizou-se dos correlatos cognitivos como a memória, a atenção, a comparação cognitiva, o mapeamento e a reestruturação, para discutir os recursos cognitivos envolvidos no momento em que o aprendiz percebe o que ainda não sabe (*notice the gap*) e no tipo de intervenção pedagógica mais apropriada para focalizar na forma a ser aprendida e melhorar a compreensão e a produção do aluno. Segundo ela, o progresso de um aluno na aprendizagem de uma LE depende dos processos cognitivos que ele mobiliza, tais como, prestar atenção nas características do insumo, notar as reações dos interlocutores à produção da interlíngua e fazer comparações envolvendo diferenças entre os detalhes do insumo e da produção (DOUGHTY, 2001).

Há dois movimentos eficazes para que o aluno tenha a percepção consciente (*noticing*) de determinada forma: primeiro, quando o aprendiz observa que sua interlíngua difere da língua alvo.

Esse movimento visa desestabilizar a interlíngua e movê-la à precisão da língua alvo com a combinação de evidência positiva e negativa. E segundo, (*notice the hole*) quando o aprendiz percebe que ele não tem os meios para dizer ou escrever algo que ele quer dizer ou escrever. As tarefas com foco na forma buscam intervir nestes pontos para que o insumo recebido pelo aluno se torne uma produção aceitável do ponto de vista comunicativo (*intake*) (Williams, 2001).

A abordagem FonF facilita a percepção consciente (*noticing*). Atribui-se esse resultado à demanda cognitiva da tarefa experimental que faz com que as formas sejam notadas pelo aprendiz atuando na memória de curto prazo e que elas sejam estocadas na memória de longo prazo. (Williams, 2001). Notar a lacuna na produção requer uma comparação cognitiva e nesse sentido, sugere-se que o professor utilize atividades que possam guiar o aluno a notar seus problemas com a língua. Há duas formas em que os alunos são encorajados a notar o que ainda não sabem: Uma implícita, em que há a quebra da comunicação e o uso de recasts¹. E outra direta, com o efeito de avaliação, que é o retorno ou correção do erro². Estas atividades são de produção e envolvem a negociação de significado e o retorno. A compreensão incompleta leva a negociação somente nessa circunstância que o problema da compreensão é reconhecido (Williams, 2001). O lugar da negociação é frequentemente no léxico e não na estrutura gramatical.

A abordagem FonF parte da expectativa do aprendiz e se pauta na orientação explícita no sentido de chamar a sua atenção para determinada forma aliando a sua função e sentido, tendo por base os processos cognitivos que se desenvolvem durante o desempenho do aprendiz (Doughty, 2001). A produção per si é um dispositivo que gera

¹ Os Recasts são as modificações da produção do aprendiz em direção a língua alvo proferida por um interlocutor / professor. O papel do foco na forma é a percepção consciente, uma forma no insumo convertendo-o em intake ou a forma de interlíngua (Williams, 2001, p. 42).

² Evidência negativa

a atenção. A consciência e a reformulação do discurso por parte do aluno e do professor são recursos cognitivos que fazem com que o adulto ou a criança note a diferença entre o que ele produz e a produção contingente necessária para a aprendizagem (DOUGHTY, 2001).

7.2. Foco na Forma: escolhas pedagógicas

O ensino de línguas é centrado na comunicação e no uso da língua para o desenvolvimento da competência comunicativa, e a língua é o objeto e o meio para a instrução. O foco na forma (FonF), determina que a aproximação da interlíngua do aprendiz da língua alvo (LA) pode ser melhorada através da instrução focada, ou seja, que guia a atenção do aluno para a forma dentro de um contexto comunicativo e funcional (DOUGHTY & WILLIAMS, 1998). Duas instâncias possíveis, razoáveis e eficazes de FonF são proativo e reativo. No proativo, o professor seleciona previamente o aspecto da língua a ser focalizado. No reativo, ele observa os alunos durante as tarefas, verifica suas dificuldades e prepara atividades dando ênfase às dificuldades (DOUGHTY & WILLIAMS, 1998). Além da escolha das instâncias, o professor deve considerar também: as necessidades e diferenças individuais dos alunos, o nível deles, a qualidade e o nível de complexidade do insumo oferecido durante as aulas e estes fatores relacionados ao processo de aquisição da LE.

7.3. Foco na Forma: correção de erros

O insumo compreensível e a precisão são fatores importantes para a aquisição de uma língua. No entanto, o mais importante para a

aquisição de uma língua, em contextos de instrução formal, são os procedimentos e os tipos de tarefas utilizados para orientar os alunos em sala de aula. Alguns estudos comprovam que só a correção explícita não é suficiente (DEKEYSER, 1993).

Para Doughty e Varela (1998), os procedimentos e as tarefas adequadas são aquelas que tornam a produção do aluno mais próxima da língua alvo. A visão de foco na forma advoga que o construto teórico requer que o foco ocorra em conjunto com, mas sem interromper a comunicação. Lyster e Ranta (1997) afirmam que o foco na forma deve ser dado em tarefas que promovem a negociação, ou seja, “as trocas entre aprendizes e seus interlocutores em que eles tentam resolver as quebras de comunicação para alcançarem a compreensão mútua”. O alvo do foco deve emergir incidentalmente de uma lição baseada em conteúdo, com ênfase no significado e na função comunicativa e chamando a atenção do aluno para a forma ao invés de deixá-lo perceber as características linguísticas se nenhuma orientação (DOUGHTY & VARELA, 1998). Isto comprova a função didática da negociação que envolve não somente a negociação de sentido, mas também a negociação de forma que encoraja a autocorreção envolvendo precisão (*accuracy*) e não somente a compreensibilidade, corroborando com a hipótese da necessidade de produção (LYSTER; RANTA, 1997).

A abordagem FonF aponta para necessidades de mudança no papel do professor e dos alunos. O professor, segundo as autoras, deve ouvir mais aos alunos prestando atenção no objetivo da aula, no foco do conteúdo, nas formas gramaticais utilizadas pelos alunos e no gerenciamento da aula. Isto deve ser feito simultaneamente. Os professores devem intervir corrigindo os alunos, de forma breve, percebendo o momento certo para tal e refletindo sobre a maneira apropriada para intervir (DOUGHTY & VARELA, 1998). Os alunos

passam a ser ativos no processo. Com a orientação do professor, ele pode perceber suas deficiências, tentar corrigir o que produzem e o que os colegas produzem avançando sua interlíngua de forma mais colaborativa, autônoma e consciente.

7.4 Atividades de Aprendizagem

Atividades Colaborativas

1. Cameron (2001) recommended taking the following guidelines when teaching grammar to children:

- **Focus your instruction on meaning.** Always present the structure in context and make sure meaning is clear and easy to understand.
- **Avoid using meta-language** (passive, gerund, etc.). Remember that children are unable to think of abstract terms.
- **Use visuals.** It is important to use visual material to avoid confusion and to convey meaning successfully.
- **Provide additional practice.** Use a variety of ways for students to practice the structure and see models of it. For young children, it is advisable to use songs, chants, games, etc.
- **Recycle.** Find different ways to recycle grammar, re-visit vocabulary and provide ample opportunities to use the structure in context.
- **Use all five senses.** The more senses you incorporate, the more permanent the learning will be. When teaching children use TPR.
- **Help learners notice** specific features of the language within context (raise awareness); remember that "exposure only" is not enough. Have them notice elements in the structure (auxiliaries, form of the verb, etc.); have them formulate hypotheses about when and how the structure will be used and clarify misconceptions (three-part process: Observe, Hypothesize and Experiment) (Lewis).

Figura 7.1: Guidelines to teach Grammar

Source: http://pearsonclassroomlink.com/articles/0613/0613_0101.htm Access: May, 12th 2014

- a) Based on the suggestions, research or create one example of grammar activity that covers one of those suggestions. Share it on the Moodle.
- b) Read at least two of your partners' activities and present an advantage and a disadvantage of those activities.

2. Consider the quotation and the image below: “English as a second language students must master all three dimensions: form, meaning and use. This is true of any grammatical structure” (LARSEN-FREEMAN, 1997).

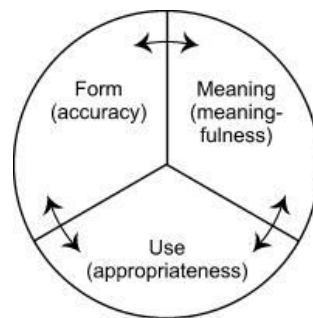


Figura 7.2: Three Dimensions on Grammar Teaching

Available at: <http://www.cal.org/resources/digest/larsen01.html>

a) Discuss the dynamic nature of grammar teaching considering syntax, semantics and pragmatics.

Atividades Individuais

Atividade retirada do livro Freeway I. Veronica Teodorov. Richmond: São Paulo, 1º edição, 2010.

1. Read the description of Supper at Emmaus by Caravaggio and answer the questions.



Figura 7.3: Supper at Emmaus by Caravaggio

Fonte: http://oglobo.globo.com/blogs/arquivos_upload/2008/11/129_2510-Ceia.jpg

In this painting, three men are sitting at a table. They are eating. One man isn't sitting, he is standing. He is listening to the man in the middle. The man in the middle is looking down. He isn't looking at the other men.

1. What verb is present in all of the sentences?

2. What's the form of the verb after to be?

3. The form be + ing expresses:

a) an action that happens every day.

b) an action that is happening at the moment.

4. Match the questions with the answers.

1. What do you see in the painting () in an art gallery.

Supper at Emmaus? () I see three men.

2. Do you like this painting? () No, I don't. I live in a small

3. Where do you usually go to art city and there aren't any here.
galleries? () Yes, I do.

4. Do you usually go to art galleries?

5. Look back at exercise 4. Write (T) true and (F) false. Correct the false statements.

a) Questions that begin with a verb are answered with *yes* or *no*.

b) Questions that begin with Wh- word are used to ask for confirmation.

c) The only Wh- words are what and where.

6. What are the people doing in this painting? Use the verbs from the box to write sentences.

clean work play carry talk look



Figura 7.4: Netherlandish Proverbs by Pieter Bruegel
Fonte: <http://sullivanthoughts.files.wordpress.com/2010/02/blog-1-pic.jpg>



Para saber mais! Sugestão de leituras

DUTRA, D.P. MELLO, H. (Orgs.) *A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras UFMG, POSLIN, 2004. 186p.: il. – (estudos Lingüísticos; 7).

LONG, M.. Focus on form: a deign feature in language teaching methodology. In: BOT, K.; GINSBERG, R. KRAMSCH, C. (Eds.) *Foreign language research in cross-cultural perspectives*. Amsterdam: John Benjamins. 1991. p. 39-52.

HULSTIJN, J. not all grammar rules are equal: giving grammar instruction its proper place in foreign language teaching. In: SCHIMIDT, R. Eds.) *Ateention and awareness in foreign language learning*. Manoa: University of Hawaii. 1995. p. 359-386.

WILLIAMS, J. EVANS, J. what kind of focus and on which forms? In: DOUGHTY, C. WILLIAMS, J. (Eds.) *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge. 1998. p. 114-138.

UNIDADE 8: Vocabulary

Objetivo:

- Ler e discutir processos envolvidos no ensino de vocabulário de LE;
- Aprender estratégias de ensino de vocabulário de LE de forma contextualizada.

Textos básicos a serem lidos nesta unidade:

O'DELL, F. English Teaching Essentials: vocabulary. *English Teaching Professional*. Issue 31, March, 2004. Available at: www.etprofessional.com Access on May 12th, 2014.

McCARTEN, J. *Teaching vocabulary: Lessons from the Corpus, Lessons for the classroom*. Cambridge, Cambridge University Press, 2007. P. 18 – 25.



Ativando seu conhecimento prévio

Refleta sobre as questões abaixo e discuta no fórum 1 da semana. Em seguida, leia a unidade 8.

1. What strategies do you use in order to remember or to memorize English vocabulary?

8.1. Ensino de Vocabulário em Línguas Estrangeiras³

³ O texto da unidade 7 é uma tradução de McCarten (2007)

Aprender vocabulário é um desafio para os alunos, em parte por causa do tamanho da tarefa, e em parte por causa da variedade de tipos de vocabulário a serem aprendidos, incluindo palavras, frases, colocações e vocabulário estratégico, bem como padrões gramaticais, expressões idiomáticas e expressões fixas (McCARTEN, 2007). Richards (1976) e Nation (2001) listam o que deve ser aprendido em aulas de vocabulário:

- O significado(s) da palavra;
- Suas formas faladas e escritas;
- A morfologia das palavras (processos de formação das palavras, por exemplo);
- Seu comportamento gramatical (por exemplo, sua classe de palavras, padrões gramaticais, suas colocações); O seu registo;
- As associações entre as palavras (por exemplo, palavras que são semelhantes ou opostas em significado);
- Conotações;
- Sua frequência;

McCarten (2007) afirma que poderíamos acrescentar também o uso estratégico ou especial das palavras, que são diferentes em registros tais como conversação ou escrita acadêmica, daí a importância da utilização de um corpus, a fim de dar aos nossos alunos todas as informações sobre uma palavra ou frase.

Segundo o autor, seria irrealista ensinar tudo o que há para saber sobre a palavra de uma só vez. Obviamente que precisamos fazer escolhas sobre o quanto nós ensinamos em uma primeira apresentação. Por exemplo, com a palavra *like*, além de seu som e ortografia, poderíamos escolher para ensinar apenas um de seus significados (*to enjoy, find something to be pleasant*), com um padrão gramatical (*I like + singular or plural noun*) e alguns vocabulários associados (*I like soccer / cartoons, I can't stand game shows*). Em data posterior, podemos acrescentar outros significados como (*I have a car like that*) ou adicionar padrões gramaticais como *like+ to+ verb (I like to play tennis)*.

De acordo com McCarten (2007), as escolhas que fazemos são influenciadas por fatores como frequência, utilidade para a sala de aula, e “capacidade de aprendizado”, ou seja, a facilidade do item de ser aprendido ou ensinado. Segundo ele, também podemos tomar cada tipo de conhecimento a partir da lista acima e fazer os alunos conscientes de sua importância e utilidade na construção de seu conhecimento de uma palavra. Por exemplo, podemos nos concentrar ocasionalmente sobre a forma de expressar significados opostos ou similares, mostrando aos alunos o que é útil para aprender sobre as formas de substantivos ou verbos, ou como prefixos e sufixos podem ajudar a construir conhecimento de vocabulário rapidamente. Dar aos alunos a prática na manipulação dessas diferentes áreas do conhecimento ensinando estratégias de aprendizagem úteis que podem ser aplicadas para aprender outro vocabulário. Devemos também incentivar os alunos a olhar para aprender os vários significados de um item como um processo incremental e gradual, e mostrar-lhes como eles podem voltar a uma palavra que já aprenderam para adicionar mais informações sobre ela, como outros significados, ou como criar um significado oposto usando um prefixo (SCHMITT, 2000).

Outra questão que McCarten (2007) aconselha considerar é qual vocabulário queremos que os alunos aprendam, verificando se poderão usar quando forem falar e escrever (vocabulário ativo ou produtivo) e que queremos que eles sejam capazes de reconhecer e compreender, mas não necessariamente produzir (vocabulário passivo ou receptivo) (MELKA, 1997). Os alunos muitas vezes se sentem frustrados porque eles podem entender mais do que eles conseguem produzir. Assim, explicar a diferença entre o conhecimento ativo versus conhecimento passivo como uma parte normal da aprendizagem pode ser reconfortante. Ao atribuir listas

de vocabulário para aprender, por que não incluir alguns itens de vocabulário passivo e discutir com os alunos os itens que eles precisam aprender “para o entendimento” e que eles precisam aprender muito bem para que eles possam usá-los, lembrando que, na prática, ou atividades de teste, os alunos são obrigados a lembrar e usar apenas o vocabulário ativo de forma produtiva (McCARTEN, 2007).

Além disso, mesmo a partindo do nível elementar, é importante incluir nas aulas de vocabulário não apenas palavras isoladas, mas também grandes “*chunks*”, como colocações, frases ou expressões, frases inteiras, além do vocabulário estratégico (SÖKMEN, 1997). Segundo McCarten (2007), através da construção de um estoque de expressões, bem como palavras individuais, os alunos podem montar a linguagem que eles precisam para se comunicar com mais fluência.

8.2. Como aprender vocabulário?

Para McCarten (2007), não há muito que aprender sobre vocabulário em termos de seu alcance, grande número de palavras e frases para aprender, e a profundidade dos conhecimentos que os estudantes precisam saber sobre cada item de vocabulário. Os materiais podem ajudar os alunos em duas grandes áreas: Primeiro, eles precisam apresentar e praticar em contextos naturais do vocabulário que é frequente, corrente e adequado às necessidades dos alunos. Em segundo lugar, os materiais devem ajudar os alunos a se tornarem melhores aprendizes ensinando diferentes técnicas e estratégias que podem usar para continuar a aprender fora da sala de aula (McCARTEN, 2007). Segundo o autor, há uma grande quantidade de pesquisas sobre como os alunos aprendem melhor e como os professores podem ensinar melhor.

8.3. Como ensinar vocabulário em sala de aula?

Concentre-se no vocabulário

Dê importância ao ensino do vocabulário na sala de aula para que os alunos possam ver a sua importância e compreender que a aprendizagem de uma língua não é apenas aprender gramática (O'DELL, 1997). Uma das primeiras estratégias de aprendizagem de vocabulário para qualquer sala de aula, segundo McCarten (2007), é perguntar as palavras que os alunos não conhecem em Inglês, para isso ensine frases como “What’s the word for ____ in English?,” “How do you say ____ ?,” and “What does ___ mean?,” pois elas são úteis em qualquer nível. Assim que os alunos progredirem, outra estratégia útil é parafrasear: “It’s a kind of ___,” “It’s like a ___,” and “It’s for ___ -ing X” etc. Desta forma, o vocabulário é aprendido de forma mais eficaz na agenda da sala de aula.

Uma estratégia de aquisição de vocabulário importante que Nation (2001) chama de percepção consciente “*noticing*” é ver a palavra como algo a ser aprendido. Neste ponto de vista, segundo o autor, saber o que aprender é um pré-requisito necessário para a aprendizagem. Os professores podem ajudar os alunos a adquirir o hábito de perceber, deixando claras as instruções em tarefas de sala de aula e trabalhos de casa: os itens que devem ser aprendidos, o que cada item é (única palavra, uma frase, uma colocação, etc) e sua finalidade (uso ativo ou reconhecimento passivo). McCarten (2007, p. 20) afirma que os materiais podem ajudar os professores das seguintes formas:

“Dando aos alunos lições de vocabulário.
Estudo do vocabulário incluindo a prática focada e revisão regular.

Dar listas de vocabulário a serem aprendidas para a lição. Exercícios em cadernos estruturados de vocabulário, que são projetados para fazer os alunos se concentrarem em um conjunto de vocabulários ou recursos específicos”.

Tomlinson (1998) sugere uma série de princípios para o desenvolvimento de materiais de sucesso. O primeiro deles é que “os materiais devem impactar”. Ele sugere que isso pode ser feito com conteúdo incomum e atraente, apresentações atraentes e variedade. Os professores podem usar formas diferentes de apresentar vocabulário incluindo fotos, sons e diferentes tipos de texto com os quais os alunos podem se identificar: histórias, conversas, páginas da web, questionários, reportagens, etc. Em cada um desses contextos, os temas devem ser relevantes para os interesses dos alunos. Da mesma forma, McCarten (2007) sugere que as atividades práticas devem ser variadas e devem engajar os alunos de níveis e estilos de aprendizagem diferentes.

Repita e recicle

Aprender vocabulário é em grande parte, recordar e memorizar, e os alunos geralmente precisam ver, dizer e escrever palavras recém-aprendidas muitas vezes antes que eles possam ter aprendido (McCarten, 2007). Alguns pesquisadores sugerem vários números de encontros com uma palavra para aprendê-la, variando de cinco até vinte. Alguns sugerem que a aprendizagem pode acontecer quando os alunos aprendem listas de itens emparelhados (palavra em inglês e tradução); outros sugerem que este método de aprendizagem não ajuda na compreensão mais profunda das palavras ou no desenvolvimento da fluência. No entanto, a maioria concorda que a repetição é uma ajuda importante para a aprendizagem e que ter de lembrar ativamente ou “recuperar” a

palavra é uma forma mais eficaz de aprender do que a exposição simples ou apenas vendo uma palavra (SÖKMEN, 1997). De acordo com McCarten (2007), os pesquisadores também concordam que a repetição de palavras em voz alta ajuda os alunos a memorizar as palavras melhor do que repeti-las em silêncio.

Ofereça oportunidades para organizar vocabulário

Organize o vocabulário de maneira significativa, pois é mais fácil aprender desta forma (SCHMITT, 1997; SÖKMEN, 1997). Livros didáticos muitas vezes apresentam novo vocabulário em conjuntos temáticos como uma ajuda para a memória, mas existem outros tipos de organização e estas podem ser descritas em três categorias amplas: grupos do mundo real, grupos baseados na linguagem e grupos personalizados (McCarten, 2007, p. 22), cujos exemplos são dados abaixo.

“Grupos do mundo real ocorrem no mundo real, tais como os países dentro de cada continente, as partes do corpo, os nutrientes em cada tipo de alimento (carboidratos, proteínas, gorduras, etc), atividades que ocorrem em uma celebração (por exemplo, em um casamento), expressões que as pessoas normalmente usam em situações cotidianas (por exemplo, quando alguém passa um exame, tem má sorte, etc.) Os alunos podem recorrer a seus conhecimentos gerais de vocabulário de inglês de acordo com os conceitos com os quais eles já estão familiarizados”.

“Grupos baseados na linguagem critérios linguísticos como formas de agrupamento, por exemplo, as diferentes partes do discurso de uma família de palavras; palavras que têm o mesmo prefixo ou sufixo, ou o mesmo som; verbos e preposições dependentes; colocações de diferentes tipos (verbo + substantivo; substantivo + adjetivo, etc.)”.

“Grupos personalizados usam as próprias preferências e experiências dos alunos como base para os grupos. Poderia incluir o agrupamento do vocabulário de acordo com os hábitos pessoais ou história pessoal, por exemplo, os alimentos que você gosta e não gosta, ou come com frequência, às vezes, raramente, ou que você comeu no café da manhã, almoço e jantar”.

Há muitas maneiras diferentes de praticar vocabulário em sala de aula, de repetir as palavras, a prática controlada, para usar o vocabulário para dizer coisas verdadeiras sobre si mesmo. Por exemplo, quando forem aprender o vocabulário dos países, os estudantes podem:

- Ouvir os nomes de países e repeti-los;
Identificar os países que conhecem em inglês, e adicionar novos;
- Dizer as línguas que as pessoas falam em diferentes países;
- Dizer os países que estão perto do seu próprio, ou os que eles têm ligações pessoais (I am from ... ; My brother lives in ... , etc), ou que gostaria de visitar.

Neste ponto, McCarten (2007) sugere organizar o novo vocabulário de forma que os alunos “percebam” e reúnam as palavras-alvo como a base para uma atividade comunicativa ou para ter um registro claro para fins de revisão, ou ambos. Os alunos muitas vezes escrevem traduções acima das palavras novas em seu livro e esses itens podem ser espalhados ao redor da página; uma atividade organizadora como a mostrada na figura abaixo ajuda a sistematizar suas anotações e fornecem mais prática personalizada.

vocabulary notebook Do what? Go where?

Learning tip Verbs + ...
Write down verbs and the words you can use after them.

play	music
	sports
	soccer

1 Which words and expressions in the box go with the verbs below?
Complete the chart.

breakfast	the laundry	homework	lessons	✓ music	snacks
a class	dinner	computer games	meals	on a team	soccer

play	music	eat		take		do	

2 Now think of words and expressions that go with these verbs.

go	to a class	watch	documentaries	read
	out			

On your own
Make a vocabulary "flip pad."
On each page, write a verb with words you can use after it.
Look through it when you have time.

Figura 8.1: Vocabulary Activity

Touchstone I (2005, p. 52)

Torne a aprendizagem do vocabulário pessoal

Relacionado com o ponto anterior, McCarten (2007) sugere que os materiais devem oferecer oportunidades para estudantes usarem o vocabulário de forma significativa, para dizer e escrever coisas verdadeiras sobre si mesmos e suas vidas. Eles devem ser encorajados a adicionar vocabulário que querem aprender também. É importante que a experiência de aprendizagem seja agradável.

E por isso é interessante que a personalização seja adequada à idade e ao perfil do aluno. Em um grande estudo de estratégias de aprendizagem de vocabulário usado por estudantes de diferentes

idades, Schmitt (1997) relata que com os mais jovens (ensino fundamental e médio) a personalização foi menos útil para eles do que os alunos mais velhos, em aulas na universidade e adultos.

Não exagere!

Outro ponto importante é não sobrecarregar os alunos - há limites para a quantidade de atividades de vocabulário que qualquer um pode absorver para uso produtivo em uma lição e isso será afetado pelo nível de dificuldade das palavras e do nível de conhecimento dos alunos (LAUFER, 1997). Existem pesquisas que sugerem o número máximo de 10 itens a serem estudados por vez. Se as atividades de vocabulário sempre parecem muito difíceis para os alunos, permita-lhes escolher os itens que eles querem priorizar (McCarten, 2007).

Use vocabulário estratégico na classe

McCarten alerta que a sala de aula pode ser o único lugar que os alunos ouvem ou usam o inglês, desta forma é importante incluir nas aulas o vocabulário estratégico. Walsh (2006) apresenta os diferentes tipos de conversa que acontecem nas salas de aula, dividindo-os em quatro “funções”: gestão, materiais, habilidades e sistemas e contexto de sala de aula, cada um dos quais tem diferentes objetivos de ensino e pode incluir diferentes funções.

Função Gerencial refere-se à forma como os professores organizam a classe e movem-se entre as atividades. Ao fazer isso, é possível utilizar uma série de marcadores discursivos básicos para iniciar, concluir, e mudar de assunto, como *Allright/Okay, So, Let's start, Let's move on*. Embora Walsh(2006) veja este tipo de conversa principalmente como professor, como aquele que organiza e controla o que acontece na sala de aula, existem aspectos do gerenciamento que os alunos possam aprender a ajudá-lo a organizar trabalhos em

pares e em grupo (*OK, let's change roles; That's it, we're finished*), ou para interagir com o professor, a fim de mudar a forma como é conduzida na classe (*Could you explain that again, please?*).

Função dos Materiais refere-se à conversa que ocorre quando os professores e os estudantes estão fazendo uma atividade nos materiais. Isto inclui provocar respostas dos alunos, verificando e explicando, e dando feedback sobre as respostas. Neste tipo de conversa, seria útil para os professores para modelar diferentes tipos de respostas ao avaliar as respostas dos alunos (*That's right; Excellent*) e quando se busca esclarecimento (*You mean . . . ?; He went where?*).

Função das habilidades e sistemas conversa que em grande parte é dirigida pelo professor que se passa quando o professor está tentando fazer com que os alunos usem um item de determinada língua ou habilidade e envolve o professor que dá feedback, explica e corrige. Deste modo, os professores podem modelar frases para reformulação (*I mean . . .*) e para organizar e desenvolver a informação (*Now, . . . First of all, . . .*).

Função do contexto de sala de aula refere-se ao tipo de linguagem que os alunos usam quando estão falando sobre sua experiência pessoal ou sentimentos. Atividades práticas mais livres, nelas o papel do professor é ouvir e apoiar a interação, que é o mais parecido com uma conversa casual que os alunos se envolvem.

Ajude os alunos a se tornarem aprendizes independentes dentro e fora de aula

MCCarten (2007), afirma que as pesquisas apontam para o sucesso de alunos que são independentes, que dedicam tempo para auto estudo, usam uma variedade de estratégias de aprendizagem, e mantem boas notas em vocabulário. Os estudantes podem construir um caderno de vocabulário, utilizando recursos como dicionários impressos e na Internet, e encontram oportunidades para usar o inglês.

Cadernos de vocabulário: Materiais que dão espaço para registros de aprendizado pessoal, como cadernos de vocabulário, motivam os alunos a continuar a aprender fora da classe. Apesar de registros

de aprendizagem serem frequentemente recomendados para estar em pastas de folhas soltas ou em cartões e separados do livro didático (SCHMITT & SCHMITT, 1995), o livro didático pode desempenhar um papel importante, oferecendo orientação na forma de diferentes tipos de habilidades de anotações e dicas de aprendizagem, bem como o fornecimento de ferramentas de organização como modelos, grades e gráficos. Muitas vezes o próprio vocabulário de anotações dos alunos consiste apenas em escrever traduções de palavras individuais em listas, mas pode ser muito mais variado do que isso, incluindo fotos e diagramas seguidos de rótulos, gráficos para completar e teias de palavras, escrita de frases verdadeiras, criação de diálogos curtos, etc. Boas atividades mostram aos alunos o que vale a pena aprender vocabulário por meio da organização de notas de vocabulário, utilizando diferentes formas de agrupamento, como mencionado acima.

Ferramentas de pesquisa

Os alunos agora têm acesso a vastos recursos como a Internet e a riqueza de informações em dicionários on-line. Se os alunos são treinados em como usar esses recursos e entendem como eles podem fornecer informações sobre a formalidade, colocações, padrões gramaticais, etc, eles podem explorá-los de forma mais eficaz, tornando-se mais autônomos na sua aprendizagem.

Use diários

Os alunos também podem ativar e praticar vocabulário em sua vida cotidiana, o que é especialmente útil para os estudantes que vivem

em ambientes de língua estrangeira. Atividades podem incluir escrever diários com suas principais atividades, rotular itens de mobiliário em inglês, ou tentar lembrar o nome em inglês para todos os itens que eles veem em uma loja de roupas. Como mencionado anteriormente, o ato de recuperar vocabulário parece ser uma forma eficaz de aprendizagem, e tais atividades podem ocorrer a qualquer momento do dia - e não apenas em horários designados para estudar Inglês (McCarten, 2007).



8.4. Atividades de Aprendizagem

Abaixo segue uma lista de atividades de aprendizagem para você fazer no AVA.

8.4.1 Atividades Colaborativas

Forum discussion on language learning

1. Practicing and using vocabulary in class is important, but what about how learners actually keep notes on vocabulary items in the first place? Think about suggestions on different ways to record (or store) vocabulary. Then, share them with your group.

- a) at least 2 ideas that you are already familiar with
- b) at least 2 ideas that you would like to try with yourself or with future learners

8.4.2 Individual Activities

1. A group of teachers have decided to use a text about fishing with their lower intermediate learners. They have identified some lexis which they wish to teach the class before they read the article. Each teacher has chosen different words. Look at each list and consider the following questions:

- a) Why do you think the teacher has chosen this lexis?
 b) Do you agree with their choice? Why or why not?

Teacher 1: *Shore, fishing rod, hook, net, bait*
Teacher 2: *sake, harvest, spin, devoted, accessible*
Teacher 3: *fish, eat, food, money, people*
Teacher 4: *shoal, trout, whale, spear, cuisine*

2. Below, you will see two boxes. Box A contains the lexis that the teacher has decided to pre-teach. Box B contains some ideas for presentation methods. When you have looked at both lists, answer the following questions:

- a) Which presentation methods would you use? For which words? Why?
 b) What general advice would you give the teacher with respect to these presentation methods?
 c) Do you agree with their choice? Why or why not?
 d) Which presentation methods would you use? For which words? Why?
 e) What general advice would you give the teacher with respect to these presentation methods? Are there any that you would or would not recommend? Why?

Box A: Word list	PresentationMethods
- Shore - fishing rod - bait - devoted - accessible - free-range - recreation	1. mime 2. translation 3. draw a picture 4. tell a story which involves using the word 5. point to the picture of the word in the article 6. explain the word 7. read the definition from the dictionary 8. use realia 9. ask students who understand the word to explain it to other students

3. Reconhecendo partes do discurso.

Atividade retirada do livro Reading Keys de Miles Craven Macmillan 2003

James **walked slowly** into the **room** and sat down. He looked **unhappy**.

Walked: verb

Slowly: adverb

Room: noun

Unhappy: adjective

How to recognize parts of speech

- noun (n) a word referring to a person, thing, place, or quality.
- adjective (adj) a word describing something or someone *enjoyable, happy, enormous*.
- verb (v) a word referring to an action *talk, eat, drive*
- adverb (adv) a word to describe a verb or an adjective. *He smiled happily. I was really tired.*

Think

- a) Does the ending of the word show its part of speech?
- b) What does the word relate to, describe, or explain?
- c) What is the function of the word in the sentence?

Practice

Identify the part of speech of each word. Then use the words to complete the sentences.

a) responsible responsibility..... responsibly

1. She said that her new job gave her more

2. Who is for this mistake?

3. Please try to act more in the future.

b) hunger..... hungrily..... hungry.....

1. The News said that 5,000 people had died of

2. I always seem to be I don't know what's wrong with me.

3. He sat down at the table and ate the food.....

8.4.3 Praticando as habilidades integradas em inglês

Abaixo segue uma lista de atividades de aprendizagem para você fazer. Elas podem ou não ser utilizadas pelo seu professor no AVA.

Swine Flu

1. Discuss the following questions on the virtual

forum a) What do you know about swine flu?

b) What are the preventive actions we can take to avoid swine

flu? c) Do these actions prevent only this type of flu?

d) What other diseases does it prevent?

e) What are the main differences between seasonal flu and swine

flu? g) Who are the people who need to be more careful with it?

h) What should a person do if she/he realizes that she/he got the symptoms?

2. Reading posters

The following posters were used as a campaign to prevent diseases. Each poster has different figures, information and target audience, but the main theme is the same: **Health**. Skim the poster and answer the questions below:

- What is the poster you received about?
- Where can you find this poster? Why?
- What is the target audience? Why do you think so? Give examples.

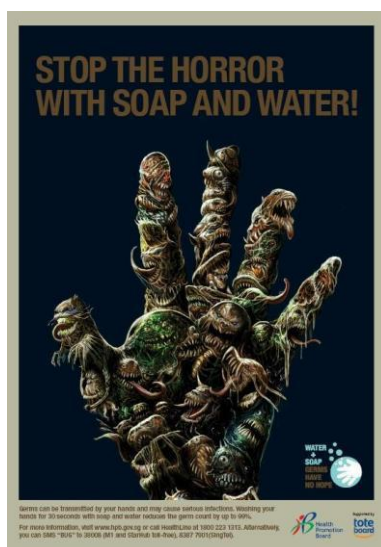
Poster 1



Wash your hands! Swine Flu is now a human to human disease.

Source: <http://img230.imageshack.us/img230/1710/swinefluposter989x1400.jpg>

Poster 2



Stop the horror with soap and water!

Germs can be transmitted by your hands and may cause serious infections. Washing your hands for 30 seconds with soap and water reduces the germ count by up to 99%. For more information, visit www.hpb.gov.sg or call Health Line at 1800223 1313. Alternatively, you can SMS "BUG" to 38008 (M1 and Star Hub

Toll-free), 8387 7901 (SingTel).

Water + soap: germs have no hope.

Source:

<http://zombieresearch.files.wordpress.com/2009/12/zzz-singapore-h1n1-ad.jpg>

3. Scan
choose

the posters and
the best
alternative:

I. In the

sentence, “Swine

Flu is now a human to human disease.” The collocation human to human means a human can be

- a) healed by another human.
- b) with pigs with no problems.
- c) infected by sick pigs.
- d) sick by human contact.

II. In poster 1, the sentence “Wash your hands!” expresses

- a) request.
- b) wish.
- c) command.
- d) control.

III. On both posters, the objective of the campaign

- is a) advising people to eat meat.
- b) preventing diseases. c)
- watching soap operas. d)
- protecting hands.

IV. In the sentence “Washing your hands for 30 seconds with soap and water reduces the germ count by up to 99%” the figures refer respectively to

- a) germs reducing rate / how long you should wash hands
- b) the number of times you should wash hands / germs increasing rate
- c) how long you should wash hands / germs reducing rate

d) germs increasing rate / the number of times you should wash hands

V. According to poster 2, diseases can be transmitted by

- a) hands.
- b) sneezes.
- c) coughs.
- d) breath.

VI. In order to have information, one can use

- a) the word bug in an email.
- b) the health insurance system.
- c) soap and water.
- d) the computer or the phone.

VII. The word hope in the chunk “germs have no hope” means:

- a) no desire.
- b) no expectation.
- c) no fear.
- d) no truth.

4. List the main characteristics of the genre *POSTER* based on the samples you received.

Extention:

Learn more about Swine Flu by reading the following text:



Swine Influenza (Influenza in Swine)

Swine Influenza (swine flu) is a respiratory disease of pigs caused by type A influenza virus that regularly causes outbreaks of influenza in pigs. Swine flu viruses can cause high levels of illness in pig herds, but cause few deaths in pigs. Swine influenza viruses can circulate among

swine throughout the year, but most outbreaks occur during the late fall and winter months similar to outbreaks of seasonal influenza in humans. The main swine flu viruses circulating in U.S. pigs in recent years are: swine triple reassortant (tr) H1N1, trH3N2 and trH1N2. With the exception of the 2009 H1N1 virus, influenza viruses that circulate in swine are very different from influenza viruses that commonly circulate in people.

Available at: <http://www.cdc.gov/flu/swineflu/influenza-in-swine.htm>

Writing a poster

Write down your own campaign poster.

- a) Main theme: HEALTH (Dengue, high blood pressure, sexually transmitted diseases, others)
- b) Target audience: The students and teachers from the university you study in
- c) Use: pictures, figures or drawings
- d) Remember the genre (poster) characteristics.
- e) Publish it at Moodle page for your mates make comments on your mates' campaigns.
- f) Don't copy them from internet.

Listening Transcript

Hello! This is me, Sajana Lamichhane, from Nepal. I was born in 1993, October 30th in Kathmandu. I have five members in the family and I am the third child of my parents that makes me the youngest one of my family. Talking by my educational life, I am currently studying my Mater Business Accounting, that's BBA, first semester in Ace Institute of management. I completed my high school in Ace Institute of management itself.

My mother is my inspiration because she helps me throughout every circumstances I have faced till now and I know she will be there for me whenever I get in trouble or any kind of problem. My hobbies are singing, dancing, I like to cook and the very part of this, I like to take pictures a lot .maybe some day I could be a cameraman that's well.

My favorite sport is swimming and basketball. I swim a lot, but I watch basketball because I don't know how to play but it is interesting while I watch and other sports that fascinates me are football, volleyball, cricket, etc. I pass my time watching TV and using *facebook* which is a very popular nowadays and I even cook sometimes for my past time.

Thank you for watching!

BIBLIOGRAFIA

BARTLETT, F. Remembering; a study in experimental and social psychology. Cambridge: University Press, 1961. [Originalmente publicado em 1932] Apud: In LEFFA, Vilson J. (Compilador). *TELA* (Textos em Linguística Aplicada) [CD-ROM]. Pelotas: Educat 2000.

BERNHART, E. B. *Reading development in a second language*. Theoretical, empirical & classroom perspectives. Norwood, NJ: Ablex, 1991, p. 1-17.

BIBER, D. et al. **Student Grammar of spoken and written English**. London: Longman, 2002.

BYGATE, M. Speaking. In: CARTER, R. NUNAN, D. **The Cambridge Guide to teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, cap. 2, p. 14-20.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. Prentice Hall Regents. Englewood Cliffs. NJ., 2000.

BROWN, H. D. **Teaching by Principles**. San Francisco: Longman, 1994.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. & SCHMIDT, R. M. **Language and Communication**. Longman. 1983.

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

CARREL, P. EISTERHOLD, J. C. Schema theory and ESL reading pedagogy. In: CARREL, P. DEVINE, J. ESKEY, D. (Eds.) **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988, p. 73-92.

CRAVEN, M. **Reading Keys**. Oxford: Macmillan, 2003.

CELCE-MURCIA, M. OLSHTAIN, E. **Discourse and context in language teaching**. Cap.7 . Reading. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, p. 118-140.

CELCE-MURCIA, M. OLSHTAIN, E. Discourse and context in language teaching. Cap. 7. Reading. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 118-140.

COHEN, A. D. *Strategies in learning and using a second language*. New York. Longman. 1998.

DIAS, R. *Proposta curricular de Língua estrangeira – Educação Básica (Ensino Médio)*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Minas Gerais, 2005.

FIGUEIREDO, F. J. Q. Correção com pares: Os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa. **Tese de Doutorado**. Faculdade de Letras. UFMG. Belo Horizonte, 2001

FIORIN, J. L.; PLATÃO, F. Para entender o texto: leitura e redação. 10. ed. São Paulo: Ática, 1995.

FOLTZ, P. W. Comprehension, Coherence and Strategies in Hypertext and Linear text. In: ROUET, J. F. et.al. (Eds.) *Hypertext and cognition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

FONTANA, N. M. Estratégias Eficazes para resumir: Chronos – Produção de textos científicos no ensino da língua portuguesa. Caxias do Sul: UCS, n. 1, p. 84-98, 1995.

FOUCAMBERT, Jean. *A Leitura em Questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GOMES, M. C. F.; RASSOUL, A. Inglês. Fascículo 9. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_simulado/revisao/revisao09/er050009.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2012.

GOUGH, Philip. B. One second of reading. In J.F. KAVENAUUGH & I.G. MATTINGLY (eds.), *Language by ear and by eye*. Cambridge, MA: MIT Press. 1972. p. 331-358. Apud LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. (orgs.). *O ensino da leitura e produção Textual*. Pelotas: Educat, 1999. In LEFFA, Vilson J. (Compilador). *TELA (Textos em Lingüística Aplicada)* [CD-ROM]. Pelotas: Educat 2000.

GRABE, W. Current Developments in Second Language Reading Research. In: *Tesol Quarterly*. v. 25. n. 3. Autumn, 1991.

GRABE, W. STOLLER, F. L. Reading for academic purposes: Guidelines for the ESL/EFL teacher. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed.)

Teaching English as a second or foreign language. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 187-203

HARMER, J. **How to teach English**. Harlow: Longman, 1998. Cap. 8, p. 87-96.

HYMES, D. On communicative competence. Pride and Holmes, 1972. In: LLOBERA, M. (Trad.) *Competencia comunicativa*. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 1995, p.130.

HYMES, D. On communicative competence. Pride and Holmes, 1972. In: LLOBERA, M. (Trad.) *Competencia comunicativa*. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 1995, p.130.

IANUSKIEWITZ, A. D. Aspectos (inter)culturais no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. *Revista Iluminart Ano IV*, nº8, Nov/2012, p. 105-118.

LEAHEY, T. HARRIS, R. *Human learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1989, chapter 8. p. 198-224.

LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. (orgs.). O ensino da leitura e produção Textual. Pelotas: Educat, 1999. In LEFFA, Vilson J. (Compilador). *TELA* (Textos em Lingüística Aplicada) [CD-ROM]. Pelotas: Educat 2000.

LEFFA, V. **Aspectos da Leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Ensaios – CPG Letras – Ufrgs. Porto Alegre- RS: Sagra Luzzatto, 1996.

LLOBERA, M. (Org.) *Competencia comunicativa*. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 1995.

McCARTHY, M.; McCARTEN, J.; SANDIFORD, H. **Touchstone**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

McCARTEN, J. **Teaching vocabulary**: Lessons from the Corpus, Lessons for the classroom. Cambridge, Cambridge University Press, 2007.

MARTINS, C. F. M. A leitura como processo de ativação e construção do conhecimento em textos midiáticos em língua estrangeira. *ECORTE* - Revista de linguagem, cultura e discurso. ano 3, n. 4. Jan. a Jun., 2006.

MENEZES, V. *Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio: teoria e prática*. São Paulo: Edições SM, 2012.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Oficina de linguística aplicada**: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOTTA-ROTH, Désirée (org.) *Leitura em língua estrangeira na escola: Teoria e Prática*. Santa Maria: UFSM, 1998. Apud: LEFFA, Vilson J. (Compilador). **TELA** (Textos em Lingüística Aplicada) [CD-ROM]. Pelotas: Educat 2000.

MOHAN, B. **Language and content**. Reading, MA: Addison Wesley, 1986.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1989.

O'DELL, F. English Teaching Essentials: vocabulary. **English Teaching Professional**. Issue 31, March, 2004. Available at: www.etprofessional.com Access on May 12th, 2014.

OXFORD, R. Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom. In: **ESL Magazine**, v.6, n. 1, Jan/Feb, 2001. Disponível em: www.eslmag.com

OXFORD, R. **Language learning strategies: what every teacher should know**. Boston: Heinle&Heinle, 1990.

OXFORD, R. **Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives**. Manoa, HI: University of Hawaii Press, 1996.

OXFORD, R. Language learning styles and strategies. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed.) **Teaching English as a Second or foreign Language**. 3rd ed. Boston: Heinle&Heinle, 2001. p. 359-366.

OXFORD, R. SCARCELLA, R. C. **The tapestry of language learning**. Boston: Heinle&Heinle, 1992.

PAIVA, V. L. M. O. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica**. (no prelo). Disponível em: <http://www.veramenezes.com/techist.pdf>

PEREGOY, S. F.; BOYLE, O. F. **Reading, writing, and learning in ESL**. New York: Addison Wesley Longman, 2001.

PIAGET, Jean. Psychology and epistemology. New York: Grossman, 1971. Apud: LEFFA, Vilson J. (Compilador). *TELA* (Textos em Lingüística Aplicada) [CD-ROM]. Pelotas: Educat 2000.

RAMOS, R. C. G. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. In: *The Specialist*. v. 25. n.02 (107-129) 2004.

RICHARDS, J. & LOCKHART C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

RUMELHART, D. E. Schemata: The building blocks of cognition. In: Guthrie, J. T. (Ed.) *Comprehension and teaching: Research reviews*. International Reading Association, New Haven.1981. pp. 3-25. Apud: LEFFA, Vilson J. (Compilador). *TELA* (Textos em Lingüística Aplicada) [CD-ROM]. Pelotas: Educat 2000.

SAVIGNON, S. J. *Communicative competence: theory and classroom practice*. Pennsylvania: The Mc Graw-Hill Companies, 1997.

SILVA JÚNIOR, J. H. O uso da tecnologia no ensino de língua estrangeira. In: Revista HELB, ano 6, n. 6, 2012. Disponível em: http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=198:o-uso-da-tecnologia-no-ensino-de-lingua-estrangeira&catid=1112:ano-6-no-6-12012&Itemid=17

SIQUEIRA, S. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. In: **Revista Inventário**. 4. ed., jul/2005. Disponível em: <http://www.inventario.ufba.br/04/04ssiqueira.htm>.

SILVIA VERNIER, S.; BARBUZZA, S.; GIUSTI, S. D.; DEL MORAL, G. **The five language skills in the EFL classroom**. Disponível em: http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/2647/vernierytrosfivelanguageskills.pdf

SIMPSON-VLACH, R.; ELLIS, N. An academic formulas list: new methods in phraseology research. In: *Applied linguistics*. Advance Access Published January 12, 2010. p. 1-26.

SIQUEIRA, S. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. In: **Revista Inventário**. 4. ed., jul/2005. Disponível em: <http://www.inventario.ufba.br/04/04ssiqueira.htm>.

SUN, C.; FENG, C. Process approach to teaching writing applied in different teaching models. In: **English Language Teaching**. v.2, n. 1, mar. 2009. Disponível em: www.ccsenet.org/journal.html.

SWAIN M. Communicative competence: some roles of comprehensive input and comprehensible output in its development. In: GASS, S. MADDEN, C. (Ed.) *Input in second language acquisition*. Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc. 1985, p.235-253.

TEODOROV, V. **Freeway**. São Paulo: Richmond, v. 1, 1º edição, 2010.

THANASOULAS, D. **The importance of teaching culture in the foreign language classroom**. In: *Radical Pedagogy*. 2001. Disponível em:

<https://media.startalk.umd.edu/workshops/2009/SeattlePS/sites/default/files/files/The%20Importance%20of%20Teaching%20Culture%20In%20The%20Foreign%20Language%20Classroom.pdf>

WILDGRUBE, R.; DREHER, G. M.; SOUZA, M. A.; NARDI, N. L. O trabalho integrado das habilidades linguísticas em língua inglesa. **Revista Voz das Letras**. Concórdia, Santa Catarina, Universidade do Contestado, número 10, II Semestre de 2008.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCHUSCHI, L. A. XAVIER. A. C. (Orgs.) *Hipertexto e gêneros textuais*. R. J. Lucerna. 2004. p. 170-180.