

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/INGLÊS

**MAPPING PASSIVE X ACTIVE READING TASKS IN ESAP TEACHING:
RESONANCE FOR MOTIVATION AND CRITICAL THINKING**

SONIA MARIA GOMES FERREIRA

Tese submetida à Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do grau de

DOUTORA EM LETRAS

Opção Língua Inglesa e Lingüística Aplicada

Florianópolis

Fevereiro 2003

Esta tese foi julgada adequada e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Inglês para a obtenção do grau de

DOUTORA EM LETRAS

Opção Língua Inglesa e Lingüística Aplicada

Dra. Maria Lúcia B. Vasconcelos
Coordenadora

BANCA EXAMINADORA

Dra. Lêda Maria Braga Tomitch
Orientadora e Presidente

Dra. Sara Rejane de Freitas Oliveira
Examinadora

Dra. Mailce Borges Mota Fortkamp
Examinadora

Dra. Rosely Perez Xavier
Examinadora

Dra. Antonia Dilamar Araújo
Examinadora

Florianópolis, 20 de Fevereiro de 2003.

*In memory of my father
Orlando Rodrigues Gomes.*

Acknowledgements

To my parents, for having given me the drive to carry on, even when rowing against the tide.

To my family, for the love, patience and support devoted throughout the doctoral course.

To UFSC and DLLE, for the opportunity and encouragement to tackle this great challenge.

To the participant teachers and students, for their willingness to cooperate in my experiment.

To Acácia Rosar, for having accomplished the hard job of transcribing the observed classes.

To the staff of the language laboratory of DLLE for their help with technical problems.

To all colleagues who propelled me forward when the road seemed so winding and all uphill.

To all the people who were somehow involved, thus contributing for the completion of this work.

To God, above all, for the blessings in my whole life.

Finally, to my advisor, Dr. Lêda Maria Braga Tomitch, for trusting me more than I do and placing this audacious project in my hands. I am heartily thankful for her wise suggestions and the silent complicity we shared all along the last/long four fruitful years.

February 20th, 2003.

ABSTRACT

MAPPING PASSIVE X ACTIVE READING TASKS IN ESAP TEACHING:
RESONANCE FOR MOTIVATION AND CRITICAL THINKING

SONIA MARIA GOMES FERREIRA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

2003

Supervising Professor: Dr Lêda Maria Braga Tomitch

At the dawn of a new millennium, paradigmatic shifts abound in all fields of knowledge and practices. Very sophisticated demands of an equally complex society require minds which can keep pace with the astonishing speed in which means of communications and the massive use of information technology advance. Knocking at classroom doors, such shifts claim for urgent rethinking of pedagogical techniques in EFL teaching, as well as in the agendas of ESAP teachers, so that learners can develop more critical and dynamic ways of thinking, reacting and behaving to be able to survive amidst this whirlpool. This research aimed at unfolding three main questions: first to map the types of tasks used in ESAP textbooks at Federal University of Santa Catarina; second to survey the same predominance in ESAP classrooms; third to probe students' response to the different types of tasks applied and their resonance on motivation to learn and to read critically. These three complementary research questions were answered through three exploratory studies. Study 1 probed the predominance of task types

in 6 ESAP textbooks. Study 2 surveyed the kinds of activities prevailing in the classes of 4 ESAP teachers. Study 3 investigated the response of 3 groups of ESAP students to two blocks of different task types applied. The researcher's observations, tape-recording transcripts, and questionnaires were used as data sources. Davies's (1995) framework for categorizing 'passive' and 'active' reading tasks, provided support for the development of the three related studies. The results and analysis of this work attested the predominance of active tasks in the books analysed, and in the classes of 3 of the 4 teachers observed. They also suggest the participants' perception of motivation enhancement and of more possibilities for critical reading with the use of active tasks. This perception was detected with the help of a parallel analysis of related issues such as task-based instruction, task dimensions/cognitive demand, teaching/learning styles, critical thinking and learner autonomy, which served as theoretical apparatus for the development of the research as a whole. Two other pertinent findings were: that the limit between a passive and an active task is not so clear-cut as posed by Davies (1995), a continuum probably giving more flexibility for task cognitive dimensions and consequent categorization than her 'dichotomy' allows; also, that task management appears to be more crucial for inciting motivation and promoting learning than the initial premise held (i.e, that task types would be mainly responsible for this).

Pages: 236

Words: 73.052

RESUMO

MAPEAMENTO DE ATIVIDADES DE LEITURA PASSIVAS X ATIVAS NO
ENSINO DE INGLÊS INSTRUMENTAL:
RESSONÂNCIA PARA MOTIVAÇÃO E PENSAMENTO CRÍTICO

SONIA MARIA GOMES FERREIRA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

2003

Professora Orientadora: Dra. Lêda Maria Braga Tomitch

No limiar de um novo milênio, mudanças paradigmáticas predominam em todos os campos do conhecimento e práticas. Demandas muito sofisticadas de uma sociedade igualmente complexa, exigem mentes que possam manter passo com a velocidade assustadora com que os meios de comunicação, e o uso maciço de tecnologia da informação avançam. Ao bater à porta das salas de aula, tais mudanças reclamam por uma reavaliação urgente de práticas pedagógicas no ensino de línguas estrangeiras, assim como nas agendas de professores de Inglês Instrumental, de forma que os alunos possam desenvolver uma maneira mais crítica e dinâmica de pensar, reagir e se comportar, para assim poder sobreviver em meio a este turbilhão. Esta pesquisa teve 3 perguntas principais: fazer o mapeamento de tipos de atividades de leitura utilizadas em livros de Inglês Instrumental na Universidade Federal de Santa Catarina; realizar uma investigação correlata em salas de aula da disciplina; observar a ressonância que tipos diferentes de tarefas de leitura podem exercer na motivação e reflexão crítica dos alunos. Estas 3 perguntas inter-relacionadas foram respondidas em 3 estudos exploratórios: o estudo 1 sondou a predominância de tipos de atividades em 6 livros de Inglês

Instrumental; o estudo 2 pesquisou os tipos de tarefas dominantes nas salas de aula de 4 professores de Inglês Instrumental; o estudo 3 investigou a reação de alunos de 3 grupos da disciplina, perante a aplicação de dois blocos de tipos diferentes de atividades de leitura. As observações da pesquisadora, transcrições das gravações das aulas observadas, e questionários foram os instrumentos utilizados para análise dos dados obtidos. O arcabouço teórico de Davies (1995) para categorizar atividades ‘passivas’ e ‘ativas’ deu respaldo ao desenvolvimento dos 3 estudos. Os resultados e análise deste trabalho, atestam a predominância de atividades de leitura ‘ativas’ nos livros analisados e nas aulas de 3 dos 4 professores observados. Constatou-se também, a percepção de aumento na motivação dos participantes, e mais evidências de leitura crítica, durante o uso de tarefas ‘ativas’. Esta percepção foi detectada através da análise de tópicos relacionados como, a instrução baseada no uso de tarefas, a demanda cognitiva dos diferentes tipos de atividades, diferenças individuais de estilo de ensino e de aprendizagem, pensamento crítico, e a independência do aprendiz, que serviram como aparato teórico para a pesquisa como um todo. Outras duas descobertas importantes foram: que a delimitação entre o que Davies (1995) coloca como atividade ‘passiva’ ou ‘ativa’ parece não ser tão definida. A sugestão é que, talvez, ao invés da categorização bipolar proposta pela referida autora, uma classificação baseada num ‘continuum’, proporcionasse maior flexibilidade para a variação de demanda cognitiva imposta por cada tipo de tarefa; também ficou evidenciado que a maneira de condução das atividades pelo/a professor/a parece ser mais crucial do que supunha a premissa inicial (de que os tipos de atividades talvez tivessem um peso maior na motivação para aprender).

TABLE OF CONTENTS

ABSTRACT	v
RESUMO	vii
LIST OF TABLES	xii
LIST OF FIGURES	xiii
LIST OF APPENDICES	xiv
CHAPTER 1	
INTRODUCTION	01
1 Preliminaries.....	01
1.1 A retrospective overview of the historical paths of ESP	02
1.2 Context of investigation.....	12
1.3 The studies.....	14
1.4 Research questions.....	15
1.5 Value of the research	16
1.6 Overview of the dissertation	17
CHAPTER II	
REVIEW OF LITERATURE	19
2 Introduction	19
2.1 Towards a researched pedagogy	20
2.2 The traditional presentation-based approach	22
2.3 The task domain: concepts and definitions	23
2.4 Investigations into task-based instruction.....	26
2.5 Teaching style and student’s motivation to learn through tasks	31
2.6 Task categorization model.....	34
2.7 Identifying the cognitive demand of passive and active reading tasks	39
2.7.1 Some theoretical issues concerning retrieval	40
2.7.2 Recognition and recall	41
2.8 Resonance for critical thinking.....	44
2.9 Task performance: individual differences and learning styles.....	49
2.10 Tasks as a vehicle for learner autonomy.....	51

CHAPTER III

STUDY 1 – PASSIVE X ACTIVE READING TASKS IN ESAP

	TEXTBOOKS: AN APPRAISAL OF THE PREDOMINANCE.....	54
3.1	Procedure for data collection.....	54
3.2	Selected textbooks	59
3.3	Results and discussion	60
3.4	Summary of the chapter	78

CHAPTER IV

STUDY 2 – PASSIVE X ACTIVE READING TASKS IN ESAP

CLASSROOMS: RESONANCE FOR MOTIVATION AND

CRITICAL THINKING.....

	80
4.1	Procedure: class observation, note-taking and tape recording.....	80
4.2	Activities the teachers applied.....	82
4.2.1	Teacher 1	82
4.2.2	Teacher 2	107
4.2.3	Teacher 3	130
4.2.4	Teacher 4	147
4.2.5	Summary of the chapter.....	160

CHAPTER V

STUDY 3 – PASSIVE X ACTIVE READING TASKS IN ESAP

TEACHING: AN INVESTIGATION OF STUDENTS' RESPONSE... 162

5.1	The context	162
5.2	The pilot study	163
5.3	The main study.....	164
5.3.1	The participants	164
5.3.2	Procedures	166
5.3.3	Instruments	167
5.3.4	Questionnaire 1	168
5.3.5	Questionnaire 2.....	169
5.3.6	Data Analysis and discussion	170
5.3.7	Students' questionnaire 1: Some results	171
5.3.8	Students' questionnaire 2: Results and discussion	174

5.3.9	Students' response towards passive and active reading tasks.....	186
5.3.10	Positive comments on active tasks	187
5.3.11	Negative comments on active tasks	190
5.3.12	Positive comments on passive tasks	192
5.3.13	Negative comments on passive tasks	196
5.3.14	Summary of the chapter	198

CHAPTER VI

CONCLUSIONS, LIMITATIONS AND PEDAGOGICAL

IMPLICATIONS..... 201

6.1	Conclusions	201
6.2	Limitations of the research.....	206
6.3	Some pedagogical implications	209

CODA 212

BIBLIOGRAPHY 220

APPENDICES 237

LIST OF TABLES

Table 1 – Positive points of the active tasks reported by the participants (question 8)	185
Table 2 – Negative points of the active task reported by the participants (question 8)	190
Table 3 – Positive points of the passive tasks reported by the participants (question 8)	192
Table 4 – Negative points of the passive tasks reported by the participants (question 8)	196

LIST OF FIGURES

Figure 1 – Results of question 1 (teacher’s questionnaire). Frequency of task type use	56
Figure 2 – Summary of the results of student’s questionnaire 1 (after active tasks).....	171
Figure 3 – Cumulative percentage of student’s task type preference (Question 4).....	172
Figure 4 – Summary of the results of student’s questionnaire 2 (After passive tasks).....	174
Figure 5 – Cumulative percentage of student’s task type preference (Question 4).....	176

LIST OF APPENDICES

Appendix A – The teacher’s questionnaire.....	238
Appendix B – Results of the teacher’s questionnaire	241
Appendix C – Tables of task types found in the selected textbooks.....	246
Appendix D – Tables/percentage of task type predominance.....	265
Appendix E – Transcription of the classes observed	267
Appendix F – The student’s questionnaire applied after the block of active tasks.....	376
Appendix G – The student’s questionnaire applied after the block of passive tasks.....	378
Appendix H – Results of the student’s questionnaires	381
Appendix I – The tree of ELT (by Hutchinson & Waters, 1987)	441
Appendix J – The ‘English: purposes’ tree (by Jordan, 1997)	442
Appendix K – Units of the national textbooks analysed	443
Appendix L – Units of the foreign textbooks analysed.....	546
Appendix M – Materials used during the classes observed	634
Appendix N – The block of active tasks applied	715
Appendix O – The block of passive tasks applied	725

CHAPTER 1

INTRODUCTION

1. Preliminaries

The field of TEFL/TESL has witnessed the growth of a powerful movement in ESP over the last 40 years. The study of language for specific purposes has a long and varied history.

In the early 1960s, ESP was trying to establish itself as a separate and valid activity within the general context of English language teaching. The main issue then was whether ESP would be “more successful than general purpose English, at preparing students for study through the medium of English or working in situations in which communication takes place in English” (Johns & Dudley-Evans, 1991, p.303). Unfortunately, few empirical studies have been conducted to test the effectiveness of ESP courses. Foley’s discussion of the ESP program at the University of Petroleum and Minerals (1979) and the report of the evaluation of the Brazilian ESP Reading Project (Celani, Holmes, Ramos & Scott, 1988) are mentioned as notable exceptions (Johns & Dudley-Evans, 1991). The effectiveness of any course depends on an array of factors such as materials/tasks, teaching approach/task management, students’ motivation to learn/different learning styles, to mention just a few. This gap of empirical studies in ESP spheres indicated a promising avenue for research.

1.1 A retrospective overview of the historical paths of ESP

Before establishing the scope of my research territory, I shall briefly survey the theoretical and practical factors and forces, which brought ESP to light in the late 1960s. Also, prior to trying to define ESP, let us begin instead with a simpler question: “Why has ESP become such an important part of English language teaching? The ESP movement developed out of a number of converging trends, which have operated in different ways throughout the world. Hutchinson and Waters (1987) identify three main reasons for the emergence of ESP.

“The demands of a Brave New World” generated the first one. The end of the Second World War in 1945 brought about an age of vigorous international expansion in scientific, technical and economic activity. The world became unified by two dominating forces: technology and commerce. Hence the urgent need for an international language. Among other reasons, due to the economic power of the United States this role eventually fell to English:

It created a new generation of learners who knew specifically why they were learning a language - businessmen and - women who wanted to sell their products, mechanics who had to read instruction manuals, doctors who needed to keep up with developments in their field and a whole range of students whose course of study included textbooks and journals only available in English... Time and money constraints created a need for cost-effective courses with clearly defined goals (Hutchinson & Waters, 1987, p. 6).

In a word, it was from the harsher realities of the market of this “Brave New World” that English for Specific Purposes started to emerge. “... the historical imposition of English as part of a heavy-handed Americanization plan...” (Pousada, 1996, p. 499), has been object of heated controversy. More recently, a special-topic issue of the *TESOL Quarterly*, entitled Language Planning

and Policy (volume30/number3/autumn1996), was devoted to examining the politics of English as an international language. It probed the relationship between language planning and policy (LPP) and English language teaching (ELT). Themes such as power, politics, language rights, and social justice were developed throughout the entire issue).

A “Revolution in Linguistics” also contributed to the rise of ESP. Parallel to the growing demand for English courses tailored to specific needs, new ideas began to influence the study of the language. Traditionally, the focus of linguistics had been on grammar. However, the new developments in this field shifted attention to the *ways* in which language is actually used in real communication (Widdowson, 1978). The most important finding was that if language varies from one context to another, it should be possible to base the learner’s course on the linguistic characteristics of his/her specialist area of work or study. “Tell me what you need English for and I will tell you the English that you need” (Hutchinson & Waters, 1987, p. 8) became the guiding principle of ESP. The concept of specificity had just risen. Jordan (1997, p. 262) also stresses that “if the students can see a close connection between the content of the material and their study needs/wants, then there will be a strong motivating force for language learning. Such material is most likely to be subject-specific”.

“Focus on the Learner” was the third reason for ESP flowering. It resulted from research on Educational Psychology. New emphasis was placed on the central importance of learners and their attitudes to learning. The assumption was that if the English course catered for the learners’ needs, motivation would improve and make learning better and faster.

I see the three reasons for the upsurge of ESP discussed above as closely

linked. As a matter of fact, they can be seen as natural consequences of a political, economical and philosophical context. The specific needs of a new market urged linguists to place grammar aside and reach new goals, goals more concerned with the use of language for communicative purposes. Hence the natural bent of the pendulum towards a 'learner-centred approach'.

Having traced the origins, we shall now outline the development of ESP. It has undergone five main phases from its early beginnings in the 1960s.

The first phase was *Register Analysis*. It took place mainly in the 1960s and early 1970s and was associated in particular with the work of Peter Strevens (Halliday, McIntosh & Strevens, 1964), Jack Ewer (Ewer & Latorre, 1969) and John Swales (1971). The basic principle of register analysis was that of the concept of special language for different fields of knowledge (e.g., Electrical Engineering had a specific register different from Biology or General English). The aim was to identify the grammatical and lexical features of these registers. During this phase ESP teaching materials took these linguistic features as their syllabus.

As has been noted, in the first stage of its development, ESP focused on language at the sentence level. In the second phase it shifted attention to the level above the sentence, influenced by the emerging field of *Discourse Analysis*. The leading lights in this movement were Henry Widdowson in Britain and the so called Washington School of Larry Selinker, Louis Trimble, John Lackstrom and Mary Todd Trimble in the United States (Hutchinson & Waters, 1987, p. 10). The assumption was that rhetorical patterns of text organization differed between specialist areas (i.e., rhetorics in science texts differed from that of commercial texts), a notion which influenced the materials used in ESP courses during this period.

The phase that we come to consider now is called *Target Situation Analysis*. Here, the ESP course should first identify the target situation and then follow to a careful analysis of the linguistic features of that situation, which would form the syllabus of the course. John Munby (1978) is cited as an important researcher in this field (Hutchinson & Waters, 1987, p. 12). This process is usually known as *Needs Analysis*.

It should be pointed out that the three stages of ESP development outlined so far, concentrated on the surface forms of the language (whether at sentence level, in register analysis, or above, as in discourse analysis, or at the surface linguistic features of the target situation).

The fourth stage, *Skills and Strategies*, has taken a step forward for it looks below the surface forms of the language, considering not the language itself, but the thinking processes that underlie language use (a cue taken from cognitive learning strategies). The work of Françoise Grellet (1981), Christine Nuttal (1982) and Charles Alderson and Sandy Uquhart (1984) gave significant support to research on reading skills. It was in this area of skills and strategies that The Brazilian National ESP Project was carried out from 1980 to 1986. It aimed at leading Brazilian researchers, science teachers and technicians “to advance their reading of specialist and technical publications in English, by improving the professional abilities of Brazilian ESP teachers working in Brazilian Universities and Technical High Schools” (Celani, 1998, p. 23). Materials production, the creation of a national resource center, fostering of research, and teacher education constituted the main areas set up by the project. Hutchinson and Waters (1987, p. 15) quote from an information leaflet about the Brazilian ESP Project, which summarizes its aims as follows:

The ‘specific purpose’ most common within the participant universities is reading of specialist literature in English. Consequently there is a consensus within the project to focus on the teaching of reading strategies with the use of authentic materials and the use of the native language in spoken classroom discourse. The teaching of grammar is based on the minimum necessary for understanding academic texts. The emphasis is largely on a general course content to cover common problems (such as reading strategies), rather than specific courses according to the student’s subject specialism (e.g. ‘English for Engineers’).

The Brazilian ESP Project was then fundamentally strategy-centered. The main idea of this approach lies in that “underlying all language use there are common reasoning and interpretive processes, which, regardless of the surface forms, enable us to extract meaning from discourse” (Hutchinson & Waters, 1987, p. 13). Examples of interpretive strategies are: guessing the words from context, using visual layout to determine the type of text, exploiting cognates, etc.

The opening of a parenthesis might be pertinent at this point for further personal comments on the Brazilian ESP Project, before we retake the track of the historical phases of ESP. The comments refer to my review of Celani’s (1998) article entitled “A Retrospective View of an ESP Teacher Education Program” where she looks at the project from a retrospective perspective. Within the project’s view of awareness, “responsibility is placed on participants, but the *Why* and *How* of decisions, action, etc is made explicit to them” (Celani, 1998, p. 237). Therefore, change can be introduced through experience involving action (the heart) and reflection (the head). The teacher acquires the role of researcher of what takes place in the teaching/learning situation in class. In sum, the project was developed within the framework of action research (Kemmis & McTaggart, 1988): “it was carried out by practitioners (the ESP teachers), it was a group activity (seminars-local, regional and national-being its backbone) and it aimed at changing things (the kind of English teaching being offered before it started)” (Celani, 1998, p. 238). Celani attributes one of the reasons for the success of the project to the

fact that it had a ‘grass-roots nature’: “It started from the identification of a perceived need by the participants themselves” (Celani, 1998, p. 240). As reflection stems from practice, assisting teachers in questioning the origins of their practice promoted self-enquiry, either individually or with peers.

In the fourth section of the article, where Celani looks at the Brazilian National ESP Project in *A Retrospective View*, she claims to be comforted to realize that the rationale for the organization and approach of the project very much resembles the tenets of the present teacher education theory. She observes that even though ‘*reflective teacher education*’ was not the phrase used in the project, its principles were right there at the very core of the movement, since it promoted critical reflection driving from experience in materials preparation, on interaction with peers and with more experienced interlocutors. The author reinforces that the social and humanist perspective of the project also places it in tune with the current reflective teacher education theory.

Admittedly, the project was rather revolutionary in that it challenged old beliefs regarding English teaching in Brazil. Indeed, it portrayed a critical reaction against earlier dominant dogmas in EFL settings and led teachers to take up responsibility for their own development, as is evident in the number of papers presented in national seminars and in the amount of locally developed projects. I agree that “the dynamic, cyclical nature of reflection” (Celani, 1998, p. 243) has been responsible for many of the changes the Project has undergone. Yet, I wonder if it has really made all the relevant changes, especially in the last decade (the financial support for the project expired in 1986, but the movement goes on), “in order to make it suitable to changes in circumstances” (ibid, p. 243), as Celani puts forward in the last paragraph of the article being reviewed. I refer to the

“multimedia circumstances” the world has attested, particularly during the last ten years, which implies, for example, in being unconceivable to be stuck to merely using “the reading ability” in ESP teaching: “the result of a needs analysis carried out at the outset” (ibid., p. 234) of the project. But this was back in 1980! No less than 22 years ago! This and two other shortcomings of the Project which Celani, regrettably, refrained from discussing here, will be the next points to be taken into account.

When reviewing a paper entitled *English For Specific Purposes: International in Scope, Specific in Purpose* by Johns and Dudley Evans (1991), I sympathized with the authors when they set a case against Hutchinson and Waters (1987) view of the “wide-angle” approach; view which is also shared by Celani, Holmes, Ramos & Scott (1988). The defenders of the wide-angle approach claim that students should be grouped for ESP classes across broad subject areas with materials drawing from topics that give “access to a number of different specialist areas” (Hutchinson & Waters, 1987, p. 166) thus making students aware of the “lack of specificity of their needs” (Hutchinson & Waters, p. 167). Conversely, I think we should attempt to cater for *students’ more specific needs* and also for “actual language difficulties that they face on a day-to-day basis in classes, in their disciplines or in their professional lives” (Hutchinson & Waters, p. 304). Johns and Dudley Evans (1991) give us evidence that rhetorical convention and values on which discourses are based vary from discipline to discipline. Moreover, due to time restrictions and practical reasons, I do not believe we can afford the ‘luxury’ of browsing around distant territories when our students have urgent needs. This is not to suggest that we cannot do this occasionally. Nevertheless, the common core approach can only be applied if we consider the fact of having learners of several

different specialisms in the same ESP class. This approach would never be accepted in specialized subject areas such as Medical School or Computer Sciences, for instance.

In relation to the question about the focus on a single skill, Johns and Dudley Evans comment on Hutchinson and Waters' (1987) idea that *concentration in one skill* is "limiting" and some attention to other skills would only foster performance in the target skill. Here I follow their line of thought. I disagree with the Brazilian ESP project, which reports on the relevance of teaching reading alone. I have been noticing in my own teaching practice during the 10 past years, that it is possible and fruitful to give attention to the other skills as well. We can thus add more variety to our ESP classes and students are bound to find them more challenging, profitable and fun, since affective factors seem to play a central role in students' engagement and motivation to learn. I also advocate *the use of English in ESP classes* and here again collide with the Brazilian Project, which promotes the use of the native language in spoken classroom discourse.

These are then the most controversial issues surrounding the ESP project. By elaborating on them, I do not mean to deny or lessen the merit achieved by the Project's team of specialists, who so dauntlessly started the journey into the "Brave New World" of ESP in Brazil. Quite the contrary, we can only be greatly indebted to them for embracing such an extraordinary enterprise. Revealing the pitfalls and challenges of ESP, in the aforementioned article Celani accomplishes the goal of taking us into a retrospective journey along the ESP teacher education programme, while recognizing some resonance of its principles in the current ideas on teacher education. Let us hope that henceforth the Project is able to widen its domains and envisage the brand-new horizons lying right ahead in the 21st

Century. I believe we urge to start making it suitable to the impending ‘changes in circumstances’ being imposed by the new millenium.

Back to the trail of the historical development, one realizes that Hutchinson and Waters (1987) consider all the ESP stages reviewed so far as “flawed” for being based on descriptions of language *use*. They believe that even the skills and strategies approach (description of underlying thinking processes) is concerned with what people *do* with language. The question so far has been on *what* people learn and the aim should now turn to *how* people learn. This is clearly highlighted when they state: “... our concern in ESP is not with language *use* – although this will help to define the course objectives. Our concern is with language *learning*” (Hutchinson & Waters, 1987, p. 14). The importance and the implications of the distinction between language *use* and language *learning* will be better clarified if we resort to a final quotation on this matter:

We cannot simply assume that describing and exemplifying what people do with language will enable someone to learn it. If that were so, we would need to do no more than read a grammar book and a dictionary in order to learn a language (Hutchinson & Waters, 1987, p. 14).

It is this idea that an understanding of the processes of language *learning* is basic to a truly valid approach to ESP that brings us to the fifth stage of ESP development: *The Learning-Centred Approach*, “an approach with the avowed aim of maximizing the potential of the learning situation” (Hutchinson & Waters, 1987, p. 77). Here, what is of most concern is *how* the learner can gain knowledge most effectively. I believe that, being focused on *how* people learn, this approach leads us to the issue of affective responses to tasks and texts. After all, learning (particularly in educational environments) takes place mainly through texts, tasks,

and teaching techniques. It is noticeable that in the language-centred approach and the skills-centred approach (see Hutchinson & Waters, 1987, for a full discussion on the topic) the learning activities (tasks, exercises, teaching techniques) receive scant attention, a factor that, in my opinion, has constricting effect on the methodology, which is, in turn, impoverished, to say the least. Ideally, in a *learning-centred approach* the syllabus, rather than a mere statement of language content, should be used creatively as a generator of good and relevant learning activities. In practical terms, language is more than just a matter of presenting language items or skills and strategies. Shortly, as Prabhu (1983) has remarked, it is not just content of what is learnt that is important but also the activity through which it is learnt. *Tasks*, therefore, are important assets to unravel the complex process of *learning*.

“The starting point of all language teaching should be an understanding of how people learn” (Hutchinson & Waters, 1987, p. 39). However logical and straightforward as it may seem, research has shown that this has not often been the case. *Learning* matters have too often been neglected, particularly in ESP grounds, where the overwhelming weight of emphasis has been on *language* analysis.

Having considered some aspects of the intrinsic relationship between *learning* and *tasks*, and having found an apparently comfortable niche to settle in, we are gradually getting better prepared to engage in an investigation on the nature of reading tasks in ESP textbooks and classes and in the possible ways in which they may promote learning, critical thinking, and as a result, learner autonomy.

1.2 Context of Investigation

In this section the tree of ELT (Appendix 1) lends us support to establish a context, which enables us to see how ESP at the present time relates to the rest of ELT. The tree offers a possibility to envision the spot where the present research will reside. Here the various Englishes comprised by the different categories of ESP are addressed, the commonalities of the several specialisms appraised, and a definition for ESP provided. Viewed as “an approach to language learning”, it allows for the rise of a naturally feasible link with tasks, the vehicles through which learning is engendered.

It is at the current stage of the history of ESP (as a learning-centered approach) that we join the field, in an attempt to undertake a research that will hopefully contribute to the learning/teaching practice of ESP.

Now, ESP does not have to argue the case for its own existence anymore, due to its importance in EFL terrain and also to the international nature and scope of the movement. Among a number of reasons for the international character of ESP, three communication needs are taken into special account: internal communication needs (e.g., in countries such as India, Nigeria and Singapore and in emerging economic communities as the European Community), transmission of science and technology needs (i.e., the explosion of scientific and technical English in professional publications and graduate schools), international communication needs (e.g., the language of airways, seaspeak, international business communication) (Johns & Dudley-Evans, 1991, p. 302).

Given the outstanding ascendancy English has gained in recent years, the demand for different categories of ESP is increasingly growing all over the world.

Categories of ESP include various Englishes: English for Science and Technology (EST) – the oldest branch of ESP, English for Academic Purposes (EAP), English for Occupational Purposes (EOP), English for Professional Purposes (EPP) and English for Vocational Purposes (EVP) – also called English for the Workplace (EWP) in the United Kingdom and Australia.

Throughout its history, ESP has been dominated by English for academic purposes, and, under that rubric, by English for science and technology (Swales, 1988); EAP continues to dominate internationally. However, the increased number of immigrants in English-speaking countries and the demand for MBA (Master in Business Administration) courses in all parts of the world, have increased the demand for professional and business English, vocational English (VEL/EVP in the U.S., EOP in the U.K.), and English in the workplace (WPLT) programs (Johns & Dudley Evans, 1991, p. 306).

In following the origins and developments of ESP, we identified several major shifts both in theory and practice. All the successive stages (except the learning-centred approach) have emphasized the linguistic aspect of ESP; stress seems to have been placed mostly on the analysis of the nature of specific varieties of language *use*. This has probably been a necessary stage. Yet, new perspectives are lying ahead. Actually, back in 1987, Hutchinson and Waters had already realized that “there is need now for a wider view that focuses less on differences and more on what various specialisms have in common” (Hutchinson & Waters, 1987, p. 19). The analogy to a tree helps to get closer to a definition of ESP. It shows that the roots, which nourish the tree are “communication” and “learning”. Having established the common grounds of the various specialisms, how does ESP differ from other forms of ELT?

To answer this, *ESP* must be seen as an *approach* not as a *product*. *ESP* is not a particular kind of language or methodology, nor does it consist of a particular type of teaching material. Understood properly, it is an approach to language learning, which is based on the learner need... *ESP, then, is an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning* (Hutchinson & Waters, 1987, p. 19, italics added).

In a broad sense, *ESP as an approach to learning*, sets up the background scenario for this work, and here *reading tasks* are seen as tools that provide seminal subsidies to maximize the potential of the learning situation.

It has been stated earlier that, if the English course caters for the learners' needs (reasons), motivation will improve and make learning better and faster (p. 3). Affective factors play a central role in students' engagement and learning. This issue will receive special attention in the agenda of this study. It is unquestionable that if we add variety to our classes, students are bound to find them more challenging, fruitful and appealing. However, the dynamics and appropriate atmosphere greatly relies on the types of tasks used in the classroom.

Our research territory will be restricted to reading tasks in the context of English for Specific Academic Purposes (ESAP henceforward - See Appendix J for Jordan's (1997) categorization adopted here) because this appears to be the present context of most *ESP* teaching in Brazil, or at least (more precisely) at UFSC. Passive reading tasks and active reading tasks will be the two main roads I shall tackle within this domain. Davies's (1995) framework for passive and active reading tasks (next chapter) will provide the basis for the present investigation of types of reading tasks in *ESP* textbooks and classrooms.

1.3 The studies

Three complementary studies were carried out for the development of the

present investigation, what makes it rather peculiar, since it encompasses three data analyses. Each study corresponds to the query posed by each of the three research questions. Given this potential state of affairs, for logistic reasons, more detailed information will only be provided in the body of each study separately. Shortly, Study 1 surveyed the predominance of task types in 6 ESAP textbooks used at UFSC. Study 2 consisted of classroom (tape-recorded) observation in order to verify the kinds of reading activities which, in fact, prevail in ESAP classrooms at UFSC, and also to start probing possible signs of students' affective responses to the different task types being used. Study 3 involved the application of one block of passive tasks and one block of active tasks (applied by this researcher), followed by a questionnaire after each session respectively. The questions attempted to assess learners' motivational level, reactions and preferences regarding the two kinds of tasks. The initial premise was that 'active' tasks seem to bear a higher potential for interactivity and intellectual demand hence promoting the enhancement of motivation and consequently of learning gains and autonomy. In addition, my assumption was that insightful findings regarding participants' individual differences and learning styles might eventually be brought to surface.

1.4 Research questions

The current research is about reading tasks in ESAP environments. Its main concern is to investigate the nature of reading tasks in ESAP textbooks and classes at UFSC, and their possible efficacy as learning tools and vehicles for developing more actively motivated, critical and autonomous learners. Besides

affective components, the cognitive demand of task types was also taken into consideration to add consistency to the theoretical apparatus underlying the present study.

Based on the premises outlined above three research questions have been posed:

1. What are the prevailing types of tasks (active or passive) in the selected ESAP textbooks?
2. What are the types of reading tasks actually used in ESAP classrooms at UFSC?
3. How do students respond to the two types of tasks in terms of motivation, preference, learning potential/styles and critical thinking awareness?

As to the third question, one clear claim does emerge from this work: affective factors (motivation in special) and cognitive factors (the cognitive load of tasks) may exert a major influence in the issues the question comprises.

1.5 Value of the research

It is expected that, by surveying the nature of reading tasks featuring in EASP textbooks and classes, an area which lacks empirical research in Brazil, the present study will contribute to the field of EAP/ESAP teaching as a whole. Evidence reviewed from this area has suggested that if ESP, (here in the broader sense) is to be viewed as ‘an approach to language learning’, and language

learning in educational settings is inexorably related to tasks, at least three issues became salient and seemed inescapable in the pursue of the premises to be unfolded here. The first refers to the mapping/analysis of task types in books and classes. The second has to do with task implementation/management by the ESAP teacher in class. The third concerns students' performance on different task types so that they themselves can evaluate their affective response to them and perceive their different cognitive demand. To make the three angles of this triangle meet at first seemed too audacious an enterprise, since each study separately would have provided enough fodder for a whole thesis. Here probably lies then the greatest merit of this work. (As if embracing the world would possibly be feasible!!!)

Furthermore, this investigation might shed some light on the possibility of whetting teachers' appetite for producing (or at least searching for) new materials, which will focus on more active and challenging reading tasks, thus having direct pedagogical implications by improving teaching/learning practice. In case the results show that active reading tasks do enhance motivation, raise awareness towards critical thinking, and learner autonomy, perhaps more EFL teachers will get engaged in making the shift from more traditional to more communicative and dynamic forms of tackling reading and reading tasks. In like manner, it may even be hoped that we will be promoting learner independence and fostering teacher change thus serving both.

1.6 Overview of the dissertation

So far this research has followed the historical origins of ESP and its phases of development, somehow painting the scenario of how the different

materials and pedagogic approaches have been used in the field along the time. The marriage between ‘learning’ and ‘tasks’ being part of the snapshot once this represents the backcloth of the present study. The remainder of the dissertation is structured as follows:

Chapter 2 consists of a critical review of a selection of the literature related to the following issues:

- Researched pedagogy
- Task-based instruction and task types
- Motivation and teaching/learning styles
- Cognitive demand of task types
- Critical thinking and learner autonomy

The review of literature is solely restricted to the authors who have provided a more pertinent foundation to support the questioning addressed here.

In chapter 3, a full account of Study 1, regarding the first research question (including the method, results, and data analysis) is presented.

Chapter 4 exhibits Study 2 in its totality, and refers to the second research question. Chapter 5 reveals Study 3 as a whole, corresponding to the query of the third research question.

The main conclusions, the limitations of the research and its pedagogical implications are depicted in Chapter 6.

The Coda offers some final considerations.

CHAPTER II

REVIEW OF LITERATURE

2 Introduction

For a better understanding of the main query pursued in this study, i.e. the mapping and analysis of task types prevailing in ESAP textbooks and classrooms at UFSC, this chapter dedicates some attention to a critical review of a selection of the relevant literature, attaining solely to matters which are inextricably related to its foundation, such as researched pedagogy, task-based instruction, task types, cognitive demand of task types, motivation to learn, teaching/learning styles, and critical thinking awareness, which naturally entails enhancement of learner autonomy. The review of relevant literature on ESAP has been placed in the introduction as a backcloth for the entire study.

The chapter also introduces Davies' (1995) task categorization model, since without it, there seems to be no means of picturing clearly how reading task types can possibly interweave with the aforementioned topics. Her framework provides vital support for the investigation as a whole. An embryonic view of the study is somehow depicted here, even though it is only better developed from the next chapter onwards. Let us then move to the theoretical rationale underlying the current research.

2.1 Towards a researched pedagogy

Pedagogy has been object of studies for centuries. However, much of the research in the field seems to have been founded on principle, prescription and analogy. “In contrast, a researched pedagogy (Leung, 1993) scrutinises pedagogic activity to assess its modes of implementation, its operation and its outcomes” (Bygate, Skehan & Swain, 2001, p. 1). The issue that arises from this three-way relationship is the pivotal place of tasks in language pedagogy. If, on the one hand, pedagogy encompasses decisions by teachers, actions by learners and intended outcomes, task design, on the other hand, can affect the way teachers handle tasks in the classroom, the actions taken by learners and consequently their motivation, performance and learning outcomes. My work brings together three studies which investigate tasks in this way, since I believe and strongly agree that pedagogy urges to be grounded on “systematic as well as enlightened observation” (ibid.), however unfeasible it may sound.

Delving into tasks in the context of second language acquisition and pedagogy has a relatively short history. Indeed, research into pedagogic tasks is one of a growing number of areas of empirical research which have emerged since the early 1980s. It should be reminded, though, that the construct of task has a long history in curriculum theory, stretching back at least to the work of Dewey (1933, 1938) in the United States and that of Stenhouse (1975) in the United Kingdom. It goes without saying that the utmost importance of empirical research into language pedagogy lies in fruitful feedback to the teaching profession, in a way that, as Brumfit has argued “we are able to attempt to assess the effectiveness of our educational system”, and to receive “information about alternatives to traditional

methods, so that the alternatives can be introduced, in some systematic way, into the system” (Brumfit, 1980, p. 132). Large-scale experimental research projects were developed during the 1960s and early 1970s (see, for example, Brumfit, 1980; Howatt, 1984; Ellis, 1985; Johnson, 1996). Differently, the 1970s, have yielded predominantly conceptual research in language teaching, which eventually culminated in an impressive series of landmark publications (such as Stevick, 1976; Wilkins, 1976; Widdowson, 1978, 1979; Munby, 1978; Brumfit & Johnson, 1979; Breen & Candlin, 1980; Canale & Swain, 1980).

Subsequent research would be permeated by three themes in particular. First, communicative language teaching took over as a post-method approach to language teaching (see notably Brumfit & Johnson, 1979; and Brumfit, 1988); in it, rather than a mere package of teaching materials, the principles underlying the use of different classroom procedures gained special importance. Another fundamental element of the communicative approach was its explicit emphasis on the role of authentic communication within classroom grounds. Finally, effectiveness was not measured simply by the ability to use language accurately any more (Widdowson’s ‘usage’, 1978). This notion was depleted on behalf of the ability to use language not only accurately but also appropriately in communicative contexts. It makes the point that:

These three themes had a strong influence on the nature and scope of subsequent empirical research, providing a justification for a narrowing of the focus from the earlier concern with the impact on learning of whole methods or courses, to the impact on learning of particular activities or interactions (Bygate, Skehan & Swain, 2001, p. 2).

In the afterword article to Bygate, Skehan and Swain’s (2001) book, Candlin demonstrates how tasks have gradually started to be looked at as key

elements in language teaching and as a means of structuring thematic content and learner activity,

as in the design of curriculum materials (Candlin and Edelhoff, 1982), or as a means of facilitating learner-learner and learner-teacher interaction in the classroom, emphasising both interactional and affective dimensions of communication (Legutke and Thomas, 1991); or as a basis for classroom-level curriculum planning (Prabhu, 1987); or as a means for enhancing experiential learning (Kohonen et al., 2000); or as stimulus for exploring so-called contingency in learners' and teachers' actions (van Lier, 1996) *inter alia* (Candlin, 2001, in Bygate, Skehan & Swain, 2001, p. 230).

That being the case, writers and publishers of language teaching textbooks have realized that the construct of task is a useful tool for the internal organization of the pedagogic content of textbooks (Nunan, 1989); indeed they have promoted it to the status of a methodology, the so-called 'task-based (language) learning', which not long ago has appeared as a sort of 'latter-day sub-variant' of the communicative curriculum (Breen & Candlin, 1980), the special focus being on learners' actions and processes in the classroom.

In short, arising during the eighties, task-based language teaching has exerted unprecedented influence on syllabus design, materials development, and language teaching methodology over the last two decades. It is within this narrower focus of the impact particular task types may have on motivation to learn in ESAP classes that I nestle this empirical research.

2.2 The traditional presentation-based approach

An interesting entry point for a discussion of task-based approaches is, perhaps, to briefly consider one of the most traditional methods of language

teaching, that of the 3Ps: presentation, practice, and production. For a long time much foreign language teaching has followed these steps, which have been carefully described by Skehan (1998, p. 93):

The first stage is generally focused on a single point of grammar which is presented explicitly or implicitly to maximize the chances that the underlying rule will be understood and internalized. This would essentially aim at the development of declarative knowledge. This initial stage would be followed by practice activities, designed to automatize the newly grasped rule, and to convert declarative to procedural knowledge. During the practice stage, the learner would not be expressing personal meanings so much as working through exercises which provide ready-made meanings (or no meanings at all). These exercises would be sufficiently straightforward so as not to strain the fragile and developing declarative knowledge system. At the production stage the degree of control and support would be reduced, and the learner would be required to produce language more spontaneously, based on meanings the learner himself or herself would want to express.

Having brought the ‘3Ps’ method back into the present scenario for contrastive purposes, let us now return to task-based teaching.

2.3 The task domain: concepts and definitions

At the outset, it seems crucial to examine some basic issues concerning tasks. The value of tasks seems to lie in the fact that they provide a purpose for the activity which goes beyond the practice of language for its own sake (Richards, Platt, & Weber, 1985). Breen (1987, p. 23) suggests that a task is:

Any structured learning endeavour which has a particular objective, appropriate content, a specified working procedure, and a range of outcomes for those who undertake the task. ‘Task’ is therefore assumed to refer to a range of workplans which have the overall purpose of facilitating language learning – from the simple and brief exercise type, to more complex and lengthy activities such as group problem-solving or simulations and decision making.

It is from this angle that I look at tasks in this study - as language learning facilitators. Among a number of definitions of task (see e.g. Long, 1985; Crookes, 1986; Prabhu, 1987; Nunan, 1989; Carroll, 1993; Bachman & Palmer, 1996; Willis, 1996), Skehan (1996) offers a much more complex definition and establishes criteria for an activity to be called a task. For him “a task is taken to be an activity in which: meaning is primary; there is some sort of relationship to the real-world; task completion has some priority; and the assessment of task performance is in terms of task outcome” (p. 38).

In the traditional ‘3Ps’ approach described above, form-focused language presentation is followed by controlled practice. Skehan (1998, p. 4) contends that:

A task-based approach, in contrast, gives learners tasks to transact in the expectation that doing such tasks, for example comparing one another’s family trees, will drive forward language development. Given that language is learned for communication, and that meaning is primary, the attraction of a task-based approach to instruction is that it enables each of these to operate fairly directly. But of course the disadvantage is that engaging meaning and enabling communication might de-emphasize form even further than might be the case otherwise. So the challenge of task-based instruction is to contrive sufficient focus on form to enable interlanguage development to proceed without compromising the naturalness of the communication that tasks can generate. Three issues are fundamental to such pedagogic aspirations:

- how tasks are selected to maximize the chances of a focus on form;
- how tasks are implemented, through pre- and post-task activities, as well as task adaptation;
- how performance on tasks can best be conceptualized and evaluated.

Even though I have only come across Skehan’s (1998) ideas after having finished data analysis, rather coincidentally, the current empirical research, in a way, takes account of the three pedagogic aspirations just quoted, i.e., ‘how tasks are selected’ (in ESAP books and classrooms at UFSC- my first research question), ‘how tasks are implemented’ (by ESAP teachers at UFSC- second research question) and ‘how performance on tasks can be best conceptualized and evaluated’ (here performance on different task types was evaluated through the

application of passive and active reading tasks followed by questionnaires- third research question). Skehan might be curious to see the results of a study which somehow tackled the three fundamental pedagogical aspirations he proposed. Indeed, we seem to have given an extra step forward for here conceptualization and evaluation of performance on tasks was not only accomplished by this researcher but by the students themselves, who, by answering the questionnaires after performing different task types, showed their overt affective (evaluative) responses towards the tasks applied. Being anchored on Skehan's expertise should add some consistency to our work.

In task-based language teaching, the syllabus content and the instructional processes are selected according to the communicative tasks, which learners will need outside the classroom and also according to "theoretical and empirical insights into those social and psycholinguistic processes which facilitate language acquisition" (Nunan, 1991, p. 279). This approach to language teaching is characterized by the following features:

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

As a matter of fact, the underlined key words are characteristic features not only in the context of task-based teaching. Their tight link with ESP guidelines such as the use of authentic texts, reading/learning strategies, previous knowledge activation and attempt to connect the classroom with real-world settings, seems irrefutable. Seen from a cognitive perspective, the union between task-based

pedagogy and ESP promises to be long-lasting. To ignore this connection and potential synergy would be perverse.

Having traced a brief overview of the conceptual basis of the communicative task and task-based teaching, it seems appropriate now to review some recent pertinent studies in the field, so that we become better equipped to later embrace the enterprise of probing types of tasks in ESAP textbooks and classes.

2.4 Investigations into task-based instruction

Highly valuable contributions on the topic have been provided by Nunan (1989, 1991, 1993, 1995). His main concern has been on both task design and second language acquisition in relation to the construct of task. In his 1993 paper, in particular, he discusses research questions inherent in curricula oriented towards a focus on tasks. Similar contributions can be found in the papers in the twin collected volumes edited by Crookes and Gass (1993a, 1993b).

Skehan's (1998) *A Cognitive Approach to Language Teaching* can be seen as a blessing for those concerned with reaching a deeper understanding of the universe of tasks. In this book he relates two of his interests: second language acquisition from a processing perspective, and the study of individual differences. Here he clarifies how task types, task implementation and task performance can interfere in the way individual learners acquire a second/foreign language.

Even more recently, Bygate, Skehan and Swain's (2001) tackled multiple perspectives on tasks: teaching, learning and testing. In Part I, chapters by Bygate, Ellis and Foster address matters related to task pedagogy from teaching

perspectives. Bygate in Chapter 2 reports on a study whose experimental variables are task repetition and task type. He shows how task repetition may enable learners “to access more demanding language more rapidly” (p. 14). Ellis (Chapter 3) reviews a series of studies, being thus able to propose more wide-ranging generalizations as regards the use of non-reciprocal tasks in language learning. In Chapter 4, Foster explores the effects of planning on the lexicalized language used in a decision-making task. She shows “how learners and native speakers use prefabricated chunks differently under planned and unplanned conditions” (p.15). Part II of the book concentrates on the nature of learners and learning. Swain and Lapkin (Chapter 5) analyze the consequences that particular types of pedagogic tasks such as dictogloss and jigsaw may bring to learners. They examine “the potential these tasks have for focusing learners’ attention on gaps in their interlanguage, and for stimulating collaborative dialogue to repair these gaps” (p. 15). Samuda (Chapter 6) exploits possibilities teachers have to help learners “notice relevant form-meaning mappings while carrying out tasks in class” (p. 15), distinguishing between knowledge-activating and knowledge-constructing tasks. Lynch and Mclean in Chapter 7, like Bygate in Chapter 2, also take account of the effects of task repetition, but in a slightly different way. They are more interested in finding out how learners “within an intact class, can be provided with a task susceptible to repetition which is an entirely natural part of the teaching plan” (p. 16). Part III focuses on tasks as a vehicle for assessment. In Chapter 8, Skehan reports on a metastudy where, based on a series of research studies, he searches for “generalizations on the effects of different task characteristics on performance” (p. 16). Likewise, Wigglesworth (Chapter 9) deals with the effects that task features may have on performance, but surveys a number of different task characteristics,

such as presence or absence of pre-task planning and task structure. Finally, in Chapter 10, Chalhoub-Deville presents an empirical study, discussing essential issues in task-based assessment. Like Skehan and Wigglesworth she manages to demonstrate that “the choice of assessment procedure, itself conceptualized in terms of task, introduces unwanted variance into measurement” (p. 16). These are then, to my knowledge, some of the latest incursions into task-based territories. Of all the studies briefly summarized here, only one, Lynch and Maclean’s, was developed in an English ESP programme; a factor that highlights the pertinence of the present investigation in the area of English for specific academic purposes.

Manara (1999) undertook a study in district schools of Florianópolis, Santa Catarina, Brazil, regarding the instruction of reading in EFL at secondary education. She concluded that these students are poor readers because they tend to “construct meaning word by word” (p. 67) and do not use reading strategies effectively, probably because of the teaching emphasis on the study of grammar, vocabulary and pronunciation. More recently, Nobrega’s (2002) research extended Manara’s (1999) work. Nobrega investigated teachers’ pedagogical practices in the instruction of EFL reading at secondary public schools of Florianópolis, Santa Catarina, in order to determine the type of response they instigate in their students. Her findings replicated Manara’s (1999) results, in that most of the teachers do seem to pursue the traditional approach for teaching reading in English, adopting a teacher-centered procedure and having “the text itself as the major source of knowledge” (Nobrega, p. 109). She also found out that most teachers tend to apply more passive reading tasks, that evaluation of reading comprehension in English is mostly accomplished through written tests, where “what usually matters is that students’ answers are text-based” (ibid.).

Xavier (1999) developed a wide-ranging doctoral research to implement and evaluate a task-based thematic syllabus especially designed for two groups of Brazilian secondary learners of English as a foreign language. She interpreted and evaluated the process of learning based on “the teachers’ pedagogical changes in the planned syllabus, the learners’ verbal and non-verbal manifestations during interaction which were classified as positive and negative symptoms of learning, learners’ motivation and their performance in listening and reading comprehension tasks and in oral production skills”. Xavier attests that symptoms of learning were more positive than negative due to students’ active engagement and collaborative interaction in the classroom. As opposed to Manara’s (1999) and Nobrega’s (2002) studies, which detected the predominance of the traditional approach to language teaching in the respective researched environments, Xavier’s (1999) work provided informed evidence that task-based teaching is a viable alternative to change the long-date-stagnating pedagogical procedures ruling sovereignly in most classroom domains. In a similar way, the present investigation evaluates teachers’ pedagogical practices, symptoms of learners’ motivation for and performance on tasks, trying to access learning gains and signs of critical language awareness and learner autonomy. The two last issues are perhaps the novelties of the current survey and were not given the same salience by Xavier (1999).

In the afterword article to Bygate, Skehan and Swain’s (2001) book reviewed above, Candlin discusses the so-called Task/Target-Oriented Curriculum (TOC), which resulted from current initiatives and developments in language education in Hong-Kong. He familiarizes the reader with excerpts from this curriculum, which show the orientation the Chinese Education Department takes towards tasks. According to the TOC,

Tasks should enable learners to:

- seek information
- process information
- formulate questions and responses
- make connections
- inquire
- observe
- discover
- experiment
- practise
- discuss
- analyze
- reason
- share (p. 49)

Devoted due attention, these words seem to synthesize what should ‘ideally’ be the features carried by active tasks. The list comprises notions which should no doubt be incorporated to the new look pedagogical tasks urge to acquire to face brand-new paradigms emerging in the horizon. For this reason, I agree with Candlin (2001) when he defends the TOC:

After all, what the TOC in Hong Kong does exemplify is an intense awareness of the curriculum planners of the recent literature in language acquisition and pedagogy and a strong willingness to see a generally held current view of language as communication and of language learning as process, and the classroom as an interactive site of engagement, to permeate its curriculum guidelines (p. 237).

Such ‘strong willingness’ to see students’ active engagement in language learning in the classroom with new eyes, should incite teachers to rethink their pedagogical praxis and new ways of fostering motivation. This will be the focus of the next section.

2.5 Teaching style and student’s motivation to learn through tasks

Addressing motivation turns out to be much harder than one might think,

principally because it is an extremely difficult concept to define. An outstanding influence in most studies in motivation in second/foreign language learning is the work of Gardner and Lambert (1972) who have defined motivation as a combination of effort, desire to achieve the goal of learning, and favourable attitudes towards learning the language. However straightforward it may seem, this definition holds a rather comprehensive scope. If one attempts to unfold it, it reveals itself as far-reaching: once an activity has begun, the individual must persist to sustain the effort to achieve the goal; for handling this efficiently, the individual will need appropriate skills and strategies, all influenced by the context, the situation and other significant people (William, 1999), thereby personal to each individual. In a word, motivation comprises a decision to act, sustaining the interest, and deciding how much effort to spend on it. The complexity lies exactly on the consideration of innumerable internal and external factors related to what initiates and maintains motivation. According to Crookes and Schmidt (1991), an entirely satisfactory explanation for motivation has not been offered yet, precisely because it is a highly complex human behaviour, determined by forces that are beyond the control of the individual. It is not my intent to present a thorough coverage of theories on motivation, or describe the types of motivation detected and researched along the passing of the time (Maslow, 1970; Deci, 1975; Richterich, & Chancerel, 1977; Fourcade, 1977; Keller, 1983; Ellis, 1985; Graham, 1984; Pintrich, 1989; Dornyei, 1990; Crookes & Schmidt, 1991, among others). Rather, the topic will be reviewed shortly, only enough to scaffold the analysis of the data collected for this work, where I shall define motivation simply as *the drive for getting engaged and accomplishing pedagogical tasks in the classroom*.

In Brazil, research in the field of motivation has been scarce. Two prominent

studies can be highlighted in the area. The first one, by Baghin (1993), has examined learners' motivation to learn a foreign language in the interdisciplinary learning context of a public school. The results indicated that learners' motivation to learn in such environment takes multiple ways: students may react in different forms from class to class, depending on the linguistic content under focus, on the teacher's pedagogical approach, the teacher's relationship with the students and, finally, the book or instructional material being used. All these factors point to the earlier mentioned complexity for determining what triggers (and sustains!) motivation to learn a foreign language. The second national study on motivation to be mentioned is Viana's (1990). He made use of 'introspection data' to describe his feelings as a learner taking Russian classes, focusing on the process as a whole. Similarly, his data analysis resulted in bringing about linguistic, methodological, physical, affective, environmental, social and external factors as positive or negative influences in the learners' level of motivation. Once again, none of these studies have been developed in the area of ESAP.

It has often been stated in foreign language teaching that if language courses cater for the learner's needs (reasons), motivation will improve and make learning better and faster. In this light, Dwyer and Dwyer assert that:

Teachers must create within each classroom a positive atmosphere, a way of life conducive to promoting reading through positive affect. Positive teachers are realistic but always looking for the best in their students. Positive teachers are competent teachers, constantly striving to better their skills. They realize that positive affect coupled with a high level of teaching ability promotes maximum achievement from their students (Dwyer & Dwyer, 1994, p. 72).

The aforementioned TOC (Task-Oriented Curriculum) of Hong Kong, discussed by Candlin (2001), poses the following regarding motivational tasks:

Effective learning tasks motivate learners by:

- appealing to the imagination
- providing challenge
- developing confidence
- providing a sense of achievement
- expanding interests
- providing enjoyment
- providing learners with opportunities to take responsibility for their own learning (p. 45)

Here again the motivational features proposed for effective tasks are so updated that even include a rather recent concept/concern in EFL teaching - that of learner independence or autonomy (to be developed in the next section).

Affective factors play a central role in students engagement and learning. If we add variety to our classes, students are bound to find them more challenging, profitable and fun. However, the dynamics and appropriate atmosphere greatly relies on the types of tasks used in the classroom.

According to Florence Davies (1995), in her book *Introducing Reading*, two variables appear to be ignored in most introspective studies: the nature of the task and the role of affective factors. She points out that:

To date there is no classification of tasks to which teachers and researchers might make reference and only minimal attention has been paid to this variable in most studies. And while there is an increasing interest in the role of affective factors (Scott, 1990 and Oh, 1990), the emphasis appears to be on anxiety rather than on a broader range of affective responses to tasks and texts (Davies, 1995, p. 48).

The present research aims at somehow making an attempt to close this gap. At present there seems to be no comprehensive analysis of the nature of task types. This study will attempt to take account of that by looking at the differences between passive and active reading tasks. It will also investigate students' affective response to different types of tasks in order to find out whether the two

kinds of activities (passive and active) bear a different role in relation to improving motivation, and as a result, in facilitating learning, fostering critical thinking and learner autonomy.

In the absence of a broader analysis of task types, Davies (1995, p. 142) presents a preliminary categorization drawn upon analysis of reading tasks presented in Davies and Greene (1982), Johns and Davies (1983), Sheldon (1984), Davies and Green (1984), Scott (1986) and Swales (1990) (as cited in Davies, 1995, p. 142). She groups reading activities into two types: passive and active reading tasks.

2.6 Task categorization model

Passive reading tasks, typically involving individual silent reading:

- Multiple-choice exercises.
- Comprehension questions.
- Gap Completion exercises.
- True / false questions.
- Vocabulary study, for example, find synonyms / antonyms.
- Dictionary study.
- “Speed” reading.
- Renumbering of sections of text on page.

Active reading tasks, with targets and frameworks provided by the teacher

and based upon the teacher’s analysis of the text:

- Marking / highlighting of text targets.
- Modified Cloze.
- Diagram completion / construction.
- Labeling of the text and / or diagram.
- Sequencing of cut-up units of text.
- Prediction.
- Review of book.
- Précis / summary.

- Recall.
- Note-making (Adapted from Davies, 1995, p. 143).

From a quick look at the framework, it seems that passive reading tasks do not require the reader to engage analytically or critically with a text, or, as Tomitch (2000a, p. 84) observes, passive tasks are those which “do not involve readers in a deep reading of the text, usually not requiring readers to go beyond the surface words to fulfill these tasks”. They are the so-called ‘traditional’ comprehension exercises. On the other hand, active reading tasks require readers to read between the lines, and involve readers in an interactive ‘dialogue’ with the text (Davies, 1995). Here engagement in an interactive reading with the passage is a crucial requirement for the accomplishment of the active task. Passive tasks are seen to have limited potential as ‘learning’ activities. Active reading tasks offer a radical alternative to conventional comprehension and multiple-choice exercises. According to Davies (1995, p. 144), by contrast with traditional comprehension exercises, active reading tasks:

- typically make use of authentic and challenging texts;
- contextualize reading;
- provide students with a rhetorical or topical framework for processing and analyzing the text;
- frequently involve an oral reading of the text by the teacher or a student followed by silent reading and rereading of the text;
- involve students interacting with the text and each other;
- involve students in direct analysis of the text instead of indirect question answering;
- frequently involve the transfer of information from text to a visual or diagrammatic representation.

As a consequence of these features, active reading tasks change the nature of students’ interaction with texts in the following ways:

- students make their hypotheses explicit;
- hypotheses are evaluated by other students and checked against the text;

- there is discussion about alternative interpretation;
- students ask questions about what they do not know instead of answering questions to which they know the answers or which may be seen to be irrelevant;
- if necessary, the teacher can adopt a role of informant rather than that of inquisitor;
- students learn to be critical in their reading of a text.

In the light of what was presented above, I would say that after analyzing each task of the framework carefully, it appears rather reasonable to agree with Davies (1995) in that passive reading tasks are reading activities that do not require the reader to cope analytically or critically with a text. Except for ‘inferential’ comprehension questions which are radically different from ‘literal’ comprehension questions; an issue which Davies (1995), regrettably, refrained from developing. Most of the activities in the framework (specially the passive ones) are quite familiar, actually, old acquaintances from the time we entered school. This, perhaps, excuses us from having to describe them in detail or individually. One exception probably being the Modified Cloze (an active task) which deserves some explanation here. The original cloze procedure was developed by William Taylor (1953), and consisted of the deletion of every ‘nth’ word, for example, every fifth word, as a means of measuring the relative readability of a text. However, “modified forms of cloze do not involve the deletion of every ‘nth’ word, but the selective deletion of words or phrases in order to create a text-based problem-solving exercise” (Davies, 1995, p. 33). It somehow ‘mutilates’ the message in order to force the reader to reconstruct the message. It is considered a powerful pedagogical tool for it encourages students to become sensitive to contextual clues, thereby developing higher-order reading skills.

The other task to be discussed in more detail is ‘text diagramming’, a common type of exercise in many ESP materials. Hutchinson and Waters (1987) maintain that this type of activity fosters more efficient reading, by making

learners aware of “the underlying structure of a text and the way in which language has been organized to create this structure” (Hutchinson & Waters, 1987, p. 36).

Carrell (1994, p. 37) corroborates their view by stating:

(...) the awareness of text structure that students have, independent of specific training, directly relates to how well they can read and recall. Therefore, such awareness, both in the sense of use and recognition, should be amenable to further instruction in how to apply a structure strategy to interactive reading in ESL.

This approach has been refuted for “misrepresenting the real nature of discourse” (Coulthard, 1977, p. 147-153, as cited in Hutchinson & Waters, 1987, p. 37). It has been suggested that “it establishes patterns, but does not account for how these patterns create meaning” (Hutchinson & Waters, 1987, p. 37). In this line of thought, Hutchinson and Walters (1987) point out that making learners aware of the patterns of discourse will not enable them to use those discourse patterns in communication. They argue that text-diagramming serves as a form of description of language ‘use’ not as a possibility for language ‘learning’. Admittedly, the authors are right when they assert that describing a language for the purposes of linguistic analysis does not ‘necessarily’ carry any implications for language learning. However, as to ‘text diagramming’, I should like to make a point. I sympathize with Davies (1995) who places ‘text diagramming’ in her framework of “active reading tasks”. By contrast with passive tasks, active reading tasks “involve readers in an interactive ‘dialogue’ with the text, and hence in critical directed analysis of a text or in the reconstruction of a text that is incomplete in some way” (Davies, 1995, p. 169). That is exactly the case of ‘text-diagramming’, where students have to search for other means of assessing memory. Therefore, an inevitable consideration is that this implies highly

demanding mental skills and elaborations. Is it then at all possible to say this type of task does not promote ‘learning’?!

When analyzing active reading tasks such as ‘diagram completion / construction’ one might still resort to Smith (1978) for further support. He remarks that the critical difference between short-term and long-term memory can be synthesized in one word: ‘organization’. While “short-term memory holds unrelated items, long-term memory is a ‘network’, a structure of knowledge, it is coherent” (Smith, 1978, p. 43-44). This ‘network’ is exactly what a ‘diagram’ task requires. During the completion / construction of tables and diagrams students have to abstract the main ideas of a text and organize them in a kind of ‘mental map’ to complete/construct them. Research has shown that having the information in a ‘visual schema’ can also be beneficial for memorization. Smith (1978) claims that organization is the ‘key’ to recall: “it is only through organization that information can become established in long-term memory, and it is only through organization that it can be retrieved again” (Smith, 1978, p. 44). This seems to give substance to my argument and might be a hint as to why Davies believes that active reading tasks, such as text-diagramming, promote ‘learning’ and not merely ‘testing’ as in the case of the passive tasks; a rather questionable issue for there are reasons to believe that we can also learn through testing activities. Notwithstanding, she did not go deeper in trying to detect other probable differences in cognitive demand inherent in passive and active reading tasks. An insightful idea during a course on memory gave me a glimpse of an interesting (possible) link between retrieval processes and the two task types under consideration. To better assist our understanding some theoretical support on this regard seems indispensable at this point.

2.7 Identifying the cognitive demand of passive and active reading tasks

Speculating about memory is ancient history. Nonetheless, scientific investigation about it dates from only 100 years ago. It was Hermann Ebbinghaus, a German scholar, who first dared applying the experimental method (just developed for the study of perception), to study “higher mental processes”, more specifically, the human memory. Having a single subject, himself, he rigidly obeyed controlled conditions of learning and recall, hence proving that even something as complex as human learning and memory could be investigated experimentally.

Opponents to this method of memory research gradually started to appear. More recently some have advocated that “[M]any of the richer and more intriguing aspects of human memory are difficult if not impossible to capture within the laboratory” (Baddeley, 1990, p. 1). They argued that theories derived from simplified and artificial laboratory based material could not always be applied in the outside world. Ulrich Neisser was one of the most outspoken of these critics. Likewise, Sir Frances Galton was undertaking a rather observational work on memory while Ebbinghaus was submitting himself to his list of nonsense syllables. The remarkable work of Barlett in Britain, and of the Gestalt psychologists in Germany, signaled that there was an unprecedented growth of interest in memory in the real world at the beginning of this century. Irrespective of the opposition to Ebbinghaus’ ideas, his approach emphasizing simplification and experimental control was the prevailing method for studying the human memory in North America up to the 1960s when the Cognitive Approach started to replace behaviorism, hitherto so deeply rooted in American soils.

Cognitive Psychology seems to have come to stay. It has, undoubtedly, provoked a revolution in the study of human memory. This more flexible approach to psychology has associated memory with theories based on the development and use of the electronic computer, which greatly influenced psychological theory by devising new concepts and eventually the new language of information processing. “Computer based terms such as ‘buffer store’, ‘feedback’, ‘encoding’, and ‘retrieval’ rapidly became absorbed into the field of memory research” (Baddeley, 1990, p. 2).

Retrieval is the vessel we embark now as the battle regarding whether to carry on studies of human memory in the controlled arena of the ‘laboratory’ or in the looser arena of ‘the real world’ is far from being over; what surely escapes our main concern here. Having followed the origins of memory research in a very brief way, we now turn to retrieval which will help provide the basis for the development of the proposed link.

2.7.1 Some theoretical issues concerning retrieval

To better understand the concept of retrieval we must first understand how learning takes place. “Learning is concerned with registering and storing information. Given that information is stored, however, its efficient use must depend on access in the right form at the right time”. (Baddeley, 1990, p. 7) Put simply, any learning situation involves: exposure to information, encoding (the message into a set of symbols) and retrieval; a consolidation stage (rehearsal) being ‘ideally’ implied between encoding and retrieval. We will only attain to

retrieval here, i. e., the process for ‘rescuing’ or ‘recovering’ from memory, information which has been encoded. Fortunately, as Baddeley (1990, p. 7) points out: “One characteristic of human memory that makes it very different from most computer memories is that humans forget”. We can only be grateful for having been gifted with this kind of ‘forgetful’ memory otherwise we would incur the risk of going mad, trying to retain every sensation, thought or event we experience at every single moment in our lives. Moreover, we would need huge storage resources and an equally amazing retrieval system. Our poor memory would be constantly overloaded with incredibly trifling and useless details. Retrieval is then this blessed mechanism for recovering the right information, in the right form at the right time. Baddeley (1990) remarks that storage and retrieval go hand-in-hand and efficient retrieval depends on how information is stored. There are two processes involved in retrieval: recognition and recall. They will be our target in the next section.

2.7.2 Recognition and recall

Tulving (1968, 1973) has identified two reasons for failing to remember: lack of the required information in memory (availability) and information which is stored but somehow cannot be retrieved (accessibility). Availability and accessibility thus being retrieval limitations. According to Gregg (1986, p. 159) the basis for Tulving’s distinction is a body of research which demonstrates that “items which cannot be recalled at one time may be recalled at a later time either unaided or with the help of cues, even though no new opportunity for learning has

occurred” (Gregg, 1986, p. 160); which means that these items must have been available in memory but not accessible. Tulving and Osler (1968) took up the study of retrieval cueing from where Tulving and Pearlstone (1966) left off by investigating some of the circumstances in which cues are or are not effective. They concluded that “information about a cue must be ‘attached’ to the TBR (to-be-remembered) word at encoding if it is to facilitate retrieval” (Tulving & Osler, 1968, p. 161). This is known as the encoding specificity hypothesis.

This hypothesis inevitably leads us to Recognition Tests. It is possible to argue that these tests involve “the most specific retrieval cues of all, namely, copies of the to-be-remembered items, and so remove any problems of gaining access to information in memory” (Gregg, 1986, p. 165). Because of this, much theoretical controversy has been held concerning the comparison of performances in recall and recognition tests.

In models of Recall such as those of Kintsch (1970) and Anderson and Bower (1972) the idea is that “recall consists of a generation process in which likely responses are retrieved from memory and passed on to a recognition process for editing” (Gregg, 1986, p. 166). Instead, Tulving (1976) maintains that ‘the memory system only retrieves what is instructed to retrieve and that, basically, recall and recognition processes differ only in the efficiency of the retrieval cues given to subjects” (Gregg, 1986, p. 166).

Gregg (1986) goes on reporting on the controversies generated by these and other researchers engaged in studying retrieval. It is not our aim here to adopt one of the above models for unconditional support. We will only borrow some basic concepts as theoretical underpinnings for the present work. It would seem relevant to remark at this point that in free recall the item is not present as a test

cue (as in the recognition test) so it is necessary to resort to some other means of accessing its memory representation. Reading comprehension tasks are often seen as ‘tests’ or means of testing/evaluating student’s apprehension of the information given. Tasks and tests are therefore apparently closely related. In short, it is precisely the presence of cues in the recognition tests and the absence of explicit cues in recall tests that gave me the insight as to the possibility of connecting these two processes of retrieval to reading comprehension tasks.

Having prepared the grounds with some research basis, it is now high time to bring Recognition and Recall back to my rescue as I attempt to make my point. It has been noted that in the recognition test, the test cue is always present. If we take a close look at any of the *passive reading tasks* such as multiple-choice exercises, true/false questions, find synonyms/antonyms, etc., we realize that in all of them, the cues are there, absolutely explicit. One might thus hypothesize that they fit as recognition tests. It is just a matter of spotting the cue and giving the obvious answer. Here probably lies the reason why Davies calls them passive tasks; they do not entail any intellectually demanding exercise, or, as Davies (1995) puts it, they do not require any kind of analytical or critical involvement from the reader.

On the other hand, if we analyze each one of the active reading tasks in the framework, we come to the conclusion that they seem to fulfill the requirements of recall tests, i. e., test cues are not present, which means that students have to search for other means of assessing memory. Needless to say this implies higher-level mental skills and elaborations involving the reader in an interactive and critical “dialogue” with the text, as Davies (1995) suggests.

As a matter of fact, her framework is rather revolutionary in that it challenges

old beliefs regarding the nature of reading activities. Indeed, it portrays a critical reaction against earlier dominant paradigms in reading instruction. By acknowledging that traditional comprehension exercises function as ‘test’ rather than ‘learning’ activities, she empowers active tasks with attributes capable of changing the entire concept of reading activities. More, or at least better than anyone else after Grellet (1981), Davies (1995, p. 48-49) has gone far in her analysis of the nature of texts and tasks, supplying the reading field with a principled basis on which to select or design reading activities. Her framework thus fell on fertile ground and seems to be powerful enough to ensure such a change of paradigm as we enter the 21st century.

After having matched recognition to passive tasks and recall to active tasks, I set up to build another bridge; one that tries to link task types to critical reading. Translated into classroom practice, active tasks constitute the very tools which are responsible for encouraging active/critical reading behavior. This connection will be addressed in what follows.

2.8 Resonance for critical thinking

Drawing on Davies’s (1995) framework, I propose to analyze the types of reading tasks used in ESAP textbooks and classrooms at UFSC, in an attempt to search for possible doors they can open in the process of pursuing a more critical perspective towards reading.

What is it, then, *critical reading*? It is appropriate that I make some brief statement of clarification at this stage. *Critical reading* is an ambiguous title since

“critical” is used to mean several things in an educational context. This controversy is wisely captured by Goatly (2000, p. 1), when he notes that: “[T]o some *critical thinking* simply means the ability to see logical flaws in arguments or to weigh up the evidence for explicit claims”. He goes on to say that in his course-book he adopts a wider view: “Critical partly means resisting the assumptions on which ‘rational arguments’ are based, by explaining and questioning how common sense ‘logic’ establishes its category in the first place” (Goatly, 2000, p. 1). This leads to his even broader meaning for critical: “explaining how the world and our relationship within it and to it are constructed through reading and writing” (Goatly, 2000, p. 1). It is particularly this latter view of critical reading that I adopt in the current study, where active tasks are seen as vehicles for informing more reflective readers as to their role in society.

Traditionally, critical reading has not been generally encouraged in the English as a Foreign Language (EFL) classroom, irrespective of the proficiency level. To illustrate this point Wallace (1992) observes that reading has been seen as an unproblematic activity; that students tend not to look at reading as a social phenomenon, but basically as what happens when reader meets text; and finally that texts, in turn, have not generally been challenging, thus coining an ‘assimilationist’ model of literacy. Due to this conventional avoidance of contentious material, Wallace (1992a, p. 62) considers EFL students to be often marginalized as readers; by having texts censored for them, they feel patronized. She then lists what is missing:

1. an attempt to place reading activity and written texts in a social context.
2. the use of texts which are provocative.
3. a methodology for interpreting texts which addresses ideological assumptions as well as propositional meaning.

It is exactly here that Discourse Analysis comes to our encounter, supplying a rich source for text interpretation and task design. The three missing items pointed out by Wallace (1992a), represent crucial ingredients for promoting critical thinking and it is in this line of thought that this research will focus this issue. Taking each missing item in turn, Wallace shows how texts and tasks can be analyzed from this perspective, and supplies the reader with a workable pedagogy for accomplishing these goals. Although texts have not been included here, I believe it is possible to select some of the key features of her descriptions and general procedure for critical reading in terms of placing texts and tasks in a social context, selecting challenging materials, and adopting a teaching approach towards ideological interpretation (the three missing items above), to help data collection/analysis in this study.

In the introduction to a special issue of *Revista Ilha do Desterro* on 'Critical Reading', Tomitch (2000, p. 8) remarks that:

(...) critical thinking cannot be equated with what has been commonly called reading, involving no more than literal comprehension of written words. However, it may have a lot to do with a view of reading that is more accepted today and which implies going beyond the surface words in the text. In this view the reader has to reflect, to analyze, to evaluate, and thus to think critically.

This critical reading perspective is echoed in her paper (in the same issue) entitled *Designing Reading Tasks to Foster Critical Thinking*, where she planted the seeds which gave birth to the 'embryo' for the development of the present research. She bravely anchored her article on two instigating opening questions: "What else is there besides multiple-choice exercises, questions, or true/false statements? What kind of readers do we, EFL/ESL teachers, want to develop?" (Tomitch, 2000a, p. 83). Both questions have derived from her search in EFL/ESL

reading books, which revealed these passive activities to be the most commonly used types of reading tasks in the area. Acknowledging the merits of these ‘old acquaintances’ encountered throughout the history of language teaching, she, nevertheless, points out the main reasons why these tasks should not be used as the sole source of classroom activity: they encourage a passive behavior (Davies, 1995), they do not contribute to the development of a strategic reader (Grabe, 1997; Paris, Wasic & Turner, 1991), and they do not cater for students’ different learning styles (by depriving them from exposure to varied types of tasks).

Nevertheless, Tomitch (2000a) has no hesitation in including as active reading tasks, the types of questions presented in Heberle (2000) and Figueiredo (2000), adding a critical discourse analysis (CDA) perspective to reading activities. Undoubtedly, the sort of questions suggested by both authors (e.g. Where and when was the text written? Why was it written? Who is the text addressed to? What kind of genre is the text?, etc.) fit the requirements of active tasks: they presuppose the use of authentic materials (concern about source, purpose, and intended audience); they contextualize reading; they provide a framework for reading; and, finally, lead readers to interact actively with the text.

In the same volume of the periodical, Meurer (2000) analyzes a personal narrative from a Critical Discourse Analysis and Genre Analysis perspective, showing what he considers to be a critical reading and a non-critical reading of a passage. Going beyond the literal meaning the author focuses on the social dimension of text and its implications for critical reading.

In this regard, Taglieber (2000) contemplates the reader with an article on the state-of-the-art on critical reading and critical thinking, specially tailored for researchers and teachers dwelling reading/writing territories.

To keep up with the taxonomy of questions (Oliveira, 2000) used in the same volume of *Ilha do Desterro*, Tomitch (2000a) looks at different types of questions and analyzes them from the perspective of ‘passive x active’ reading tasks. Based on Pearson and Johnson’s (1978) framework, she matches ‘textually explicit questions’ (those ones where the answer is explicitly stated in the text) to passive tasks, and ‘textually implicit questions’ (those where information is not explicitly stated but can be inferred from the text), and ‘scriptally implicit questions (where the answer can only be provided by the reader’s background knowledge) to active reading tasks (see Oliveira, 2000, for a description of the taxonomy).

Closely linked to this peculiar notion of converging frameworks, is Ferreira’s just mentioned attempt to relate recognition and recall tests to passive and active reading tasks. In *Revisiting Retrieval Processes: Matching Recognition and Recall to Passive and Active Reading Tasks* (unpublished paper), I developed the ideas, which can surely be incorporated into this same point of convergence. Going back to the idea of comparing frameworks, it seems that ‘textually explicit questions’ (also known as literal comprehension questions), ‘recognition tests/tasks’, and ‘passive tasks’, all walk hand in hand. It is thus unavoidable to refer back to the alluded convergence and ‘make ends meet’: there appears to be no way in which ‘textually implicit questions’, ‘scriptally implicit questions’, ‘recall tests/tasks’, and ‘active reading tasks’ can possibly be divorced.

The above digression may be seen as far-flung. Yet, it is indeed purposeful. It is meant to highlight the importance of formulating the right kind of questions when devising tasks (Oliveira, 2000). It is through ‘textually implicit questions/tasks’, ‘scriptally implicit questions/tasks’, ‘recall tests/tasks’, and still,

through questions/tasks based on a CDA (Critical Discourse Analysis) perspective, that we, EFL/ESAP teachers, can help students in the process of raising reflective thinking awareness. Moreover, such a multi-dimensional approach allows for special care aimed at individual differences, a theme to be treated below.

2.9 Task performance: individual differences and learning styles

Basically, there are at least two perspectives for explaining how language learning takes place: the aptitude perspective and the style perspective. It is not difficult to find out one of the reasons for the lack of enthusiasm for theorizing and research in the area of the first. Skehan makes this clear when he comments that the study of aptitude “is often taken to imply that there are relatively stable qualities which confer an advantage for learning; some people are the lucky winners, while others are not so fortunate” (Skehan, 1998, p. 237). He manages to somehow clarify the controversy when he contends that,

A contrasting perspective is to examine whether there is any evidence of variation in style of learning, the characteristic manner in which an individual chooses to approach a learning task. A style perspective contains two differences which render it more attractive. First, it implies that there may be some degree of disposition, so that the style someone adopts may partly reflect personal preference rather than innate endowment. In such a case the ‘fixedness’ associated with aptitude would not apply. Second, there is the possibility that with style, even though there may be a continuum of some sort with more or less of an attribute being possessed, all advantages may not accrue to only one end of the continuum (Skehan, 1998, p. 237).

In the present research, students’ responses to the questionnaires revealed that personality traits and other individual differences which help shaping learning styles, are closely linked to their task type preferences and level of engagement in

task performance. Therefore, some elaboration on the topic is necessary in order to underpin my argument on this respect.

Enlightening words by Valdes (1986) might be seen as a first step towards awareness of individual differences in learning:

When a baby is born it is slapped on the back and made to cry - this is virtually universal; but from that point on on each person's life, attitudes, creeds, religion, politics (in a broad sense) - indeed, most of his world view - are shaped largely by his environment. Each person, wherever he dwells, is an individual, but an individual influenced by family, community, country, and even language. Certainly no culture is composed of herds of clones who have been defined by their environment; nevertheless, each culture is fashioned by pervading and prevailing tenets - whether they are conscious or subconscious, spoken or tacit. When a person who has been nurtured by one culture is placed in juxtaposition with another, his reaction may be anger, frustration, fright, curiosity, entrancement, repulsion, confusion. If the encounter is occasioned by study of another language, the reaction may be all the stronger because he is faced with two unknowns simultaneously. Such a predicament may be very threatening, and until the threat is removed, language learning may be blocked (p. vii).

As can be noticed, innumerable factors contribute to delineating personal characteristics and background knowledge, consequently affecting the way individuals perform tasks and learn. How can such blocks be removed? Through the hands of skillful foreign and second language teachers, who should assist in bringing students through the 'trauma'. After all, "a task that is already complex in itself becomes even more complex when it is performed in the L2", as it has been asserted by Fortkamp (1999, p. 214). Therefore, rather than a hindrance, the cultural factors above should become an aid to language learning.

Brown (1994) maintains that "styles, whether related to personality (e.g., extroversion, self-esteem, anxiety) or to cognition (e.g., left/right brain orientation, ambiguity, tolerance, field sensitivity) characterize the consistent and enduring, traits, tendencies, or preferences that may differentiate you from another person" (p. 192).

As a suggestion for instilling student self-awareness of style tendencies, Brown (1994) capsulized a set of successful styles for language learning in the form of ten rules or “commandments”:

“Ten Commandments” for Good Language Learning

Teacher’s version	Learner’s Version
1. Lower inhibitions	Fear not!
2. Encourage risk-taking	Dive in
3. Build self-confidence	Believe in yourself
4. Develop intrinsic motivation	Seize the day
5. Engage in cooperative learning	Love thy neighbor
6. Use right-brain processes	Get the BIG picture
7. Promote ambiguity tolerance	Cope with the chaos
8. Practice intuition	Go with your hunches
9. Process error feedback	Make mistakes work FOR you
10. Set personal goals	Set your own goals

(Brown, 1994, p. 199 - see page 201 for suggestions on how to develop each commandment).

Brown (1994) reminds the teacher that it is his/her mission to help students overcome their problems regarding learning style. He also warns that depending on the case, if some students lean to the other way, the teacher’s role is to put brakes on matters like high risk-taking, excessive impulsiveness, overinflated self-confidence and so on. Learner’s style may then be dependent on or independent from the teacher. This inter-related aspect of teacher’s role will be examined in the following section.

2.10 Tasks as a vehicle for learner autonomy

This seems the right spot to raise an issue which, in my view, is also part of the teacher’s mission: to select tasks that can guide students to become more

‘independent learners, namely to lead them to learn how to learn and to start thinking independently in order to become more autonomous human beings, not only in class, but also when away from school premises, since this will affect their attitude for facing their own private lives.

Autonomy in language learning has been a topic of widespread discussion since the 1980s. Definitions of autonomy have of course varied (See e.g. Holec 1981, Dickinson, 1987; Brookes & Grundy, 1988; Dam, 1988; Little, 1991; Dickinson & Wenden, 1995; Pemberton et al. 1996; Benson and Voller, 1997), but Littlewood’s (1996) has been chosen here because I think his framework can be seen as underlying a general educational concern to help students become more independent in how they think, behave and learn:

We can define an autonomous person as one who has an independent capacity to make and carry out the choices which govern his or her actions. This capacity depends on two main components: ability and willingness. Thus a person may have the ability to make independent choices but feel no willingness to do so (e.g. because such behaviour is not perceived as appropriate to his or her role in a particular situation). Conversely, a person may be willing to exercise independent choices but not have the necessary ability to do so (p. 428).

Littlewood (1996) unfolds his definition even further by saying that ability and willingness can themselves each be split into two components:

Ability depends on possessing both knowledge about the alternatives from which choices have to be made and the necessary skills for carrying out whatever choices seem most appropriate. Willingness depends on having both the motivation and the confidence to take responsibility for the choices required. If a person is to be successful in acting autonomously, all of these four components need to be present together. (...) Thus, the more knowledge and skills the students possess, the more confident they are likely to feel when asked to perform independently; the more confident they feel, the more they are likely to be able to mobilise their knowledge and skills in order to perform effectively; and so on (ibid.).

Leffa’s (1994) *Autonomy in Language Learning* is the result of the XII ENPULI

Conference held in July, 1993, in Porto Alegre, where English teaching specialists from Brazil, Chile, USA, and Great Britain got together to discuss learner autonomy in foreign language teaching. The book reflects the state of the art in the field, describing the theory and practice involved in fostering student independence. It includes topics such as: learning to learn, video and computers, awareness raising, vocabulary development, critical reading, interaction in written discourse, verbal and non-verbal communication, discourse analysis, songs in the classroom, input organization. The reader opens with an introductory essay by Leslie Dickinson, a world-known authority in the area, and closes with a lecture by Widdowson, the best known specialist in language teaching spheres. In-between, papers by different contributors from Brazil, Latin America, and the United States highlight the number of people currently engaged with learner autonomy matters.

Being equipped with this background stage, undoubtedly, help us gain a better understanding of the nature of tasks and the boiling complexity of what goes on inside the classroom such as teaching/learning styles affecting learners' motivation to learn, and developing more critical and independent attitudes towards language and life. It is now high time to set hands in practice and to engage in Study 1 itself, which aims at surveying the types of reading activities prevailing in three units of six selected ESAP textbooks.

CHAPTER III

STUDY 1

PASSIVE X ACTIVE READING TASKS IN ESAP TEXTBOOKS: AN APPRAISAL OF THE PREDOMINANCE

This chapter displays the results of a survey developed in an attempt to answer the first research question. It consisted of the analysis of 6 ESAP textbooks, either generally adopted or eventually used as resource material at UFSC, in order to verify the prevailing types of activities (passive or active) favoured by their respective authors. The procedure for book selection, data collection and analysis is presented, followed by results and discussion (intermingled with examples of task types from the selected books) and finally a summary of the findings close the chapter.

3.1 Procedure for data collection

As a first step towards the proposed research, a preliminary questionnaire has been devised and addressed to ESAP teachers, in order to probe which books are usually used by them. The questionnaire also sought to investigate ESAP teachers' own evaluation of the predominance of types of reading tasks (passive or active) in their classes at UFSC. Every semester the ESAP classes offered by the

Foreign Languages Department are usually distributed among 6 teachers. This preliminary questionnaire was handed in to the 6 ESAP teachers in the first semester of 2001, the same procedure being repeated in the second semester of the same year. Of these 12 teachers, only 8 answered the questionnaire, despite my several polite reminders (sent to them all to avoid any embarrassment since they were not supposed to sign their names) trying to get a feedback from “the teachers who had not handed it in yet”.

The teacher’s questionnaire consisted of 3 questions (Appendix A). In question 1 teachers were exposed to a list of active and passive reading tasks; nothing being mentioned about ‘active’ or ‘passive’ characteristics at this point. Instead, the names of the tasks were displayed in a scrambled manner in order to avoid bias. Teachers were requested to say how often they used the listed activities by using the following code: “*Never= 0 / Rarely= 1 / Sometimes= 2 / Frequently= 3 / Always = 4*”. It should be pointed out that 3 teachers did not tick all spaces in question 1; a factor which has been taken into account when computing the results, the percentage being figured out according to the number of respondents.

Figure 1 below summarizes the results of question 1, which are discussed immediately afterwards.

Figure 1 - Results of question 1 (teacher' questionnaire). *Frequency of task type use*

	Never	Rarely	Sometimes	Frequently	Always
Renumbering Sections of Text	14.3%	28.6%	57.1%	0%	0%
Marking Targets	0%	16.7%	0%	83.3%	0%
Dictionary Study	12.5%	0%	75%	12.5%	0%
Modified Cloze	33.3%	50%	16.7%	0%	0%
Gap-Completion	0%	42.9%	14.3%	42.9%	0%
Diagram	0%	28.6%	28.6%	42.9%	0%
Comprehension Questions	0%	0%	0%	57.1%	42.9%
Labeling	0%	0%	87.5%	0%	12.5%
True/False	0%	0%	71.4%	14.3%	14.3%
Sequencing	0%	28.6%	57.1%	14.3%	0%
Prediction	0%	0%	12.5%	25%	62.5%
Multiple-choice	14.3%	28.6%	28.6%	14.3%	14.3%
Review of Book	57.1%	28.6%	14.3%	0%	0%
Summary	12.5%	12.5%	37.5%	37.5%	0%
Speed Reading	12.5%	12.5%	25%	37.5%	12.5%
Recall	14.3%	0%	42.9%	42.9%	0%
Note-making	12.5%	0%	50%	25%	12.5%
Vocabulary Study	14.3%	0%	42.9%	28.6%	14.3%

The highest percentages have been highlighted in Figure 1 above to give a better picture of the predominance of types of activities privileged by the 8 respondent teachers. The results will be presented in terms of higher frequency of use.

'Prediction' (active) was supposed to obtain a high percentage, since it is a typical practice in ESAP. Indeed, 62.5% of the teachers admitted to 'always' use it. 'Marking/Highlighting of text targets' is also categorized as 'active': 83.3% of the respondents use it 'frequently'. Coincidentally, this type of task is the most prevailing one in the 18 units of the 6 books analyzed. I believe that, in fact, 'highlighting text targets' is probably a very typical kind of activity in ESAP teaching. 'Comprehension questions' (passive) also feature among the most popular activities since it is 'frequently' adopted by 57.1% and 'always' by 42.9% of the

participant teachers, thus reaching a high incidence. The results concerning ‘Labeling’ (active) point to a very significant frequency of use, being ‘sometimes’ applied by 87.5%. ‘Dictionary Study’ (passive) is ‘sometimes’ given by 75% of the teachers, apparently another very common practice among ESAP practitioners. ‘True/False’ (passive) is recognized as ‘sometimes’ applied by 71.4% of the inquired people. To a lesser extent, 57.1% claim to take advantage of ‘Sequencing of cut-up units of text’ (active) ‘sometimes’. ‘Renumbering of sections of text on page’ is considered a ‘passive’ task by Davies (1995); it is said to be used ‘sometimes’ by 57.1% of the teachers who answered the questionnaire. ‘Modified Cloze’ (active) is ‘rarely’ applied by 50%, ‘never’ by 33.3%, and ‘sometimes’ by 16.7%, which signals that this challenging task is neglected by half of the teachers in the area. ‘Gap-completion’, usually present in EFL materials in general (Tomitch, 2000), here is ‘frequently’ exploited (42.9%); on the other hand, an equal percentage admit to ‘rarely’ make use of it. ‘Review of Book’ (active), normally more common in EFL/EAP, is (expectedly) declared to be ‘never’ used by 57.1%. ‘Diagram completion/construction’ (active) is acknowledged to be ‘frequently’ put into practice by 42.9% of the teachers; meaningful percentage for a task which involves abstraction and higher order mental skills. ‘Recall’ (active) obtained the significant mark of 42.9% for ‘frequently’ and, equally, 42.9% for ‘always’. Interestingly, the long-date acquaintance, ‘Multiple-Choice’ (passive) got 14.3% for ‘never’, 28.6% for ‘rarely’, 28.6% for ‘sometimes’, meager 14.3% for ‘frequently’ and the same 14.3% for ‘always’. May such diluted results be signalling the beginning of a rejection for this passive task which has occupied the throne for ages? I do hope so, for although there may be occasions when ‘multiple-choice’ exercises are pertinent, there are so many new possibilities eager ‘to have a place

in the sun'. 'Summary' (active) is a common task in EFL classes; however, as it refers to ESAP classes, the number here is higher than I foresaw: 37.5% for 'sometimes' and 37.5% for 'always', coming to a considerable frequency rate. 'Speed reading' probably represents the second most diluted results, receiving 37.5% for 'frequently'; another passive task which may be losing reputation. 'Note-making' (active) was reported to be 'sometimes' performed by 50%, 'frequently' by 25% and 'always' by 12.5%, summing up a high rate indeed. Finally, 'Vocabulary Study' (passive) accounts for 42.9% among the tasks 'sometimes' accomplished in the classroom.

In brief, the most commonly used tasks as can be easily/visually detected in figure-above are: prediction, marking of text targets, comprehension questions, recall, gap-completion, diagram, labelling, dictionary study, true/false, sequencing, renumbering sections of text and note-making (including only the highest scored tasks which are 'always', 'frequently', or sometimes' used in the classroom). Thereby, according to the preliminary questionnaire, there seems to be a slight advantage for active tasks (in the opinion of the respondent practitioners), but the difference is so subtle, that comes very close to a balance.

Question 2 asked teachers whether they used any other kind of activity that had not been included in the list. Here some space was provided so that, in case of a positive answer, they could specify the additional task types. Only four teachers answered this question (See Appendix B for the answers). Question 3 brought a page-and-a-half-long list of ESP/EAP books which might possibly be adopted or used as resource material in their classes. Teachers were simply expected to tick the ones they normally used. Some extra lines were supplied for specification of different books or materials they might occasionally make use of.

Again, only four teachers provided the extra solicited information (See Appendix B for the percentage of the most voted books and the extra titles/materials added to the list).

3.2 Selected textbooks

The selection of the textbooks to be analysed in ‘Study 1’ was based on the results of question 3 of the preliminary questionnaire mentioned above (See Appendix A), most of books being mentioned by the teachers themselves as frequently used (two exceptions are explained below). In all, six books were analysed in terms of the predominance of types of reading tasks. The criteria for selection were the following: first, the corpus should contain three textbooks published in Brazil and three books published abroad; second, they should preferably have been published throughout the last 5 years; and last they should have been, if not specially devised for teaching ESAP, at least have traced important principles adopted by the ESAP approach. From the 3 Brazilian selected textbooks, units 2, 4, and 8 were analyzed. In the case of the foreign books, as the division of the contents followed a different pattern, the criteria had to be slightly adjusted. In *Reading Power*, units 2, 4, and 8 of Part II (Reading Comprehension Skills) were chosen, for being more related to reading strategies that are crucial in ESAP classes, and hence more pertinent for the present investigation. As *Infotech* and *In The News* are divided in 7 sections, the three units from each of these books were chosen from sections 2, 4 and 7 (since there was no section 8). The idea, as in the case of the national books, was to see what reading activities were used at the

beginning, in the middle and at the end of the book. The selected books were the following:

- *Inglês Instrumental: Estratégias de Leitura*, by Socorro Evaristo et al, Hally S.A. Gráfica e Editora, 1996. (Chosen by 7 of the 8 respondents)
- *Inglês Instrumental: Reading Critically in English*, by Reinildes Dias, Editora UFMG, 1996. (Chosen by 7 of the 8 respondents)
- *Reading Strategies for Computing*, by Sara Oliveira, Editora UNB, 1998. (see explanation below)
- *Infotech: English for computer users*, by Santiago Remacha Esteras, Cambridge University Press, 1996. (Chosen by 6 of the 8 respondents)
- *In The News: Mastering Reading and Language Skills with the Newspaper*, by Ethel Tiersky and Maxine Chernoff, National Textbook Company, 1996. (Chosen by 6 of the 8 respondents)
- *Reading Power: Reading Faster, Thinking Skills, Reading for Pleasure, Comprehension Skills*, by Beatrice S. Mikulecky and Linda Jeffries, Addison-Wesley Publishing Company, 1986. (Chosen by 6 of the 8 respondents)

It should be remarked that two of the selected books deviated from the established criteria for selection mentioned above. The first one was *Reading Power*, since, even having been published in 1986, it was one of the five most cited books by the respondents of the teacher's questionnaire, probably for being still considered a 'bible' in ESP teaching. The second one was Oliveira's (1998) *Reading Strategies for Computing*, for being the most recent Brazilian ESAP publication at the time of data collection; although, exactly for being so new, it had not been introduced to ESAP teachers at UFSC yet, thereby not featuring among the most voted ones in the questionnaire.

3.3 Results and discussion

Contrary to expectations in the beginning of the study (See Tomitch's (2000) previous investigation in ELT/EFL textbooks), 'active' reading tasks

predominate in the eighteen units selected from the six textbooks, as can be clearly detected in the tables (See Appendix C). Active reading tasks represent 67.19% of the total number of tasks as opposed to 32.81% of passive reading tasks (See Appendix D).

The tables (Appendix C) reveal that, comparatively, very few ‘passive’ tasks can be found in the three units of two of the three Brazilian books analyzed: Oliveira’s (23%) and Evaristo’s (24%). Conversely, Dias has more passive tasks than the other authors. As a matter of fact, she has a similar amount of passive (52%) and active (48%) tasks, while the other writers resort much more to active tasks. As for the foreign books, *Infotech* brings only 16.2% of passive tasks as opposed to 83.8% of active tasks, *In the News* 29.3% of passive tasks as compared to 70.7% of active tasks, and finally, *Reading Power* 100% of active tasks.

A panoramic view of the whole scenery of the results might be interesting before going into details. By examining the tables one can easily realize that the most predominant kind of task is ‘*Marking/Highlighting of Text Targets*’ (an active task according to Davies, 1995). The second most common type is ‘*Inferential Comprehension Questions/Tasks*’ (also active, added to Davies’ s framework by this researcher). A sort of ‘*Modified Cloze*’: “*the selective deletion of words or phrases in order to create a text-based problem-solving exercise*” (Davies, 1995, p. 33), features only once in the 18 units analyzed (See Dias, 1996, p. 30, task 2). In this case, however, the problem-solving exercise, or information gap, does not seem to fit as an authentic sample of a ‘*Modified Cloze*’, since ‘nonsense words’ are provided in the gaps and some of them appear to give hints as to the form of speech of the words which are supposed to be guessed. The “mutilation” of the message in a ‘*modified*’ cloze takes place in the text as a whole, and not in isolated

sentences as in ‘gap-completion’ exercises. ‘Review of Book’ (active) and ‘Renumbering of Section of Text on Page’ (passive) are also absent. ‘Speed Reading’ (passive) is present throughout Unit 2 (Scanning) of *Reading Power* (Part II, and in none of the other books), where the words ‘starting time ____’, ‘finishing time ____’ and ‘scanning time ____’ are printed in each task; whether the teacher using the book will follow the instructions to apply ‘speed reading’ is up to him/her, and it is this factor that will determine the level of passiveness of the assignment. Despite the fact of being a very common type of activity in many EFL textbooks, only four variations of ‘True/False’ (passive) are applied in all the selected units. Twenty ‘Diagram Completion’ (active) tasks appear in *Reading Power*. The only ‘Diagram Completion’ in the other units analyzed is found in *Infotech*, but 2 ‘Diagram Construction’ (active) and two ‘Diagram Interpretation’ samples (active, also added to Davies’ s framework by this researcher) can be spot in Dias.

What is of particular interest here, though, is the revelation, throughout the analysis of the tasks, that the limit between what Davies (1995) encompasses as ‘passive’ and ‘active’ is not very well delineated. Herein lies the reason why I would like to suggest that a continuum would possibly provide a better way for nestling types of tasks, instead of a bipolar framework. The dicotomy ‘passive or active’ does not seem satisfactory when we set up ‘hands in practice’ to classify the nature of tasks. I shall now build on some examples to make this case clearer. For instance, even a True/False exercise, so recurrent in many EFL/ESAP reading textbooks, may not be ‘totally passive’ if the student is invited to justify his/her position, this way spending more intellectual effort when performing the activity. When I came to this conclusion I felt as if I had reinvented the wheel (Yes, I even

screamed Eureka!!!). My happiness did not last long, though. After finishing my own analysis of the data, when looking for theoretical apparatus, to my absolute surprise, I found out that Grellet had already realized that, back in 1981. Now, having examined her work carefully, I ask myself: ‘Is there anything regarding task types she has not thought of yet?’ When referring to this ‘extension’ of the traditional kind of ‘true/false’ exercise, she claims that “the mere fact of having to justify what one thinks clearly and concisely will lead the students to a closer scrutiny of the text” (p. 222). Dias (1996, p. 60) provides an example (the only ‘True/False’ found in the selected units of the three national books), here bearing a somewhat different format: “4. *Orange peels thrown in the garbage are not so harmful to the environment as used cans and waste paper. Is this statement true or false? Justify your answer*” (Unit 4, Task 2: 4). Only one of the three foreign books, *In The News*, has two instances of the ‘True/False’ kind of exercise. One is a typical case (Section 4, Unit 4, Task I: A), as the heading reveals: “A. *After reading the article, indicate if each statement is true (T) or false (F)*”. The other one (Section 4, Unit 4, Task I: B) is a sort of ‘True/False’ which has been placed under this categorization for the present analysis:

B. Read the following list of behaviors. Identify as *V* each one that sends a verbal message and with an *N* each one that sends a non-verbal message. (Remember, a verbal message involves words.)

- | | |
|--------------------------|----------------------------|
| _____ 1. crying | _____ 4. using slang |
| _____ 2. asking for help | _____ 5. applauding |
| _____ 3. slamming a door | _____ 6. shaking your fist |

Equally, a ‘vocabulary study’, considered passive in the framework, can be more than just a vocabulary activity. Here is Dias (1996, p.122) again:

2. Make compound nouns (modifier + noun) with words from Column A and Column B.

Column A	Column B
Developing	economy
Interested	investors
Advanced	growth
Economic	capability
Tourism	sector
Industrial	development
Technological	ventures
National	enterprise
New	product
Ancillary	project

It is evident that this is a task that involves a significant level of abstraction, and although Dias (1996) herself fits it as a vocabulary exercise, I would also classify it as a sort of active ‘Match the Columns’, another popular task type not included in Davies’s categorization model. In section 7 (Unit 26, Task 2: A & B), *Infotech* gives an interesting instance, which again suggests that a ‘vocabulary exercise’ does not necessarily have to be passive. In Task 2: A, learners are supposed to match a list of data communication services, such as ‘fax’ or ‘e-mail’, with a list of situations/requirements when they might need those specific services. In Task 2: B, students have to read the text again and match a list of words with their definitions. These are thus two other vocabulary exercises that suit as a case of active ‘Match the Columns’. Accordingly, in Section 2, Unit 10 of *Infotech*, Task 2: B puts forth: “*Now, make a list of the words you don’t understand. Can you guess their meaning? Compare your ideas with other students.*” The activity involves marking text targets (unknown words) as a first assignment, previous knowledge activation and stimulus for reaching inference by exploiting the context, in the second question, and finally, an invitation to interact with peers to check the answers. Can this ‘multi-faceted’ vocabulary task be possibly classified as totally passive? Grellet (1981) describes all the most common types of activities in academic environments and provides innumerable

ideas for variations within each category. Nevertheless, she does not use the dichotomy ‘passive X active’ as Davies (1995) does. On the contrary, she apparently disagrees with Davies as to classification of ‘vocabulary study’, claiming that “many texts make use of synonyms and antonyms to convey their message more clearly. It is important for the students to be aware of these lexical relations as they often help to infer the meaning of unfamiliar words” (Grellet, 1981, p.28). The degree of passiveness of another vocabulary study from *Infotech* (Section 7, Unit 26, Task 3: A & B) might be questioned as well:

3. Word building

A. In pairs, look at the words below and decide:

- _ what part of speech each word is.
- _ where the stress falls on each item.

If you are not sure, look them up in a dictionary.

tele- means ‘at/over a distance’

- | | | | |
|---------------|----------------|---------------------|-----------------|
| 1. telegram | 5. teletype | 9. telegraphic | 13. telescope |
| 2. telephoto | 6. teletex | 10. telegraphically | 14. telescopic |
| 3. televise | 7. telegraph | 11. telepathy | 15. telephonist |
| 4. television | 8. telegrapher | 12. telephatic | |

B. Now write down some words formed by adding these prefixes.

1. auto- (means ‘self’)
2. trans- (means ‘across, from one place to another’)
3. inter- (means ‘between’, ‘among’)

Does this vocabulary study carry the same level of cognitive demand as one that simply requests students to match a list of given synonyms? (See e.g. *Infotech*, Section 7, Unit 26, Task 2: C) The answer is that it does not. First of all, the simple fact of pair work adds some dynamism to the performance of the task. In part *A*, the discussion on search for the parts of speech and stressed syllables, might eventually lead to contextualization that would, in turn, help making guesses and reaching a better understanding. Part *B*, activates previous knowledge and

requires ‘recall’, an active task in Davies’s (1995) categorization; without even considering other possible gains normally derived from peer interaction.

By the same token, a ‘multiple-choice exercise’ (also regarded as passive by Davies, 1995) may not be so passive. Oliveira (1998, unit 2, p. 36: 2) scaffolds my point here:

TASK 2

“Onde, *na sua opinião*, este texto foi *provavelmente* publicado?”

- a. Em uma revista especializada em computação?
- b. Na secção de informática de um jornal?
- c. Em um livro didático de computação?
- d. Em um artigo publicitário sobre computadores? (emphasis added)

Justifique sua resposta.

The highlighted words “na sua opinião”, “provavelmente”, and “justifique” instigate critical thinking and may be said to have a bearing on the degree of abstraction required. Moreover, the answer is not overtly found in the text and thereby has to be inferred. It may be argued here that the author’s ability (in this case Oliveira, 1998) when devising the task, transformed a ‘multiple-choice’ into an active task, which reveals the power materials designers and teachers in general have in their hands. McDonough and Shaw (1993) remark that by adapting materials,

they go further than this by bringing about a qualitative as well as a quantitative change. Expanding, then, as distinct from extending, adds to the methodology by moving outside it and developing it in new directions, for instance by putting in a different language skill or a new component (p. 89-90).

In the selected units from *Reading Power and Infotech* there is not a single ‘multiple-choice’ activity. *In The News* exhibits only two ‘multiple-choice’

exercises in the traditional passive style (See Section 2, Unit 4, Task I: A & Section 7, Unit 3, Task I: A). Here is part of one of them:

I. Getting the message

A. After reading the article, choose the best answer for each item.

1. Martin Gannon was puzzled by his wife's eating habits because he was used to
 - a. eating more quickly
 - b. talking at meals
 - c. eating different foods

(See *Infotech* - Section 2, Unit 4, p. 41: I A, for the complete task)

Three other 'multiple-choice' exercises from *In the News* follow a different format. Since they seem to require more involvement from the part of the learner, a new slot has been opened for them in the framework, under the heading of 'Less Passive Multiple-Choice' (Appendix L). The sample below illustrates this argument:

II. Expanding Your Vocabulary

A. Getting Meaning from Context

Use context clues to determine the meaning of each word, found in the paragraph indicated in parentheses. Choose the correct definition.

- | | | |
|--------------------|-----------------------|------------------|
| 1. thoroughly (2): | a. aggressively | b. completely |
| 2. harmonious (5) | a. without conflict | b. full of music |
| 3. potent (6) | a. physically strong | b. effective |
| 4. credits (8) | a. gives as the cause | b. puts trust in |

(See *In The News* - Section 2, Unit 4, p. 42: II A, for the complete task; also Section 4, Unit 4, p. 93: II A & Section 7, Unit 3, p. 160: II, for the two other examples in the same pattern)

Having to go back to the text, the learner is obliged to analyze the context to be able to get the right answer. This appears to ask for more active engagement than the previous traditional passive 'multiple-choice', where the answers are so obvious that dispense students from referring back to the context in which the words appear to check which features (different connotations) the words have (Grellet, 1981).

‘Gap-completion’, another passive task in Davies’ (1995) opinion, is contemplated only once in the three units by Evaristo et al (1996) (See Appendix K). *Reading Power* and *Infotech* present no sort of ‘gap-completion’ in the old familiar style, while *In The News* has one single typical example (See Appendix L, unit 4). In Oliveira (1998, p. 65) only one can be found but, the way I look at it, it does not seem to be entirely passive because of the opposition in meaning ‘built-in’ in the prefixes, which carries a slightly higher cognitive involvement if compared with the previous example:

Task 7

Preencha os espaços em branco com o prefixo adequado. Escolha dentre os que aparecem no quadro abaixo.

Dis- Un- Under- In- Up- Re-

- a. Frank Lloyd Wright, although an admitted expert architect, would probably be an ___ suitable source for the knowledge required to build the system.
- b. The Company asked us to ___ edit all the documents.
- c. ___ structured hypermedia is a notion presented by Jonassen and Grabinger in 1990.
- d. The Exchange Series is easy to ___ grade.

(See Oliveira, 1998, unit 4, p. 65: 7 for the complete task)

Dias (1996) brings 10 gap-completion activities, all of which present different levels of cognitive appeal (See Appendix K for the respective activities).

Analyze the different kinds of ‘gap-completion’ instances that follow:

Now complete the following statements about the importance of previous knowledge.

1. When you read, you retrieve ___ from long-term memory. This will give you the basis for interpreting the new incoming information in a part of memory which is called ___.
2. While you’re processing information, it remains in short-term memory before being sent to ___ for future use.
3. Information that is not processed ___ from short-term memory.

(See Dias, 1998, Unit 2, p. 29, for the complete task)

This ‘gap-completion’ demands ‘recall’ of information already seen and as

no clues are offered, it acquires the taste of a ‘guessing game’, thereby becoming more challenging for the dynamic learner. Unless s/he is passive or lazy to trigger ‘recall’ and prefers to go back to the beginning of the book where this theoretical background has been presented. Now compare it with another type of gap:

1. Read the following sets of words and find out what they have in common.

dark	darkness
weary	weariness
dry	dryness
rough	roughness

Now complete the following statements:

After a long day of work, you may feel exhausted or totally _____.

When somebody is not nice or delicate to you, you may say that the person was _____ to you.

When a certain road has broken, uneven or bumpy surface, we say that it is a _____ road.

_____ is the state of being devoid of light, not receiving or reflecting light.

When there is not a lot of rain in a certain region, we may say that this region has a _____ weather.

(Dias, 1998, p. 66: 2)

This is a typical example of a ‘recognition task’ (Tulving & Osler, 1968) where the clues are supplied and consequently the level of mental ‘passiveness’ increased. In the next case this level raises even more because the clues are translated into Portuguese:

1. Provide the English equivalent for the verbal structures given in Portuguese.

This software company _____ (faz) exciting computer games that children _____ (adoram) to play.

This company _____ (é) one of the leaders in the field of home educational software.

Its computer games _____ (são escritos) by top educators and by expert game programmers.

According to the company, its games _____ (não são) just computer games; they _____ (são) learning games.

If you _____ (está procurando) computer games that are interesting, try Spinnaker.

(Dias, 1996, p. 72)

If it were not for the hints, this would be a sample of a ‘Modified Cloze’ for

it appears to be a complete text that has been mutilated and not isolated sentences as in a standard ‘Gap-Completion’ exercise.

While it is beyond the scope of this study to review the literature and details on the nature of all these types of tasks, it is necessary for present purposes to establish criteria for trying to fit the tasks of the selected units into a, if not precise, at least more appropriate categorization.

The fuzzy borders between passive and active tasks have compelled me to enlarge Davies’s (1995) framework, so that I could place tasks that would not adjust to it. To “Diagram Completion/Construction, I have added the word “Interpretation” (Appendix C). There is a case where, instead of completing or building a diagram, the student has to ‘interpret’ it. This ‘diagram interpretation’ is supplied below:

2. Interacting previous knowledge and new information. Study this diagram and answer the following questions.
 - a. What does this diagram represent? How is the reading process being described?
 - b. Is the message of a written text conveyed in a neutral way? Why? How does the diagram make this clear?
 - c. According to the diagram, how is the message interpreted by the reader?
 - d. According to the diagram, can the same message be interpreted in different ways by different readers? Why?

(Dias, 1996, Unit 2, p. 26, 27: 2, a, b, c, d)

In the News has no kind of diagram in the units chosen for this analysis. *Infotech* provides only one, an activity which is a combination of a ‘gap-completion’ and a ‘diagram completion’: “*Complete the sentences by using a term from the list. Then write the words in the crossword to find the hidden message*” (Section 4, Unit 18, p. 85: 3). Conversely, *Reading Power* offers many tasks that can be seen as ‘sorts’ of diagrams (See Appendix L):

Exercise 2

Write the topic for each paragraph. Underline the signal words. Write the causes and effects on the lines.

1

Most people do not think of coffee as a drug. But, in fact, it is a drug and it has important effects on your body. Some of the effects are good and some are not. Coffee can help you stay awake when you are driving or working. But it can also keep you awake at night when you want to sleep. Coffee makes some people feel more alive so they can work better. Other people feel too nervous when they drink coffee. After a large meal, coffee can help your stomach. But too much coffee can cause a stomachache.

Topic: _____

Causes Signals Effects

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Even lacking the conventional inclined lines and arrows of a typical diagram, this task bears the same conception of a diagram. In a word, students are expected to abstract the requested information in a diagrammatic form and are thus ‘completing a diagram’, or still better, learning the dynamic mechanics of how a diagram works and may be helpful as a study skill in general. As Grellet (1981, p. 112) puts it:

It is important to encourage the students to draw tree diagrams to visualize the information contained in a text. It will help them to see at once the main points of the text and the relations between them. obviously, tree diagrams are particularly well adapted to texts based on classifications.

However, she herself gives examples of diagrams developed on other types of texts such as argumentative and discursive passages.

I have also created a new opening in the framework for “Inferential Comprehension Questions/Tasks” (Appendix C), which Davies regrettably refrained

from distinguishing from literal comprehension questions. In her framework all comprehension questions are subsumed as passive. In *Strategies That Work* (Harvey & Goudvis, 2000, p. 105), I was struck by what I found to be an insightful definition of inferential thinking (reading between the lines):

Inferring is the bedrock of comprehension, not only in reading. We infer in many realms. Our life clicks along more smoothly if we can read the world as well as text. If our boss looks grumpy in the morning, it might not be the best day to ask for a raise. If a kid's lips are quivering, it might be a sign to give him a hug. To help students understand the nature of inferential thinking, we might feign a terrified look and ask them what they can infer from our facial expression. If they mention scared or frightened, they've made an accurate inference. Inferring is about reading faces, reading body language, reading expressions, and reading tone as well as reading text.

Oliveira (1998, unit 8, p. 114-115) offers a good example of an inferential comprehension question:

TASK 5

Leia o extrato abaixo. Há algum problema com ele? Qual?

The command and control uses for voice-recognition technology may grab most of the headlines in the next few years, but more ambitious efforts to create machines that take dictation or even engage in conversation are making headway too. Optical computing is not entirely new; researchers of AT&T's Bell Laboratories developed the first light-beam processor for computers about three years ago.

Equally significant examples of 'inferential comprehension questions' can be seen in *In The News* (Section 2, Unit 4, p. 43: III - questions: 2, 5 & 6 only - the other ones are literal comprehension questions):

III. Analyzing Paragraphs

Answer the following questions about the structure of the article.

- How did these observations lead to the generalization that is made in paragraph 5?
- Paragraphs 9 through 18 describe the various metaphors that Gannon developed. Why does he discuss the German metaphor for four paragraphs?
- Does this article have a conclusion? Is ending with an example a good strategy or would a more formal ending be better?

The answers to inferential questions are rather subtle and because they are not explicit in the text, the participant needs to activate his/her world knowledge and critical thinking in order to accomplish the task. Differently from *Infotech* and *In The News*, no ‘inferencial comprehension question’ is detected in the three units of *Reading Power*.

Two doors for “Match the Columns” have been opened in the tables, to which I enclosed the word “Ideas” (Appendix C); one door in the passive and another one in the active framework, since this kind of task can also vary in cognitive burden. There follows an active ‘Match the Ideas’:

TASK 9

A. Associe os títulos com os comentários que se seguem.

Games do not cause aggression.

Securing Software Secrets.

Image-processing: A state-of-the-art way to learn science.

The Interminablenet.

Common Sense & the Computer.

- a. Long hours playing video games do not transform your child into an aggressive, anti-social teenager.
- b. There is no easy way to teach a computer all the things that humans take for granted... like the fact that it cannot be in two places at once.
- c. An innovative technology that scientists use has come to the classroom, where it is significantly changing the face of teaching and learning.
- d. Why is the internet so slow? And what can be done about it?
- e. A new service allows software developers to document and deposit proprietary design information.

(Oliveira, 1998, unit 2, p. 43-49).

For the same reason, I have included a slot for what I have already mentioned to have called “Less Passive Multiple-Choice”. Evaristo et al (1996, unit 2, p. 20/IV, d) bring further support for demonstrating this:

“A intenção do autor ao escrever este artigo foi:

- a. informar?
- b. Convencer?
- c. Levantar hipóteses?”

Even though this is a ‘multiple-choice’ exercise, it asks the reader to infer the answer, which is not in the text. His/her critical view is also brought into scene here, reducing the degree of passiveness of the task.

Similarly, ‘Passive Grammar/Language Study’, ‘Less Passive Grammar/Language Study’, ‘Passive Translation’ (only found in Dias), ‘Less Passive Gap-Completion’, ‘Less Passive True/False’, ‘Passive Reading/Studying’, (Appendix C), have also been introduced to accommodate these types of tasks. In what follows I will present examples of all these kinds of activities in the sequence they have been mentioned above:

Passive Grammar/Language Study:

1. Write the –ed form (past participle) of these verbs:

grow	deepen	invest	begin	recycle
find	attract	build	know	be
make	have	leave	wake	win
mean	meet	sell	fall	keep

(See Dias, 1996, unit 8, p. 125/1).

Less Passive Grammar/Language Study:

3. Language Work: Noun phrases

1. Read the grammar hints in the box and then the noun phrases 1-7. Decide what type of modifier(s) is/are replaced before the ‘head’ in each case.

Types of modifiers

- | | |
|----------------|-------------------------------|
| a) adjective | 1. disabled work |
| b) participle | 2. rehabilitation engineer |
| c) ‘s genitive | 3. employee’s abilities |
| d) noun | 4. external adaptive switch |
| | 5. Windows-based applications |
| | 6. pointing device |
| | 7. speech synthesizer |

(See *Infotech*, Section 2, Unit 10, p. 48/ 3 A).

Passive Translation:

2. Provide the English equivalent for the verbal structures given in Portuguese:

This software company _____ (faz) exciting computer games that children _____ (adoram) to play.

This company _____ (é) one of the leaders in the field of home educational software.

(See Dias, 1996, unit 4, p. 72/2, for the complete task).

Less Passive Gap-Completion:

1. Read the following sentences and try to find out the meaning for the nonsense words.

Try to explain how you could discover the meaning for the words.

a. O jardim possuía uma quantidade imensa de flores: orquídeas, dalias, rosas, *fepolhas* e crisântemos.

b. É impossível cortar com esta faca porque ela está totalmente *escrapa*.

(See Dias, 1998, unit 2, p. 30/1, for the complete task).

Being elicited to explain how s/he got to the meaning, the student has to use higher order mental skills, which qualifies the task as ‘not so passive’.

Less Passive True/False:

1. Check mark all the statements which cannot be associated with a typical text of appeal.

() The discourse person is *it* or *they*.

() Tendency to conceal the author’s position or personal commitment.

() Tendency to use implicit and explicit comparisons favoring the object that is being described.

(See Dias, 1998, unit 8, p. 134-136, for the complete task)

First of all, the learner is supposed to know/recall the typical features of a text of appeal, then s/he has to tackle the ‘built-in’ opposition in meaning and mark only the statements which ‘do not’ categorize the alluded type of text. Needless to say this entails a considerable level of intellectual effort, one that is not required from a ‘truly’ passive task.

Passive Reading/Studying:

2. Now, read the following statements.
 - The computer games of this company are educational games that can develop children's skills in efficient ways. *That's why* (For these reasons) parents love them.
 - The computer games of this company are educational games that can develop children's skills in efficient ways. *So*, (consequently) parents love them.

(See Dias, 1996, unit 4, p. 70-73, for the complete task).

This time the student is requested to simply read/study the sentences, without getting anyhow involved with them. This kind of activity was not found in any of the other books.

'Purposeful Writing' has also been included, to embrace a few remaining tasks which were still 'homeless', even though writing escapes my main concern here. It should be noted that it has been placed in the framework of active tasks because of the cognitive commitment implied. Dias (1996, unit 8, p. 131 task 1) illustrates this point:

1. Suppose you're a dietist. Give some advice related to a healthy life. Follow these suggestions:
 Eat a lot of vegetables if you don't want to run the risk of getting cancer.
 Don't smoke cigarettes if you want to be healthy.

Infotech (Section 4, Unit 18, p. 87, task 6) provides another similar instance: "*Writing - Imagine that you are Barry Stephens, the sales manager of Sunrise Computers. Write a standard letter to your clients about 'New software products on the market' and offer them a free demonstration disk*".

For Davies (1995, p. 154) 'Prediction' encompasses activities where: "pupils predict next events/step or stage 'after' reading segments of text (text segments presented a section at a time); pupils write next part or end of text (text

presented a section at a time)” (emphasis added). Not a single authentic sample of this kind of prediction task (involving ‘text’ segments) can be found in the covered units, although, allegedly, it seems to be a very challenging sort of task. Finally, as Davies (1995) does not include ‘pre-reading’ activities as a form of prediction, I decided to add ‘pre-reading strategies’ to her ‘prediction’ slot (Appendix C) for, as Tomitch (2000a) has remarked, they can also be regarded as ‘active tasks’; in addition to providing a framework for tackling text, they encourage interaction with the information provided. That is exactly what happens in *warm-up* activities, which Oliveira (1998) brings at the very beginning of each one of her units (Appendix K).

A more careful examination of the tables will show that several tasks are, in fact, *multiple-tasks* and can fit in different slots of the framework. Such a *multi-faceted* task has already been mentioned elsewhere. Evaristo et al (1996) gives another example (unit 4, task IX, p. 40):

IX - Reading for Application

- a) Trace um paralelo entre as informações do texto **The Resilient Library** e a sua experiência em visitar bibliotecas em seu Estado.

This task involves ‘marking/highlighting of text targets’, ‘matching of ideas’, ‘recall’, and ‘summary’. Two additional tasks by Dias (unit 8, p. 124, tasks: 3, 4) reinforce this point:

- 3) Provide word pairs based on opposite meanings.
4) Provide word chains with words of related meanings.

At first sight these appear to be passive ‘vocabulary study’ (synonymns/antonymns). However, they also involve ‘recall’, and previous knowledge

activation because students are elicited to ‘provide’ the pairs, and not simply ‘match’ given lists of synonyms/antonyms. Requiring such a significant intellectual engagement, they constitute interesting instances of how a task may not always be categorized as only ‘passive’, a point that enhances my view of a continuum and reassures the importance of a processing perspective for a task-based instruction as postulated by Skehan (1998).

I have limited myself to the discussion of tasks subject to considerable controversy. The tasks that fitted Davies’s (1995) framework perfectly were not devoted much attention, since space does not allow us to pursue a more detailed analysis here.

3.4 Summary of the chapter

Study 1 aimed at answering the first research question: What are the prevailing types of tasks (active or passive) in the selected ESAP textbooks? The results found in this study are, to some extent, rather surprising. In general, ELT/ESL textbooks contain more *passive* tasks (see Tomitch, 2000a) than the sort of *active* ones detected in these six textbooks used for ESAP teaching at UFSC. The table of the total percentage of the predominance of task types in the selected units of the six books analyzed (Appendix D) displays an incidence of 67.19% of active tasks and 32.81% of passive tasks. The books are thus timely publications and reflect the fact that their authors appear to be aware of current developments on reading tasks.

As the main concern of this work is qualitative, rather than quantitative, perhaps, even more suggestive than the numbers or percentage indicating the

predominance of task types, was another equally unexpected finding. The perception of the lack of a clearly demarcated territory between passive and active reading tasks emerged as the analysis of the units proceeded. I soon realized that passive tasks within the same category varied in the degree of passiveness, that some of them were multi-faceted, hence fitting in different slots of the framework, and that several passive tasks also carried active features, the spectrum of a continuum thus raising naturally. The same applied to active tasks, the enlargement of the framework and labeling of new slots being then unavoidable. In a word, the distinction between passive and active tasks cannot be sustained in practice because some passive tasks carry active features, thereby requiring some degree of cognitive commitment from the learners' part.

The discovery of fuzzy borders between passive and active reading tasks propels me forward in the instigating journey along this newly found continuum. It is unquestionable that by contemplating students with more active tasks along the continuum, teachers will be ushering them towards the direction of acquiring more critical views in the way of perceiving and facing the world, a world which is now dressing the garb of a new century and (hopefully!!!) new paradigms.

CHAPTER IV

STUDY 2

PASSIVE X ACTIVE READING TASKS IN ESAP CLASSROOMS: RESONANCE FOR MOTIVATION AND CRITICAL THINKING

The objective of this chapter is to present the results of the analysis of the data concerning the classroom observation phase in order to attempt to answer the second research question, namely to determine the predominance of task types (passive or active) actually used in ESP classes at UFSC and whether this is somehow related to students' level of motivation to learn reading in English and to become more critical readers.

The analysis consisted of identifying, in field records and class transcripts, the types of activities the four observed teachers applied in their classes and determining which of these types of activities (active or passive) appear to raise more motivation and allow greater possibilities for the development of critical thinking.

4.1 Procedure: class observation, note-taking and tape recording

Before initiating the observation of the classes, I contacted several ESAP teachers but some of them declined to be observed under the argument that they would not feel comfortable or that they feared my presence might inhibit students to participate in class, or, still, would interfere in the natural flow of the class. I

was then left with the choice of observing the two only teachers who promptly agreed to participate in this part of the research, which took place in the first semester of 2001. Normally there are 6 ESAP practitioners teaching at UFSC every semester. I eventually decided to observe another two teachers for believing that this would provide more reliable results. In the second semester of 2001 they were selected at random, after considering the ESAP teachers' availability, schedule, agreement and desire to take part in the research.

The observation stage then involved 4 ESAP reading teachers from the Center of Communication and Expression – Foreign Languages Department – UFSC – SC. The four of them taught at the curricular courses, and are referred to as teachers 1, 2, 3 and 4. Data collection took place from April 2001 to August 2001. All the observed classes were recorded, but in some of them the recording failed because of technical problems with the tape recorder. Some of these classes were disregarded since it would be rather detrimental to evaluate them without the transcripts. A total of six encounters of 150 minutes (3 subsequent classes of 50 minutes each) were attended in the case of T1, (although only 4 blocks of classes were taken into account) nine encounters of 100 minutes (2 classes of 50 minutes each) in the case of teacher 2 (only 4 blocks of these classes were analyzed), six encounters of 100 minutes each, in the case of teacher 3, and 4 encounters of 100 minutes each, in the case of teacher 4. Unfortunately, T4's classes could not be transcribed because she spoke in a very low voice and students talked too much during her classes, a factor which made transcription impossible even using more sophisticated resources in the language laboratory. Therefore, in the case of T4, there seemed to be no other alternative than limiting myself to the note-taking collected during the observed classes.

Once I had selected the groups, I started the observation through note-taking and tape recording. From the first day of classroom observation, all teachers made students aware of my presence in the classroom by explaining that I was collecting data for my doctoral research, which they seemed to understand and to be willing to contribute to. The students did not show any sign of embarrassment at my presence in class. I placed myself at the back of the classroom, so that I would not be so visible to the students and therefore would not inhibit their performances; the same attitude being adopted in the four groups observed.

For a comprehension of the analysis of the procedures concerning the investigation for determining the predominance of task types used in ESP classes at UFSC, a general description of the activities used by the 4 teachers during their classes is provided.

4.2 Activities the teachers applied

4.2.1 Teacher 1

Teacher 1 taught an ESP1 class to an average of 30 Medical students. (The teacher who had been teaching them during the months of March and April – 2001 had just retired and I decided to disregard the first two blocks of her classes I had already observed and take account of only the four blocks of classes taught by the teacher who substituted her, whom I call T1).

After introducing herself to the group (Class1, 17/5/01-Appendix E) T1 told the class they would have a new test and another presentation before the end

of the semester. Then after quickly reviewing the concept of strategies such as prediction, skimming, scanning and main ideas, she asked students to open the adopted book (*Inglês Instrumental: Estratégias de Leitura, by Evaristo et al.*) on page 83 (See Appendix K) and skim the text ‘Suicide’ to find out the topic and main ideas (Task XI). She spoke Portuguese all the time, except when reading parts of texts in English or correcting the corresponding exercises. First of all it should be pointed out that the three above mentioned strategies are by nature ‘active’ for they fit into what Davies (1995) considers “marking/highlighting of text targets” (an active task). *Prediction* is in itself active. Indeed it is one of the active tasks listed in her categorization model and the target is guessing/predicting the topic and probable content of the text by looking at the title and/or analysing other resources as the linguistic, non-linguistic and/or semantic contexts. The *skimming* strategy involves a quick reading and the target is getting the topic or general idea of the text; *scanning* has as the target finding in the text any specific information requested by the teacher. Silberstein (1994) sustains the importance of implementing the practice of active reading tasks with emphasis on strategic comprehension instruction planned in the light of the readers’ goals and specific features of texts. However, she adds two strategies besides the ones mentioned above. The steps for such instruction include the teaching of four reading strategies: skimming, reading for thorough comprehension, scanning and critical reading. After skimming for getting the gist, reading for thorough comprehension allows students to paraphrase the author’s intention. Scanning emphasizes specific words or expressions that can reinforce the student’s arguments. Finally, critical reading leads learners to draw inferences and identify implicit relations that can assist them to build a meaningful interpretation.

The text ‘Suicide’ (Appendix M) was the second text of ‘Unit 8’, whose theme was ‘Main Points and Detailed Comprehension’. (The first text had been given as homework by the former teacher of the group who had just retired). In Task XII students had to use the scanning strategy to answer questions ‘a, b, c, d and e’ about the same text. They were all literal comprehension questions since the answers were explicitly stated in the text as the teacher herself remarks:

T: Agora com o scanning vocês vão localizá informações, tá? Específicas no texto, então...na...nessa...usando essa estratégia eu queria que vocês respondessem a...as questões, A, B, C, D e E, tá? Elas são bem fáceis; é só chegá e í direto no texto e respondê essas perguntas, tá?

In Pearson and Johnson’s (1978) taxonomy of questions these are called textually explicit questions – those used to elicit students’ answers concerning literal comprehension. They believe this type of question only serves to confirm factual information and thus does not incorporate the role of drawing inferences and predictions for answering questions.

After the correction of this passive activity T1 gave another ‘marking of text targets’ where participants had to spot ‘topic sentences’ and ‘details’ in the text (Appendix M-sequence). Her clear explanation and intructions leave no doubt about the dynamic nature of the task:

T: Agora o que a gente vai fazê é exatamente isso que a gente viu no comecinho, lembram? Que...Como que a gente...quando a gente lê um parágrafo, tem a primeira frase que... que resume, que de certa forma que me dá a idéia principal... do parágrafo e depois as outras hã...frases vão dá suporte à essa idéia, né!? Vão detalhá essa idéia. Então, agora é que a gente vai vê como é que funciona mesmo...Então, nesse próximo exercício é super fácil tá! Só quero que vocês façam com bastante carinho prá ver como é que vocês podem usá essa estratégia, essa técnica prá podê...não precisá, de repente, lê o texto todo, lê exatamente ah...entendê talvez até pela primeira frase, se o resto do parágrafo interessa prá você, tá? Então, é o seguinte, vocês vão escolher duas, dois parágrafos desse texto ‘Suicide’ e vão colocá prá mim... Primeiro o tópico frasal, qué dizer, a idéia do parágrafo, tá? E depois os detalhes, ok!? Os detalhes, a...a primeira frase e depois os...os detalhes que vem logo em seguida. Ok!?

St: Prá por em Inglês?

T: Hum?

St: Prá por em Inglês?

T: Não, pode botá em Português. Até melhor porque aí eu vejo se vocês entenderam mesmo o texto.

Clearly, the teacher is providing the students with a topical framework for processing the text (Smith, 1981; Carrell, 1988; Eskey & Grabe, 1988; Devine & Eskey, 1988). Besides the level of abstraction, (active) ‘recall’ and ‘summary skills’ (Davies, 1995) required by the task, T1 offered learners an additional challenge, by suggesting that the answers should be in Portuguese. This factor posed more intellectual exercise on the participants. Students participated actively during the correction showing that they had done the activity. At the end of the correction, one comment by the teacher gives evidence of their motivation and attitude regarding this ‘highlighting of text targets’: “ *O desemprego, ótimo! Cês tão ótimos! Já dá até prá fazer a próxima atividade agora. Seguinte: esse aqui eu vou pedí prá vocês fazerem é... em três, tá? Em trios...* ” This new assignment was ‘Critical Thinking’ (Appendix M- sequence), an active task as the title itself suggests. It proposed a debate on the following question: “ *O Texto aponta o alcoolismo e o desemprego como grandes motivos para suicídio nos EUA. Será que poderíamos dizer a mesma coisa do Brazil? Por quê?* ” The interactive nature of the task becomes transparent in the instructions given by the teacher:

T: Por quê? Aí eu quero que vocês façam o seguinte. Cês vão discutir como o texto... discuti o quê que... quais são as causas, né!? O quê que leva uma pessoa a cometer o suicídio, como é que... os tipos de suicídio, por quê né, que as pessoas matam?... É um texto deprimente (xxx), né!? Eu queria que vocês discutissem e... no Brazil quais são as causas que... é... que vocês acham na verdade, né!? Porque a gente não tem a pesquisa, mas dá prá gente tê uma idéia, ok!?

These are all scriptally implicit questions (the answers are not in the text).

Ciardello (1998) has argued that the driving force of this kind of questioning is to

make students predict, hypothesize, infer, reconstruct, value, judge, defend, and/or justify their answers. Similarly, Tomitch (2000) and Oliveira (2000) have defended the use of this sort of question as promoters of critical thinking. The questioning and discussion involved in the task above is therefore undeniable. The friendly atmosphere also enabled the arousal of critical and different points of view. This is well portrayed in the speech of one participant:

T: O quê vocês acham? Vocês concordam com eles?

St: A gente não concordou

T: Não?

St: Não!

T: Tá! O quê que vocês acham?

St: É porque que... eu acho assim, que o padrão de vida lá é bem melhor, então eles já estão acostumados à um padrão. A maioria tem... já tem alguma coisa, entendeu? Então isso já é uma situação extrema. No Brasil o desemprego, o alcoolismo, esse problema de miséria (xxx) é mais intenso, né? A maioria da população sofre disso, então já... a gente já... tá acostumado, não é um...

After the discussion in trios and then a general debate T1 started ‘Unit 9’, which focused on the strategy of ‘Selectivity’. Task 1 (Appendix M) of this unit gives an idea of what it was: *“I. Após ler o título e os subtítulos do texto seguinte, escolha uma ou duas questões que lhe despertem o interesse em conhecer a(s) resposta(s). Em seguida leia a(s) resposta (s) e escreva, com suas palavras, o conteúdo dela(s)”*. The title of the text was: ‘The 6 most asked questions about antioxidant vitamins’. This was basically a ‘marking of text targets’ but it also included ‘recall’ ‘note-taking’ and ‘summary’ (three other active tasks), what turns it into a multi-faceted task. A pertinent comment here regards the freedom students were given to choose one or two questions which seemed more appealing to them. No doubt this is linked to the idea of learners taking responsibility for their own learning, or becoming involved in making the necessary decisions about learning. On this matter, Dickinson (1994) maintains that a list of decision making necessary

in language learning would include: “decisions about objectives, ways of reaching those objectives, materials, sources of input, activities and so on” (p. 5). That is exactly what happens here – the materials selected (and here the compliment goes to the authors of the book – Evaristo et al – as well as to the teacher who adopted it) allow personal objectives and interests to be pursued, a practice that legitimizes independence or autonomy in language learning (Leffa, 1994). Still, the fact that students were supposed to write the summary in Portuguese added an extra dose of intellectual effort for the fulfillment of the activity, as it can be noticed by the content of this extract of the correction:

T: Tá! Quais são as vitaminas, tá! Quem fez a segunda? O segundo parágrafo quem escolheu?

St: Eu!

T: Oh... muito bem! Escolhesse o maiorzinho, tá! A palavra (xxx) qual é o conteúdo do...da resposta?

St: Aonde são encontradas as vitaminas

T: Aonde são encontradas as vitaminas, ótimo!

St: A vitamina C é encontrada entre as frutas e vegetais...a vitamina E em castanha... e betacaroteno é encontrado em vegetais...

St: E também em frutas, né?

St: É!

St: Isso!

T: Tá ótimo! Quem fez o terceiro?

T1's next step was to ask students to go to page 96 of the same unit and do exercise XXI: *“Usando a estratégia Selectivity no texto abaixo, descubra a parte que menciona os benefícios do exercício físico para o corpo e a mente. Cite esses benefícios”*, another case of ‘highlighting the text targets’- an active task. Students’ motivation could be detected in comments taken during the note-taking: *“Participants worked silently and were concentrated in the performance of the task”*, and also in the answers in chorus which help signal the positive attitude towards the task:

T: Então vamos lá. Ah... como todos fizeram a mesma coisa... Aonde eu posso selecionar informações sobre os benefícios do exercício físico?

St: No primeiro

T: No primeiro pontinho, *exercise*, ótimo! E quais são os benefícios?

Sts: Queima calorias (*answer in chorus*)

T: Queima calorias

Sts: Reduz o *stress* (*answer in chorus*)

T: É ótimo para combater o *stress*, tá! Hã... mais alguma coisa?

St: Aumenta a sensação de bem estar e auto-estima

T: E aumenta a sensação de bem estar e auto-estima. (xxx) que as pessoas que fazem ginástica mesmo que elas não estejam... em forma, elas se sentem mais bonitas. Só pelo fato de estarem fazendo ginástica, tá?...

What is also evidenced in this dialogue is the issue of the relevance of the material and the importance of the teacher always bearing in mind students' needs and interests (Gaskins & Gaskins, 1997). I entirely agree that if we give them topics of their specific area of studies or interests we increase the chances of 'creating readers who read for meaning and love to read', as the title of the book by the writers cited above suggest.

Task XXII (Appendix M) refers to the same text of task XXI and asks: "*Encontre no texto acima o oposto de stress triggers*". Even being a 'vocabulary exercise' of the sort 'find the opposites', it does not appear to be so passive as a 'match the columns' where all the opposites are provided. Here a text target was given and the context had to be taken into account, what gave a more dynamic nature to the task. Students worked individually and silently. When the teacher checked the answer they all shouted 'stress relievers' in chorus, revealing their active participation. On page 97 of the same unit exercise XXIII established: "*Fazendo uso da estratégia **Skimming**, escreva sobre o que o texto **Antibodies From Cows** trata*". Once more, a target was supplied (to find the topic) and three other active tasks were present: 'recall', 'summary' and 'note-making'. Activity XXIV (p. 98) fits exactly in the same category: "*Releia o texto para selecionar 2 parágrafos que contenham informações que você julga relevantes* (marking of text

targets). *Leia os parágrafos selecionados e escreva essas informações*” (recall, summary and note-making- all active tasks). Task XXV was also very dynamic and set up: *“Em grupos de 3, comparem suas informações sobre o texto. E, em seguida, relatem à classe aquelas que vocês julgaram mais relevantes”*. The interactive nature of this activity can be more clearly perceived in T1’s own words when organizing the class for group work:

T: Bom! Através do leite, ótimo! Bem melhor! Ah... alguém que acrescentará mais alguma coisa?... que acha que é importante estar neste resumo, né!? Tá! Cês fizeram a seleção dos parágrafos e viram que (xxx) cês acharam mais relevantes, né? Certo? Então agora o que eu quero que vocês façam é o seguinte: eu vou fazer uma bagunça aqui, tá? Uma pequena bagunça. Eu quero que vocês se misturem e eu quero que vocês selecionem juntos porque cada um selecionou alguma coisa, as idéias mais relevantes do texto... e pode brigar mesmo: “Oh eu concordo... acho que isso não é...acho que isso é mais importante”... Como vocês quiserem, tá? E depois cada um vai apresentar pro resto da turma, quais são as idéias que vocês acham mais interessantes no texto, ok!? Então vamos fazer uma... uma revolução aqui... deixa eu ver, deixa eu ir pelo nome que tá na chamada. (xxx) O Augusto... O Augusto então, e o Carlos, tá? E a Carolina...

Under the interactive view of teaching, what teachers do in the classroom is as important as students’ behavior (Smith, 1978; Pearson et al, 1992). Accordingly, Rumelhart (1984), Meurer (1991) and Aebersold and Field (1997) state that the reading process is a result of an interaction between the new information encountered in the text and previous knowledge readers bring to the text to construct meaning. By choosing the groups at random herself, the teacher avoided groups formed only by close friends, thus allowing a greater interaction among the participants who did not know each other well yet. T1, however, seemed to be democratic for she wisely made it clear: *“Hoje eu vou escolhê... agora eu vou escolhê, depois outra hora vocês escolhem, tá?...”*. Students participated actively during the oral correction and a lot of discussion derived from their different points of view. The teacher spent some time discussing with participants the cronogram of their presentations which would start the following

class. Each class 3 pairs or trios of students would present a text of the book so that it could be covered completely until the end of the semester. Probably because of time constraints T1 skipped activity XXVI and went on to ‘Critical Reading’ (Appendix M) the last one of Unit 9. Questions ‘a’ to ‘e’ were more personal such as “*a. Com que frequência você faz exercício físico? Como você se sente após essa atividade?*” but the two last questions were more general concerning the social context and requesting students’ critical view: “*f. Se você fosse o presidente do Brasil ou o Ministro da saúde, o que você faria para melhorar o sistema de saúde no país? g. Na sua opinião, um curso básico de saúde deveria ser ministrado no 1º e 2º graus? Qual seria o conteúdo desse curso? Justifique*”. Here, for instance, a ‘First Aid’ course was suggested by students as essential in elementary and secondary schools. This sort of question obliges students to rethink their roles in society and, no doubt, foster the development of more critical minds (Meurer, Heberle & Figueiredo, 2000).

On May 24th, 2001 T1 began her class by giving the participants a crossword puzzle as a warming-up activity. The title was “What your body does’ (Appendix M) and the vocabulary was in the specific area of Medicine. This was a ‘vocabulary’ exercise but it was not passive because it was contextualized and required a significant level of abstraction. Completing a crossword puzzle is practically the same as completing a diagram and it can thus be considered an active task. Grellet (1981) postulates that filling in tables, tree diagrams and other diagrams oblige students to *think* about the text and should be used as often as possible. She adds that the visual representation helps the students “to draw out only what is essential and to see the development of the text more clearly” (p. 21) and that this should still encourage them to resort to such devices when note-

making while reading. One student found out that there was a mistake in one of the slots of the crossword (number 8), an interesting sign of attentiveness. T1 apologized and acknowledged it must have occurred when she was drawing the puzzle. Before correcting the crossword she explained the meaning of the list of words resorting to mime, or, as a last resource, to translation. The whole class really enjoyed doing the task. Next, there was the oral presentation of a text entitled ‘Vigorous Exercise Increases Longevity...’ (Appendix M). In fact, before the presentation itself the three presenters asked students to predict the topic of the text: “*III. Leia o título e observe a ilustração do texto abaixo e escreva o seu assunto*”. Research has shown that text comprehension is socially constructed and high level thinking operations, such as prediction and anticipation, are the initial stages for reading (Carrell, 1988; Paris, 1991; Stahl, 1997; Aebersold & Field, 1997).

The presenters next explained the main ideas of each paragraph in Portuguese, a factor that added more effort to the task. Concerning the presentation itself, besides the main target (finding the main ideas of each paragraph), at least three other active tasks, namely ‘recall’, ‘note-making’ and ‘summary skills’ were built-in in this activity. It might also be argued that the ‘oral’ skill demanded for the oral presentation (many times done in Portuguese) gave even more dynamism to the task, offering participants a chance to give their share in knowledge construction and not simply sitting down as passive receivers of information, as it happens when the class is teacher-centered. After giving the class some time to complete the activities printed right below the text, the presenters conducted the correction. Task IV: “*Agora, leia a primeira sentença e a última do primeiro parágrafo e identifique a **topic sentence**. Explique para a classe a sua escolha*”, is

a ‘highlighting of text targets’ and therefore, an active task. The explanation participants had to give to the group to justify their choice made it even more challenging (Ciardello, 1998). Task V: “*Aplicando a estratégia **Selectivity** ao texto ‘Vigorous Exercise Increases Longevity...’, leia as primeiras e as últimas sentenças dos parágrafos para localizar aqueles que contêm informação sobre os benefícios de exercício físico intenso. Liste esses benefícios*”. Again, there were ‘targets’ to be found, ‘note-making’ and ‘summary’ involved. Task VI: “*Fazendo uso da mesma estratégia, localize o parágrafo que apresenta o resultado do estudo feito na Universidade de Harvard. Leia esse parágrafo detalhadamente e escreva o resultado do estudo*”, bears exactly the same features of the previous one. The same applies to Task VII: “*Que parágrafo contém uma mensagem sobre exercício físico? Escreva o conteúdo dessa mensagem*”. Similarly, Task VIII offered a ‘target’ and encompassed ‘note-making’, ‘discussion’, ‘recall’ and ‘summary’ abilities: “*Leia a frase da ilustração do texto **Vigorous Exercise Increases Longevity...** e escreva que palavra introduz um contraste. Discuta com um colega que contraste é expresso nessa frase. Relate suas conclusões à classe*”. Moreover, reporting the conclusions surely implied a critical view on the matter. Task IX simply requested students to ‘highlight a text target’: “*Que expressão no primeiro parágrafo descreve a ilustração do texto?*”. The same happening in Task X: “*Encontre no texto um sinônimo de **vigorous exercise***”, where learners had a vocabulary exercise but not passive for it was contextualized and the clues were not provided. The same classification can be applied to the four next activities: XI. “*Quais palavras no texto formadas por prefixação têm significados opostos a **vigorous?***”; XII. “*Descubra no texto três sinônimos de **exercise***”; XIII. “*Qual é a classe gramatical das palavras **walking, gardening e climbing** na linha 17?*”

Explique” (the explanation requested here made the task more active); XIV. “*Escreva as classes gramaticais das palavras abaixo: a. enhancing (L.05); b. extending (L.20); exercised (L.62); findings (L.67) feeling (L.79)*”.

Another group presented a text called ‘Is Everybody Happy?’ (Appendix M-sequence). The presentation followed the same active line of the previous one. What is noteworthy mentioning here is one comment made by one of the presenters. She said she did not like the text because it implied that “*Americans know more*” and also because it portrayed them as “*a happy people*”, as if they had no problem at all. It was rather surprising to see a girl at this age (first semester at UFSC) showing such an acute critical sense. When she finished the presentation the teacher was sensitive enough to ask students if they agreed with her criticism and many of them said so. This seems to me a good example of the interplay between text-derived information and background-derived meanings during instruction (Eskey & Grabe, 1988).

Task X: “*Retire do texto 4 palavras/expressões que possuem relação semântica com a palavra **happiness***”, was again a ‘marking of text targets’ that needed mental skills to be carried out. The four subsequent activities fall into the same category: XI. “*Encontre no texto 2 palavras formadas por prefixação e sufixação* (one target). *Quais são as classes gramaticais dessas palavras no contexto* (another target)”. The appeal for paying attention to the context increased the cognitive demand; XII: Qual é a classe gramatical (one target) das palavras *meaning* (L.12), *being* (L.17) e *understanding* (L.6)? *Explique* (another target). The reference to the context to find out the parts of speech and the explanation to justify the reasons seemed to increase the level of interest the task raised. These activities have the features described by Hutchinson (1985) and Celce-Murcia

(1985, p. 32), as being “most effective in focusing learners’ attention to form, i.e. they are communicative rather than manipulative; they are embedded in a context, therefore, text-rather than sentence-based; they are purposeful, cognitively challenging and motivating”.

To introduce the theme of Unit 10 – ‘Contextual Reference’ (Appendix M), T1 wrote two sentences on the blackboard: “To really love a woman, to understand **her**” and “*A felicidade é relativa. **Ela** pode estar presente em alguns momentos*”. Then she asked students to open the book on page 101 and read aloud the theoretical information about contextual reference, as well as the four small texts in Portuguese highlighting cases of reference. This was part of Task I which also requested participants to discuss the underlined referents in those texts; an active task since, not only had students to spot the targets (here already underlined since the subject was being introduced), but also to explain what they were referring to. Students were then invited to do Task II where they had the goal of finding the topic of three small texts in English. In Task III they had to reread the texts paying attention to the use of reference and discuss with a partner the referents printed in colours. Calling students individually by name, the teacher asked them to read the small texts aloud and corrected the activities orally. While students were working the teacher prepared on the board a list of three different referents for each of the three texts, an attitude that surely reinforced the theme under discussion. An oral correction followed. Task IV: “*Identifique os produtos dos anúncios seguintes*”, referred to three colourful ads on pages 104-105. Even though ‘marking of text targets’ is an active task, here is a case where the level of challenge was greatly reduced by the too explicit clues provided by the pictures. In Task V: “*Em pares, estude a **referência contextual** em cada anúncio. Indique os*

referentes das palavras sublinhadas por meio de cores ou setas”, although the targets had already been marked, some intellectual work was required for finding the correlations. Task VI presented the lyrics of two songs one by Brian Adams and another one by Whitney Houston: *Indique, através de cores ou setas, a referência contextual nestas letras musicais*. In this case the exercise was even more active because the learners themselves had to find the referents. They seemed to really enjoy it because most of them knew the songs (both top hits). The teacher, however, missed an excellent opportunity to raise their level of motivation even more, for not playing the songs in a tape recorder. After the correction T1 told students to go back to the sheet of the crossword puzzle ‘What Your Body Does’, given at the first moment that morning, where, at the bottom of the page, participants had to make a list of verbs, pronouns, adjectives and adverbs found in all the texts they had just seen (Appendix M).

The class was then summoned to do Task XX: Critical Reading (Appendix M -sequence) to hand in. This was an active task, but in my view it was misplaced for it was about the text ‘Is Everybody Happy?’, which had been seen much earlier. Had this activity been given immediately after the text it would certainly have been more fruitful and meaningful. T1 asked participants to do some home assignment (Appendix M) to be handed in the following class: Task VII, Task IX (here students had to choose only 3 of the 9 questions- again misplaced for these were comprehension questions about the text ‘Is Everybody Happy?’, already seen – most of them literal comprehension questions, except B and H), Task XIII and Task XIV. It should be pointed out that literal comprehension questions, asked and answered in Portuguese on a text in English cannot be considered so passive because of the level of abstraction involved when transferring information from L1

to L2, another clue that the degree of passiveness may depend on several factors. Skehan (1998, p. 73) would contend that such behaviour (transferring information from L1 to L2) increases the attentional burden because “fluency, complexity and accuracy are all desirable goals but compete with one another during ongoing communication”. Therefore this should be valid for all oral presentations delivered in Portuguese.

A pair of students presented a text named ‘Cameras keep death off the roads’ (Appendix M). One student presented the main ideas of the paragraphs and the other one conducted the oral correction of the exercises (Appendix M, a-f), all literal comprehension questions in Portuguese, thereby fitting into the same case regarding the translation process just mentioned in the previous paragraph.

The last activity of the day was a relaxing active game. The class was divided in three groups, each receiving a blank sheet of paper where 6 new words were to be written and later would be described so that the other classmates could guess them. Each group gave the teacher 6 slips of paper with the words as requested. Then one student at a time was invited to go to the blackboard to draw the representation of the meaning of the word that was written on the paper provided by the teacher. T1 wrote ‘Group A’ and ‘Group B’ on half of the board thus creating two columns to mark the scores and figure out which group would be the winner. Students really enjoyed when the teacher gave them a game or filler like this. Some of the words chosen to be described by the participants were: hammer, jogging, swallow, genes, anti-depressant, garden, survey, blood pressure, vitamins, and vegetables. As it can be noted, some of the words were difficult or tricky to draw or mime and students did have a good time accomplishing this ‘vocabulary’, albeit active task; what appears to prove that not all vocabulary

exercises are necessarily passive. I think vocabulary development should be exciting and agree that games and contests like these constitute a valuable resource for ‘energizing’ students’ towards achieving the goal of developing motivation and love for reading (Cramer & Castle, 1994).

The class of May 31st, 2001 started with T1 giving a warming-up activity, once again an ‘active’ vocabulary study: ‘I Bet You Can’t!’ (Appendix M) which could be classified as a ‘Diagram Completion’ (Davies, 1995). On the top of the sheet there was the drawing of a woman and numbered arrows indicating the parts of the head, arms and hands; two columns of vocabulary sided the picture on the left and right margins. On the lower part of the page there was the drawing of a man with numbered arrows pointing to the parts of the trunk and lower limbs. The teacher warned students not to use the dictionary to see how many words they could ‘recall’ by themselves. She remarked the remaining ones could be guessed by exclusion, before appealing to the use of the dictionary. She also suggested they should start with the lower picture because the other one was too specific and might be a bit more difficult. After allowing some time for the completion of the task T1 started the oral correction. She tried hard to lead participants to inference by supplying clues and resorting to mime:

T: S! Depois *shin*. Tá, eu vou dar um chute aqui no *shin* dele (xxx) Ih... (todos falando ao mesmo tempo e rindo). Aonde que eu chutei?

St: Na canela.

T: Na canela, muito bem! Então que letra seria?

Sts: P (*answer in chorus*)

T: Ok, *calf*. Hã... quando se faz bastante exercício para as pernas geralmente essa parte fica bem musculosa...

St: É...

Sts: Panturrilha (*answer in chorus*)

...

T:.. *Index finger*. *Index*, embora a gente não sabe o que é... mas lembra alguma coisa de... indicação, certo? Então que número é?

St: 17

T: 17, muito bem! Middle?

Sts: 19 (*answer in chorus*)

T: Ring finger é bem... é bem fácil. ring é anel, então o dedo onde fica o anel é o?
 St: 24
 T: 24. E o baby finger também que é fácil
 St: É o nenê
 T: É o nenê, muito bem! Tá, então obrigada! Palm é igual o Português, moleza também.
 Quê número?
 St: É o 25

The emphasis on the answers in chorus highlight students' engagement in the task. Another extract from the sequence of the same correction unveils not only the effort T1 spent for finding analogies that could lead learners to guess the meaning of the new words, but also her affectionate relationship with the students, which certainly enhanced their motivation:

T: 21! E *knuckle*? Só sobrou um, o 18, o quê que ele é ali? Vocês conseguiram?
 St: Não
 T: Seria esses nózinhos do dedo
 St: Nó do dedo!???
 T: É nózinho que a gente chama? Como é que a gente chama isso?
 St: Articulação do dedo fessora!!!
 T: Articulação! Essa partizinha aqui que a gente adora (xxx)
 St: Nó do dedo!!! (Risos)
 T: (Risos da professora) Ok! Agora vamos para o outro lado. Ai eu tenho a parte toda do... do rosto e da cabeça, né? *Head, hair, ear, chin, neck, eyebrow. Eyebrow...* Oh, as meninas têm que saber isso aqui, por favor não me decepcionem! Se vocês vão comprar, é... maquiagem importada, principalmente, têm que saber o quê é o quê, né? Prá que que serve. Então *eyebrow* já tem ali, né?
 St: É o 27...
 T: 27! Tá! então já tá, já tá feito. *Eyelid* é aonde a gente passa sombra.
 St: Pálpebra
 T: Pálpebra! *Eyelash*, o rímel você passa aí. Aqui vocês aprendem um pouquinho de maquiagem, ok? Então vamos ver *eyelid* é o número 36, e *eyelash* é o número 32. E *earlobe*, que é aonde a gente põe o brinco?
 St: A ponta da orelha
 T: A ponta da orelha! (Professora e alunos falam ao mesmo tempo) Então que número é? Isso, 28! *Forehead*. Esse é bem fácil também. *Head*, cabeça, né? *Fore* é a parte da frente, então (xxx)?
 St: Testa (xxx)
 T: Ah, pois é! (respondendo a um comentário inaudível) Não deixa de ser, não deixa de ser... (Risos) Não deixa de ser... como antebraço
 Sts: Hummm... pegadinha!!! (Risos)

The last humorous comment (in chorus) by the students and the tone they used to express it, indicates that they felt at ease with the teacher. This is half way

through motivation and reminded me of Kline (1994, p. 15) saying that “teaching in the affective domain is important because it will make students like to read”. The underlined words in the transcript stress the affectionate manner T1 addressed the participants. Other examples such as these were often verbalized and can be found all along her classes:

- T: Esse sinalzinho aqui de = (igual) todo mundo entendeu isso?
 T:... Tem uma explicaçãozinha que é bem interessante e isso pode ajudar na hora de analisar os textos.
 T:... Que palavrinha vocês poderiam pegar ali prá... prá classificar a avaliação?
 T: Então tá! Então vamos fazer o seguinte, vamos fazer agora o exercício da página 119 que é uma revisãozinha da aula passada, lembra?
 T:... Tá bem facinho isso aqui.
 T: Tá! O seguinte, vamos antes da apresentação final... eu quero que vocês façam mais um textoquinho prá mim, mais um trabalhozinho, depois nós vamos fazer as apresentações, tá?
 T: Todos voltando aqui, aqui vocês têm um textoquinho, certo?
 T: Oh, 10 minutinhos no máximo, antes de 10 minutos quero tudo pronto. (Risos) Vamos trabalhar!
 T: Tá, a gente... vamo começá de novo aqui, oh só um minutinho, a Juliana fala bem baixinho e eu não estou conseguindo escutá (xxx)
 T:... Palavra cruzada e vocês vão fazê usando aquela primeira, primeira folhinha, só que agora é mais geral, tá?
 T: Ali era bem específico, agora é um pouquinho mais geral.
 T: Não! Foi só uma vezinha (xxx).

At the end of the correction T1 made some comments on the utility of this list of vocabulary and one student expressed his satisfaction with the task (a feeling which seemed to be shared by the whole class, judging from the expression on their faces):

- T: Isso, 29! É a bochecha. (xxx) Isso aqui é mais prá vocês... se precisarem... guardem com vocês... uma hora que vocês estejam lendo um livro e precisam consultar... ao invés de ficar no dicionário, já tem aqui. (xxx). Então vamos lá!
 St: Eu gostei!!!
 T: Vamos para o nosso livro.

On page 115, the teacher started explaining ‘Text Organization’, the core of Unit 11. She read the theoretical information, explaining and at the same time

giving examples so that students had an idea of the structure of a text (situation, problem, solution and evaluation). Here is part of her explanation:

T: A gente vai olhá hoje algo que é bem interessante. Tá! Depois, a gente vai fazer bastante exercício com relação a isso. É... como que a gente pode perceber a organização textual no texto, como é que esses... que tipo de texto é, e o que tá presente no texto, tá? Então prá eu podê entender, né, melhor o texto, eu preciso identificar, né, a... a... as... a parte, que tipo de texto é por exemplo. Vocês já devem ter tido na escola, ter estudado ‘narração’, ‘descrição’, lembram disso? É o quê que se o... se o... texto apresenta um problema, que problema o texto tá apresentando, é... que solução que o texto dá prá tal problema, tá? É... qual é a... a... a avaliação que se faz do problema aí, do... do... da solução, tá? Então, hã... primeiro, antes de mais nada, o texto tem que ter introdução, desenvolvimento e conclusão prá ser um bom texto, certo? Tá! Prá começo de conversa a gente já tem que começar por aí, né? Consegui identificar essas partes no texto... Esse modelo que tem aqui oh, que é exatamente o que a gente vai ver. É exatamente o tipo de texto que a gente encontra na vida acadêmica. É mais ou menos assim... eu tenho uma situação, um problema, tá... a solução ou resposta prá esse problema, depois uma avaliação prá esse problema, ok? Aqui tá um pouco complicado de entender aqui, mas seria mais ou menos assim...

T1 realized some students had difficulty to understand the subject, but said things would become clearer as soon as they started doing the exercises. Task I was a ‘Prediction’. Students were supposed to analyze the picture, title and subtitles and try to guess the topic: *Aplicando a estratégia Prediction, leia o título ‘Taking a Private Route’ (Appendix M) e prediga o assunto do texto.* The way the teacher addressed the students (notice the underlined words) when explaining this task, reveals, once again her affective teaching style:

T:... E vamos trabalhá um pouquinho prá gente vê se a gente consegue... é na hora que a gente for fazer é que vai surgir a dúvida mesmo prá gente vê se vocês entenderam ou não, tá? Então, a primeira coisa que eu quero que vocês façam é a seguinte: cês vão dá uma olhadinha no texto da página 118, sem lê o texto vão fazê uma prediction que é uma estratégia que vocês já aprenderam, tá!? Vão aplicar a estratégia prediction e vão me dizer qual é o assunto do texto, tá? Olha a figurinha, olha, ah... o que tá escrito embaixo da figurinha e o título. Tá! E descrevam no exercício 1 ali sobre o que vocês acham que é o texto, ok? Cinco minutinhos dá, né? Prá fazê isso... Quero que vocês leiam o texto então com carinho, todo o texto prá vê se entende (xxx) prá responder as perguntas.

Task II was: *Leia o texto detalhadamente para confirmar sua predição e*

responda as seguintes perguntas. The questions were all literal comprehension questions but they led students to understand the components of text organization as the text of Task III.A itself acknowledges: “*Observe que as respostas que você deu na questão anterior correspondem aos componentes da organização textual S-P-S-E. Volte ao texto e identifique as linhas que correspondem aos elementos da organização textual e as palavras que o ajudaram a reconhecer cada componente*”. Thus, as learners had the aim of visualizing the text structure, perhaps the exercise should not be seen as so passive, since they were not expected to simply answer the passive literal questions, but rather, to look at the text from a different angle, using their abstraction to recognize the components of the text structure, as T1’s own words attest:

T: Ok! Vamos vê se... ah tá! Uma coisa bem importante. Observem que essas respostas que vocês deram prá essas perguntas de A à E, tá, correspondem aos componentes da organização textual: *situation, problem, é... solution e evaluation*. Porque aqui vocês têm, pode prestar atenção, qual é o problema? O problema é dado. Qual é a solução? Como é que eles solucionaram? A solução é dada. Como é que eles avaliaram a solução? Como que é avaliada a solução do problema? O fato de ter colocado o filho ali numa escola particular, né? Então o que eu quero que vocês façam agora é voltar no texto, tá, e identificar as linhas que correspondem aos elementos da organização textual, ou seja, *problem...* Qual é a linha que identifica o problema, tá? E as palavras que ajudaram vocês a reconhecer o problema. Como é que vocês sabem, né, que o problema deles é tal? Então eu quero que vocês primeiro achem a linha, onde que tá situado o problema, a solução e a *eva...* avaliação, e também as pistas, que palavras, que tempo verbal, o quê que ajudou vocês a descobrir, tá?

Having to give reasons for their choices, finding the clues which led them to delineate the borders between the situation, the problem, the solution and the evaluation of a text helped students look at texts from a different perspective, other than the sole concern of understanding the content or translating it. By adopting this kind of text analysis the teacher was fostering more critical views among her students, as has been properly advised by Meurer (2000), Heberle (2000) and

Figueiredo (2000), all discourse analysis researchers in the ‘Critical Reading’ issue of *Ilha do Desterro*, mentioned in the review of literature chapter.

Task III.B was also active – ‘highlighting of text targets’: *Que elemento textual você identifica no título deste texto?* So was Task IV: *A que se referem as seguintes palavras no texto **Taking a Private Route**?* T1 corrected this contextual reference exercise calling students individually by name.

Task V: “*Agora leia o texto a seguir cujos parágrafos estão fora de ordem*”, is an authentic example of the active task called ‘Sequencing of cut-up units of text’ (Davies, 1995). The title of the text was “Is it true that some people can’t help smelling bad?” The first part of the task asked: *a. “Ordene-os de tal forma que possam constituir um texto coerente. Explique oralmente o porquê de sua organização*”. The solicited justification obliged the learner to spend additional effort when accomplishing the activity. Task V.B: “*Que componente textual você identifica no título deste texto?*” Task V.C: “*Identifique os elementos **S-P-S-E** no texto organizado*”, and Task V.D: “*Que palavras ajudaram você a identificar cada componente da estrutura textual?*” all dealt with ‘highlighting the text targets’.

In what followed there was the oral presentation of the text ‘The Midas Curse’ (Appendix M) by a pair of students, each explaining the content of half of the text. The accompanying activities established a target and therefore were dynamic: XVIII (Appendix-sequence): “*Retire do texto um grupo nominal em que você encontra **-ed** como formador de adjetivo*”; XIX: “*Procure 3 palavras com **-ed** que desempenham o papel de verbo no contexto*”. T1 explained that teaching affixes (prefixes and suffixes) is considered a specially important strategy in ESAP classes as a means of facilitating text comprehension.

The next presentation was on the text ‘Virtual Squeeze’ (Appendix M), which brought five passive literal comprehension questions corrected orally by the presenters (Task X: p. 124, a, b, c, and d). Conversely, the two next exercises were active and pointed to the following targets: XI: *“Leia o texto novamente e identifique o padrão textual no qual este texto está organizado. Circule as palavras relacionadas com cada componente”*; XII: *“Retire do texto **Virtual Squeeze** três logical connectors e diga que idéias essas palavras expressam”*.

The third presentation of the day was about ‘Mammogram Fallacy’ (Appendix M). One student talked about the main ideas of the text and afterwards the other one corrected the exercises orally, asking individual students to answer each question. The presenters appeared to really enjoy ‘playing the teacher’ and the colleagues participated enthusiastically answering the questions. This positive reaction could, perhaps, be interpreted as a sign of their satisfaction to be experiencing independent learning. When suggesting a gradual introduction to autonomous learning, rather than a deep end approach, Dickinson (1994, p. 8) poses something closely related with these oral presentations:

an arrangement where the autonomous learning is related to ongoing classroom based lessons, at least initially, will enable the teacher to suggest tasks which learners can pursue themselves, maybe as homework, or work in a self access center, and importantly, report back on in the classroom.

T1’s friendly attitude and good mood also contributed to a pleasant atmosphere in class. This could be apprehended when the teacher created suspense at the moment of introducing new presenters:

T: E agora... a nossa amiga Flávia! É com você Flávia!!! (Risos)St (Flávia): Tá! A professora tem a chamada aí? Eu vou chamar o pessoal pelo nome... (Risos porque a aluna estava tentando imitar a professora)

Finally, participants were given a picture crossword: ‘Parts of the Body’ (Appendix M-sequence). It was related to the vocabulary study T1 had given them at the very beginning of the class. She told learners that the words they did not know by heart or were not able to guess, they could check on the list of vocabulary they had received earlier that morning. As already noted, this task type can be categorized as ‘completing a diagram’ and therefore carries active characteristics. In this case students were particularly motivated to do the activity for the words were all in the specific field of Medicine and they had always clearly shown more enthusiasm for issues related to their subject-specific area, what corroborates Jordan’s (1997) view that materials should most likely be subject-specific.

On June 21st, 2001, T1 took her Med students to another building (CCE-DLLE) for a video class. As a warming-up activity she gave them 2 sheets of paper with scrambled texts and titles, which students were supposed to match (Appendix M). This is an active task that Davies (1995) calls ‘Labelling’. The teacher warned participants that there were more titles than texts and told them they did not have to read the texts yet. They should only do a skimming and match the titles with the texts. When the task was over T1 did not correct it, an attitude that cannot be praised since feedback is indispensable for reinforcing the learning process.

A student presented a new text named ‘Cancer: Is soya the solution?’ (Appendix M). Students were told which tasks from the book were supposed to be done and then requested to read the text carefully, individually and silently. The first assignment was Task XVI: “*Leia o texto e retire a idéia central de cada parágrafo*”, basically a ‘highlighting of text targets’, but which also involved ‘recall’, ‘note-making’ and ‘summary skills’ (all active). The teacher said she would skip some activities because of the video session. Exercise XVIII: “*Volte ao*

texto e retire o que se pede: a) Localize as funções retóricas abaixo, indicando o parágrafo em que elas se encontram: exemplificação, definição, hipótese, resultado”, besides the clearly established targets, required a lot of abstraction and critical thinking to spot the different rhetorical functions present in the text. Learners thus looked at the text with different eyes, setting aside what normally constitutes their main aim when reading a text in a foreign language: (simply) to understand (or translate) the content of the text. Here they had the opportunity to see that language functions in different ways depending on the purpose it means to convey. Being aware of the function of a passage is considered vital to its comprehension (Grellet, 1981). Activity XVIII: c) *“Retire do mesmo texto, 04 logical connectors e diga que idéia eles expressam”*, also presented targets and made students think of the context to understand the function of logical connectors in the text, a task which enabled active participation. This could be detected in participants’ engagement during the oral correction of the exercises XVIII- ‘a’ and ‘c’.

What followed was a ‘summary’, another active task. Lynch (1996) advocates that post-reading activities that involve the writing skill, such as modifying texts or writing summaries, “require the learners to think about the relationship between a reader’s background knowledge and the information the writer needs to include in the text” (p. 130). The summary requested can be better explained in T1’s own words when giving instructions to the class (Appendix E):

T:... E depois, por último, um resuminho. Não precisa ser um resumo, tá!? É um resuminho mesmo, nada muito grande, eu quero a idéia principal do texto, ok? Então tá! A única coisa prá me entregá é um resuminho, tá?

St: Agora?

T: É! Melhor, né!?

The highlights above point, once more, to T1's affective attitude towards students. Surprisingly, only at this point did she decide to correct the 'labelling' task given at the very beginning of the class. This was, in my view, misplaced and rather confusing for the students. The correction would have been much more productive if conducted right after the task when students had their 'discoveries' about the possible matchings of texts and titles still fresh in their minds. Next, the teacher asked students to choose 4 of those small texts presented in the early morning and give the main idea of each one very briefly. Besides the goal in mind, learners had to deal with 'recall', 'note-making' and 'summary', all active tasks. My field notes indicate that when students were working individually, in pairs, or, in groups, "the teacher was always available and alert to what students were doing", walking around and participating actively of what was going on in the classroom.

The second presentation of the day was on a text entitled 'Watch Your Cholesterol' (Appendix M). The student gave explanations 'recalling' and 'summarizing' the main ideas of each paragraph. Because of time constraints, no task was assigned on this text. T1 told participants that she would show them only the part of the film which was related to Medicine and that they should not worry if they did not understand all the English words in the captions, because they would be able to make a lot of guesses from the context and the images. Therefore, she suggested they should not be stressed, but simply watch the film and have fun. She said she had not prepared exercises on the text of the film, exactly because she wanted to give them a relaxing, but challenging activity.

Even teaching ESAP for the first time, T1 seemed to be aware of its approach. She usually inserted games and 'fillers' in-between the activities of the

book in order to avoid boredom. Her affectionate teaching style and the joy she felt for being a teacher were rather contagious and made her successful in the difficult enterprise of motivating students all along the six observed encounters of 150 minutes each, where active tasks prevailed. The main types of active tasks found in her classes were: prediction, marking of text targets, recall, inferential comprehension questions, note-making, summary, sorts of diagram completion (crossword puzzles), sequencing of cut-up units of text, and labelling of texts. Additional dynamic activities such as oral presentations, reports, debates, and discussions created a pleasant atmosphere, enabling opportunities for critical reflection and learner independence to emerge.

4.2.2 Teacher 2

Teacher 2 taught an ESAP1 class to a mixed group of different areas. There were around 12 students in class and they were from the departments of Physics, Languages, Philosophy, Physical Education, Social Sciences and Engineering. She also spoke Portuguese during the classes and told me she took most of the xerox material she provided students from the book 'Reading: Structure & Strategy 1', by Taylor et al. (1982).

In the first observed class (Class 1, 10.5.01) she started correcting 3 pages of activities on 'affixes' students had been given the previous class. The value of teaching word formation and derivation is that it is a strategic way to discover the meaning of a great number of unknown words (Grellet, 1981). The first one was a 'match the columns' task (Appendix M-grammar exercises). Although this is a

very common type of task in many textbooks, it was not included in Davies' s (1995) list. Of course the level of abstraction involved in this sort of activity may vary, some of them being more or less passive/active depending on the level of cognitive demand. In this specific case, nevertheless, there seemed to be a fairly reasonable level of effort, 'recall' and inference involved. Here is 'recall' (an active task) in action:

T: Vamos passar para os prefixos, os radicais, e sufixos. A gente tinha concluído que os prefixos tinham a função de que? Fazer o que com a palavra? Quando eu acrescento um prefixo o quê que acontece com aquela palavra? Por exemplo: legal e ilegal?

Sts: Muda o significado

T: Vai mudar o sentido da palavra... de afirmativo ou positivo pode se tornar negativo, pode indicar a direção, pode indicar uma série de coisas, mas...a palavra vai mudar apenas no sentido. Quando a gente acrescentar um sufixo, aí vai mudar uma outra coisa. O quê que é?

St: Um substantivo pode passar à adjetivo....

And here is an instance of inference being processed:

T: Sim tem um aqui que vai cair uma letra... (um aluno diz algo) Hã hã... até mais de um Marcos, já vi dois aqui, onde sairia uma letra e entraria outra (antes de colocar o sufixo)

In the second exercise, students had to underline the prefix/suffix of a list of words and indicate the parts of speech, a sort of 'highlighting of text targets'. There was no text, but two targets had been established, characterizing the task as an active one. Indeed, students seemed to be really engaged in the accomplishment of the goal as the extract confirms:

T: Discomfort, quê que nós temos aqui?

Sts: Prefixo

T: Prefixo, então aqui a gente não muda aqui a classe gramatical, a gente muda apenas o quê?

St: O sentido

T: O sentido da palavra, a gente tinha *comfort*, uma palavra com...sentido positivo e a gente passa a ter uma palavra com sentido negativo, né? *Unreal*?

St: 'un'

T: A mesma coisa do *discomfort*, né!? E *reafirm*?
 St: 're'
 T: 're' esse significa o quê?
 Sts: Reafirmar
 T: Quê que o 're' indica?
 St: Repetição
 T: Outra vez, mais uma vez

Task 3, was a 'multiple-choice' activity as it becomes clear in T2's own words:

T: *Choose the correct one, number three*, então aqui a gente tem uma palavra em Português e ao lado a gente tem duas opções em Inglês onde a gente vai... selecionar a opção correta, a primeira já tá feita prá nós, vejam: produto químico. Aí a gente tem *chemist* e *chemical*. Aí a gente seleciona qual deles? Vamos ver?
 Sts: *Chemical*

The sequence of the same dialogue serves to testify again that the management of a task may change its nature, in other words, make it less passive. T2 did not limit herself to simply pointing out the right alternative. The attitude she assumed during the correction, leading students to inference and always trying to force them to find the answers by themselves, can be verified in the dialogue below:

T: *Chemical*, tá. Por quê... por quê, que eu seleciono *chemical*? Vamo pensá juntos.
 St: Porque na biblioteca central tem lá uma repartição escrito *general chemical*
 T: *General chemical*, tá. Isso aí é uma técnica de raciocínio, não tem problema. Mas por quê? Se eu não soubesse disso... Por quê que eu sei que eu vou selecionar *chemical* e não *chemist*?
 St: Porque...
 St: Por causa do sufixo
 T: Porque o sufixo 'al' cria que classe de palavras? *Central* por exemplo... adjetivo. E aí eu preciso de um adjetivo, produto químico; eu tô dando uma característica a esse produto, então eu preciso de um adjetivo. O sufixo 'ist' ele não cria adjetivo, ele cria substantivo. Então eu não poderia selecionar o *chemist*. OK! Façam o mesmo para todas as outras. Pensem em que tipo de palavra que vocês estão lidando, se é um substantivo, se é um adjetivo, se é... sei lá, um verbo... né!? Se é um verbo no singular, se é um verbo no plural.

In the last two lines of her speech the teacher called students' attention to

the context where words appeared as a means to reach a better comprehension; a strategy that surely required more attentional resources and which T2 adopted all through the correction. Her concern appeared to be with ‘teaching’ rather than simply ‘testing’ students’ reading comprehension. She might be following Garner’s (1992) observations, based on discussions about metacognitive research, that teachers should “emphasize why a particular routine is used, how to use it, and how to know when it has to be used well” (p. 250).

In Task 4, participants had to translate a list of isolated words, all derived from the words ‘live’ and ‘life’. It was, in fact, a ‘vocabulary exercise’, or, more precisely, a ‘dictionary exercise’ which is on the list of passive tasks. Here, however, because of the suffixes, I would argue the activity did not seem so passive because of the many inferences students were supposed to make to arrive at the appropriate translation of the words in Portuguese. The same argument is true for the fifth activity where students had to explain the idea that each prefix or suffix added to the list of 9 words presented. This task involved ‘recall’ of the meaning of the root words, of the prefixes and suffixes and also inference to guess the meaning of the combination of both. Unless participants immediately resorted to the use of the dictionary, or there was immediate translation by the teacher; in both cases then the task would have to be considered more passive for not requesting much intellectual exercise from the part of the learner. Even so it would not be so passive as in the case of words without affixes, which would require a lower level of cognitive need.

Task 6 was a combination of a ‘gap completion’ and a ‘multiple-choice’ exercises, both regarded as passive in Davies’ (1995) task categorization model. Nonetheless, because of T2’s teaching style and sensitivity to take advantage of

the opportunity to lead participants to logical guesses during the correction of the task, and even to review grammar issues to help them build knowledge, the task appears to have acquired a less passive status. Here is an example:

T: Useless. Very good! It's useless to return to the hospital now. The doctor is not there anymore. Então o quê que eu preciso aqui? Eu preciso de um adjetivo. É inútil voltar ao hospital agora. Não adianta voltar ao hospital agora. Ok! Por quê que é inútil?
 St: Porque já tá lá o...
 T: Não, não... não é isso, por quê que é inútil? O quê que indica aqui na segunda sentença?
 Sts: O doutor já não está mais lá
 St: O médico já não está mais lá
 T: O médico já não está mais lá... então por isso é inútil, ok! (Continuing the correction)
 There are two ways of...
 St: 'ing'
 T: 'ing', por quê? Lembram que a gente viu que depois da preposição, verbo que segue uma preposição... é... tem 'ing'. O resto vocês podem fazer em casa e a gente corrige na aula que vem. Vou só entrega as provas e na próxima aula nós vamos discutir, ok?

Again, had T2 simply signalled the right choice, the task would surely fit as a passive one, (simply 'testing') but the way she seized the chance to lead participants to infer information and to participate (trying to 'teach'), made the task more attractive; what reaffirms the supposition that the level of passiveness of a task greatly relies on the manner the teacher handles its performance. Even when dealing with grammar exercises, which are not included on the list of passive tasks, but which would normally be considered passive, T2 succeeded in grasping student's attention and involvement in class. On another occasion, when teaching the simple past (Class 2, 31.5.01), she equally guided students to inference and tried to elicit the rule from them:

T: Ok!? Então que conclusões a gente pode tirá aqui, quanto ao uso do... a estrutura, perdão, do passado simples?
 St: Afirmativo...?
 T: No afirmativo nós temos (xxx) sufixo 'ed' acrescentado à base, à forma base do verbo, ok. Então, o afirmativo a gente vai tê o quê? Como é que a gente vai formá lá aquela nossa regrinha?
 St: Pronome

(Ruídos de outros alunos interferem para ouvir o diálogo entre a professora e aluna)

T: Sujeito, né!? Pode chamá isso de sujeito que pode sê um pronome ou pode sê um nome também. Não precisa sê necessariamente um pronome.

St: Sujeito mais o verbo

T: Depois mais acrescido de 'ed', tá? Mais o quê?

St: Complemento

T: Mais o complemento, tá! Então vamo vê um exemplo aí, bem simples. Não esses aqui, tá? Vamo vê um outro exemplo

The correction went on like this and there was a moment when we can clearly perceive critical thinking in operation:

T: Very good! Five, Fernanda?

St: George Bush did not win the president election...

T: The presidential election

St: In...

T: In 92

St: Tem mais uma agora...

T: Acrescenta o *did not* e o *win* permanece na forma base. Em compensação o filho dele ganhou em 2000

(Todos riem)

T: (xxx)

St: Em compensação não, né? (*An evidence of the student's critical view*)

T: Não é uma compensação? Não!... É uma compensação do ponto de vista dele

St: Ah... tá! (*Making her point clear*)

T: Não no nosso Valdete! Mas dele... six, Fernando?

When talking about a general procedure for critical reading in terms of teaching approach, Wallace (1992) points out that “[R]ather than just focusing on form for its own sake, as in traditional language and reading exercises, students can do so to adduce evidence for the text’s ideological positioning” (p. 69). The teacher may play a relevant role in calling learners’ attention to bring ideological assumptions forward for consideration. The main characteristics of T2’s personality were: giving very clear explanations for everything, fostering critical questioning and creating a friendly atmosphere in the classroom. The combination of these features may have allowed critical views such as these to emerge. As a matter of fact, her critical comments triggered the critical positioning of the students; a hint

of how to help students reconstruct hidden discourses within the text (Fairclough, 1992). Later when actively predicting on the topic of a new text about Elvis Presley (Appendix M), another sample of critical thinking has shown off:

T: O rei é um termo como ele é conhecido pelos fãs... do... do... da música...
 St: Mas aqui no Brasil quando se diz rei se pensa em Roberto Carlos
 T: Ah é mesmo, né!? Não tinha pensado. Roberto Carlos é o rei aqui!
 St: É...
 St: Aqui no Brasil é ele!
 T: Ah tá!
 St: Isso é bem Americano, né? (*Showing his critical perception of the 'American way'...*)
 T: Não, não... Mas eu não quis dizer que ele é o rei prá nós... eu quis dizer que ele é conhecido como o rei
 St: O rei do rock

As the prediction proceeded, simultaneous signs of 'recall' (another active task), resulting from previous knowledge activation, became evident:

T: Ok! Então quê que nós sabemos do Elvis antes da gente lê aqui no texto?
 St: Cantava rock
 St: Cantava rock, que...
 T: Que ele era cantor de rock, quê mais?
 St: Cantava muito bem
 T: Hã!?
 St: (xxx)
 T: Cantava muito bem
 St: Usava roupas exóticas
 T: Usava roupas... exó... diferentes, diferentes, digamos assim, né!?
 (outros alunos fazem comentários simultâneos sobre o Elvis)
 T: Foi o precursor daquele negócio do... é... *show man*, porque ele dançava no palco, dançava de uma maneira bem sensual que era considerada muito chocante na época, quê mais?
 (Alunos riem e falam ao mesmo tempo)
 T: É, drogas em remédios, ele tinha um problema com consumo de remédios, drogas no sentido de cocaína ou heroína nunca ouvi falar... remédio sim...
 St: Mas ele tinha alguma coisa assim, não sei se era com álcool...
 T: Com álcool e talvez é... remédios
 St: Fez vários filmes também

What I mean to show is that during prediction there was intensive activation of world knowledge and this subsumed 'recall', here not of a text just read, but of the hundreds of texts on the same topic dwelling the learner's mind at

the moment prediction was taking place (Fairclough, 1989). What happened above was the instantiation of intertextuality coming true.

After the ‘prediction’, before reading the text, there was a ‘true/false’ activity (Appendix M), which is normally considered passive but here, in my opinion, dressed a somewhat different garb for students were requested to read the statements before reading the passage, and to think about them while reading. Therefore, the true/false practically became a ‘marking/highlighting of text targets’ because students were given a reason for reading and probably paid more attention all the way through so that they were able to find the answers. Paris, Wasik and Turner (1991) have stressed the issue of motivation towards reading; for them reading strategies involve preparing to read, constructing meaning while reading, and reviewing and reflecting after reading. As part of the instructional move, preparing to read concerns setting a purpose for reading and activating prior knowledge. That is exactly what occurred in the last example. Had the true/false statements been given after the text, the activity would certainly have been coined as a passive one. Besides, T2’s approach during the correction contributed even more for giving the task a more dynamic bent. Again the teacher did not simply point the correct alternative but asked students to justify and give explanations:

T: Vamo vê, vamo vê o quê que diz aqui o texto, tá?

(xxx)

T: *Number one, Elvis was nineteen when he began singing professionally.* Falso ou verdadeiro?

St: Falso

St: Falso

T: Falso. Quantos anos ele tinha?

Sts: Vinte dois

St: Vinte três

St: (xxx)

T: *Elvis’s first record was Heartbreak Hotel?*

St: Falso

St: Verdadeiro

St: Falso

St: Ver...

St: Falso
 T: Falso, ok! O quê que foi o *Heartbreak Hotel*?
 St: (xxx)
 T: Como é que é César?
 St: Foi o sucesso
 T: Foi o primeiro sucesso, não o primeiro disco, primeiro sucesso, ok!

Later the teacher provided another example of how to interfere in the nature of a task, turning a passive activity into an active one:

T: *The Army gave Elvis an elegante haircut*. Falso ou verdadeiro?
 St: Falso
 St: Verdadeiro
 T: Falso. Quê que diz o texto César?
 (xxx)
 T: Quando ele foi prá... o exército, o quê que aconteceu? Qual é o tipo de... de *haircut* que ele recebeu lá?
 St: Regular
 T: Regulation. Aquele... aquele do padrão do exército. E o quê que aconteceu quando cortaram o cabelo dele daquele jeito?
 St: Não sei...
 T: Como é que é? Não? Tá escrito no texto, tá gente? Não é interpre... não é achismo. O quê tá escrito no texto?
 T: *Thousands of women all over the world cried when they heard!* O quê que é isso?
 St: Muitas mulheres...
 St: Choraram...
 T: Se choraram foi um corte de cabelo elegante ou não?
 Sts: Não!
 T: Não! Obviamente que não! Na época foi considerado um corte muito feio, comparado com o cabelo que ele tinha antes... uma cabeleira vasta e tal, né? Topete estilo topetão, né?...

Right below the text about Elvis there were 8 comprehension questions, of which 6 were literal comprehension questions (therefore passive) and the two last ones were inferential comprehension questions (active). The way T2 conducted question 7 not only heightened the active potential of inferential questions, but also how they enable fostering of questioning and critical thinking:

T:... What are some advantages of being very rich and famous?
 St: Perder a privacidade
 T: Ok! Perda de privacidade. Quê mais?
 St: Não saber o que fazê com o dinheiro... (Todos riem nesse momento)

T: Não sabê o... Isso é... Sabe que isso é um problema sério prá nós rélis mortais? É difícil vizualizá isso, mas quem tem muito dinheiro tipo assim... Bill Gates, (xxx) Onasis, etc... Eles têm que encontrá mecanismos prá se desfazê do dinheiro, porque senão eles têm que pagá tanto imposto... Então eles tem que criá fundações... todos eles têm fundações... eles tem que doá dinheiro...

St: É...

St: Não é porque eles são bonzinhos! (*criticizing the system!*)

T: Não... Não é porque eles são bonzinhos! É porque eles precisam encontrar formas de... de canalizá aquele dinheiro de maneira que eles não sejam taxados sobre aquele dinheiro... porque se eles ficarem com todo dinheiro na mão deles, todos são taxados... Então eles criam fundações, eles criam fundo disso, fundo daquilo, dinheiro prá criança não sei das quantas, dinheiro prá não sei o que lá...

(xxx)

T: Hein?

St: É só dá prá LBV!!! (*another critical view*)

T: Ok! Então tem esse problema... como administrar todo esse dinheiro, como escolher pessoas de confiança prá administrar a sua fortuna, como não ser roubado pelos seus administradores, por exemplo, quê mais?

(xxx)

T: Questão... questões de segurança. Exatamente!!!... Tá sempre se escondendo... sempre...

St: Por isso que ninguém aqui tem!!! (xxx)

T: (A professora ri) Vocês já viram milhões, né? Fernanda?

It can be attested here that, as suggested by Grabe (1988), effective reading EFL instruction depends on the teachers' ability to not only provide practice of useful reading strategies but also guide students on how to perform high and low level thinking operations before, during and after reading. T2 was very efficient in dealing with such operations. Critical thinking can derive enormous benefit from such debates, precisely because they bring to light what is normally latent or hidden. What T2 was exploiting here was the question 'What does the writer mean by this text?', by discussing the social and ideological forces underlying the text, or "the ways of thinking which (re)produce and reflect the power structures of society", or more briefly, "meaning in the service of power" (Thomson, 1984).

Immediately after the correction of the comprehension questions T2 asked students to go back to the text and find verbs in the simple past (highlighting of text targets – an active task), at least one in the affirmative, one in the negative and

one in the interrogative. She said the text had an abundance of verbs in the simple past precisely for illustrating this grammar point they were covering that week. When the correction was over participants were invited to do the last 5 exercises of the unit. Task 1 was a passive 'gap-completion exercise', where students had to use a word from the box (regular verbs in the base form) for each sentence and adapt as necessary. The adaptation required, although not explicitly stated, was supposed to be a change to the simple past, thereby a rather mechanical task. Task 2 encompassed a 'matching the columns', asking the students to identify which past tense (all affirmative) went with which verb and a 'gap-completion' where they had to use the past tense forms to complete the given sentences; both being passive tasks since the clues were provided (Tulving & Osler, 1968). Task 3 was also a 'gap-completion grammar exercise'; a box was provided with regular and irregular verbs in the base form and learners were asked to use a word from the box for each sentence and adapt as necessary. However, here there were affirmative, negative and interrogative sentences to be completed, a factor which surely bore a higher level of cognitive work. Task 4 was another 'match the columns' where students had to match the past tense forms from the box with the verbs (in the base form) on the list by writing them in the appropriate spaces. As all the clues were supplied, this seemed to be a recognition task with a low level of abstraction. Finally, in Task 5 students were supposed to complete the given sentences (all in the affirmative) using the past tense forms from the list in exercise 4, which should, by that time, be familiar to the students and therefore destituted of any significant challenge.

In the third recorded class T2 (Class 3, 18.6.01) announced her intention to place a test the class after the following one. She gave students a xerox copy of

a whole unit called ‘Mixed Skills’ (Appendix M), a sort of revision of the reading strategies developed during the semester (skimming, scanning, guessing difficult words and looking for detailed information). Students worked silently and individually. Activity 7.1.A was a ‘Scanning’ exercise. Students had to scan a letter quickly and answer the following questions: 1. Who wrote the letter? 2. Is the letter about a car, a washing machine, or a cassette recorder? As they were supposed to read the text with these questions in mind and had a goal to reach, this activity fits as a ‘marking the text targets’ (an active task). What follows demonstrates learner’s engagement in the task (answers in chorus have been highlighted), partly due to the dynamic nature of the activity itself, partly because of T2’s interesting way of exploiting the context and leading students to guess the information by themselves:

T:... Leia esta carta rapidamente, bom, lembrando que o *scanning* é aquela atividade rápida, a gente lê prá buscá informações suficientes, né? E respondendo as duas perguntas ali: Who wrote the letter?

(xxx) (*Students work silently on the task*)

T: (xxx) Yes?

T: Quem escreveu a carta?

Sts: Anne Jonnes (*answer in chorus*)

T Exatamente... e número dois: *Is the letter about a car, a washing machine, or a cassette recorder?* Qual dessas três coisas aí, tá?

Sts: A cassette recorder (*answer in chorus*)

Activity 7.1.B was a ‘Skimming’ exercise to answer the question: What does Mrs Jones want? Besides the target itself that grasped participants’ attention while reading, T2’s pedagogy made the task even more active. Here is how she was always trying to get the answer from students, forcing them to be attentive and interactive all the time:

T: Então vamo rapidamente ler, bem rapidinho só prá responder aquela pergunta. Não precisa nem lê a carta toda, tá? (xxx) Que pergunta é essa?

St: O quê a Jonnes quer?
 T O quê que a Mrs, Jonnes quer, tá? Ou seja, qual o objetivo desta carta? Prá quê que ela mandou essa carta, ok!? Então, ela mandou essa carta por quê? Primeiro qual foi o motivo da carta?
 St: Uma reclamação
 T: Uma reclamação, tá! Mas sobre o quê?
 St: Sobre um produto que ela comprou e quebrou
 T: Que quebrô, então essa era a reclamação dela, tá! E o quê que ela quer que a empresa faça?
 St: Que ela reponha.
 T: Que ela reponha não!
 St: Reponha não, que ela...
 St: Indenize?
 T: Tem uma palavra melhor do que indenizar, indenizar é uma coisa do contexto mais específico
 St: Ressarcir
 T: Ressarcir! Como é que seria esse reassarcimento Ariane? Trocando em miúdos?
 Sts: Devolver...
 T: Devolver o dinheiro que ela pagou pelo produto, uma vez que o produto quebrou imediatamente, logo após que ela comprou, tá? Onde é que tá isso no texto?
 St: É lá no final
 St: No final
 T: Exatamente! O quê que ela pede então?
 St: Imediatamente
 T: Não! Imediatamente é o advérbio. Mas o quê que ela pede que a empresa faça?
 Sts: Que *refund*
 St: Que reembolse ela
 T: *Send me a refund*, seria reembolsar seria a...o verbo mais apropriado prá esse caso aqui, tá?
 St: O quê que é *refund*?
 T: O Adriano acabou de falá. O quê que é Adriano?
 St: Reembolso
 St: É... reembolso
 T: Ok?

In Activity 7.1.C participants had to tackle a ‘Guessing Difficult Words’ multiple-choice task. Although ‘vocabulary’ and ‘multiple-choice’ exercises are both included on the list of passive tasks, in this case, because of the way this task was devised, it cannot be said to be so passive. Learners were invited to find the listed words in the letter (highlighting of text targets – in itself an active task) and to use the context to decide if they meant ‘a’ or ‘b’. Needless to say this involved a considerable level of mental activation. Additionally, students were warned ‘not’ to use the ‘dictionary’, considered a passive task type by Davies (1995). Once more what comes next (still regarding the correction of activity 7.1.C) reinforces the idea that ‘task management’ is powerful enough to transform the profile of a task:

T: *Number one: branch. Shop or house?*
 Sts: *Shop*
 T: *Ok! Precisely. Nearly or exactly?*
 Sts: *Exactly*
 St: *O quê que é nearly?*
 T: *Nearly é... quase*

For T2 the text becomes a platform for negotiation of meaning where students are encouraged to ask questions to the teacher and to each other (Samuels & Kamil, 1977; Eskey & Grabe, 1988; Aebersold & Field, 1997). As the correction went on T2 showed how to exploit the context to help learners find clues to guess difficult words or expressions:

T: *As. When or because?*
 St: *When*
 St: *Because*
 T: *Because, very good! Vejam que se a gente quiser substituí, vejam lá... (na carta). Who told me that, as I did not have a receipt, the shop could not give me a new recorder, eu posso substituí pelo because. Because I did not have a receipt... mas não pelo when.*
 T: *When é quando, tá? Não dá aqui! Receipt: a letter from the shop, or a piece of paper saying you have paid?*
 St: *A letter from the shop*
 Sts: *No!!!*
 T: *A piece of paper saying you have paid, quê que é o receipt, então? Quê que é o receipt?*
 St: *Receipt?*
 T: *Em Português?*
 St: *Um verbo*
 T: *Não! Um substantivo, tá? Olha... olha aqui a definição; a piece of paper saying you have paid, quê que é isso? É um substantivo, então não é verbo. Quê que é piece of paper, gente?*
 (xxx)
 T: *Hã?*
 St: *Uma pequena carta?*
 T: *Não uma pequena carta, gente! Ele tá falando da letra 'B', tá... não tem carta ali no meio.*
 T: *Piece of paper. Quê que é piece of paper?*
 St: *Piece?*
 T: *Piece é pedaço, tá?*
 (xxx)
 T: *Saying you have paid. Quê que é isso?*
 T: *Say todo mundo sabe quê que é, tá! Não precisamos nem olhar...*
 St: *Say é dizer*
 T: *Hã*
 St: *Dizer*
 T: *Só que ali a gente tem o gerúndio*
 St: *Dizendo... dizendo*
 T: *Dizendo...dizendo o quê? O quê que diz nesse pedaço de papel?*
 Sts: *Você tem...*
 T: *O quê que é paid, gente?*

St: Pagamento
 T: Pagar
 St: Pagar, pagando...
 T:...dizendo o quê? Que você...
 St: Deve
 T: Não! O contrário
 St: Precisa
 St: Deve pagar
 T: Não, não, não! Tira o deve. Não tem nenhum deve aí. Você o quê? Quê que diz nesse pedaço de papel? Que você pagou, que você pagou. Então quê pedaço de papel é esse?
 St: Um recibo
 St: É um recibo
 St: Uma nota
 St: É! Recibo.
 T: Recibo
 St: Ah! É isso

In the sequence a student gave another interesting example of how prior knowledge and the context may supply clues to facilitate comprehension:

T: *Refund. A ca... cassette recorder or money back?*
 Sts: *Money back*
 T: *Money back, very good!*
 St: (xxx)
 T: Eu vejo como... não se trata de um chute, tá gente! A gente tá buscando pistas do contexto
 St: Não, não, foi... foi porque eu não li no texto
 T: Ah...
 (xxx)
 St: É porque eu vi aqui 'refund', aí o 're'... eu... (xxx)
 T: Fazer de novo
 St: Fazer de novo... Aí como *cassette recorder* não tem nada a vê com fazer de novo e...money back...
 T: O 're' e o *back* têm significado similar
 St: Foi por isso que eu achei... (xxx)
 T: Então tu não chutô. Tu fez um raciocínio correto

Task 7.1.D concerned 'Looking for Detailed Information' in the format of a 'True or False' exercise. Because it came after the letter, it did not present the same level of challenge as in the case mentioned above. On the other hand, it cannot be considered totally passive because of the constant questioning and justification (Wallace, 1992) required by T2, who never limited herself to simply saying right or wrong:

T:... *The tape recorder broke down after only 48 hours*
 Sts: Falso
 T: Falso. Quanto tempo foi?
 St: Vinte e quatro horas
 T: Vinte e quatro horas apenas, né? *The manager of the shop was very rude to Mrs Jones*
 St: Falso
 St: Falso
 T: Falso. Quem foi que foi rude?
 St: (xxx)
 T: O vendedor, ou a vendedora, né? Não o gerente em si; o gerente não atendeu o pedido dela, mas não diz que ele foi rude. *The shop did not give Mrs Jones a new recorder because they did not have one*
 St: Falso
 St: Falso
 T: Por quê que não deram?
 St: Porque eles não tinham, eu acho...
 St: Porque...
 St: Porque ela queria um reembolso, ela queria...
 T: Não! Vejam primeiro por quê que eles não deram... primeiro ela deve ter tentado trocá
 St: A new recorder (xxx)
 T: Why not? Eu quero sabê a razão. Isso aí é o fato
 St: (xxx)
 St: A loja não tinha um novo
 Sts: Eles não tinham um novo...
 T: Não! Vocês não acabaram de dizê que é falsa a afirmação?
 (alguns alunos começam a rir enquanto a professora continua a falar)
 T: O quê que tá escrito lá na carta, gente?
 T: Leiam a carta e vejam porque que a loja não deu o aparelho prá ela.
 St: (xxx)
 T: É... simplesmente porque na hora que ela foi na loja ela não tinha o recibo na mão, ok?

Activity 7.2.A asked learners to read the letter from ‘European Education’, and tick which of the instructions listed were contained in it, possibly in different words. Actually, this was a sort of ‘true or false exercise’, or, in other words, a recognition task which should be considered passive. Nevertheless, as T2 asked students to read the instructions before reading the text, she managed to turn it into an active task, namely a ‘marking/highlighting of text targets’, where students had a reason for being alert while reading. Before starting, though, the teacher gave participants two extra targets to be spot in the letter: the addressee and the addresser, thus intensifying the level of the task demand. After the oral correction, the teacher moved to activity 7.2.B, that requested students to read the letter again and answer three questions. Questions 1 and 2 were each a ‘gap-completion’

sentence and therefore passive for the clues were explicitly stated in the text. Question 3 provided an interesting instance of how even a ‘multiple-choice exercise’ may escape from the curse of being coined as ‘passive’, if wisely devised. Briefly, learners had to follow the directions in the letter to spot in the map which letter (A, B, C, or, D) corresponded to the place where the person (the letter was addressed to) was supposed to go. Accomplishing this task demanded attention and active engagement. When describing this type of task in her book Grellet (1981) affirms:

This kind of exercise will help the students to read the text accurately since some of the routes are very similar. They will therefore have to refer back to the text constantly. Also, trying to trace a route on a map is the most natural activity when reading an article on geography or explorations (p. 137).

Students’ enthusiasm and participation (note the highlighted answers in chorus) can be seen in this extract recorded during the task performance:

T: Vamos seguir as instruções, tá? Passo-a-passo... Primeiro, ao sairmos da estação, quê que nós vamos fazer?

St: (xxx)

T: Não, não, não! Antes disso nós temos que tomá uma decisão muito importante quando a gente sai da estação.

St: (xxx)

T: A gente vira à esquerda... Essa é a primeira instrução; se a gente virá à direita a gente já errou, tá!? Antes de pensá na (xxx) a gente tem que pensá se a gente tem que virá à esquerda, tá? Aí, virando à esquerda, nós vamos cruzar aonde?

Sts: Na faixa de pedestre (*the answer in chorus shows students’ engagement*)

T: Na primeira faixa de pedestres, aquela com as risquinhas ali (apontando para o mapa). E depois quê que nós vamos fazer?

St: Virá...

Sts: Vamo subi... (*chorus again*)

T: Vamos subir a (xxx) Road até aonde?

Sts: Na igreja (*chorus again*)

T: Até chegá a igreja metodista. Está em que lado?

Sts: Esquerdo (*chorus again*)

T: Estaria à esquerda, tá! Nós estamos subindo, ali. Então a esquerda é a nossa direita... (uma aluna começa a rir provavelmente por todos estarem tão envolvidos no ‘faz-de-conta’)

T: Aí, depois que a gente passou a igreja, quê que a gente vai fazê?

St: Virá à direita

T: Não! A gente não vai virá à direita. Esse talvez tenha sido o erro de algumas pessoas. Vejam bem! *Follow the road round to the right*. Se fosse virá à direita a gente teria o verbo *turn right* que é vire à direita. Mas a gente não tem o verbo *turn right*. A gente tem *follow the road*. Quê que é *follow*?

St: Seguir

T: Seguir! Então siga a rua em que direção? *Follow the road round to the right*... siga a rua em que direção?

St: À direita

T: Para a direita. Porque vejam que pelo mapa a gente vê que a rua faz uma curva para a direita, então eu sigo a rua nessa direção para a direita, ok? Não viro ali à... à direita, não. Continuo na mesma rua, tá? E aí? Aí onde é que está a *Ceiling House*?

St: É...

Sts: Do lado (*chorus again*)

T: Ela está imediatamente na minha esquerda, ok! Então é a letra A.

In activity 7.3 participants also had to complete various exercises, using the same text. Activity 7.3.A was an active prediction. Learners had to cover the text with a piece of paper, read the title of the text called ‘A Strange Experience’ (Appendix M), look at the picture and predict what they thought the passage would be about. Discussion with partners and the teacher was open. After prediction students skimmed the text (Activity 7.3.B) to get a general idea of the topic (active because of the target in mind while reading). They had to read the passage and put the pictures (on the right side- page 59) in the order in which they occurred in the story (not the order in which the writer mentioned them), by writing the number of each picture in its box. This kind of activity is called ‘Sequencing of cut-up units of text’ in Davies’s (1995) model and belongs to the active list. Grellet (1981) calls it ‘cronological sequence’ because it is “one way of drawing their attention to the cronological organization of the passage” (p. 103). In this case, it was not exactly the text that was cut-up, but by having to refer back to the text to put the pictures and corresponding information in temporal order the learner was doing practically the same thing. Students appeared to really enjoy doing it. The atmosphere of mystery raised by the title and strange picture also helped sustain rapport and inflamed discussion all along the correction. This can be observed in

my own field records: *“during the correction of this sequencing task students answered the questions in chorus, showing great enthusiasm and motivation for this kind of activity”*.

Task.7.3.C had to do with ‘Pronouns’, more precisely, to ‘Contextual Reference’. There was a list of 7 pronouns with the corresponding lines where they appeared in the text and students had to write what those pronouns referred to in the story. This was ‘highlighting of text targets’ and therefore a dynamic task. Failure to detect such links may lead to a serious misunderstanding of the text in Grellet’s (1981) standpoint. An oral correction followed, with active participation of learners.

T2’s fourth observed class (Class 4, 21.6.01) began with the continuation of the same correction. Activity 7.3.D (Appendix M), dealt with ‘Compound Nouns’. Students were told to look at a list of three compound nouns in the text (lines were provided) and say what they thought they meant. This task was related to vocabulary but nothing similar to a ‘Find Synonyms/Antonyms’ exercise, which is considered passive. What students were supposed to do here was ‘to mark text targets’ (the compound nouns) in the story and try to guess their meaning. My class-observation notes pose that *“the teacher asked students to use the context and to avoid using the dictionary as much as possible”*; a practice that would be more mechanical and passive than trying to guess by means of the context.

Activity 7.3.E was ‘Guessing difficult words’. Students had to choose the best definition for the given words from the text; the lines where the words appeared were supplied. The fact that learners had to refer back to the text to verify the connotation used in that specific context reduced the passiveness of this ‘multiple-choice’ exercise to some extent. The same activity would be more

passive if decontextualized or if the teacher allowed participants to resort to the use of the dictionary. Here T2 was very clear in her instructions when guiding students to inference:

T:... Procurem descobrir pelo contexto basicamente, tá? A arma principal de vocês vai ser o contexto, e a palavra em si. Óbviamente que vocês não vão olhá no dicionário! No máximo uma ou outra palavrinha, assim ocasionalmente, mas não fiquem dependentes do dicionário o tempo todo, tá? Eu quero que vocês usem o contexto.

Task 7.4.A was a ‘Skimming and Scanning’ assignment that suits as a ‘marking of text targets’. The target in question 1 was to find out what ‘Portmeirion’ (the title of the text) was (a multiple-choice exercise), in question 2 it was to point out who designed it (a literal comprehension question), and in question 3 it was to pin down when it was open to the public (a literal comprehension question). Taking into consideration the way they have been presented/printed, the three questions would be classified as passive. Nevertheless, T2 asked students to read the questions before reading the text and this, as already explained elsewhere, changed the status of the task to ‘active’, since the learners had a reason for reading:

T:... Então primeiro leiam as perguntas, depois eu vou dar um tempo prá vocês lerem tudo; leiam as três perguntinhas.
 (alunos lêem as perguntas)
 T: Ok?
 Sts: Hum-hum
 T: Então agora vocês têm um minuto prá *skim and scan* e responder essas três perguntas ali. Vamo lá!
 (alunos fazem exercício – apenas sons imperceptíveis na sala)
 T: Mais alguns segundos e terminamos ok, gente?
 T: Skimming and scanning a gente não lê tudo; a gente vai buscando aquelas informações que nós precisamos

Task 7.4.B (Appendix M-sequence) was ‘Guessing Difficult Words’, a ‘multiple-choice’ exercise. Students had to find a list of 8 words in the text and

choose which of the three definitions a, b, or c, was the best one. On the one hand, there was a printed warning ‘not to use the dictionary’, which surely added a bit more of a challenge and forced participants to try to infer the necessary information. On the other hand, ‘peninsula’, ‘celebrated’, ‘additional’ and ‘pottery’ were cognates or similar words in Portuguese which, in turn, facilitated guessing. In 1, 3 and 8 the choices were represented by pictures, a factor that can also be said to ease comprehension. All in all, participants did not have to spend much effort to perform the task, but even so I would not classify it as totally passive. Besides the issues mentioned above, T2’s teaching style and the way she insisted on the importance of guessing from context, contributed to make the task more appealing. See below how her careful explanations enriched students’ world knowledge and independent thinking (Leffa, 1994):

T:... *Twin room. Room with one big bed, room with one big bed and two small beds, room with two small beds? A, B ou C?*
 (silêncio...)
 T: Ninguém fez essa?
 St: Não!
 St: Eu coloquei a letra A
 T: Não! Não é a letra A
 St: Podia sê...
 T: Quê que é *twin*? Vamo pensá primeiro no *twin*
 St: Não sei
 St: (xxx)
 T: Hã?
 St: *Twin* é gêmeos
 T: Gêmeos, Ok? Então o quê que pode sê um quarto ‘gêmeo’?
 St: (xxx)
 T: Não, não! Aqui na verdade o... o... quando a gente fala em... em categorias de quartos em hotelaria, a gente fala em quantas pessoas podem ser acomodadas dentro de um quarto. Então o quarto é... é duplo, ou é simples, ou é *queen*, ou é de família; também tem o *family room*, mas não é o caso aqui, tá! Então ele... ele... essa categoria de quarto, ela se refere ao número de pessoas que podem ser acomodadas num quarto; então se eu digo que esse quarto aqui é *twin*, quantas pessoas podem ficar aqui nesse quarto?
 St: Duas
 St: Duas
 T: Duas, tá! E elas vão ficá em... então como é que vai sê o quarto? Ele vai tê uma cama grande, uma grande e duas pequenas, ou duas camas pequenas no sentido de... de solteiro?
 Sts: Duas de solteiro
 T: Duas de solteiro, tá! Duas camas idê... idênticas dentro, por isso *twin*. As camas... *twin* se refere às camas, tá?...

When correcting the last item of Task 7.4.B, an interesting discussion followed by laughter and signs of critical thinking is noteworthy quoting:

T:... Não poderia ser nem a A, nem a B, nem a C, perdão
 St:... Uma vaquinha tão charmosa professora!
 St: É...
 T: Não mas...
 St: Ainda (xxx)
 St: Uma vaca de souvenir é sacanagem
 T: E ali no último... ali no último não são charutos; e mesmo se fossem charutos, charuto não é caracterizado como souvenir, não é uma... uma lembrança típica de algum lugar.
 St: Só se for de Cuba (risadas) (*very interesting critical intervention !*)
 T: Mas mesmo em Cuba, mesmo em Cuba eu não diria: Ah, alguém me trouxe esse souvenir de Cuba, ou charuto
 St: Normalmente souvenir não se usa
 T: Souvenir, exatamente é um ornamento, é uma coisa que vai te lembrá aquele...
 St: Bugiganga, bugiganga
 St: É a bugiganga (todos riem) (xxx)
 T: É um objeto, um ornamento
 (Todos continuam a rir) (*A proof of the pleasant atmosphere and high level of motivation*)

Facing such an example Goatly (2000) would say that “[T]his case illustrates clearly enough that the common assumptions of a culture, which we supply to make sense of discourse, very often have ideological dimensions even though in the course of history their origins may have been lost” (Goatly, 2000, p. 140).

The last activity of the unit, 7.4.C was ‘Detailed Understanding’- 8 comprehension questions (only question 6 being inferential) students had to answer, using information from the article ‘Portmeirion’. Despite the fact that most of the answers could be easily found in the text, which would make it a passive task, T2 asked students to read the questions before reading the text so that they could search for the answers while reading it. Once more, this approach diminished the passiveness of the activity and gave participants more motivation to pay attention when reading. Moreover, the teacher’s attitude also helped to make the task less boring as the case below imparts:

T: (*Question 6*) *What do you think self-catering means?* Qual o significado dessas... dessa palavra composta? Self-catering? Primeiro vamo vê ao quê que ela... em que contexto ela está sendo usada? Onde é que aparece essa palavra?

T: Aonde gente?!

St: Na página...

St: Na linha 39

St:...39

T: Tá! Mas então ela tá sendo usada em que contexto? Qual é o contexto ali?

St: Tá falando do hotel...

T: De tipo de acomodação que tem lá nessa pequena cidade, né? Então essa *self-catering* se refere ao quê?

T Ela apare... aparece associada com o quê?

St: Quarto

T: Quarto não! Cottages!

St:(xxx)

T: *Twenty self-catering cottages*

St: Cabana?

T: Cabanas! Eram chalés, né? Então nós sabemos que *self-catering* que... que função gramatical essa palavra tem ali? Ela é o quê?

St: Um...

T: É um...???

St: Substantivo

T: Substantivo não! É um adjetivo prá *cottages*. Que *cottages* são esses? Qual é a característica desses *cottages*? Eles são do tipo *self-catering*, ok! E a gente sabe que é um tipo de acomodação, porque ali é um... é a parte do texto onde tá falando do...do hotel, dos... enfim, dos lugares que tem prá ficá lá na cidade. Então quê que seria esse... esses chalés? Ou essas cabanas que são *self-catering* e acomodam quantas pessoas?

Sts: 2 a 8 (*the answer in chorus shows students' active participation*)

T: De 2 a 8 pessoas. Como é que seria isso então?

T: Ninguém procurô no dicionário? Ninguém pensou nada? Então tratem de procurá. A gente vai dá o mesmo tratamento das palavras compostas, ou seja, a segunda palavra, a segunda parte da palavra é que a gente tem que se concentrá, tá?

St: (xxx)

T: Acomodação é um tipo de chalé ou...

St: (xxx)

T: Não é um serviço, mas como é quê é?

St: É...é a...é a pessoa mesmo que faz o serviço

T: Exatamente! Ou seja, o quê que significa esse *self-catering*?

St: (xxx)

T: Exatamente! Você só aluga um chalé que não inclui nenhum serviço

T: Você tem que cozinhá, você tem que limpá, você tem que... por isso se chama *self-catering*. Você mesmo cuida das suas necessidades enquanto você estiver no chalé, ok!?

T: Como é que cê descobriu isso? Ô... é... Edilene... é Edenilde?

St: A segunda palavra era serviço de *buffet*

T: Tá! E o...

St: E *self* é...

St: Self?

St: Mesmo

T: E o... e o... pode sê o pronome reflexivo, ou pode sê o eu, dá no mesmo...então, ou seja, você... não é... aqui não seria exatamente serviço de *buffet*... a gente teria que fazê uma adaptação, tá? Eu mesmo faço os serviços todos que forem necessários. Não é um *flat*. Não é uma coisa que vem com os serviços inclusos, né?....

There seems to be no doubt regarding the cognitive load required for the accomplishment of the task above, as in the case of any inferential comprehension

question, as it has already been stressed.

T2 had a more reserved personality (compared to T1) but she equally managed to create a friendly atmosphere because of her calm manner of giving very clear explanations, for being constantly inducing learners to questioning, inference and critical thinking as it has shown through during the data analysis. Although she did not give games or extra activities as T1, she also succeeded in grasping students' attention and maintaining them motivated during all the observed classes, where active tasks also predominated. The active task types detected in T2's classes were: prediction, marking/highlighting of text targets, recall, inferential comprehension questions, and sequencing of cut-up units of text. There were also cases of 'less passive multiple-choice exercises', 'active match the columns' and 'active gap-completion' exercises, which led us to rethink Davies's (1995) framework. Her ability in meaning negotiation and in guiding students on how to infer and perform high level thinking, even managed to transform 'passive true/false exercises' into active tasks.

4.2.3 Teacher 3

Teacher 3 taught an ESP1 course in the second semester of 2001. It was the second week since classes had started at UFSC, because the teacher preferred to have a first class alone with her students to introduce herself and the main principles of the discipline before I started the observation and recording. There was an average of 12 students in each of her classes. The students were from different areas, but mainly from Languages and Physics. T3 spoke only Portuguese

in class and started her classes by presenting copies taken from different reading books, easily identified since they were all paged, organized and divided into units. Therefore, unlike T1 and T2, she did not follow a single course book.

T3's first observed class (9/8/01) offered an interesting example of how a whole class can turn around one single type of active task (e.g. marking/highlighting of text targets) and still maintain a high level of motivation and active participation of students. My first assumption that task types might be mostly responsible for motivation in classroom settings had collapsed after observing T1's pedagogy, the same happening with T2. T3's teaching style was now reconfirming that class/task management is equally (maybe more) important than the kind of activities for motivation arousal and maintenance. She spent the whole class giving targets which students were requested to reach, first through skimming and then scanning: a set of texts called "Family Matters" (Appendix M), whose subtitles were "Relative Values" and "Two points of view on a family relationship". It consisted of two texts: Text 1 was "My Father" (the daughter's point of view) and text 2 was "My Daughter" (the father's point of view). For instance, T3 asked students to find out what was peculiar about the father of the girl. A part of the transcription of Class 1 (09/08/01) discloses the way she exploited this active practice of giving text targets to learners:

T: Certo! E eles têm o mesmo ponto de vista sobre cada um?

St: Não.

T: Não? Por quê?

St: (xxx) Tem uma visão assim boa, uma visão boa (xxx)

T: Hã- hã.

(xxx)

T: Que mais cês descobriram? Tem uma coisa... olhem pra mim... brigada. Tem uma coisa muito especial nesse (xxx) vamo fazê scanning e descobri o que? Uma coisa muito especial com relação a essa parte. Ele não é um pai como, ele é um pai...especial por quê?

St: Ele é novo?

T: Hã?

St: Ele é novo?

T: Cês viram o que ela disse!
 St: Não!
 T: Então descubram, depois confirmo... (xxx)
 (alunos fazem comentários paralelos entre si até a professora retomar a aula)
 T: E aí! O quê que é especial sobre esse pai? Tem uma palavra aí chave.
 (aluno faz comentário tão baixo que a professora não consegue compreender)
 T: Hã? (xxx) Ele tem uma característica que tem algo de extraordinário na profissão talvez.
 St: Autografar?
 T: Autografar... Quem autografa?
 St: Escritor
 T: Escritor ou...
 St: Cantor
 T: Cantor, pessoas...
 St: Famosas
 St: Artistas
 T: Artistas, as pessoas famosas. Então o pai é uma pessoa...
 St: Famosa.

Next students were invited to find clues of the negative relationship between the girl and her father. The whole class went on this way with T3 constantly eliciting specific information from learners. However, it was not literal translation she required. Conversely, she was simply trying to check reading comprehension, not only the main ideas obtained first through skimming, but also the comprehension of the details of the content of the text through a very careful scanning of it. This concern with detailed comprehension has been verbalized by T3 herself: *“Que mais? Que mais? Vamo suga, vamo suga esse texto, vamo seca esse texto. Quê que ele fala da adolescência, da infância e da adolescência da Emily?”*. This teaching style of following the steps of reading comprehension very closely and of being constantly warning students to infer information instead of simply translating, seemed to grasp students’ motivation for they were really engaged in class and participated attentively all the time. T3 was very dynamic and her enthusiasm was rather contagious as it can be checked in the following talk (on the text ‘Family Matters’) which surely portrays the pleasant atmosphere she managed to create in the classroom:

St: Ela não sentiu nenhum interesse...
 St: Nenhum interesse...
 T: *Very good! Very good!*
 St: É...
 St: interesse...
 T: Mais alguma coisa? Vamo vê papai falando da filhinha agora? *Two minutes, two minutes for you.* Vamo tentá descobri o máximo de informações agora, vamo revê o quê que o James fala da filha, depois...eu tô abrindo uma discussão... quem é a favor da Emily... Eu! e do James... Eu! (os alunos riem) Vamo lá?
 Sts: Eba!!! (*answer in chorus signalling students' engagement and motivation*)
 T: Pro skimming já deu tempo, vamo lá? E aí quê que cês descobriram? Pedi pra vocês coletarem idéias, (xxx) descobertas?
 St: Ele só tem um filho... uma filha, né! Só tem uma criança... perdeu a mulher...
 T: Que mais?

In making her students share their discoveries and understanding of the text, T3 allowed them to feel more motivated to participate in class, thus bringing them together as individuals and as a group. Of course the active task itself (highlighting of text targets) enabled interaction, but T3 also proved to be tuned enough to get her students involved in the activity, thus promoting a higher level of integration and motivation in class, which again signals the uttermost importance of task management. This can be detected in students' inflamed enthusiasm ("Eba!!!") for joining the game the teacher was proposing, and also in my own note-taking: "*The teacher has an interesting way of eliciting information from the students, who participate all the time with great enthusiam*". By becoming involved in the task performance herself, and stimulating students, she encouraged them to do so without the need to act repressively in 'dictating' what was to be done. Rather, learners were given voice and opportunity to get engaged in the process of knowledge construction. T3 appeared to follow a humanistic approach. Carl Rogers (1975) was an essential contributor to our present understanding of humanism and devoted attention to study the 'whole' person, valuing the individual being. He believed students should be taught how to learn rather than being dictated the rules from the 'superior' vantage point of a teacher,

who should act mostly as a facilitator of learning, thus having an interpersonal relationship with the learner.

Another activity students were given was to find the topic of each paragraph, which also fits as an active ‘highlighting of text targets’. This procedure was followed in both texts. Analysing the transcripts carefully, ‘recall’ is another active task that seemed to pervade T3’s classes. She was constantly instigating her students to recall information they had just read, or even things they had been taught the previous class. This is exemplified below:

T:... *Prediction or to predict* sign... é significa o ato de predizer ou inferir. Como a leitura é uma atividade que envolve constantes *guesses* aqui ações ou suposições, tais *guesses* podem ser rejeitadas ou confirmadas a medida que se processa a leitura, para tal você pode fazer uso das dicas já mencionadas. Quais as dicas já mencionadas? Sem cola!!

(alunos começam a rir)

T: Hã? *Skimming* e *scanning* são outras estratégias mas eu dei dicas associadas a *prediction* para ajudar vocês na leitura do texto.

St: Hã...

T: Como é que se chama isso?

St: Contexto linguístico, contexto...

T: Contexto linguístico, contexto não linguístico. Conhecimentos sobre o quê?

St: Sobre a estrutura do texto.

T: Sobre a estrutura tex... quê que...

(xxx)

T: Tem outras? Tem outras? Que outras? Dicas que eu dei pra vocês...

....

St: Contexto semântico.

T: Quê que é contexto semântico?

St: É procurá palavra chave, né?

There was a comprehension check following the texts (See Appendix M) but the teacher asked students to do it at home. In questions 1-3 (all multiple-choice), there was not necessarily one correct answer only. Munby (1978) asserts that when two answers are possible, or at least correspond to two different ways of reading the text, students will have to think about (and mentally ‘discuss’) the possibilities. He believes that, in this case, reading becomes a much more active process. Questions 4-10 were literal comprehension questions. So, even though the

homework encompassed some passive tasks, the tasks accomplished during T3's first class were all dynamic.

Before starting her second class (Class 2, 14.8.01) T3 drew a sort of diagram on the blackboard explaining that "simplifying a text may mean: replacing difficult words/structures by those already familiar to students; rewriting the passage in order to make its rhetorical organization more explicit; giving a simplified account – conveying the information contained in the text in one's own words". She read this in English and asked students to explain what she was talking about. Interestingly, one of them answered: "*significação do texto*". Next T3 began eliciting from learners the meaning of each sentence in the diagram, explaining and giving hints when necessary. What followed serves as an example of 'recall' (regarding the two sets of texts included in "Family Matters", given one class before):

T: Tá certo! Então que mais? (xxx) detalhes. Quê que vocês conseguem lembrar do texto?

St: Que o pai dela era um ator, né? Ele não se dedicava muito a família... mas ele achava que estava tudo bem entre eles, que a família adorava isso assim. Mas a filha dele, a gente vai vê que era o contrário, ela não gostava que ele não dava atenção prá ela, prá família... tanto que ela comentou que depois ela não gostava de nada e que ela queria ser ela mesma e não sempre a sombra do pai dela.

T: Certo! Quem lembra de outros detalhes na estória? Hum? *No?* Iche! Tá todo mundo dormindo? (*The class was at 7:30 a.m*)

The teacher then asked the class to write a paragraph telling in their own words the main message of the two texts included in "Family Matters". Again this was another active task – 'Précis/Summary'. When referring to the second item in the diagram drawn on the board (rewriting the passage in order to make its rhetorical organization more explicit), T3 poses a precious sample of what is involved in a summary that makes it a highly demanding activity:

T: Quê que tá falando isso?
 T: Escrever...
 Sts: O trecho...
 T: O trecho...
 (xxx)
 T: Sua organização....
 St: Mais explicita.
 T: Mais explicita!
 T: Mais explicita, mais clara prá você. É tentá transformá de repente o que você não entende em algo compreensível prá você. Quando você reescreve, quando você faz um resumo de uma estória cê tá começando a fazê sentido daquilo, tá? Tá começando a ser compreendido por você, então de repente transforma um texto que não lhe pertence em algo que você consegue compreender... *Giving a simplified account – conveying the information contained in the text in one' own words (referring to the third item in the diagram on the board)*. Quê que é um *simplified account*?
 (xxx)
 T: Quê que é *simplified account*? *Simplified* parece com o quê?
 Sts: Simplificado.
 T: Simplificado. Account?
 St: Não sei...
 T: *No? No idea?* É uma versão simplificada, tá? Uma... um relato simplificado. Hã... ou seja transmitir a informação contida no texto através de suas próprias palavras.

 T: Cinco minutos para vocês fazerem isso, só um parágrafo.
 St: Em Português?
 T: Em Português, claro!
 Sts: Ah, tá!

When students had finished the task the teacher asked them to read their summary to a classmate and check his/her opinion about it, in order to see if any important detail was missing. This was another active task for besides involving interaction in pair work it also demanded ‘recall’ and mental abstraction to reproduce or ‘summarize’ the core of the text (“*o núcleo do texto*” as T3 said). Skehan (1998) considers that the manipulation of attention on during-task performance may come from the interventions of the teacher, but adds that “it is also possible that learners themselves have a role to play here. For example, learner themselves may be more able, in some tasks to exert control over the way the task is done. This might be through their capacity to negotiate meaning” (p. 144). The task just described is an instance of negotiation of meaning between learners.

The following step was the correction of the comprehension check on the text “Family Matters” T3 had assigned for homework. She corrected the first

exercise and asked the students to do the rest in pairs or groups since most of them had forgotten to do it at home. Questions 1 to 3 were ‘multiple-choice’. Besides the fact that ‘two (or more) possible answers make the reading process more active even in a ‘multiple- choice’ (Munby, 1978), the way the teacher conducted the correction also made it seem less passive because of the discussion and questioning she kept with students all the time. To exemplify this it would be interesting to show how she took advantage of the opportunity to talk about contextual reference:

T:... Jóia, muito bem! Vamo para as perguntas de compreensão? A 1 a 2 e a 3, as.. essa três perguntas são de múltipla escolha ou seja, elas apresentam 4 alternativas. Você só tem que... discuti e tentá descobrí qual delas se encaixa melhor na pergunta. Vamo fazê junto primeiro a... *number one* com vocês e antes de chegá a um concenso eu gostaria de deixá vocês livres prá fazê em dupla. *How would you describe their relationship, their aqui se refere a quem?*

Sts: Deles

Sts: A eles

Sts: Aos dois

T: Que dois? Quem são os dois?

Sts: O pai dela

T: O pai dela, a Emily...

Sts: E o James

One of Skehan’s (1998) five principles for the implementation of task-based learning is “to maximize the chances of a focus on form through attention manipulation” (p. 129). Notice how, in the sequence, the teacher subtly seized the chance to review affixes and verbs in the past tense:

T: *Very good!* O que melhor (xxx) descrever a relação dos dois. *Number one...letter A: It was closer when Emily was a child.*

(xxx)

St: *Closer?*

T: *Closer*, mais próximo. *Closer...* hã... qual o sufixo dessa palavra *closer*? Terminação?

St: É o R

T: ER. Geralmente o ER indica o que em Inglês?

Sts: Mais

T: Mais, mais do que, ou mais... isso dá uma idéia de quê?

St: Comparação

T: Comparação, tá! *It was closer when Emily was a child*. Então quê que quê dizê aqui?
 Era mais próxima?
 St: Mais ou menos
 T: Onde é que tem era aqui? Onde é que é o verbo no passado?
 Sts: Was

Accordingly, the teacher spent some time explaining a grammar issue one student considered “a nightmare” – phrasal verbs, which appeared in the exercise text. Then she went back to the multiple-choice exercise. Had the correction followed the usual procedure of simply pointing the right answers, the activity would certainly have sounded much more passive. Again, this appears to indicate that motivation enhancement relies not only on the kind of tasks applied, but also on the way the teacher handles the use of tasks. A dynamic teacher can make a passive task look less passive than it would be otherwise. Still during the correction of this ‘supposedly’ passive ‘multiple-choice’ activity, T3 illustrates how passiveness may be somehow diminished by stimulating participants to critical debate. (This was during the discussion in search for the best alternatives for answering question 2- *How would you describe James Mitford?*)

T: Na real, o quê que vocês pensam? Qual é a opinião de vocês? Tá! As pessoas variam de opinião. Eu posso achá que ele é o cara mais egoísta da face da terra como eu também posso achá que a Emily é a menina mais mimada, ela nunca reconhece nada que o pai faz. Mas essa vai sê a minha opinião e a outra vai, de repente, a opinião do Chico ou do Michael, tá?
 St: (xxx) Discussão parece que convence mais né?! Parece que ela convence que ela...
 T: Por quê será? Por quê será?
 St: (xxx) Então ela... ela detalha a circunstância... então... ele não dá o detalhe ele... ele faz uma... (xxx)
 (alunos discutem a forma que pai e filha falam sobre o outro)
 St: Mas é claro é... o argumento dela é mais forte...
 St: É... eu acho...
 St: Talvez por ele ser artista também ele não demonstre tanto quanto fale (como prá televisão, (da rainha))...
 T: Ele exercita a privacidade assim... a capa... a capacidade de omitir o... é isso? Você... Quem é mais convencido pela Emily? Levanta a mão!!! E quem é mais convencido pelo James? Mais isso é muito interessante. Por que será que o James não convence?
 (alunos expõem suas opiniões)
 T Então oh... Tem um argumento legal. As meninas ali na frente disseram que... pelo fato dele ser uma pessoa pública, ele não tem interesse de mostrar o que a vida dele é de

verdade enquanto ela é uma pessoa normal, comum... podia ser qualquer um de nós.
 Quem vai ser mais verdadeiro, Osmar?
 St: É... eu acho que os dois porque ele (xxx) (todos riem)
 T: Então letra A, B ou C? Quem acha que é B?
 St: Eu

A note from my records helps testify the development of critical thinking during the class: *“A very fruitful discussion on the psychological aspects of both characters followed”*. The critical questioning went on like this all through the class when towards the end T3 reinforced her concern for critical reading in a very explicit way. Based on a diagram presented on the blackboard on the levels of comprehension for reading texts in English she stated what she expected from students before they started a new text:

T: Que tipo de leitura eu vou espera de vocês a partir de hoje?... Até hoje era só o skimming e o scanning, e a tradução propriamente dita que eu imagino que vocês façam, então eu suponho que vocês não vão fazê-la literal. Por quê a gente já combinô que não vai fazê literal, por quê? Além de tomá muito tempo, no final...
 St: (xxx)
 T: Não sai nada. Vai fazê assim... então a partí de hoje o que eu espero de vocês é um novo nível de compreensão de texto. Que nível é esse?
 Sts: Leitura crítica.
 T: E o quê que é leitura crítica?
 St: (xxx)
 T: Que bonito! Que original! (Risos) O leitor se posiciona diante do texto... e traz consigo idéias próprias, opiniões e sentimentos.
 St: Mas isso a gente exercita todo dia...
 T: Claro! Claro!
 ...
 T: Como é isso? Trazê idéias próprias e... é muito... é uma habilidade muito difícil... que poucas pessoas exercitam de fato. Porque quando você lê um artigo, quando você lê um texto, não é... (xxx) as pessoas têm opiniões diversas sobre aquilo que tá sendo lido, imagina, se (xxx) questiona. Nós não fomos educados prá questioná, só pra citá. E a leitura crítica não, ela coloca em prática essa coisa de questioná (xxx) Por quê? Por quê? Busca o porque das coisas...nesse texto em específico o autor sugere que a gente use... a... faça uso... um uso inicial dessa leitura crítica através de símbolos.

Let me place here Goatly's (2000) questioning on this regard, conveying exactly the same message T3 has put forth to her students in a very simple way:

What do we have to do to the decoded message in order to fully understand and interpret it? At least three things. We have to recognize propositions that are assumed rather than expressed. Then we must decide what attitude the writer has towards the propositions expressed or assumed. And, finally, we have to guess what inferences the writer intended us to make on the basis of the proposition.

T3 advertised the new text to be very interesting (“massa”!), and afterwards explained the levels of reading comprehension: general comprehension (skimming), specific comprehension (scanning), translation (not literal) and critical reading (reader’s view). There followed a prediction (an active task) on the text “Dicing With Death – And living with statistics” (Appendix M-sequence), analyzing the title, the illustration and the source which resulted in a critical questioning about the social context of the text (Swales, 1990; Wallace, 1992; Davies, 1995; Heberle, 2000).

T: (xxx) *People* (xxx), referências bibliográficas desse texto?

St: Jornal? É um texto de jornal?

T: Sunday Times, isso! Sunday Times, 1980, ou seja, o texto tem mais...

Sts: De 20 anos.

St: E as pessoas já se preocupavam...com isso.

Next, after the skimming, the teacher suggested a quick scanning to spot the kinds of “neurosis” mentioned in the text. The class was over before the correction could take place.

While waiting for students to begin the third observed class (Class 3, 16.8.01) the teacher wrote on the blackboard “Dicing With Death” – Text 2 (the same which had been briefly introduced the class before) and gave students a list of targets to find in the text: words formed by prefixes; words formed by suffixes; transparent words (cognates); prepositions; words ending in “ing” and “ed”; adverbs and adjectives. The students who had already arrived started ‘marking the

texts targets' and asked questions to the teacher when they had doubts. Meanwhile, the teacher wrote a list of the most common prefixes and suffixes on the board. After the correction of this activity, students were told to do a more detailed scanning to find out the kinds of "neurosis" dealt with in each paragraph. Some of these neurosis were: pollution, bacteria, rash on the skin, overweight (cholesterol), fear of accident, fear of lift, aerosols, cigarette, cancer scare, traffic jam, chemicals, etc. The debate went on with T3 constantly trying to get information from learners and never wasting any opportunity to let them guess the answers by themselves. A critical assertion by one student emerges from another excerpt from the transcription:

St: Professora, eu posso fazê só um comentário um pouquinho ali?

T: Claro! Deve!

St: Eu não sei se a... as pessoas aqui já perceberam mas geralmente no Jornal Nacional, quando é uma notícia da Inglaterra que geralmente tem umas duas ou três vezes por semana, que eles tão (xxx). As estatísticas comprovam isso... as estatísticas....

T: Isso.

St: É sempre assim. É difícil vê alguma coisa que tenha na Inglaterra e que não seja estatística, né?

(Todos riem)

T: Um bom lugar de pesquisa.

St: É o jeito que tem...

T: Hã?

St: É o jeito que (que eles andam)

T: É o jeito que tem, é o jeito deles... de fato vou começa prestá atenção (risos)

T: Então muitas pesquisas a gente sabe que são... que são feitas. A Inglaterra é conhecida e renomada por isto. Grandes universidades (xxx) por (xxx)

T3 seized the opportunity to raise awareness about culture bound issues (critical thinking), sharing her student's "willingness to enter, at least to a degree, into what can be the exciting adventure of another language and culture" (Valdes, 1986).

Finally, students got engaged in the tasks printed beside the text (Dicing With Death), which seem to have been specially devised for promoting critical

reading (Appendix M). The overall title was “What do you think?” This question alone was enough to prove that subjective evaluation was supposed to be involved in the set of questions presented. Question 1 was an inferential comprehension question and inquired about the point the writer of the text was making in the last paragraph, thereby attesting subjective interpretation. Moreover, it questioned the student if s/he agreed, which, in turn, reassured critical positioning. Question 2 was a ‘multiple-choice’ exercise but of a different sort for it probed the reader’s opinion about the writer’s attitude. Even though it provided the choices, it assumed critical interpretation and therefore a reasonable level of abstraction and even psychological evaluation of the writer’s point of view; another case of a ‘not passive’ multiple-choice exercise. Question 3 invited the learner to read the text again and mark it using the following code: vv = I agree that this is a real danger; v = This could be dangerous, but it’s not worth worrying about; x = I don’t agree that this is a danger; ? = I don’t understand the point that the writer is trying to make. Needless to say this was an active task that explicitly led readers to take a critical position regarding what was being read. This comes very close to what Wallace (1992) offers as a workable pedagogy for teaching critical reading.

The last activity of the unit can be classified as a ‘highlighting of text targets’ for students had to find in the text examples of written discourse which sounded like *spoken* English. In spite of the fact that the article dealt with quite a serious subject, the task demanded critical eyes for perceiving its subtle humorous tone. Besides establishing a target, the activity also carried the appeal of exposing students to different forms of discourse (Fairclough, 1992; Swales, 1990) an issue usually neglected in the ESP classroom; one that surely adds to the development of more critical readers.

T3 started the fourth class (Class 4, 21.8.01) telling students they would work with word formation and asking them to take from their folders the sheet where they could find exercises on suffixes (Appendix M). Meanwhile she drew a sort of diagram on the blackboard under the heading of “Suffixes in English”, including rootwords with suffixes such as ‘ness’, ‘ity’, ‘able’, ‘y’ and ‘less’. After explaining all the information on the diagram she asked students to work on the exercises silently. When students had doubts the teacher interrupted to give explanations. T3 then started the oral correction asking the meaning of the root words and next the meaning of the derived words. Although ‘vocabulary exercises’ are considered passive and here the clues for the answers were very explicit, again T3’s teaching style seems to have mitigated what could have been a monotonous class. Besides, the task also involved constant inference to guess the meaning of the newly formed words, from the combination of the original meaning of the rootword plus the meaning of the suffix. Apart from that, students had to quickly find the most appropriate word in Portuguese, which required an extra dose of effort as it becomes clear in the quotation that follows:

T: Cês vão dá uma olhada nesses... nessas palavras formadas por sufixo ‘ness’, (xxx) ‘able’, (xxx) ‘full’, ‘less’ e assim por diante. E tentar traduzir essas palavras, tá? A princípio tentá traduzi sem dicionário, depois, se realmente não conseguí, parte pro dicionário, *all right?*

(alunos fazem o que a professora solicitou)

T: (xxx) Se *blind* é quem não vê, *deaf* é quem não ouve

Sts: Surdo

T: Surdo mais ‘ness’- *deafness*... falta o quê? Qual que é esse meu produto final aqui? adjetivo + sufixo...

St: Surdez

T: Surdez, exatamente

(Uma aluna faz um comentário inaudível para transcrição)

T: Não tem uma fórmula... primeiro oh... cegueira... o segundo surdez, não tem uma fórmula, tá? Em Português. Hello! Não é surdeira.

St: Surdez

T: Nem é ceguez! (risos, barulho de movimentação, carteiras sendo arrastadas)

It could hardly be argued then that this would be a totally passive task. As a matter of fact, my field notes confirm that “*students were highly motivated and participated actively all the time*”. The importance of teaching word formation for reading comprehension has been explained elsewhere. Another dialogue might prove valuable to show inference ‘in action’:

T: Disponibilidade, familiarity?
 Sts: Familiaridade
 T: Familiaridade, tem uma... tem uma generalização que a gente pode fazê aqui, qual é?
 St: Criar?
 T: O ‘ity’ vai significa o que na maioria das vezes?
 Sts: ‘ade’
 T: ‘ade’, isso! Responsibility?
 St: Responsabilidade
 T: Curiosity?
 Sts: Curiosidade
 T: Scarcity?
 Sts: Escassez
 St: Escarsidade!
 T: Escarsidade, não! Escassez. Purity?
 Sts: Pureza
 T: Também não é purabilidade!. É pureza
 St: (xxx)
 T: Oh my God!! (Risos)

When the correction was over, the teacher suggested the students went back to the text “Dicing With Death”, which they had already seen the previous class, to underline all the words with suffixes (highlighting of text targets). In the meantime T3 made another diagram on the board under the heading of “Prefixes in English” and presented prefixes that gave the idea of negation as ‘dis’, ‘un’, ‘in’, ‘im’, ‘non’ and ‘mis’. After being exposed to the information on the board, learners had to go to the next page in the folder and start doing the exercises dealing with prefixes (Appendix M). In these activities the clues were even more obvious and they can be considered more passive. Students simply had to complete a table with opposite words, the negative prefixes being provided for each block

of words, which made the activity rather mechanical. Perhaps it might be questioned that the completion of the table with opposites was passive but the translation (also requested by the teacher) might imply a certain level of abstraction to find the appropriate words in Portuguese.

T3 began the fifth observed class (Class 5, 23.8.01) asking her students to take a text called “Allen is a little disaster” – a newspaper article (Appendix M) from their folder. She then started a prediction (an active task) of the topic of the text asking learners to look at the picture beside the text. They said they thought Allen was a mischievous boy, judging from his behaviour in the illustration and the meaning of the title and subtitles; the main subtitle being ‘The boy who fell down stairs, drank antiseptic, chopped off a finger and then plunged into an empty swimming pool’. After a skimming of the text students were inquired about the percentage of their understanding in this first reading (“Can you guess 50%/90%/100%?”). T3 went on eliciting from participants what they could grasp from the new passage. Next they were requested to spot all words in italics and try to guess their meaning and form of speech (marking of text targets – an active task). It might be interesting to display the task as printed right above the text:

- Examining the context will provide the best help. Look closely at the context to see:
- a. the part of speech. Is it a noun/adjective/verb/person?
 - b. any other references to the unknown word. Is it described or defined?

Even though this is a ‘vocabulary exercise’ it is not of the usual kind such as ‘synonyms/antonyms’. Here students were supposed to use inference to guess the meaning of the italicized words and also to think about the context where it appeared (forms of speech). While students were accomplishing this activity the teacher made a tree on the blackboard containing the ‘Parts of Speech’: nouns,

pronouns, adjectives, verbs and an additional branch for 'context'. An oral correction followed. A semi-literal translation of the text was then assigned to be done individually or in pairs and to be reported later. The teacher asked students if they had any doubts concerning the meaning of any paragraph. Two students said they had not understood the last one well. The teacher read it aloud and clarified the doubts to the whole class. Translation is not listed in Davies's(1995) task categorization model, but by analyzing the processes it comprises one might venture to classify it as an active task, mainly in the case of a semi-literal translation, for it involves prediction, inference, contextualization, summary skills, recall, a mental mapping of the text, to say the least.

The sixth and last observed class (Class 6, 28.8.01) taught by T3 began with students asking her if they could make an application with their signatures to be dispensed of this class because all the other teachers had already decided to go on strike. The teacher had been reluctant to stop because she was a 'substitute teacher' and could not (legally) go on strike. She finally agreed that would be the last class and proceeded writing some notes about 'Nominal Group' on the board. She explained that in a nominal phrase the words are related to each other and that there is always a headword (a noun) and modifiers (articles, numerals, pronouns, adverbs, adjectives and nouns with the function of adjectives). The examples she presented were: a deep breath, a good chance, delightful aroma and driving mirror. After explaining what she had written she asked students to take the text 'Dicing With Death" again, which she said to be very rich in nominal phrases. She was very democratic and gave participants the chance to choose another text they had also seen – 'Allen is a little disaster'. Students preferred the first one to find nominal groups (highlighting of text targets). After some time T3 started the

correction drawing a table on the board to accommodate the noun phrases they had found in the text. Students participated actively during the whole class. Finally she asked them to spot a head-noun referring to '*Fritada Inglesa*' with 3 adjectives qualifying the noun – 'a good old-fashioned English fry-up'.

T3 had a very different teaching style in comparison with the three other observed teachers. She could spend a whole class exploiting a single text based on her own questioning. Indeed, she spent a short time on the tasks accompanying the texts; and these were not many as in the case of the book followed by teachers 1 and 2. She diligently pursued an incredibly interesting humanistic approach. The detailed way she 'dissected' each text, in complicity with students, resulted in a very harmonious atmosphere which naturally provoked the arousal of critical debate and independent behavior. The appraisal of her recorded classes has also revealed the predominance of active tasks; these were: prediction, highlighting of text targets (topics and main ideas through skimming and details through very careful scanning of texts), recall, summary, diagram interpretation and inferential comprehension questions. Instances of semi-literal translation, 'less passive' multiple-choice and 'less passive' vocabulary exercises have also been spotted.

4.2.4 Teacher 4

Since T4's recorded classes could not be transcribed due to her low voice, excessive noise and parallel talk from the part of students, her praxis was described based exclusively on the note-taking gathered during the class observation period. Although deprived of the analysis of the teacher and students'

speeches to testify what is said here, there seems to be no doubt that class management is paramount for creating an atmosphere where motivation can arise and survive. Task management thus appears to be even more important than the nature or type of task (passive or active) a teacher uses in class. A dynamic teacher can make a passive task look less boring. Conversely, a teacher who lacks enthusiasm and didactics may turn an active task into a passive one because of the heavy atmosphere hovering over the classroom. On this line, these findings have the support of Bannbrook and Skehan (1990) who argue that “it is usually the case that skilled teachers (and ‘aware’ learners) can bring meaning to the most unpromising material, just as the reverse can happen when a task with great potential is rendered mechanical through unimaginative implementation” (p.96). I believe that even without T4’s transcripts, the contrast with the teaching behaviour of the three other teachers observed becomes salient enough to underpin the view being defended in this study, i.e., that motivation seems to be nourished not only by the task types used in the classroom, but also, (perhaps very especially) by the teacher’s ability to handle them and to sustain rapport.

T4’s first observed class (Class 1, 8.8.01) was the second of the semester. Like T3, she preferred to have her first contact with the class to introduce herself and the main guidelines of ESAP, before I started observing her classes. She taught a Reading 1 course to a group of around 25 students of Physical Education and also spoke Portuguese during her classes. T4 used the same textbook adopted by T3 (*Inglês Instrumental: Estratégias de Leitura*, by Evaristo et al.). However, her students did not buy (or make a copy of) the book. As I did not attend the first class, I do not know if she communicated the students she would follow a book, or if she simply brought their xerox copies every class because they had decided not

to buy the book. Unlike T1, she did not follow the tasks specially devised for the texts on the book. As it can be checked in her handouts, maybe for economic reasons, she usually pasted several texts in each xerox copy and rarely included the corresponding activities.

Without doing any sort of pre-reading activity to activate previous knowledge and motivate students, she gave the class a text named 'Poles Apart' (Appendix M). Like this researcher, Silberstein (1994) would also regret this absence of a 'warming-up' activity, since "exploring the presuppositions of author and text allows an examination of those of the reader" (p. 85); the ability of drawing inferences being considered fundamental to critical reading. T4 then asked the class to skim the text, to find out the topic and to spot everything that called their attention such as names, numbers, dates, repeated words and cognates. This was 'highlighting of text targets', 'supposedly' an active task, which was corrected orally, but with great difficulty because of students' parallel talk. It should be remarked, though, that finding details such as 'repeated words' and 'cognates' was far too much for a first skimming when students are not supposed to really 'read' the text. This should have been requested as a scanning exercise (also active for presenting a target) after the first recognition of the passage through skimming. This again certifies that the way of implementing a task may distort its dynamic nature or the other way around.

Next, T4 suggested a second reading for 'marking' the referents, also checked individually and orally. One participant asked her the meaning of a noun phrase: 'ice-covered Artic Ocean', which she quickly translated without first trying to elicit the answer from the students. Next the teacher suggested they could have a look at the text organization and together they came to the conclusion the text was

an ‘essay’. This was a positive point that deserves praise for not all ESAP teachers seem to be concerned with exposing learners to different text genres, as Swales (1990) has painstakingly advocated. After a brief explanation about text markers, T4 asked students to ‘highlight’ text markers indicating contrast and they came up with words as: difference, different, the coldest, colder than, in contrast, and at both poles. Later the teacher told the class to read the text for the third time in order to answer some questions. She read the questions aloud and recommended students should try to remember the answers without referring back to the text; they should do that only if they found really necessary. Task 1, printed below the text, was ‘Recalling Facts’, a typical passive ‘multiple-choice’ exercise. Despite the warning ‘not to look back at the passage’, an attitude that, if obeyed, would involve more ‘recall’, in my view the task presented a low level of cognitive processing for the answers were too obvious. While students were working the teacher gave them a new handout; a rather questionable attitude since this was a ‘distractor’ for most of the students who were still trying to accomplish the previous assignment. Tomitch (1995) and Fortkamp (1999) would also perceive here the eminent danger of overloading students’ working memory capacity.

Task 2, ‘Understanding the Passage’ was another ‘multiple-choice’ exercise in the old-fashioned style. After the oral correction (without any sort of questioning), T4 told the class that cognates have the “same form and meaning” and wrote some examples on the blackboard: nation/ality/alism, university, biography, progress, family, qualification, example, technology. She also wrote examples of affixes: horr/endous/ible/id/ific/or. Unfortunately none of the examples were from the text, a job she should have requested from students. This goes against what Silberstein (1994, p. 107) has so diligently emphasized – that

“[T]he ability to determine the meaning of vocabulary items from context is one of the most important aspects of successful reading”. T4 did not seem to have a plan for the class, and was shooting at too many different fronts at the same time (note how bluntly she jumped from cognates to affixes). The teacher had no control of the class, who kept talking or doing other things all the time, as if there were no teacher in the classroom. Observing impartially from a distance, the whole atmosphere seemed quite chaotic. It then became even clearer to me that motivation surely does not depend only on the type of tasks but, rather, greatly on how tasks are conducted, both factors thus affecting students’ motivation and willingness to participate. Even though T4 appeared to have some notion of the approach and strategies to be followed in an ESAP class, she lacked drive, attitude, enthusiasm and organization.

Once more, without any kind of prior knowledge activation, she asked participants to read a text on the second handout of the afternoon: ‘Human Ecology’ (Appendix M). The task on this short text was another passive ‘multiple-choice’ exercise where there were four alternatives for choosing the topic of the text. The teacher inquired students about the text type and they realized it was an ad. There was another text on the same page- ‘R & D Fellowships in Japan’, which participants were supposed to read and underline the repeated words, the cognates and all typographic signs (highlighting of text targets). The teacher explained that the ‘R’ on the title stood for research and the ‘D’ for development. The correction was oral and afterwards T4 asked individual students to say something about the topic of the text. She also wanted to know what type of text it was and students said it was informative, an ad too.

On August 13rd, 2001, T4 (Class 2, 13.8.01) announced that they would

work with 'graphics' that afternoon. In the first sheet participants received they were asked to skim a text called 'Dying Younger in the Age of Aids' (Appendix M), to have a quick look at the title, subtitles and find out the topic (marking targets). After a short discussion she asked learners to read the graphic and make some assumptions about it. In moments like this, she did appear to be aware of the way to lead an ESAP class. But then, because of her slow pace, she suddenly lost control of the situation; she simply could not manage to keep students alert or motivated for a long period of time.

The title of the second text on the same page was 'Births plummet as contraceptives sweep Third World'. Here the targets were the same: to skim the text to find out the topic and to underline the repeated and similar words; again, spotting specific words being an assignment that is not possible in the first skimming but only in a posterior scanning activity. Besides, students seem to get bored when the teacher asks them to do exactly the same kind of 'searches' in every new text. I could see the expression of disappointment on their faces. Some of the similar words found by participants in this text were: modern contraceptives, family, planning methods, reduce, analysis, dramatic reduction, reproductive revolution. T4 asked the class about possible guesses for 'plummet' and 'sweep' but as they were not able to guess and did not look interested in participating, she translated both words. It was then suggested that students should pay attention to the other typographic clues such as numbers, words in bold, etc., and next write a sentence about the topic of the text, a job that required 'recall' and 'summary' abilities from the few students who felt willing to accomplish it. The next step was to discuss main points such as 'social implications'. This would certainly have provided an interesting site for critical thinking (under different circumstances

and conducted in a different manner) but the debate was aborted before being born; possibly because of participants' lack of interest. In what followed the teacher offered learners two active targets: to guess the title of the graphic and to extract some information from it. Graphic interpretation is not in Davies's (1995) categorization model, but I believe it can be categorized as a table or diagram, and although it is not a completion or construction task, the interpretation also requires a considerable level of abstraction to infer the information contained in the graphic. Students found out, for example, that in Niger the average number of children per woman is 8 and only 10% of the couples use contraceptives; a cultural fact that certainly added to learners' world knowledge and critical views. This is probably what Harvey and Goudvis (2000, p. 137) call "reading persuasive material carefully to make an informed judgement".

'The Book of Extinction', was a new text handed in (Appendix M). Likewise, no pre-reading activity to exploit the topic, to anticipate vocabulary, or to activate prior knowledge was applied. Instead, the teacher gave the class some time to skim the text, paying attention to the subtitles, and trying to guess the topic and the 'meaning of new words'. I suppose the allusion to new words T4 made here concerns the ones found in the title, subtitles, etc., since in a skimming activity the text is not expected to be read thoroughly. Another target the teacher gave students was to find synonyms (words or expressions) in the text. This was more active, not only because of the goal they had to pursue while reading, but also because the clues were not provided; a factor which made the task more challenging. Students came up with the following synonyms: killing off/ making something disappear/ vanishing/eating away/ have shrunk; the ravages of extinction/ the harmful effects of extinction/ the losses. This is another case of a

vocabulary exercise that cannot be considered passive because it is contextualized (Grellet, 1994). Finally T4 asked participants to go through all the graphs and check if they could extract some information from each of them, making notes on the margins. She kept going round the class to verify if students were doing the task. This last assignment can be evaluated as active for, besides the ‘note-taking’ required, (considered active by Davies,1995), it also suits as a sort of ‘graphic interpretation’ discussed above. There was no time for the two activities printed at the bottom of the graphs.

T4 started the third observed class (Class 3, 15.8.01) giving students a sheet with several types of short texts such as graphs, tables and adds (Appendix M). Nonetheless, she missed the opportunity to ask participants to categorize them, as she had done with all the texts they had been given so far. Students were supposed to skim the texts first and select 5 of them to elaborate 5 questions (one on each) to be given to colleagues who had to answer them. T4 deserves a compliment for the choice of this active task. Wallace (1992) herself encouraged her students to see that questions are as important as answers “by asking them to generate their own questions of any text rather than reading to find the answers to given questions” (p. 71). T4’s instructions should have been more careful and detailed, though. Several students asked her to explain again what they were expected to do; one of the doubts was whether the questions should be in Portuguese or in English. She said they could ask and answer in Portuguese if they wanted. After allowing some time for the accomplishment of the task, T4 said that if somebody had already finished s/he could work with his/her neighbour to exchange questions/answers. But students were not concentrated in the task and she had to ask the same question several times. Finally a boy and a girl finished and sat together to ask each other the questions they

had devised. In general students were not motivated and kept talking about other things all the time. Here lies another clear evidence that the way task implementation is accomplished seems crucial for enhancing motivation. The teacher lost control of the class and managed to turn what was supposed to be an active task, into a passive and boring one. She said they were taking too long and asked what their difficulty was. They said it was 'vocabulary'. I got the impression that, despite her unquestionable lack of ability for orchestrating a class, perhaps students themselves were not prepared for this kind of activity, which could have been an active one if well managed or directed to students with a better command of the language. T4 asked one of the students, who had already finished, to write her questions on the blackboard. As can be noted, T4 had good ideas of different pedagogical practices; the problem was that she did not know how to handle the situation in a dynamic way. The teacher read the first question aloud and elicited the answer from the participants: *1. Localizar no texto as pizzas com as informações nutricionais mais saudáveis.* The girl went on writing her second question on the board: *2. Que tipo de informações nutricionais precisamos ter?* A second participant went to the board to write the third question: *3. O que é necessário fazer para se informar sobre fobias e depressão?* Another learner wrote question four: *4. Qual a fonte de pesquisa do quadro 'Plain' and 'Fancy'?* The teacher must have forgotten about the fifth question for she started asking individual students to answer the four questions on the blackboard.

At this point the class was suddenly interrupted because of a student who entered the classroom and wanted to talk about the strike and elect a student to represent the group in meetings which would deal with issues related to the strike, just about to be officialized.

In the sequence a new handout was distributed with two texts. T4 read aloud some information about skimming printed on top of the first text. One student said she was always talking about ‘skimming’ and he did not even know what this word meant; he had not attended the first class, when she talked about it. Task 1 was: *Empregando a estratégia de leitura **Skimming**, escreva, com suas palavras, qual é o assunto do texto **Precious primate*** (Appendix M). After some time the teacher asked about the topic and one student answered correctly. There was then a discussion about other ideas, which the teacher explained to be main ideas and not the topic of the text. She wrote on the blackboard that there are 3 levels of comprehension: general, main points and detailed. This was another occasion when T4 gave the impression to be conscious of important principles in ESP; she tried to apply them, without success though.

The other text on the same page – ‘Dangerous Talk’ was also skimmed by the class and the topic exploited. Without taking long, or, going deep on the two last texts, the teacher gave another sheet of paper with three new texts and told students to do a prediction on them. I got the impression the class was becoming a ‘bombardment’ of texts. Unbelievable though it may seem, she did not include the illustration of the first text (text A, Appendix M) because she took for granted students might already have seen it (in her words “a very common picture of a horse and a bird”). She spent some time trying to describe the picture when most of the students were talking or laughing in astonishment. They were being requested to predict the topic of a text through a picture that was not there. According to the teacher, the illustration simbolized ‘the harmonious relation between species’. She asked a few questions about this ad (at the bottom, on the left side of the page) and then began writing something on the board but had to stop

because the class came to an end.

At the beginning of the fourth class (Class 4, 20.8.01), T4 told students to take the last handout she had given the previous class for they would continue working on those texts. Participants had to look at the graph on the top of the left side of the page and try to guess the topic. When the teacher asked them what the text was about, most of them said they were not ready yet. My field notes can tell the reason: *“they were talking about other things and were not concentrated in the class”*. One student finally volunteered to say the probable topic for the text: *“O perfil dos usuários de bibliotecas”*. The teacher repeated it aloud and asked students to skim and predict the topic of the text ‘Poll Watch The Resilient Library’ (at the bottom on the right side of the sheet). Once more, the notes collected during the class point at something missing: *“She could have done, at the very beginning, a warming-up activity for triggering students’ prior knowledge on the subject”*. The researchers who probably best pinpoint the benefits of activating and building background knowledge are Aebersold and Field (1997, p. 67):

First, an introduction helps students to recall any information that they may already know about the topic (content shemata), either from personal experience or other reading. If the students keep this knowledge in mind as they read, they increase their opportunities to make sense of the information they find in the text. An introduction may also bring to mind cultural factors that help them understand the new material, thus enhancing comprehension. Second, getting the students to start to think about the topic should increase their interest in the topic and thereby motivate them to read the text. Third, if the introduction activity is conducted in the L2/FL, it will also review or introduce the relevant vocabulary for that topic.

T4 called some participants by name to know what their prediction was and whether it had been confirmed after reading the text (an active task). Somebody asked the meaning of the word ‘poll’, one student answered and the teacher confirmed. She went to the blackboard and wrote something, but asked

students not to copy: **Contextual Reference** – “*Pedro Álvares Cabral, a Portuguese navigator, is generally credited as the first European to reach Brazil in 1500. The country was inhabited by various Indian tribes. Only a few have survived to the present, mostly in the Amazon basin”.* T4 asked the students what the underlined words were referring to and then told participants to go back to text A (same handout) and find the referent for ‘they’ in the following introduction to the text of the add: a) “*There are many partnerships in the world of nature that give the impression of being rather unusual at first sight. But when they are looked at more closely they make a lot of sense, since it becomes quite clear that they can only bring a lot of benefits to both partners*”. Instead of giving participants a chance to explain these lines, the teacher translated them immediately. She mentioned that the reference to ‘partnerships’ here alluded to an analogy with the two animals in the illustration she had left out of the handout the previous class. In my opinion, she should have brought the book with the original picture that afternoon. This would have been an attempt to solve the incident, which had already caused so much amazement.

T4 asked students to take a text she had given them another day, so that they could work on ‘contextual reference’, but most of them had not brought it. She decided to leave it for another occasion and handed in a new text called ‘The Effects of Dumping Hazardous Wastes’ (Appendix M). As usual, learners were expected to read it looking for repeated words and listed the following ones: environment, environmental pollution, chemical wastes, dangerous dumping practices, heavy metals, the dumping of hazardous chemical waste. One student remarked that the word ‘dumping’ had a different meaning in the area of Economy: to reduce the price of one product to beat the existing opponent products in the market. His personal

intervention here seems to be what Harvey and Goudvis (2000) call “building background knowledge based on personal and text-to-world connections” (p. 75); in other words, the student gave his classmates an example of how to link text to their own lives and the larger world. Unfortunately, T4 did not comment anything about the connection mentioned above. I think this sort of awareness has to be fostered among teachers first, so that they can transfer it to the students.

Learners were then given some time to work on the text; there was a task right below it. It consisted of a list of words and the number of the sentences where they appeared in the text. Students had to find the referents for these words; this was ‘highlighting of text targets’ and therefore an active task. Two students complained it was difficult for them. T4 elicited the answers from individual students and wrote them on the blackboard. Each student first had to translate the whole sentence the teacher had read before, and then point the referent. Leading participants to pay attention to the context was a good idea since it helped understand how reference works. Later T4 asked for the text ‘Poles Apart’ they had seen in one of the previous classes and wrote some words from it on the board. Students were supposed to find the referents, but as many of them had not brought the text the teacher asked them to sit in groups so that they could share the text. She gave the number of the lines where the words appeared. However, after some time students told her she had got confused about all the lines. T4 corrected the first five and then lost control of management again. Students were so noisy that she could hardly do the call at the end of the class. Notwithstanding, it should be remarked many teachers of the same department have already complained that they had difficulty to maintain discipline in Physical Education classes. There is a possibility then, that this might have partially something to do with the profile of

students taking this course.

Most of the activities applied by T4 were, either passive such as typical multiple-choice exercises, or active tasks handled in a passive way; examples of the latter were prediction (rarely), recall, note-making, summary, graphic interpretation and (mostly) marking of text targets, which eventually became rather boring because students were always requested to search for the same issues: cognates, repeated words, typographic clues, referents, topic, main ideas and so on. She moved from one text to the other very quickly and barely exploited the comprehension of the content of texts. Exactly for this reason, it is regrettable that the recordings could not be rescued, since this material might prove to be extremely important for a comparison with the other three teachers, who, to a different degree, were all more dynamic in their way of teaching and consequently more successful in grasping learners' attention. The transcripts of T4's classes might also have been fruitful for gathering students' speeches, which could possibly have provided more tangible hints of their (de)motivation.

4.2.5 Summary of the chapter

Study 2 displayed the analysis of the field notes and class transcripts obtained during the classroom observation phase. It probed the predominance of types of activities applied by the four ESAP teachers observed and attempted to detect signs of which task types (active or passive) seem to carry greater potential for promoting motivation and inciting more critical views (the second research question).

Active reading tasks prevailed in all the observed classes of teachers 1, 2 and 3. Bearing different personality traits and teaching styles, the three teachers had in common a very dynamic attitude towards teaching reading and were all engaged in fostering inference, questioning and critical thinking awareness, hence preparing students for autonomous behaviour. Teacher 4, instead, had a very slow rhythm and failed to motivate students to learn, due to her passive way of handling classes and tasks in general; what reinforces the importance of class/task management and not only of concern with task types to be used in the classroom.

CHAPTER V

STUDY 3

PASSIVE X ACTIVE READING TASKS IN ESAP TEACHING: AN INVESTIGATION OF STUDENTS' RESPONSE

In this chapter I describe the data analysis and results regarding the application of passive and active reading tasks in three ESAP groups at UFSC. Study 3 has been undertaken in order to investigate how students respond to the two types of tasks in terms of motivation. The initial hypothesis was that active tasks might enable more questioning and could possibly be seen as better promoters of critical thinking and eventually of more autonomous learners. First I describe the context in which the data were collected. Second, I describe the procedures for the collection of the data. Next I describe the instruments used. Finally, I present the results, discussion and conclusions.

5.1 The context

The data for the present study were collected at Federal University of Santa Catarina (UFSC) in the Department of Foreign Languages and Literature. Besides the English language disciplines which are in the curriculum of the Languages Course, the department also offers the discipline of English for Specific Academic Purposes (ESAP) to different departments of UFSC to help students in

the academic readings (in English) of their specific areas. The experiment took place in three different groups of ESAP in the courses of Medicine (Inglês Instrumental I), and Computer Sciences (Inglês Instrumental I & II).

5.2 The pilot study

A pilot study was conducted in December 2001, one month before the main study. It aimed at detecting possible problems as to the content/format/amount of the material (passive/active tasks & respective post-questionnaires) to be applied, as well as at previewing ‘timing’ for the implementation of the study itself.

The pilot unit was carried out with two volunteer students who agreed to attend two encounters of three hours each. One of them was a student of Business Administration and the other one of Electrical Production Engineering at Federal University of Santa Catarina. Both declared to have an intermediate level for speaking and an upper-intermediate level for reading in English.

The pilot study consisted of the application of the same material prepared for the main study (See Appendices N & O). The selected units to be applied contained texts followed by reading tasks. The first block included 6 texts followed by ‘active’ reading tasks and a post-questionnaire; the second one enclosed 6 texts with ‘passive’ reading tasks plus the respective post-questionnaire. The selection of tasks was taken according to Davies’s (1995) categorization model. The material was extracted from EAP/ESP textbooks (included in the references) and in some cases slightly adapted/shortened for the

present purposes. The initial idea of preparing my own materials was discarded due to Hutchinson and Waters's (1987) advice that "materials writing is best regarded as the last resort, when all other possibilities of providing materials have been exhausted" (p. 125). Even though one of the most characteristic features of ESP work (in the broad sense) is materials writing, tested materials seemed more reliable for the current experimental study.

The conducting of the pilot study helped checking weaknesses and strengths of the material and the testing enabled the development of necessary adjustments. Some issues affecting the development of the study were detected such as clarity and number/length of units to be implemented.

As a result of the feedback provided by the participants, the questionnaires were redrafted for better clarity and the number of texts and tasks to be included in the survey reduced because of time constraints. The main modifications had to do with the following aspects:

- the exclusion of a whole unit (text plus tasks) of active tasks in the case of the first block, in which only five units were applied.
- the exclusion of two units of passive tasks in the case of the second block, in which four units were covered.

5.3 The main study

5.3.1 The participants

Three different groups of ESAP students – one of Medical students and two of Computer Sciences students – were selected as participants for Study 3.

These three specific groups were selected for the following reasons: first of all the willingness of the teachers to allow this researcher to apply the material. The ideal situation would have been the possibility of having two groups of students in the same level and field of knowledge. This has not been feasible due to the fact that during the last years, because of a shortage of teachers in the Department of Foreign Languages, the two groups of Medical students who pass the entrance examination to the University have been fused into one, through the application of a placement test at the beginning of each school semester; the best students being thus dispensed of the obligation of having to attend the course, which is obligatory in their curriculum. At present no area offers two groups of ESAP in the same level. Based on a subjective judgement derived from my experience of teaching ESAP at UFSC in different areas for ten years, the only students who can be levelled to Medical students taking ESAP I (Inglês Instrumental I), mostly from high-intermediate to advanced, are the Computer students attending ESAP II (Inglês Instrumental II). Besides the good level of English of both groups, their level of application and motivation has also influenced the choice of these specific classes for this experiment. Unlike Medicine, Computer Sciences I and Computer Sciences II have only one group entering the university at the beginning of each semester. However these two classes have also been reduced in number according to their results in an in-house placement test, which has regrettably been adopted by some teachers at UFSC to make the classes smaller. This reduction in the size of the classes then justifies the inclusion of the third group. Computer students of ESAP I, even though not exactly in the same level, have a better level if compared to students of other areas in ESAP I. They have been chosen for increasing the number of students involved in the study, hence providing more reliable results.

Furthermore, since the texts were all in the interface of Medicine and Computer Sciences, they would not possibly be so appreciated by students of other fields.

The teachers of the three groups were not involved in the investigation. They simply allowed this researcher to take their classes over for two weeks (each group) to apply the two blocks of passive and active tasks, respectively. As the semester had already been planned, it has been assumed that it would not be fair to ask the teachers to prepare new material for these two specific blocks of classes.

The Medicine group, which I will address as Med, had 31 students present in the first encounter of three subsequent classes and 27 students in the second encounter of the same duration. Med classes took place on Thursdays from 7:30 am to 10:00 am. The Computer Sciences II class, which will be referred to as Comp II, had 8 students present in the first block of classes and 9 students in the second one. The Comp II class met on Wednesdays from 7:30 am to 10:00 am. The Computer Sciences I group, which will be named Comp I, had 12 students in the first day and 6 in the second, but as one student left before the end of the class, only 5 students answered the questionnaire that day. Comp I classes were held on Tuesdays from 5:10 pm to 7:40 pm. All the three groups met only once a week. In all, 51 students attended the block of active tasks and 41 students the block of passive tasks.

5.3.2 Procedures

Every class at UFSC lasts 50 minutes. The material was applied during 6 classes for each of the three groups involved, a total of 18 class-hours during the months of January and February of the year 2002. It should be pointed out that

because of a long strike, this period corresponds to the second semester of the year 2001 in the academic calendar.

In Med, Comp I and Comp II the block of active tasks was applied in the first week and the block of passive tasks in the second week of the experiment. To assess learner's level of motivation and task type preference, two questionnaires were given: one at the end of the session of active tasks and another one at the end of the passive tasks (See Appendices F & G for questionnaires 1 and 2). In order to help provide an overview of the activities performed by the participants, the tasks are displayed in Appendices N & O.

5.3.3 Instruments

For data collection at this stage two questionnaires were used (See appendices F & G). They were formulated in Portuguese to avoid any possible misunderstanding from the part of the students when evaluating the tasks.

The two questionnaires assessing learner's reaction to active and passive reading tasks were developed, partially drawing upon some published material on ESP (Celani, Holmes, Ramos, & Scott, 1988), partially having items being newly written or adapted for the present purposes. The questionnaires were applied in two phases: the first was given at the end of the application of active tasks in order to collect students' perception of that type of task, and the second was applied at the end of the implementation of passive tasks so as to notice whether there had been any change in learners' attitude and motivational level concerning these task types. It is important to mention that it was this researcher who applied the materials and both questionnaires to the three groups involved in the investigation.

In addition to the main question about student's present level of motivation, applied in both questionnaires, questionnaires 1 and 2 also contained some items focusing on how the respondents perceived the differences between passive and active reading tasks, as well their level of engagement and role in the process of learning a foreign language.

The administration of the tasks and questionnaires took place during the months of January and February of the year 2002.

5.3.4 Questionnaire 1

The first student's questionnaire was applied after active tasks and consisted of 8 questions, 7 of these being multiple-choice, thus requiring objective answers (See Appendix F). Only question 8 demanded a subjective reply. In questions 1 to 3, students were supposed to choose only one alternative, in question 4 they were asked to rate from 1 to 6 the tasks of their preference. In questions 5 to 7 students could choose more than one alternative. Finally, in question 8 choices were not provided and this time students had to give a name to that block of tasks and justify their classification. Here space was provided and students were free to talk about their attitude concerning the activities just applied.

I had aimed at applying the whole material and questionnaires in the second semester of 2001. Nevertheless, a long strike at UFSC which lasted 104 days, prevented me from finishing data collection then. The continuation of the semester 2001.2 started on January, 28th 2002. The application of the active tasks and the first questionnaire to Comp II took place on January 30th, to Med on

January 31st, and to Comp I on February, 25th. The long interval between the two first groups and the last one was due to Carnival holidays. Students took approximately 15 minutes to answer the questionnaire after a session of three classes of active tasks, and did not seem to have problems to answer it.

5.3.5 Questionnaire 2

Questionnaire 2 also aimed at assessing students' motivational level, but this time after being exposed to 'passive' tasks (See Appendix G). It was basically the same questionnaire, except for question 4 which brought the list of passive tasks practiced that day: true/false, multiple-choice, literal comprehension questions, vocabulary exercises (synonyms and antonyms) and grammar exercises. The second questionnaire was purposefully devised with the same questions in an attempt to verify whether students could perceive any difference concerning the issues exploited in the questions in relation to 'passive' and 'active' tasks; their reaction to both task types and the different possibilities they offer the students in the process of learning a foreign language. Another basic difference was in question 8 where students had to classify or name Group 2 (of passive tasks) and again justify it accordingly.

An additional question (question 9) was given when students had finished answering questionnaire 2 and came to this researcher's desk individually to hand it in. In this question they were asked to compare the two blocks of activities they had seen in the two previous weeks and answer which block they thought included more 'passive' (mechanic) or 'active' (dynamic) tasks. They simply had to put an

‘X’ for each block and then this extra sheet was immediately stapled to the three other sheets which composed questionnaire 2. The words ‘passive’ and ‘active’ had not been mentioned up to this moment in order to avoid bias.

The application of passive tasks and questionnaire 2 occurred on February, 6th for Comp II, on February, 7th for Med and on February, 25th for Comp I. As for this second block, all went well in the three groups, with students again taking no longer than 15 minutes to answer the questionnaire.

5.3.6 Data analysis and discussion

The aim of this section is to present the results of the analysis of the data concerning the third research question posed in the current study in order to determine whether students’ level of motivation differs when exposed to active and passive reading tasks in ESP classes at UFSC. The analysis consisted of identifying, in the results of questionnaires applied at the end of sessions of exposure to passive and active reading tasks, how students reacted to the two different types of activities, and also of determining their preferences.

The results of the questionnaires are fruitful: they provide subsidies which might signal a tendency towards the predicted hypothesis that active tasks seem to trigger more motivation, critical thinking and learner independence. The procedure for presenting the analysis will be the following: first, I briefly comment on the answers to questionnaire 1, then, when discussing questionnaire 2, I draw a comparison between the results of both (active x passive tasks). Figure 2 below summarizes the results of questionnaire 1.

Figure 2 - Summary of the results of student's questionnaire 1 (After active tasks)

Question	Percentage
1. Positive reaction to the task types used	92.1%
2. Generally participate in class when opportunity allows	56.8%
3. Given tasks provided possibility for student engagement in class	89.5%
4. Sequence of task type preference: 1 st inferencial comprehension questions, 2 nd recall, 3 rd labelling, 4 th sequencing, 5 th table /summary skills, 6 th diagram/modified cloze.	
5. Task types applied raised interest	60.0%
were challenging	36.0%
6. Task types used lead to inference through use of prior knowledge	70.5%
interaction between students	68.6%
interaction with the text/author's ideas	66.6%
active participation of student	56.8%
possible interpretations for the text	50.9%
7. Objectives contemplated in active tasks as perceived by subjects:	
develop the ability of text comprehension	88.2%
increase vocabulary	88.2%
work strategies to facilitate reading texts in English	74.5%
translate texts into Portuguese	47.0%
8. Subjective question: answers exploited in the body of the study	

5.3.7 Students' questionnaire 1: Some results

The answers indicated a high level of satisfaction with the use of active tasks. The results of questionnaire 1 corresponded to our expectations and established that 92.1% of the participants had a positive reaction to active tasks (question 1 of questionnaire 1).

Being inquired about their level of participation in class when opportunity allows (question 2), 56.8% of the students said they generally do so, a result that could be cross-checked by the relevant fact that 33.3% answered they rarely participate. This number might come on behalf of the predicted supposition that in everyday classroom situation, tasks are not usually inviting or appealing enough for a greater student engagement in the process of learning to read in a foreign language.

As for student engagement in class (question 3), 89.5% of the respondents found that the type of activities included in the first block of tasks provided this possibility, what signals the interactive potential of active tasks.

When asked to number the active tasks in a sequence (*from 1 to 6*), according to their preference (question 4) students came up with the following order: 1st inferential comprehension questions, 2nd recall, 3rd labelling, 4th sequencing, 5th table/summary skills, 6th diagram/modified cloze. In order to get to this sequence, I have chosen *cumulative percentage* for considering that this is the criterium that enables more reliable results in this case. By simply providing the percentage of preferences, I would be distorting the ranking, thus despising its real weight represented by the cumulativeness of the choices. Shortly, it would not be fair to rank the selection by isolated columns and disregard the positive references already obtained by the option. Therefore, once the activities are ranked (through cumulative sum), the following horizontal numbers are crossed out.

Figure 3 below explains how the sequence of preference was figured out. (See Appendix ‘F’ for the original tables of percentages – question 4 – attached to each questionnaire and the global results/active from which this figure derived).

Figure 3 - Cumulative percentage of students’ task type preference (Question 4)

<i>Active Tasks</i>	Percentage of Task Type Preference (<i>cumulative</i> %)					
	1	2	3	4	5	6
Table/Summary Skills	17,6%	31,3%	45,0%	60,6%	82,1%	100%
Diagram/Modified Cloze	5,8%	15,6%	32,2%	53,7%	79,1%	100%
Recall	25,4%	45,0%	66,5%	78,2%	86,0%	100%
Inferencial C. Questions	27,4%	43,0%	48,8%	62,5%	74,2%	100%
Labelling	15,6%	35,2%	56,7%	68,4%	84,0%	100%
Sequencing	11,7%	33,2%	52,8%	76,3%	93,9%	100%

Having briefly examined the answers to the first four questions of

questionnaire 1, let us now turn to question 5 (See Figure 1). Sixty per cent of the participants reported that the tasks raised interest; this is also confirmed by the results related to another choice in the same question: 36% rated the tasks applied as challenging. This could lead to the conclusion that 96% of the respondents were able to detect the interactive and motivational potential of active tasks (Davies, 1995), a number which even exceeded the 92.1% rated for the overall positive reaction obtained in question 1 of the same questionnaire.

In question 6, students acknowledged that active tasks lead to: inference (70.5%), interaction between students (68.6%), interaction with the text/author's ideas (66.6%), active participation of students (56.8%), creation of possible interpretations for the text (50.9%) and teacher-student interaction (45%) (Only items rating above 40% were taken into account here).

The objectives contemplated in this block of tasks as perceived by the students (question 7) are: to develop the ability of text comprehension (88.2%), increase vocabulary (88.2%), work on strategies to facilitate reading texts in English (74.5%), translate texts into Portuguese (47%).

Question 8 is open-ended and for this reason will be exploited more thoroughly elsewhere. Here subjects were asked to give a name to this block of activities and to justify their choice (See complete answers in Appendix H). It should be reminded that up to this point the words 'active' and 'passive' had purposefully not been mentioned to the participants in an attempt to elicit the words spontaneously from them when naming the tasks and commenting on them. The results of questionnaire 2 are reproduced in figure 4 below.

Figure 4 - Summary of the results of student's questionnaire 2 (After passive tasks)

Question	Percentage
1. Positive reaction to the task types used	80.4%
2. Generally participate in class when opportunity allows	70.7%
3. Given tasks provided possibility for student engagement in class	84.2%
4. Task type preference: 1 st true or false, 2 nd multiple choice, 3 rd vocabulary exercise, 4 th literal comprehension questions, 5 th grammar exercises	
5. Task types applied raised interest	70.0%
were challenging	27.5%
6. Task types used lead to inference through the use of prior knowledge	46.3%
interaction between teacher and students	68,2%
interaction with the text/author's ideas	39.0%
active participation of student	53.6%
possible interpretations for the text	46.3%
7. Objectives contemplated in passive tasks as perceived by subjects:	
develop the ability of text comprehension	78.0%
increase vocabulary	92.6%
work strategies to facilitate reading texts in English	60.9%
translate texts into Portuguese	56.0%
improve grammar skills	58.5%
8. Subjective question: answers exploited in the body of the study	
9. Rated the first block of tasks as 'active' (dynamic)	73.1%
Rated the second block of tasks as 'passive' (mechanic)	26.8%

5.3.8 Students' questionnaire 2: Results and discussion

Surprisingly, in questionnaire 2, 80.4% of the students reported their reaction to be *also* positive in relation to passive tasks (question 1), only 2.4% had a negative receptivity and 17% declared to be indifferent. Cross-checking these items with questionnaire 1, one realizes that not a single student considered active tasks negative, and only 7.8% felt indifferent towards them. Unexpected though the results of questionnaire 2 may seem, there may be an explanation for what happened. Since the three groups had three subsequent classes (and the

temperature was incredibly high during the days the material was applied), this researcher who is absolutely concerned with motivation and always tries to use all possible and available tools to make the classes interesting, decided to do pre-reading (warming-up) activities and insert games and fillers in between the texts and tasks (as it had occurred in the block of active tasks), even during the application of the 'passive' material, for fearing that the students might feel bored and tempted to leave before the end of the class, without answering the questionnaire. Even though participants had been warned that only the reading tasks listed in question 4 (true or false, multiple-choice, literal comprehension questions, vocabulary exercises, and grammar exercises) were to be taken into account when answering the questionnaire about the second block of tasks, the image they probably had in mind was of a dynamic class. This might have led them to find a certain difficulty to dissociate those specific activities from the class as a whole. The exceptionally high temperature and eagerness to leave after three classes may also have prevented many students from paying careful attention to the instructions given by this researcher, right before the completion of questionnaire 2, a quarter of an hour before the end of the class.

In question 2 the number of participants who declared to generally participate in class when opportunity allows, jumped to 70.7% as opposed to 56.8% in questionnaire 1. Regarding the two other choices in the same question, the percentage of students who rarely participate dropped to 19.5% (in contrast with 33.3% in the active block) as well as the one of participants who claimed they never participate (2.4%) versus 5.8% in the first questionnaire.

Of the 38 students who answered question 3, 84.2% signalled that the (passive) activities provided possibility of student engagement, in comparison with

89.5% in the active block; a result which may also have been affected by the same reason mentioned above: students' difficulty to evaluate the passive tasks apart from the class as a whole. However, the percentage of students who answered that passive tasks limit student engagement (10.5%) is a bit higher than in questionnaire 1 (8.3%). This small difference may suggest that students themselves were able to see more limitations for participation when accomplishing passive activities.

The order of preference for the passive tasks applied in the second block (question 4) was as follows: 1st true or false, 2nd multiple choice, 3rd vocabulary exercises, 4th literal comprehension questions, 5th grammar exercises. This sequence was obtained following the same criterium (cumulative percentage) adopted and explained in page 173.

Below figure 4 supplies the results of participants' order of preference of passive activities (See Appendix 'H' for the original table – global results/ passive tasks).

Figure 5 - Cumulative percentage of *students' task type preference* (Question 4)

<i>Passive Tasks</i>	Percentage of Task Type Preference (<i>cumulative %</i>)				
	1	2	3	4	5
True or False	29,2%	63,3%	75,4%	82,7%	100%
Multiple Choice	19,5%	41,4%	60,9%	87,7%	100%
Literal compreh. questions	21,9%	34,0%	53,5%	73,0%	100%
Vocabulary Exercises	12,1%	38,9%	63,2%	87,5%	100%
Grammar Exercises	19,5%	24,3%	46,2%	68,1%	100%

Seventy per cent of the 40 respondents of question 5 (questionnaire 2) reported that the tasks (passive ones) raised interest, a rather unexpected result comparing to 60% as refers to active tasks. Here again the only plausible

explanation I can find is that their response may have been influenced by the dynamic atmosphere this researcher tried to create in the classroom when implementing passive tasks as it has been explained before. This might also be attributed to the issue of learning styles. There may be a considerable number of students who are shy and prefer activities which do not require interaction between students or between the teacher and students, such as the ones included in the passive material applied in this experiment. By contrast, a higher proportion of students rated the tasks as not being interesting 10% as opposed to 4% in questionnaire 1, and fewer respondents (27.5% compared to 36%) perceived the tasks as being challenging. In a way, this shows that many students were capable of detecting the smaller potential of passive tasks in terms of appeal and challenge. But above all, I believe my active performance is to blame once again.

Question 6 deserves a more careful and contrastive analysis which will be drawn item by item starting with the highest scores: teacher-student interaction (68.2%) surpassed the proportion rated for the active tasks (45%). Students perception seems to be correct here for during the passive activities they worked alone and if any doubts appeared they asked the teacher. This can be reinforced by interaction between students (17%) which, compared to the results of the active tasks (68.6%) highlights the interactive potential of active tasks, here acknowledged by the students themselves. The second most voted item was active participation of the student (reading as an interactive process) (53.6%), which was very close to the outcome of questionnaire 1 (56.8%). One possible explanation for this unexpected proximity may lie in the way the question was formulated, mainly the content of the parenthesis (reading as an interactive process); more specifically the word 'reading' may have suggested the kind of 'silent' reading required for the

accomplishment of the passive activities used (true or false, multiple-choice, vocabulary exercises etc), where subjects do have participation, but of a lonely sort, not the interactive one which is usually encompassed in the realization of active tasks. The percentage of participants who recognized the use of inference in passive tasks (46.3%) decreased in comparison with the one obtained in active tasks (70.5%). Again, students themselves seem to have corroborated the initial premise that active tasks carry a greater load of mental dynamism. Accordingly, participants noticed that the possibility for elaboration of possible interpretations for the text (46.3%) also decreased when doing passive activities. This factor again favors active tasks (50.9%) for enabling more critical thinking. The small margin of difference may point to students' (possible) perception that different interpretations may happen even when working individually in passive tasks. Interestingly, when rating reflection, analysis and questioning (critical thinking) the result was also very similar 31.7% for passive tasks and a slightly greater advantage for active tasks (35.2%). Would this be a clue that students viewed the two last items discussed as more dependent on individual differences than on the features (passive or active) of the task being performed? As for the development of an independent and autonomous reader, 43.9% of the respondents attributed a higher value to passive activities as opposed to 31.3% regarding active tasks. Since participants were not acquainted with the concept of 'learner independence and autonomy', they may have interpreted this in a more simplistic way. In a word, because during the passive tasks they worked individually, without interacting with peers, they may have interpreted 'independent' as a synonym of 'alone'. What learners failed to grasp here (probably because of lack of background knowledge) was the underlying assumption that task types might offer different possibilities for

them *to learn how to learn* and thereby become more independent learners. As teachers we should talk openly to students in order to raise their awareness of the importance of becoming more autonomous, and even “devise instructional routines to help students gain autonomy in their own learning” (Moreira, 1994 as cited in Leffa, 1994, p. 25). Dias (1994) reminds us that:

If, on the one hand, instruction can be understood as the set of events that affect learners in a way that learning is facilitated, on the other hand, the learning event requires the activation of strategies for learning and remembering, that is, capabilities of self-management of the learning process. The instructional event can be related to the ways of facilitating learning as well as to the ways of teaching students *to learn how to learn* for them to acquire autonomy, with greater control over their learning experience (Dias, 1994, as cited in Leffa, 1994, p. 13-14).

As to the results related to the independent and autonomous learner here, it could also be hypothesized that many students prefer to work alone, a fact that brings back the issue of learning style. Fortkamp (2000) also offers insightful ideas for those concerned with *learning and awareness* and interested in “critical ways of viewing and understanding learning, the individual, and individual differences in learning” (p. 181).

In question 6, even the items which scored below 40% supply interesting points for additional comments. For instance, interaction with the text (dialogue with the ideas of the author) was far less perceptible in passive tasks (39%) than in active tasks (66.6%), what endorses the notion that active tasks open more doors in this respect and, in turn, may be supposed to foster more critical thinking. It is by questioning the authors’ ideas, agreeing or disagreeing, that the reader gets to his own point of view and conclusions and does not simply swallow everything he reads without first digesting it all (Tomitch, Fortkamp, Meurer, Heberle, Figueiredo, Taglieber, Oliveira, Busnardo & Braga, Bejarano & Klein-Whol, Ferreira,

all in Tomitch, 2000).

Engagement in the process of knowledge construction has also been more sensitively apprehended in passive tasks (36.5%) than in active tasks (23.5%). Once more it is noteworthy saying that the concept of 'knowledge construction' may be completely new and probably difficult to grasp in its full scope, mainly by the participants (not belonging to the EFL area) who had probably never heard of this idea or possibility of taking part in the acquisition of knowledge, a crucial step for reaching autonomy in learning (Leffa, 1994).

Only 19.5% of the respondents acknowledged passive tasks as being able to lead to understanding of the social context. Even though in a small degree, active tasks once more were better ranked (21.5%) in this respect. This means that students noticed that the activities of the first block favored the exploitation of the social context, a practice which is often rather neglected in reading classes (Roth & Heberle, in Leffa, 1994) and, I believe, more specifically in ESP classes. In the same vein, perception of the social/ideological message behind the lines was reported as less possible through passive tasks (12.1%) than by means of active tasks (25.4%), another evidence that active tasks can be viewed as one bridge towards more critical reading. Recent studies have revealed that teachers usually devise activities that do not trigger independent and critical views in students; rather, the activities often aim at illustrating grammatical, syntactic and vocabulary items in the text, an attitude that probably results in less strategic readers, since ideology, culture, values and other resources of information are not taken into account (Bernhardt, 1991; Wallace, 1992; Coracini, 1995b; Manara, 1999; Goatly, 2000).

Still in question 6, more subjects claimed to have difficulty to contribute

with their own knowledge and personal experience when doing passive activities (12.1%) than when working with active tasks (9.8%); another small indicative recognized by the learners themselves, that active tasks seem to better empower them to use prior knowledge as a tool for interpreting texts and understanding their social context.

Finally, results signalled that a higher proportion of participants found that passive activities led to monotony (19.5%). As regards active tasks, 11.7% said so, a factor that again adds to the broader motivational potential of this kind of task. Still, the small difference may be due to this researcher's dynamic approach when applying passive tasks as stated before. Not a single respondent admitted that the passive or active tasks applied drove to confusion of ideas (0%), obviously only introduced as a distractor.

In question 7, the number one objective contemplated in the passive block of activities as perceived by the subjects was to increase the vocabulary (92.6%) which was, coincidentally, one of the two most voted items in questionnaire 1 (88.2%). The small margin might be justified by the fact that the passive block did contain more traditional vocabulary exercises such as synonyms and antonyms, thus providing more overt exposure to vocabulary study. The second most highly ranked goal spotted in passive activities was to develop the ability of text comprehension (78%). Active tasks managed to get an even higher number (88.2%) thus portraying their greater possibilities as pedagogic tools (Davies, 1995).

When evaluating passive activities, to work strategies that facilitate reading texts in English (60.9%) was another objective that lost the duel against active tasks (74.5%) in the students' point of view. This may be taken as a hint that

participants were able to see active tasks as better suppliers of facilitative means of tackling texts in a foreign language. On the other hand, passive tasks may be said to have won the battle when the issue was to improve the knowledge of grammar (58.5%). This could be looked at as a victory only by those whose learning styles favor grammar activities. For those who do not appreciate emphasis on grammar matters, the contest might be envisioned as privileging active tasks instead. What I mean is that, as only 15.6% of the active block connected this task type to the possibility of improving the knowledge of grammar, perhaps, for them this might represent a positive point for active tasks, i. e., the fact of not dealing with too much explicit use of grammar.

The goal of translating texts into Portuguese, was seen as more contemplated in passive tasks (56%) while 47% of the participants noticed its presence in active tasks. These numbers are surprising for no real translation task was given in the two blocks of tasks applied. What might have happened, to explain the high percentage attributed even to active tasks, was that participants could be referring to ‘mental translation’, or putting it simply, easiness for understanding while reading. The difference favoring passive tasks may be due to the fact that this block contained more vocabulary/grammar exercises and this might have led participants to associate ‘more vocabulary/grammar with more translation facilities’. Coracini (1995a) found out that translation activities, often regarded as comprehension activities, can be seen as recursive devices to explain unfamiliar words.

The same kind of relation appears to have taken place concerning the aim of developing the ability to write in English, which was viewed as more present in passive activities (31.7%) than in active tasks (23.5%). Here students may also have linked more vocabulary and grammar exploitation to more chances for

developing the writing skill. Vasconcelos (1994, p. 110) would disagree with the respondents on this matter. She firmly contends that:

Concerning the necessary knowledge writers need for effective writing, one thing is certain: That definitely does not include the traditional study of grammar. Some grammar should be integrated in the process, specially in the form of awareness raising work, at the stages of proofreading and revising, which are levels that exercise little control over purpose, plans, content, and style.

Another notion which appeared not to be clear for students was developing the capacity of abstraction/intellectual exercise, although this is one relevant feature of active tasks, linked to cognitive processing. Despite the small difference in their evaluation, the numbers indicate that passive activities involve less abstraction (14.6%) than active tasks (19.6%).

By contrast, the objective of improving the oral ability in English was considered less feasible through passive tasks (14.6%), while more respondents confirmed this to be possible when accomplishing active tasks (25.4%). Therefore students themselves have apparently noticed that this kind of activity allows more peer interaction and more chances for oral communication and discussion in class. This constructive interaction among the students and the teacher in the negotiation of meaning is sustained by many prominent reseachers (Carrell & Eisterhold, 1983; Grabe, 1988; Stahl, 1997; Aebersold & Field, 1997).

In terms of providing opportunities for developing critical reading, passive tasks (12.1%) were once more ranked far behind active tasks (21.5%), which confirms the initial premise that active tasks incite more questionning and analysis thereby improving critical awareness.

Passing the entrance examination for the Masters or PhD program was a goal which was looked at as possible to be reached through passive activities by

(2.4%) of the participants, and through active tasks by only 1.9%. The reason for this outcome might have to do with the fact that passive tasks were more associated with vocabulary and grammar, which, in their view, would be a greater help for passing the exams. This item was purposefully introduced in the questionnaire because many students take the ESAP discipline with the sole aim of passing these exams. However, as two of the groups involved in the experiment were in the first semester of their majors at UFSC (Med & Comp I), they probably were not so concerned with future projects and most of the respondents did not take this choice into account.

Question 9 only appeared in questionnaire 2 (See Appendix G) and it was detached from the body of the questionnaire, so that subjects did not feel tempted to look at the last page where they would see the words 'passive' and 'active'. This would influence their whole evaluation of the two types of tasks while answering the questionnaire. Additionally, this was an attempt to see if the respondents themselves would eventually come up with the words 'passive' and 'active' without any hints from the part of the teacher, thus reducing the possibility of bias. As expected, 73.1% of the 41 participants present at the application of block 2, acknowledged that the tasks of block 1 (first week) were 'active' (dynamic), while only 26.8% found them passive (mechanic). As for block 2 (second week), 73.1% evaluated the tasks as passive and 26.8% perceived them as active. It should be remarked that two students considered the activities of both blocks 'passive' and another two found the tasks of both blocks 'active', bringing once more to the surface the importance of focusing on the individual differences in learning style. Skehan (1998) recognizes that it is comprehensible that this is an attractive 'package', whose lures have seduced many researchers. He states that, above all,

What is being claimed is not that some people have greater ability than others, rather that there are differences in the way different people interact with the world and with the ways in which they perceive and organize information. Neither pole of the style dimension is regarded as being as 'better' but instead is simply seen to suggest alternatives (Skehan, 1998, p. 239).

5.3.9 Students' response towards passive and active reading tasks

The positive and negative points reported by the participants in relation to passive and active tasks (question 8 in questionnaires 1 & 2) are summarized in tables – and -below. Students' answers have been shortened and translated into English for fitting better into the tables(See Appendix H for students' speeches as actually produced). Overall the comments were made around usability and motivational items (categorization based on Oliveira, 2002).

Table 1 below summarizes different comments made by the students as to the positive points of active tasks.

Table 1 - Positive points of the active tasks reported by the participants (question 8)

Positive Points	Categorization
Tasks force the student to think quickly and interact	(usability)
The vision of the whole enables the reader to become more critical	(usability)
Varied tasks; the class wasn't monotonous but interesting	(motivation)
Tasks help the student to understand the text in a critical way	(usability)
Tasks show several ways for learning	(usability)
Activities enable great interaction between students and texts	(usability)
Activities of inferential comprehension through prior knowledge	(usability)
Interesting tasks despite the hot weather	(motivation)
Tasks allow interaction in the group and show new techniques to learn	(usability)
Activities for understanding . These are the best tasks	(motivation)
Good activities for increasing vocabulary, understanding and translating	(usability)
Interpretative activities that use strategies to facilitate understanding	(usability)
Challenging reading tasks; develop ways of reading/interpreting the text	(motivation)
Activities for improving the ways to interpret and contextualize texts	(usability)
Dynamic activities with group work	(motivation)
Tasks of technical interpretation ; not necessary to know all the vocabulary	(usability)
Activities for developing skills (inference/translation, etc)	(usability)
Tasks that use all ways of teaching	(usability)
Completing diagrams and labelling helped extract the main ideas	(usability)
Brainstorming of ideas lead to interaction in several ways/situations	(usability)
Interesting tasks; several techniques to improve reading	(motivation)
Interactive tasks; learning in several ways (text/peers/teacher)	(motivation)
Activities that search for the context; spot what is behind the lines	(motivation)
Productive tasks that help reading and vocabulary	(motivation)
Stimulating activities; allow oral participation/ atmosphere of competition	(motivation)
Tasks of translation and ratiocination; good but difficult	(motivation)
Good activities that help text interpretation and understanding	(motivation)
Interesting activities worked in different and creative ways	(motivation)
Interesting activities; stimulate interaction between students	(motivation)
Animated tasks; different method from the traditional/more dynamic	(motivation)
Activities for main ideas comprehension	(usability)
Motivational activities; more interactive and less inhibiting	(motivation)
Tasks that ' escape from the common '; avoid monotony/interesting style	(motivation)
Intensive activities; not only one type but several different ones	(motivation)
Diversified activities; pleasant for showing different techniques	(motivation)
Tasks of language interaction; force the student who lacks initiative	(motivation)
Tasks lead students to guess the answers	(motivation)

5.3.10 Positive comments on active tasks

The positive comments made in the individual answers to question 8 of questionnaire 1 (If you had to classify this group of activities, what name would you give?) may suggest that ‘active tasks’ were viewed as a source of enhancement of motivation. The features/possibilities that active tasks are normally supposed to carry (or potential objectives they are expected to develop) were listed in question 6 of questionnaire 1 (except for alternatives ‘b’, ‘f’, and ‘i’, which were distractors – See Appendix F). The characteristics listed in question 6 (In your opinion, the activities you performed today lead to:) were: a. active participation of the learner/reading as an interactive process; c. interaction between the teacher and the student; d. interaction between students; e. interaction with the ideas of the text/author; g. reflection, analysis and questioning; h. inference (prior knowledge activation); j. perception of the social/ideological message behind the text; k. engagement in the process of knowledge construction; l. development of different interpretations for the text; m. understanding of the social context of the text; n. development of an independent and autonomous learner. Interestingly, these features have been perceived by the students themselves in their subjective evaluation of the active tasks in question 8 of questionnaires 1. A cross-tabulation between questions 6 (In your opinion the activities you performed today lead to:) and 8 (If you had to classify this group of activities, what name would you give?) will make students’ perceptions more salient here. The insight for this possible connection came up during a careful examination of the data: the highlighted words in table—above, which correspond to question 8, seem to usher us towards this evidence which can be traced by following the positive reaction participants

had of the active tasks applied. Therefore, in what follows, what is italicized refers to the students' summarized answers to question 8 (see table – above), and what is in parenthesis refers to the features listed by this researcher in question 6 for students to tick (the same ones I have mentioned -from 'a' to 'n'- above) (See Appendix F for the original questionnaire in Portuguese): *force to think quickly and interact* (a. active participation of the learner/ reading as an interactive process); *vision of the whole enables to become more critical* (g. reflection, analysis and questioning/critical thinking); *varied tasks/class wasn't monotonous* (i. (no) monotony); *help to understand the text in a critical way* (g. reflection, analysis and questioning/critical thinking); *several ways for learning* (a. active participation of the student; c. interaction between the teacher and the student; d. interaction between students; e. interaction with the ideas of the text/author); *interaction between students and texts* (d. interaction between students; e. interaction with the text/author); *inferential comprehension* (h. inference/prior knowledge activation); *interesting despite the hot weather* (a. active participation of the learner); *new techniques to learn* (k. engagement in the process of knowledge construction); *activities for understanding/best tasks* (g. reflection, analysis and questioning); *good for vocabulary, understanding and translating* (h. inference/prior knowledge activation); *interpretative/facilitate understanding* (l. development of possible interpretations for the text); *challenging ways of reading* (a. active participation of the learner; k. engagement in the process of knowledge construction); *ways to interpret/contextualize texts* (e. interaction with the text/dialogue with the author's ideas; m. understanding of the social context of the text); *dynamic* (a. active participation of the learner); *technical interpretation* (l. development of possible interpretations for the text); *for developing skills; all*

ways of teaching; diagrams and labelling helped extract the main ideas; interaction in several ways/situations (c. interaction between the teacher and the student; d. interaction between students; e. interaction with the text/dialogue with the author's ideas); *techniques to improve reading* (k. engagement in the process of knowledge construction); *interactive (text/peers/teacher)* (c. interaction between the teacher and the students; d. interaction between students; e. interaction with the text/dialogue with the author's ideas); *search for the context* (m. understanding of the social context); *spot what is behind the lines* (j. perception of the social/ideological message behind the lines); *productive* (k. engagement in the process of knowledge construction); *stimulating/atmosphere of competition* (a. active participation of the learner; k. engagement in the process of knowledge construction); *ratiocination/good but difficult* (g. reflection, analysis and questioning); *different and creative ways of learning* (a. active participation of the learner; k. engagement in the process of knowledge construction); *animated/different from the traditional/more dynamic* (a. active participation of the learner); *motivational/less inhibiting* (a. active participation of the learner; k. engagement in the process of knowledge construction); *diversified/pleasant* (active participation of the learner); *force the student who lacks initiative* (n. development of an independent and autonomous learner); *students guess the answers* (h. inference/ prior knowledge activation) (See Appendix F for students' speeches as actually produced in Portuguese).

Students' responses indicate that active tasks are seen as a more interesting, appealing, enjoyable and stimulating experience, thereby presenting more intellectual challenge. In general, it seems that it is the subjects' perception that active tasks trigger motivation and critical thinking and, as a result, provide more

opportunities for learning to take place.

A summary of the negative comments about the active tasks applied in block1, as pointed out by the respondents, is displayed in Table 2 below:

Table 2 - Negative points of the active tasks reported by the participants (question 8)

Negative points	Categorization
Monotonous activities; too many texts	(motivation)
Tiresome tasks; too many/temperature unbearably hot	(motivation)
Good activities but 'no emphasis on grammar' (mainly verbs/hardest part)	(usability)
It would be interesting to have more oral practice	(motivation)
Quick activities; could not keep pace with rhythm of the class	(usability)
Tiring / too much textual work ; would rather have more grammar	(motivation)
Students with little knowledge of English might feel inhibited to participate	(usability)
A few things were not clear; should have gone a bit deeper	(usability)

5.3.11 Negative comments on active tasks

Comparatively, there are very few negative points in active tasks according to the respondents (Table 2 above). Of the negative remarks, four are related to usability (too many texts, no grammar, etc) and the other four to motivation (monotonous, tiresome, etc). Indeed, students did not say anything strong about actually disliking the given types of tasks (See Appendix F for students answers as actually produced in Portuguese). The opinions of two students provide examples of the heisy border between motivation and usability:

St 14 (Med)

Grupo 1

Atividades: *boas*

Justifique: *As atividades são muito boas para aumentar o vocabulário, entender e traduzir os textos, mas falta um pouco da parte gramatical, principalmente no que diz respeito a verbos. Essa é uma parte que considero difícil e que não teve muita ênfase.*

St 2 (Comp II)

Grupo 1

Atividades: *Produtivas*

Justifique: *Ajudam com leitura e vocabulário, mas seria interessante uma maior prática oral, o que exercita muito o vocabulário e a compreensão e uso da língua.*

In fact, all the reasons used as justification for the negative points, have to do with learning styles. Usability features mentioned such as speed/pace/depth may be signalling that, for some students, these factors might affect their motivation to learn. The few negative comments about active tasks should perhaps be interpreted much more as suggestions as to the form of task implementation (amount of texts/tasks, speed/pace, depth, more grammar/oral work) than as a sign of rejection for the type of task per se. A brief analysis of learners' views pinpoints criticism resulting mainly from the way they perceived the learning situation through active tasks, and also from issues related to their learning styles.

An external factor, the exceptionally high temperature, was mentioned by several students and also appears to have influenced a few learners' willingness to accomplish the tasks (or to appreciate them better), and consequently to answer the questionnaire more carefully and without haste.

Table 3 below reproduces the list of students' positive views regarding passive tasks.

Table 3 - Positive points of the passive tasks reported by the participants (question 8)

Positive points	Categorization
Interactive tasks; interchange of ideas between students the teacher	(motivation)
Diversified ; it was not monotonous	(motivation)
Activitites to improve vocabulary	(usability)
Productive ; vast vocabulary in different areas of knowledge	(usability)
Complementary activities; require understanding of main idea	(usability)
Brainstorming of ideas ; texts about the most varied topics	(usability)
Specificity tasks; development of areas which together improve learning	(usability)
Interesting activities because they raise enthusiasm	(motivation)
Interesting tasks because they provide opportunity to increase vocabulary	(motivation)
Light activities; simple exercises with quick answers (+ or - ?)	(motivation)
Interaction between the texts and the meaning of words improve vocabulary	(usability)
Easy activities; compared to previous class tasks were easier (+ or -?)	(usability)
Tasks were less tiring and more interesting	(motivation)
Knowledge construction tasks ; reading comprehension and grammar	(usability)
Interesting tasks; increase vocabulary and capacity to translate texts	(motivation)
More vocabulary/more educative	(motivation)
Stimulating tasks; work done more calmly/more quality	(motivation)
Good activities; help to improve vocabulary/interpretation	(motivation)
Better activities than the ones of the first day	(motivation)
Interesting and dynamic tasks; no big difference between the two blocks	(motivation)
Activities for a better comprehension; easier to grasp the topic of the text	(usability)
Tasks of contact with the language; oblige students to get engaged	(motivation)

5.3.12 Positive comments on passive tasks

The unexpected results of questionnaire 2 have already been discussed. They have been interpreted as possibly resulting from subjects' difficulty to evaluate the passive tasks applied (true/false, multiple-choice, literal comprehension questions and vocabulary exercises) apart from the class as a whole, which was presented in a dynamic way. The highlighted words above (Table 3) carry a

positive connotation and testify this somewhat surprising assessment from the part of the students regarding passive tasks: *interactive, diversified, productive, complementary, light/simple/quick, easy, less tiring/more interesting, of knowledge construction/grammar, increase capacity to translate, work done more calmly/more quality, improve interpretation, better than the first day, easier to grasp the topic, obliges students to get engaged.*

Nevertheless, the most repeated item was *'improve vocabulary'*, which, together with grammar, here seems to be associated to a greater possibility to improve the ability for interpreting, translating and constructing knowledge or *'learning'*. What can be detected here then are signs of the traditional pedagogy deeply rooted in some learners' mental framework, namely the idea that real learning can only take place when there is explicit emphasis on vocabulary, grammar and translation. One student remarked that it was better than the first day because there was *'more vocabulary'* and this was *'more educational'*. Another one said that those were *'tasks of contact with the language, which oblige the students to get engaged'*. It is interesting to see how students normally associate vocabulary and grammar with *'learning the language'*. In the opinion of another participant in block 2, passive tasks were found to be stimulating because *'work was done more calmly'* and therefore with *'more quality'*, which indicates that his/her learning style does not match with more demanding or dynamic tasks. It seems clear then that this old-fashioned pedagogy still favors the learning style of many students. Yet, without taking the merit and importance of vocabulary and grammar in the process of learning a foreign language, we cannot lose track of the fact that the traditional pedagogy did not privilege other relevant matters such as interaction, social context, development of critical thinking and the enhancement of

students' self-reliance and consequent independence and autonomy (Leffa, 1994), features which can safely scaffold their active participation in the construction of knowledge, and seem to be more easily reached through active tasks.

The items '*brainstorming of ideas*' and '*texts about the most varied topics*' may partly explain students' unexpected evaluation of passive tasks. 'Brainstorming' was a pre-reading activity used as a warming-up resource before reading all the given texts. This was not supposed to be under evaluation, but despite the instructions given right before the completion of the questionnaire, it may have interfered in their judgement of passive tasks. 'Texts about the most varied topics' perhaps could be interpreted as a hint that some students might have preferred the topics of the day when passive tasks were applied, and this may have made them look at this class with positive eyes, another factor which, no doubt, may have influenced the results. On the one hand, I am convinced that 'texts' and not only 'tasks' might have been evaluated for more consistent results, since the pedagogical text has to be related to the pedagogical task (Swales, 1990). On the other hand, I believe this would only have been feasible if I had developed only 'Study 3' (leaving studies 1 and 2 aside) but more deeply, including the analysis of 'text' types as well. Otherwise my 'appendices' would not be tangible. I propose ideas for future research on text/task types from a 'genre-based' perspective in the Coda, at the end of the thesis.

'Specificity tasks; development of areas which together improve learning' may also suggest that some students identified the topics of block 2 as more specifically related to their majors or main fields of interest, having, for this reason, their interest equally raised as in the block of active tasks. This supposition can be reinforced with another student's comment when referring to passive tasks:

'Interesting and dynamic tasks; no big difference between the two blocks'. A door has opened here for further discussion on how even passive tasks can be viewed positively if the teacher manages to create a dynamic atmosphere in the classroom. Teaching style thus seems to affect learners' interest/motivation and exerts a crucial influence in the way students can learn through tasks. The words of three other students can additionally illustrate this point: *'the tasks were diversified and the class was not monotonous'*; *'tasks were less tiring and more interesting'*; *'interactive tasks that allow interchange of ideas between student and teacher'* (See Appendix G for the original speeches in Portuguese).

There was a doubt about where to place the items *'light activities'*; *'simple exercises with quick answers'* and also *'easy activities'* (see table- above); whether to consider them as negative or positive comments. At first, I thought they could be seen as positive characteristics of passive tasks by students who are not interested in spending too much effort on task performance or dislike intellectually demanding exercises. Then, it also occurred to me that they could be looked at as negative points by those students who are fond of tasks which enable the development of higher order mental skills and pose more intellectual challenge. The big issue, once more, appears to be linked to individual differences or style perspectives.

The negative points detected by students in the passive tasks applied are presented in Table 4 below:

Table 4 - Negative points of the passive tasks reported by the participants (question 8)

Negative points	Categorization
Literal questions; no critical thinking as in previous class/ more grammar	(usability)
Less interesting tasks; marking ‘X’, ‘T’ or ‘F’ is very boring	(motivation)
Objective tasks; usual exercises without interaction between students	(usability)
Simpler activities that do not develop critical thinking as in the first block	(usability)
More mechanical tasks but allow vocabulary enhancement	(usability)
Standard activities which can be found in any course/textbook/material	(usability)
Calm tasks ; new teacher: fear to make mistakes	(motivation)
Monotonous; repetitive tasks which do not add anything ; no interaction	(motivation)
Boring/not interactive tasks; the same used in secondary school	(motivation)
Typical activities; aim at translation, not comprehension/interpretation	(usability)
Monotonous; no debate, superficial; simply right or wrong, look & copy	(motivation)
Tasks not so motivating as in block 1 ; demand constant reference to text	(motivation)

5.3.13 Negative comments on passive tasks

The negative points of passive tasks corresponded exactly to the predicted expectations. They have included comments (probably based on learners’ previous experience in EFL settings), which shed some light on the necessity to lead teachers to rethink the kind of activities which are normally given in the reading class. Recent studies reviewed here have confirmed this urgent need (Manara, 1999; Nobrega, 2002). Manara (1999) undertook a study in district schools of Florianópolis, Santa Catarina, Brazil, regarding the instruction of reading in EFL at secondary education. She concluded that these students are poor readers because they tend to “construct meaning word by word” (p. 67) and do not use reading strategies effectively, probably because of the teaching emphasis on the study of grammar, vocabulary and pronunciation. More recently, Nobrega’s (2002) research extended Manara’s (1999) work. Nobrega investigated teachers’ pedagogical

practices in the instruction of EFL reading at secondary public schools of Florianópolis, Santa Catarina, in order to determine the type of response they instigate in their students. Her findings replicated Manara's (1999) results, in that most of the teachers do seem to pursue the traditional approach for teaching reading in English, adopting a teacher-centered procedure and having "the text itself as the major source of knowledge" (Nobrega, 2002, p. 109). She also found out that most teachers tend to apply more passive reading tasks, that evaluation of reading comprehension in English is mostly accomplished through written tests, where "what usually matters is that students' answers are text-based" (Nobrega, 2002, p. 109).

In this study, the learners' views appear to strengthen the original premise that the traditional passive tasks lack interaction (*objective tasks/usual exercises without interaction between students*), potential for developing critical positioning (*literal questions/no critical thinking as in previous class/do not add anything/ aim at translation, not comprehension/interpretation*) and motivational appeal (*marking 'X', 'T' or 'F' is very boring/simpler/more mechanic/ standard activities found in any course/textbook/monotonous/repetitive/typical/superficial/simplely right or wrong, look & copy/not so motivating as in block 1*). This might partly testify some veracity in the hypothesis put forward in this study, since students themselves have acknowledged their perception of more motivation arousal when using active tasks.

Nonetheless, the negative points mentioned about passive tasks should perhaps be seen much more as an opportunity to revisit old formats of tasks which need remodelling or reshuffling rather than as a radical rejection. There may be occasions when vocabulary, grammar, multiple-choice or true/false exercises are

pertinent or suitable. What is being questioned is their overuse as the sole resource for learning reading through texts and tasks. Students cannot be deprived of being exposed to diversified forms of tackling reading. There is a myriad of new types of more dynamic tasks which can be equally exploited or devised for better gains in enjoyment in the process of learning a foreign language.

5.3.14 Summary of the chapter

In this chapter, I presented the results obtained from the students' questionnaires applied in ESAP classes of Medicine, Computer Sciences I and Computer Sciences II, followed by a discussion of the main points constituting the analysis of the data.

Study 3 attempted to investigate the relationship between the types of reading tasks applied in the classroom and ESP learners' motivation (the query of the third research question). Through the application of 2 questionnaires – one after the block of active tasks and the other after the block of passive tasks – I aimed at surveying whether students' motivation somehow differed when exposed to both types of tasks respectively. The analysis consisted of determining students' level of motivation regarding active and passive reading tasks through their answers to the questionnaires. The results were not analyzed by group since it is not our main concern to spot any differences between the three groups or majors involved in the research but, rather, to focus on the overall results of questionnaires 1 and 2, namely students' response to active and passive reading tasks as motivational tools for learning reading and their perception of the potential both task types have for promoting more critical readers.

As already discussed, there seems to be a reason to believe that a pedagogical practice that is based on dynamic and challenging reading activities is more effective in fostering motivation than an approach that disregards carefully designed interactive tasks and therefore does not privilege the development of the learner's critical awareness thus failing to create an ideal condition for learning to take place. Indeed, the analysis of the results seem to corroborate the idea that students exposed to active reading tasks feel more motivated for learning. Nevertheless task management also seems to be crucial. Active tasks may be perceived as more passive if the teacher has a passive teaching style. Conversely, passive tasks can be viewed as less passive if the teacher adopts a dynamic teaching approach, as it has occurred in this experiment and has been acknowledged by the participants themselves. Shy or inhibited students have expressed their preference for learning through tasks which require more individual work and less interaction.

In a nutshell, the data analysis of Study 3 seems to lead to the same conclusion obtained in Study 2 – that motivation enhancement depends not only on the nature or type of activities used in class but also on the personal learning style of students, on the pedagogical approach adopted by the teacher and teacher's personal qualities. Task type, learning and teaching style hence being apparently intrinsically related and paramount for motivation arousal and livelihood. These findings suddenly made me draw the picture of a classroom in the shape of a triangle where the combination of the three issues just mentioned provide the essential ingredients for establishing rapport. Notice that here there is no 'front of the classroom' where the teacher sits (or stands!) in a pedestal. This analogy to a triangle works like this: task type selection, task implementation and task

performance evaluation, one at each end of the triangle, all together converge forces to the center of the triangle where ‘energy’ is feeding learning so that it can take place in the classroom. In fact, to some extent, I seem to have discovered in practice what Skehan (1998) has proposed in theory. He regards these three issues, although posed in a slightly different way (p. 4), as fundamental to his pedagogical aspirations of a task-based instruction aimed at maximizing the chances of a focus on form. For devising this analogy I am also indebted to Brown (1994) from whom I borrowed the idea of ‘classroom energy’ “a force that is unleashed in the classroom, perceivable only through a ‘sixth sense’, if you will, that is acquired in the experience of teaching itself” (p. 422).

How do you create this energy? Brown (1994) develops on this better than I would ever be able to:

How do you create this energy? Not necessarily by being dramatic or flamboyant, witty or wise. Sometimes energy is unleashed through a quiet, reserved, but focused teacher. Sometimes energy forces gather in the corporate intensity of students focused on rather mundane tasks. But you are the key. Because students initially look to you for leadership and guidance, you are the one to begin to get the creative sparks flying. And whatever role or style you accomplish this, you do so through solid preparation, confidence in your ability to teach, a genuinely positive belief in your students’ ability to learn, a sense of joy in doing what you do, and you also do so by overtly manifesting that preparation, confidence, positive belief, and joy when you walk into the classroom (Brown, 1994, p. 422).

This said, defenders of long-distance teaching will have to forgive me, but teachers are indispensable. Yes!!! And will always be.

CHAPTER VI

CONCLUSIONS, LIMITATIONS AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

6.1 Conclusions

The three research studies presented here, each one corresponding to one of the three complementary research questions, aimed at mapping the use and predominance of passive and active reading tasks (Davies, 1995) in ESAP textbooks, in classrooms at UFSC, as well as students' affective response to both types of tasks. Other related issues have also been considered as theoretical background: task-based instruction, task dimensions/difficulty (cognitive demand), motivation, learning style, teaching style, critical thinking and learner independence.

In Study 1 a survey has been undertaken in 6 selected ESAP textbooks to map types of reading activities, in an attempt to answer the first research question. Results indicated that the total percentage of the predominance of task types in the selected units of the books analyzed came up to 67.19% for active tasks and 32.81% for passive tasks; rather unexpected results if compared to other related studies in EFL (see e.g Tomitch, 2000a; Nobrega, 2002). Equally significant findings attested the evidence that the dichotomy 'passive' versus 'active' is far from being so clear-cut as posed by Davies (1995), since cognitive processing demands may vary within the scope of the same category; for instance, 'gap completion exercises' can bear different levels of passiveness, the degree of

cognitive appeal also varying within active task types. Some tasks are also multifaceted and carry passive and active features, thus fitting in different slots of the framework. For this reason the present researcher has suggested that a continuum would provide more room and flexibility for such variance and perhaps a fairer task categorization. This is in line with assertions claimed by the literature as regards task dimensions and task difficulty (Brown et al., 1984; Duff, 1986; Candlin, 1987; Prabhu, 1987; Brown, 1991; Skehan, 1992; Berwick 1993; Pica et al., 1993; Robinson, Ting & Urwin, 1996; Foster & Skehan, 1996, 1997)

Study 2 was developed after two semesters of classroom observation. Two teachers were observed in 2001.1 and another two in 2001.2, in order to check which task types, in fact, prevailed among ESAP practitioners at UFSC (the second quest of this research). The classes were tape-recorded, the transcriptions and note-taking supplying rich material for interpreting learners' reactions to the kind of activities applied by the teachers. The verbalizations, both by teachers and students alike, signalled the potential of the different sorts of activities in terms of inciting motivation, facilitating learning, fostering more critical minds and consequently developing more independent learners. Therefore, in general terms, it can be said that the participants' voices in the transcripts offered a significant body of qualitative evidence which gives support to the assumption put forward in this investigation that active tasks do enable the instantiation of more mental behaviour and thereby of greater engagement in the process of knowledge construction. Irrespective of their different personality traits and teaching styles, teachers 1, 2 and 3, all had a dynamic teaching approach and contributed to the appearance of another important finding, i.e, that class/task management can affect the nature of tasks. Briefly, a dynamic teacher can create such a pleasant atmosphere in class, up

to the point of making a passive task look less boring. Conversely, teacher 4, provided enough proof that the opposite can also be true, namely that a passive teaching approach can distort the nature of a pedagogical activity, transforming even an active task into a more passive one. It could then be argued that, contrary to the initial premises (that task types might possibly be the main factor responsible for attracting learners' interest and participation in class), the importance of task management seems to level (if not to surpass!) the role exerted by task types as regards motivation in classroom surroundings. All the teachers observed confirmed the value of class/task operationalization for inciting and maintaining a high level of mutual trust and emotional affinity with students; seminal factors for promoting motivation to learn reading in academic settings.

Study 3 addressed the third research question and concerned materials application (one block of passive and another one of active tasks, followed by questionnaires 1 and 2), which sought to investigate, in a more direct way, students' response to the two kinds of tasks and their perception of the potential different task types hold as learning tools. A prototype for each block of tasks was designed and its first version tested in a two-participant experiment. The strengths and weaknesses (as to design and content) of the two blocks of tasks and respective post-questionnaires, have been spotted and refined for the purposes of Study 3.

For the main experiment, data were collected from 51 participants. The summary of the results of students' questionnaire 1 (applied after active tasks) certified that 92.1% of the participants acknowledged a positive reaction to the task types used, and 89.5% recognized that the given tasks provided opportunity for student engagement in class, while 96% found that the task types applied raised interest and were challenging; numbers which leave no doubt as to the dynamic

nature of active tasks. The unexpected results of students' questionnaire 2 - filled in after passive tasks (80.4% showed a positive reaction to the tasks types used, 84.2% admitted that the given tasks allowed student engagement in class and 70% said the task types applied raised interest and were challenging) were probably due to the dynamic performance of this researcher when implementing the passive tasks, as has already been clarified earlier. These results served to reinforce the uttermost meaning of task management. Participants' positive comments on active tasks, obtained through their subjective answers to question 8, corroborated the results concerning the answers to the other questions in questionnaire 1. Very few negative comments were attributed to the active tasks, most of them being related to individual preferences and learning styles. Usability features mentioned such as speed/pace/depth, suggest that for some students these factors might affect motivation to learn. As it occurred to the overall results of questionnaire 2, positive comments on question 8 followed the same line, because participants found it difficult to evaluate the passive tasks applied (true/false, multiple-choice, literal comprehension questions and vocabulary/grammar exercises) apart from the active class as a whole. Two other factors may have contributed for explaining why a few students have shown preference for passive tasks: (1) their learning belief about how to read (learning how to read is to learn vocabulary, grammar, translation – see p.194); a learning belief that certainly comes from the way reading has been developed in secondary school and (2) the school learning culture (i.e. learning with little effort; the easier the learning tasks are, the more attractive) fostered by many secondary students and teachers (see p.194, p.196).

However, the report of negative points of the passive tasks, came up to the expectations, since learners themselves were able to realize that passive tasks

lack interaction, potential for developing critical views, and motivational appeal. This might bring some validity to the preliminary hypothesis that students are likely to be more motivated when using active tasks (Davies, 1995; Tomitch, 2000a; Oliveira, 2000). After the analysis of the results, it should be added that this assumption may indeed be true, provided the teacher in charge handles these tasks in a dynamic way.

The differences in the level of teacher/student engagement that have become salient in this study, pointed to the confirmation of some studies on different teaching/learning styles (Brown, 1987; Reid, 1995; Scarcella & Oxford, 1992). Learning style, although somewhat less understood than other factors that shape L2/FL reading, is an increasingly acknowledged and examined issue, also called 'cognitive style orientation' (Aebersold & Field, 1997). In the current study, strong signs of participants' teaching/learning styles (furnished by their own verbalizations plus this researcher's observations) have led to the conclusion that the participants themselves noticed an enhancement of incentive and also of learning gains, caused by the use of *active* tasks or, at least, by a more dynamic conduct of pedagogical tasks in general.

This work first examined the nature of reading tasks used in ESAP textbooks, second in classrooms at UFSC and third learners' attitude towards passive and active tasks. On the one hand, the results of the books analyzed gave testimony of the predominance of active reading tasks, but on the other hand, unveiled the hazy borders between passive and active reading tasks in terms of cognitive demand. The praxis of three of the four teachers observed also bore witness of active tasks prevailing in the ESAP classes attended, or of teachers' active command, even when dealing with the few passive tasks applied. Teacher 4,

instead, either privileged passive tasks or managed to transform active tasks into more passive ones, due to her personal pace and teaching style. Finally, the materials application supplied further evidence that matters such as cognitive individual differences in teaching/learning style, as well as the cognitive load of the tasks themselves seem to influence motivation to get involved in learning. The results have also brought about learners' preferences and allowed for the augmentation of clues as to the potentiality of active tasks (and active teachers!) for developing more critical awareness and independent behaviour. This new perspective in reading then appears to better prepare both students and teachers to face real life outside the classroom as more dauntless human beings.

6.2 Limitations of the research

The current investigation presented some limitations which must be taken into consideration. For a better understanding, each study will be taken into account separately:

The limitations of the Study 1 are mainly due to the fact that only three units of each of the six textbooks have been analyzed. Even though the books follow a systematic pattern of task types which is almost identical in each unit (what permits a certain margin for generalizations), a more comprehensive survey would, undoubtedly, provide firmer and safer soil for stepping, and scaffolding for more trustworthy conclusions. In addition, the idea of a continuum would probably have done more justice to some of the tasks, since the cognitive load may vary within the universe of either passive or active tasks. The terminology I adopted to classify tasks (passive tasks vs. active tasks) does not seem appropriate to describe

the nature of tasks. In cognitive terms, these words are not well delineated and it is complicated to label tasks following this classification. Due to the difficulty in maintaining this distinction, degrees of ‘passiveness’ and ‘activeness’ would, perhaps, have been better heeded in a continuum.

Davies’s (1995) framework of reading task types brings about two main problems. First she uses terms related to both ‘format’ (gap-completion, multiple-choice, true/false) and ‘process’ (prediction, speed reading, recall), which causes confusion. Apparently, it is not format that generates learning but what is required from the learner to process. It has been shown here that tasks with the same format may derive different cognitive processes. This reinforces the idea that the construct of a task does not necessarily tell me the level of cognitive processing produced on the learner. The second problem with this framework is that depending on the task, more than one categorization is possible (multi-faceted tasks). Therefore an instigating question rises: If one task can be classified in more than one category, then what is role of this categorization on language learning? This is a drawback to be unfolded in future studies. For present purposes though, I decided to resort to a simple enlargement of Davies’s (1995) own framework.

In Study 2, four (of the six ESAP teachers normally in charge of the discipline each semester) were observed. The class observation phase thus managed to take a significative picture of what was going on in the classrooms of the area at the time of data collection. In fact, the rich material gathered made the chapter much longer than the ones devoted to the two other studies, exactly because of the inescapable addition of pertinent excerpts from the transcripts. Nonetheless, in a subsequent study, it might prove interesting to examine students’ affective response to different task types in a more longitudinal study, in

order to make sure whether the two types of tasks (passive and active) do bear a different role in relation to improving motivation, and, as a result, in facilitating learning and critical thinking. The results obtained in Study 2 do point to learners' preference for active tasks because of their cognitive challenges and effectiveness in offering learning possibilities. However, as individual teaching/learning styles also seem paramount for motivation arousal and maintenance, data collection during a longer period of time might be especially meaningful for more reliable results, mainly regarding a better focus on individual differences and the development of critical thinking awareness. An extended phase of class observation would have allowed for more opportunities to detect 'signs' or 'attitudes' of a probable developing awareness towards a more critical behaviour, since it is very difficult to measure a subjective issue such as critical thinking 'per se'.

When addressing the results of her experiment, Wallace (1992a) shows that it is possible to spot signs of awareness raising in reader positioning regarding more concealed ideological assumptions. The examples she gives demonstrate that her students were starting to develop more critical reflective ways, being able to detect biased news, and perceive different sociopolitical experiences. Put simply, this is critical thinking starting to boom, the sort of evidence that would possibly come to surface during a longer observation period. Undertaking a fine-grained analysis of a greater variety of types of reading activities would also help widening the horizons towards a deeper understanding of the nature of different task types and their inherent capability as pedagogical implements. Materials designers would be better provisioned to devise new kinds of active tasks that can foster more critical opinions, and learners would, in turn, be better served and empowered to face some of the challenges of the new age. It was my willingness to be able to

give at least one step forward in the direction discussed here, that propelled me to ‘gather steam’ and engage in this ‘joint venture’ (with Tomitch and, who knows... with thousands of other teachers the world over!) of searching new ways to develop more critical minds.

Finally, the outcomes of Study 3 (particularly the unexpected numbers resulting from the dynamic implementation of passive tasks by this researcher) might suggest that a replication of another two blocks of tasks could probably have been beneficial for students’ better familiarization with task types and clarification of new concepts featuring in some items of the questionnaires. Yet, perhaps some speed/pace/ time/overload constraints mentioned by a few participants, could have been avoided; even though this is no guarantee, since students with slow cognitive learning abilities may usually be found in every class. Also, the questionnaires could have been exploited to test students’ learning style and perhaps teachers’ teaching style. For instance, in question 4 I should have asked students to justify their choices so that I could see their level of awareness; although investigating about learning and teaching style in a deep way was not a major concern in my research. Moreover, as already mentioned in the body of the study itself, the ideal situation would have been the application of the two blocks of tasks to two groups in the same level and field of academic specialization.

6.3 Some pedagogical implications

From the above, the new perspectives and crucial implications derived from the use of active tasks as an effective way to approach reading in the

classroom are undeniable. As a matter of fact, active tasks introduce a new form of thinking and reading in real life, since they facilitate awareness towards the import of learning to think in a more reflective and independent manner. In this sense active tasks may be viewed not only as new paths for developing study skills in a general sense, but also as bridges to more autonomous behaviour in the broader arena of the real world, hence holding the efficacy of shaping not only more independent learners but more autonomous citizens as well. The latent force of active tasks thus transcends classroom walls. Therefore, in times of new educational paradigms it is essential that such a mapping of reading tasks be available in order to inform and help materials designers and teachers to consider the idea of embracing more effective actions that could improve the quality of teaching and learning. More dynamic and challenging activities could widen students' horizons and prepare them for pursuing their own queries. By becoming more actively engaged and sharing more responsibility with the teacher in the process of building knowledge, students would be contributing for making educators more available; and thereby for having more time to pay attention to individual needs/different learning styles, so far rather neglected matters in the classroom, owing mainly to such instrumental constraints.

However, it has become evident in this investigation that the question of motivation goes beyond the nature of tasks given in class. Of course students need to be prepared to tackle the perspectives of the new century, but this can only be feasible if educators are ready to do it. Plenty of clues have emerged here which testify the key role of teachers in instructional environments particularly for materials selection and operationalization. Accordingly, new educational policies urge to be devised aiming at creating opportunities for teachers to be trained on

updated pedagogical novelties so that they become informed of new ways for creating, adapting, and (why not!) innovating their practice. Even though training is not a guarantee that theory will be put into practice; results have shown that teachers' practices are strongly affected by personality features and teaching approaches.

Unavoidable correlated points arise when examining reading tasks and pedagogical implications. The resonance of these new educational paradigms on public educational policies, the role learners and teachers are supposed to play in this new scenario, but very especially, ethical, social and ideological aspects which can be gradually wrought in learners views through task implementation while still within classroom domain. Some of these issues have already been object of research abroad, but very few to my knowledge to which we can refer link the above factors to a task-related classroom-focused research. This is one of the areas in most need of future attention in our national territory.

CODA

This investigation has aimed at identifying the task types used in ESAP textbooks and classrooms at UFSC, and the influence they may exert on students' motivation and reflective thinking. Distinctive positions on the nature, utility and significance of tasks have been portrayed. However, I do not claim to be conclusive. Quite the contrary, I had to be selective in the matters I have developed and I am aware that there are important issues that have not been fully addressed. A word of explanation is necessary here to justify, for instance, why I refrained from analysing 'texts'. The reasons have mainly to do with the untangible scope this work would reach, as it has been asserted elsewhere.

Texts are basic resources for reading. Text selection/analysis is thus paramount as the basis for designing reading activities. Davies (1995) offers a practical framework for describing and analysing different kinds of texts. In her book the text is given central importance and is seen as "a variable (together with task) that will most strongly influence the motivation to read, the approach to reading, and the type of reading adopted" (Davies, 1995, p. 84). Besides using her framework for analysing passive and active reading tasks, this research could also have drawn on her framework for examining varied ways of describing text and different manners of analysing the structure, function and language of different texts. It is at this point that the concept of 'genre' would have enriched the present study.

In a paper entitled 'A genre-based treatment of reading tasks: Resonance for critical thinking' (Ferreira, forthcoming), I demonstrate how discourse/genre

analysis can help designing tasks which can promote more critical and independent readers. Some ideas which served as the spine for the above study are briefly outlined here.

In linguistics, 'genre' has tended to be regarded as a hard concept to digest; difficulty which may have resulted from the fact that 'register' is a deeply rooted and crucial concept in the area. Even though the term 'genre' is glossed by Webster's Third as a 'distinctive type or category of literary composition', indeed today, 'genre' refers to "a distinctive category of discourse of any type, spoken or written, with or without literary aspirations" (Swales, 1990, p. 33).

The inescapable evidence of ongoing genre evolution and hence of genre analysis has given rise to a need to foster more critical views to the analysis of text genres. Following a critical discourse analysis perspective, the paper adopts a theoretical rationale, which draws on the three aspects of the constructive effects of discourse: "social identities, social relationships, and systems of knowledge and belief" (Fairclough, 1992, p. 65). Such a rationale scaffolds my investigation of the reading comprehension tasks designed for the text analysed, an excerpt of a specific text genre (self-help advice).

At the current stage of the modern history of Linguistics, the case for widening horizons is urgent and strong and "some shift in the reading research area towards a genre perspective would seem highly desirable" (Swales, 1990, p.89). It is holding this flag that I adopt Fairclough's framework to support my analysis in the alluded paper.

The premise is that underpinned by this analytical framework teachers are equipped with a rich source for task design/analysis in the classroom. Exposure to different types of genres and to a genre-based treatment of reading tasks may be

used to promote critical language awareness. Students are encouraged to become more conscious of what people do with language, what is going on in the social environment, and therefore develop more critical views.

What is peculiar about the study is that I use the framework to examine the *tasks*, which, in a way, constitute an alternative tool to analyze the *text* itself. Central to the paper are the concepts of discourse community, genre, and language learning task. In fact, there seems to be no way in which these three concepts can possibly be divorced as has been firmly laid out by Long and Richards:

Discourse communities, such as academic groupings of various kinds, are recognized by the specific **genres** that they employ, which include both speech events and written texts types. The work that members of the discourse community are engaged in involves the processing of **tasks**, which reflect specific linguistic, discursual, and rhetorical skills (Long & Richards, 1990 in Swales, 1990, p. VII, emphasis added).

Accordingly, Swales summarizes the way these three elements are interconnected:

Discourse communities are sociorhetorical networks that form in order to work towards sets of common goals. One of the characteristics that established members of these discourse communities possess is familiarity with the particular **genres** that are used in the communicative furtherance of those sets of goals. In consequence, genres are the properties of discourse communities; that is to say, genres belong to discourse communities, not to individuals, other kinds of grouping or to wider speech communities. Genres themselves are classes of communicative events, which typically possess features of stability, name recognition and so on. Genre-type communicative events (and perhaps others) consist of texts themselves (spoken, written, or a combination) plus encoding and decoding procedures as moderated by genre-related aspects of text-role and text-environment. These processing procedures can be viewed as **tasks**. The acquisition of genre skills depends on previous knowledge of the world, giving rise to **content schemata**, knowledge of prior texts, giving rise to **formal schemata**, and experience with appropriate tasks. Thus, the teaching of genre skills essentially involves the development of acquisition – promoting text-task activities (Swales, 1990, p. 9-10, emphasis added).

At this point two unavoidable questions may be hovering in the air: (1) Is there a thread that binds the three key elements together? Yes, there is! It is the

communicative purpose. “It is communicative purpose that drives the language activities of the discourse community; it is communicative purpose that is the prototypical criterion for genre identity, and it is communicative purpose that operates as the primary determinant of task” (Swales, 1990, p. 10). (2) What about academic classes? Do they constitute discourse communities? Unless well-integrated groups of advanced students are already familiar with much of the material, it is unlikely that an academic class can be considered a discourse community at the beginning.

However, the hoped-for outcome is that it will form a discourse community (McKenna, 1987). Somewhere down the line, broad agreement on goals will be established, a full range of participatory mechanisms will be created, information exchange and feedback will flourish by peer-review and instructor commentary, understanding the rationale of and facility with appropriate genres will develop, control of the technical vocabulary in both oral and written contexts will emerge, and a level of expertise that permits critical thinking be made manifest (Swales, 1990, p. 32).

In the light of what has been presented above, it seems clear that ‘task’ has a central place to the framework. As has been noted, tasks have communicative outcomes, genres have communicative purposes, and discourse communities communicative goals. The pedagogical text has to be related to the pedagogical task. The general language teaching approach will influence the conceptualization of task. Drawing on Kumaravadivelu (1988), Swales (1990, p. 82) comments that:

Thus, in *language-centered* approach learners are likely to be required to perform tasks by utilizing pre-selected grammatical structures and vocabulary items; in *learner-centered* approaches he suggests that students’ attention will additionally be drawn to functional or notional properties of language; and in *learning-centered* approaches attention will be focused on negotiation of meaning. In a comparable way, a *genre-centered* approach is likely to focus student attention on rhetorical action and on the organizational and linguistic means of its accomplishment.

If a *genre-centered* approach focuses particular attention on the rhetorical organization of texts, we cannot refrain from taking into account a relevant set of issues such as *the role of schemata*, their characteristics and their relationship to genre acquisition. In discourse analysis ‘schemata’ are the underlying structures, which account for text organization. Studies in both L1 and L2 contexts have shown that “human beings consistently overlay schemata on events to align those events with previously established patterns of experience, knowledge and belief” (Sanford & Harrod, 1981; Carrel, Devine & Eskey, 1988 in Swales 1990, p. 83). The origin of schemata (from prior knowledge and prior texts) has already been explained. “It seems that both content and formal schemata can contribute to a recognition of genres and so guide the production of exemplars” (Swales, 1990, p.86). The schema theorists have to date been most concerned with the cognitive aspects of text processing. This emphasis on cognition has tended to isolate the text from its communicative purpose and from its environment, or, as Swales (1990, p.87) puts it, “there has been some neglect of looking at text in terms of genre-specific organization”.

Having found a niche in the terrain of genre-specific text organization, I engaged in an attempt to show that the delineation of all the aforementioned issues throws interesting light on the study of a task-oriented text analysis.

As text genre matters have “gathered steam” in an unprecedented way in the last three or four years, theoretical and practical questions related to this new area of research pose new challenges. Among them, one seems to deserve special attention: the question of how to deal with the text itself in relation to its social context. More precisely how to describe and explain texts in order to show that *in* them and *through* them individuals produce, reproduce or challenge the social

reality in which they live and where they build their own personal narratives. (Fairclough, 1992). Indeed, it is this kind of argumentation that promotes critical reflection, one crucial point we cannot lose track of. Such attention may open up possibilities for change because:

(...) tasks which promote only or mainly transactional uses of language (e.g. information-gap tasks) are unlikely to engage learners in a full range of discourse strategies. Discourse strategies, we have argued, are concerned with human beings presenting a picture of themselves, not just conveying information to one another. ...Therefore, if 'gaps' or 'problems' are the core features of tasks, which motivate their completion, then we need to build in much more than just information or 'opinion' gaps. ...Gaps in rapport, problems of sensitivity, convergence towards acquaintance or friendship, gaps in self-image, problems of face, all of these will assume as much importance as gaps in place on a map, or gaps in agreeing on where to spend a Saturday night, the stock-in-trade of many present classroom tasks. Tasks *can* fulfill some of these interactional criteria by deliberately 'designing in' unpredictable reactions, 'difficult' participants, goals where conversational well-being is more important than informational transaction, and so on (McCarthy & Carter, 1994, p. 183).

Inspired by Himley's (1986) assertion that genres as instruments can have generative power, Swales (1990, p.92) wisely observes that:

Genres not only provide maps of new territories but also provide means for their exploration. Yet the empowerment they provide needs to be accompanied by critical reflection in order to ensure that our students, as they journey forward, are not blind to the social consequences of their own actions and of those who have been there before them.

Focused on an excerpt of a specific text genre (self-help advice), my work presents ideas on how texts can be perceived, categorized and used by members of a community. After a brief introduction, an overview of basic definitions and concepts regarding discourse communities, genres, and tasks was provided, and some theoretical aspects of genre were discussed. The selected text was analyzed as a genre, and some of the features of its generic structure were addressed.

Finally, the transition from text genre analysis to task analysis was appraised, resonance for critical thinking having shown through all along the paper.

As Fairclough (1992, p. 96) remarks, “[W]hen problematizations arise, people are faced with what Billig et al. (1988) call ‘dilemmas’. They often try to resolve these dilemmas by being innovative and creative, by adapting existing conventions in new ways, and so contributing to discursive change”. That is what I have attempted to do in the study. At first, matching text genre analysis to task analysis seemed an extremely complex enterprise. Nevertheless, having a dilemma in my hands, I was determined to embrace the challenge. Hard though it may have been, it has eventually brought about the joys of becoming a transgressor, of crossing boundaries and being able to envision what is lying ahead. By problematizing teaching conventions, I do hope to have somehow contributed to a different, more integrated pedagogical perspective and hence to discursive and social change. What I expect is to have brought to light some valuable fragment of the experience of how an insight can evolve into a (hopefully!) creative work.

The last decades have seen a tremendous change in the social functioning of language. Discourse technologization (an extension of strategic discourse to new domains) has been accused of doing “bureaucratic or managerial use of knowledge about discourse to impose changes” (Fairclough, 1992, p. 239). It is suggested that this knowledge could be used in pursuit of change from below, i.e. by raising ‘critical language awareness’ (CLA) in the language education of all school children. This would trigger change in their own discourse practices and, as a result, in the discourse practices of the community. A genre-based treatment of reading tasks as proposed here, represents a crucial step towards this goal. CLA is a current concept, which appears to be signaling a new shift in the pendulum and a

potential avenue for future research. It will definitely usher us along the new alleys of the 2000s, a perspective which is envisioned and eloquently summed up by Freire:

Whether it be a raindrop (a raindrop that was about to fall but froze, giving birth to a beautiful icicle), be it a bird that sings, a bus that runs, a violent person on the street, be it a sentence in a newspaper, a political speech, a lover's rejection, be it anything, we must adopt a critical view, that of a person who questions, who doubts, who investigates, and who wants to illuminate the very life we live (Freire, 1985 in Fairclough, 1992, p. 7).

At the landmark of a new era, so much more still awaits our study. Let us just hope an ever growing number of teachers acknowledge “the hard evidence for the general value of a genre-based approach to the teaching of academic communicative competence” (Swales, 1990, p. 6) and to the nurturing of more critical and autonomous citizens.

BIBLIOGRAPHY

- Aebersold, J. A., & Field, M. L. (1997). *From reader to reading teacher*. New York: Cambridge University Press.
- Aitchinson, J. (1987). *Words in the mind*. New York: Blackwell.
- Akmajian, A., Demers, R. A., Farmaer, A. K., & Ranish, R. M. (1995). *Language and communication*. Cambridge: The MIT Press.
- Alderson, J. C. & Urquhart, A. H. (Eds.) (1984) *Reading in a foreign language*. London: Longman.
- Anderson, J. R. & Bower, G. H. (1972). Configurational properties in sentence memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 594-605.
- Anderson, T. C., & Pearson, P. D. (1998). A schema theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P.L. Carrel, J. Devine, & D. E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (p. 37-53). New York: Cambridge University Press.
- Bachman, L. & Palmer, A. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: OUP.
- Baddley, A. (1990). *Human memory: Theory and practice*. London: LEA.
- Baghin, D. C. M. (1993). *A motivação para aprender L. E. (Inglês) em contexto de ensino interdisciplinar*. Unpublished Masters' Thesis. São Paulo: State University of Campinas – UNICAMP.
- Bannbrook, L. & Skehan, P. (1990). Classrooms and display questions. In Brumfit & Mitchell (Eds.), *Research in the language classroom*. London: Modern English Publications and the British Council.
- Barr, R., Kamil, M., Mosenthal, P., & Pearson, David, P. (1991). *Handbook of reading research*. Vol. 2. New York: Longman.
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barnett, M. A. (1989). *More than meets the eye: Foreign language reading theory and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bates, M., & Dudley-Evans, A. (1976). *Nucleus: English for science and technology*. Harlow, England: Longman.
- Bazerman, C., & Paradis, J. (1991). *Textual dynamics of the professions*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Bejarano, Y. & Klein-Wohl, E. (2000). Thinking aloud, talking, and learning to

- read: ESL reading comprehension training in small cooperative groups. *Revista Ilha do Desterro*, 38, 57-81.
- Benson, M. J. (1991). University ESL reading: A content analysis. *English for specific purposes*, 10, 75-88.
- Benson, P. & Voller, P. (Eds) (1997) *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman.
- Bernhardt, E. B. (1991). Classroom factors in second language reading comprehension: How is comprehension taught and learned? In Elizabeth B. Bernhardt, *Reading development in a second language: Theoretical, empirical & classroom perspectives*, 173-188.
- Berwick, R. (1993). Towards an educational framework for teacher-led tasks. In Crookes & Gass, (1993a) (Eds.) *Tasks in a pedagogical context: Integrating theory and practice*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Bialystok, E., & Hakuta, K. (1994). *In other words: The science and psychology of second-language acquisition*. BasicBooks, A Division of Harper Collins Publishers.
- Breen, M. & Candlin, C. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1 (2), 89-112.
- Breen, M. (1987). Learner contributions to task design. In C. Candlin & D. Murphy (Eds), *Language learning tasks*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Brookes, A. & Grundy, P. (Eds.) (1988) *Individualization and autonomy in language learning*. ELT Documents 131. London: Modern English Publications and British Council.
- Brown, G., Anderson, A., Shilcock, R. & Yule, G. (1984). *Teaching talk: Strategies for production and assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (1987). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Brown, R. (1991). Group work, task difference, and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 11, 1-12.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. London: Longman.
- Brumfit, C. & Johnson, K. (1979). *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Brumfit, C. (1980). *Problems and principles in English language teaching*. Oxford: Pergamon.

- Brumfit, C. (1988). Applied linguistics and communicative language teaching. In W. Grabe (Ed.) *Annual Review of Applied Linguistics: Communicative Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Busnardo, J. & Braga, D. B. (2000). Uma visão neo-gramsciana de leitura crítica: Contexto, linguagem e ideologia. *Revista Ilha do Desterro*, 38, 91-114.
- Bygate, M., Skehan, P. & Swain, M. (2001). *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*. Harlow, England: Longman.
- Bygate, M. (2001). Effects of task repetition on the structure and control of oral language. In M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing*, 23-48. Harlow: Longman.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.
- Candlin, C. N. & Edelhoff, C. (1982). *Challenges: Teachers' guide*. London: Longman.
- Candlin, C. (1987). Towards task-based language learning. In C. Candlin & D. Murphy (Eds.), *Language learning tasks*. Englewood Cliffs, N J.: Prentice Hall.
- Candlin, C. N. (2001). Afterword: Taking the curriculum to task. In M. Bygate, P. Skehan. & M. Swain. (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*, 229-243. Harlow: Longman.
- Carrell, P. L. & Eisterhold, J. C. (1983). Schema theory and ESL reading pedagogy. *TESOL Quarterly*, 71 (4), 553-73.
- Carrell, P. L. (1988). Interactive text processing: Implications for ESL/second language reading classrooms. In Patricia L. Carrell, Joanne Devine & David E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carrell, P. L. (1994). Awareness of Text Structure: Effects on Recall. In Alister H. Cumming (ed), *Bilingual Performance in Reading and Writing – Amsterdam*: John Benjamins Publishing Company.
- Carrell, P. L., Devine, J., & Eskey D. E. (1998). *Interactive approaches to second language reading*. New York: Cambridge University Press.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities*. New York: Cambridge University Press.
- Celani, M. A., Holmes, J., Ramos, R. S., & Scott, M. (1988). *The Brazilian ESP project: An evaluation*. São Paulo: Universidades Brasileiras.

- Celani, M. A. (1998). A retrospective view of an ESP teacher education programme. *The ESP*, São Paulo, 19 (2), 233-244.
- Chalhoub-Deville, M. (2001). Task-based assessments: Characteristics and validity evidence. In M. Bygate, P. Skehan. & M. Swain. (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*, 210-228. Harlow: Longman.
- Christie, Frances. (1999). Genre theory and ESL teaching: A systemicfunctional perspective. *TESOL Quarterly*, 33, 759-763.
- Ciardello, A. V. (1998). Did you ask a good question today? Alternative cognitive and metacognitive strategies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42 (3), 210-219.
- Cohen, A. D. (1986). Mentalistic measures in reading strategy research: Some recent findings. *English for Specific Purposes*, 5, 131-145.
- Cohen, A. K. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. New York: Longman.
- Coracini, M. J. P. F. (1995a) Leitura: Decodificação, processo discursivo? In Maria José Coracini, *O jogo discursivo na aula de leitura, língua materna e língua estrangeira*, 13-20. Campinas, SP: Pontes.
- Coracini, M. J. R. F. (1995b). Diversidade e semelhanças em aulas de leitura. In Maria José Coracini, *O jogo discursivo na aula de leitura, língua materna e língua estrangeira*, 51-65. Campinas, SP: Pontes.
- Coulthard, M. (1997). *An introduction to discourse analysis*. London: Longman.
- Cramer, E. H., & Castle, M. (Eds.) (1994). *Fostering the love of reading: The affective domain in reading education*. Newark: International Reading Association.
- Crookes, G. (1986). Task classification: A cross-disciplinary review. *Technical Report*, (4). Department of ESL, University of Hawaii at Mamoā.
- Crookes, G., Graham, C. R. & Schmidt, R. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41 (4), 469-512.
- Crookes, G. & Gass, S. (1993a). *Tasks and language learning: Integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Crookes, G. & Gass, S. (1993b). *Tasks in a pedagogical context: Integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Davies, F. & Greene, T. (1982). Directed activities related to the text: Text analysis and text reconstruction. *ERIC Clearing House on Communication Skills and Reading, Abstract in Resources in Education*.

- Dam, L. (1988). Developing autonomy in schools: Why and how. *Language Teacher*, 1, 22-23.
- Davies, F., & T. Greene. (1984). *Reading for learning in the sciences*. Edinburg: Oliver and Boyd.
- Davies, F. (1993). The language of textbooks. In R. E. Asher (Ed.), *The encyclopedia of language and linguistics*, 9. Oxford: Pergamon Press.
- Davies, F. (1995). *Introducing Reading*. Great Britain: Penguin Books.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: New York Plenum.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston, MA: Heath.
- Dewey, J. (1938). *Experiences in education*. New York: Collier Press.
- Dias, R. (1996). *Inglês Instrumental: Reading critically in English*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dickinson, L. (1994). Learner autonomy: What, why and how? In V. J. Leffa (Ed.) *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Dickinson, L. & Wenden, A. (Eds.) (1995). Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning. Special issue of *System*, 23, 2.
- Donavan, P. (1978). *Basic English for science*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning*, 40, 45-78.
- Dudley-Evans, A., & ST. John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duff, P. (1986). Another look at interlanguage talk: taking task to task. In R. Day (Ed.), *Talking to learn*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Dwyer, E. J., & Dwyer, E.E. (1994). How teacher attitudes influence reading achievement. In E. H. Cramer & M. Castle (Eds.), *Fostering the love of reading: The affective domain in reading education*. Newark: International Reading Association.
- Ebbinghaus, H. (1885). *Über das Gedächtnis*. Leipzig: Dunker. (Translation by H. Ruyter & C. E. Bussenius, (1913), *Memory*. New York: Teachers College, Columbia University.

- Eggs, S. (1994). *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Pinter.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: OUP.
- Ellis, R. (2001). Non-reciprocal tasks, comprehension and second language acquisition. In M. Bygate, P. Skehan, and M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing*, (49-74). Harlow: Longman
- Eskey, D. & Grabe, W. (1988). Interactive models for second language reading: Perspectives on instruction. In Patricia L. Carrell, Joanne Devine, and David E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading*. New York: Cambridge Applied Linguistics.
- Esteras, S. R. (1996). *Infotech: English for computer users*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Evaristo, S., Nunes, C., Rosa, L., Brandão, S., Sampaio, S., Araújo, A. D. & Franco, E. (1996). *Inglês instrumental: Estratégias de leitura*. Teresina, Brazil: Halley S.A Gráfica e Editora.
- Ewer, J. R. & Latorre, G. (1969). *A course in basic scientific English*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Longman.
- Fairclough, Norman. (Ed.) (1992). *Critical language awareness*. London: Longman.
- Fairclough, Norman. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Ferreira, S. M. G. (2000). Revisiting retrieval processes: Matching recognition and recall to passive and active reading tasks. Unpublished paper. Florianópolis: UFSC.
- Ferreira, S. M. G. (2000). Davies, Florence (1995) *Introducing reading*. UK: Penguin Books. *Revista Ilha do Desterro*, 38, 173-177. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Figueiredo, D. C. (2000). Critical discourse analysis: Towards a new perspective of EFL reading. *Revista Ilha do Desterro*, 38, 139-154. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Foley, J. (1979). *Problems of understanding science and technological textbooks in English for first year students at the University Petroleum and Minerals in Saudi Arabia*. Unpublished Ph.D Dissertation, University of London.

- Fortkamp, M. B. M. (2000). Marton, Ference. & Booth, Shirley. (1997). Learning and awareness. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. *Revista Ilha do Desterro*, 38, 177-183.
- Fortkamp, M. B. M. (2000). *Working memory capacity and L2 speech production: An exploratory study*. Unpublished Ph.D Dissertation. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina.
- Foster, P. & Skehan, P. (1996). The influence of planning on performance in task-based learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 299-324.
- Foster, P. & Skehan, P. (1997). Modifying the task: The effects of surprise, time and planning type on task-based foreign language instruction. *Thames Valley working papers in English language teaching*, vol. 4.
- Foster, P. (2001). Rules and routines: A consideration of their role in the task-based language production of native and non-native speakers. In M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (Eds.). *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*, 75-93. Harlow: Longman.
- Fourcade, R. (1977). *La motivación en la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- Freedman, A. (1999). Beyond the text: Towards understanding the teaching and learning of genres. *TESOL Quarterly*, 33, 764-767.
- Galton, F. (1883). *Inquiries into human faculty and its development*. Everyman Edition, London: Dent.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House.
- Garner, R. (1992). Metacognition and self-monitoring strategies. In S. Jay Samuels & Alan E. Farstrup (Eds.), *What research says about reading instruction*. Newark, Del.: IRA.
- Gaskins, R. W. & Gaskins, I. (1997). Creating readers who read for meaning and love to read: The Benchmark School Reading Program. In Steven, A. Stahl. & David, A. Hayes. (Eds.), *Instructional Models of Reading*, 130-157. New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates Publishers.
- Goatly, A. (2000). *Critical reading and writing: An introductory course book*. London: Routledge.
- Goodman, K. S. (1970). Reading: A psycholinguistic guessing game. In H. Singer & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association.
- Goodman, K. S. (1988). The reading process. In P. L. Carrel, J. Devine, & D. E. Eskey (Eds.), *Interactive approach to second language reading*. New York: Cambridge University Press.

- Grabe, W. (1988). Reassessing the term “interactive”. In Patricia L. Carrell, Joanne Devine, & David E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading*, 56-69. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W. (1997). *An overview of metacognitive theory*. Paper presented at the AAAL Annual Conference, March 8-11, Orlando, FL.
- Graham, C. R. (1984). Beyond integrative motivation: The development and influence of assimilative motivation. Paper presented at *TESOL*, Houston, Texas.
- Gregg, V. H. (1986). *Introduction to human memory*. London and New York. Routledge & Kegan Paul.
- Grellet, F. (1981). *Developing reading skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gueye, M. (1990). One step beyond ESP: English for development purposes. *English Teaching Forum*, 27, 31-34.
- Halliday, M. A. K., McIntosh, A., & Stevens, P. (1964). *The linguistic sciences and language teaching*. London: Longman.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1985/89). *Language, text and context: Aspects of language in a social/semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Harrison, C. (1980). *Readability in the classroom*. Cambridge: University of Cambridge Press Syndicate.
- Harvey, S. & Goudvis, A. (2000). *Strategies that work: Teaching comprehension to enhance understanding*. York, Maine: Stenhouse Publishers.
- Heberle, V. M. (2000). Critical reading: Integrating principles of critical discourse analysis and gender studies. *Revista Ilha do Desterro*, 38, 115-138. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Hedge, N. (1991). *Reading and learning: An exploration of perception, approaches and strategies of overseas postgraduates using English for academic purposes*. Unpublished Ph.D. Thesis. University of Liverpool.
- Hedge, N., & H. Gosden. (1991). Language awareness and EAP courses. In C. James., & P. Garret, *Language awareness in the classroom*. Harlow: Longman.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Hollett, V. R., Carter, R., Lyon, L., & Tenner, E. (1989). *In at the deep end*. Oxford: Oxford University Press.

- Holliday, A. R., & Cooke, T. (1982). An ecological approach to ESP. In A. Waters (Ed.), *Issues in English for specific purposes* (Lancaster Practical Papers in English Language Education, 5, 123-143). Oxford: Pergamon Press.
- Holmes, J. (1981). *Needs analysis: A rationale for course design*. In *The ESPecialist*, 3.
- Holmes, J. (1984). Some approaches to course design. Working paper n° 7. *Brazilian ESP Project*.
- Horowitz, D. M. (1986b). What professors actually require: Academic task for the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 20, 445-462.
- Hosenfeld, C. (1977b). A preliminary investigation of the reading strategies of successful and unsuccessful second language learners. *System*, 5, 110-23.
- Howatt, A. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford: OUP.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1981). Performance and competence in ESP. In *Applied Linguistics* 2, 1.
- Hutchinson, T. (1987). What's underneath?: An interactive view of materials evaluation in *ELT Documents I26: Textbook and Materials Evaluation*. Oxford: Pergamon.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Irwin, J. W., & Doyle, M. A. (1992). *Reading/writing connections: Learning from research*. Newark: International Reading Association.
- Johns, T. & Davies, F. (1983). Text as a vehicle for information: The classroom use of written texts in teaching reading in a foreign language. *Reading in a Foreign Language*, 1 (1), 1-19.
- Johns, A. (1988). Reading for summarizing: An approach to text orientation and processing, *Reading in a Foreign Language*, 4, 2.
- Johns, A. M. (1990a). ESP: Its history and contributions. In M. Celce Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (2nd ed.), 67-78. New York: Newbury House.
- Johns, A. M., & Dudley-Evans, T. (1991). English for specific purposes: International in scope, specific in purpose. *TESOL Quarterly*, 25, 297-314.
- Johns, T. F. (1981). Some problems of a worldwide profession in *ELT Documents II2: The ESP Teacher: Role, Development and Prospects*. British Council.
- Johnson, K. (1996). *Skill learning and language teaching*. Oxford: Blackwell.

- Jordan, R. R. (1997). *English for academic purposes: A guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1987). *The psychology of reading and language comprehension*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models*, 386-433. Hillsdale, New Jersey: Earlbaum.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (Eds.) (1988). *The action research planner*. Victoria: Deakin University Press.
- Kintsch, W. (1968). Recognition and free recall of organized lists. *Journal of Experimental Psychology*, 78, 481-487.
- Kintsch, W. (1970). *Learning, memory and conceptual processes*. New York: Wiley.
- Kline, L. W. (1994). Reading and society: Lessons from the world out there. In E. H. Cramer & M. Castle (Eds.), *Fostering the love of reading: The affective domain in reading education*. Newark, Del.: International Reading Association.
- Kohonen, V., Jaatinen, R., Kaikkonen, P. & Lehtovaara, J. (Eds.) (2000). *Experiential learning in foreign language education*. London: Longman.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Lackstrom, J. E., Selinker, L., & Trimble, L. P. (1972). Grammar and technical English. *English Teaching Forum*, 10, 58-66.
- Lackstrom, L., Selinker, L., & Trimble, L. P. (1973). Technical theoretical principles and grammatical choice in *TESOL Quarterly*, 7, 2.
- Leffa, V. J. (Ed.) (1994). *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Legutke, M. & Thomas, H. (1991). *Process and experience in the language classroom*. London: Longman.
- Leung, C. (1993). The coming crisis of ESL in the national curriculum. *British Association for Applied Linguistics Newsletter*, 45, 27-32.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.

- Littlewood, W. (1996). "Autonomy": An anatomy and a framework. *System*, 24, 4, 427-435.
- Long, M. (1985). Input and second language acquisition theory. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input and Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Lorch, R. F., & O'Brien, E. J. (1995). *Sources of coherence in reading*. Hillsdale: LEA
- Lunzer, E., & K. Gardner (Eds.) (1979). *The effective use of reading*. London: Heinemann.
- Lynch, T. (1996). Teaching reading. In T. Lynch (Ed.), *Communication in the language classroom*, 123-138. Oxford: Oxford University Press.
- Mackay, R., & Mountford, A. (1978). *English for specific purposes*. London: Longman.
- Lynch, T. & Maclean, J. (2001). 'A case for exercising': Effects of immediate task repetition on learners performance. In M. Bygate, P. Skehan. & M. Swain. (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*, 141-162. Harlow: Longman.
- Mackay, R. (1978). Identifying the nature of the learner's needs. In R. Mackay, & A. J. Mountford (Eds.), *English for Specific Purposes*. London: Longman.
- Manara, D. R. M. (1999). *The conception of reading and the use of reading strategies in Florianópolis municipal schools*. Unpublished Master's Thesis. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Mathewson, G. (1985). Towards a comprehensive model of affect in the reading process. In H. Singer, & R. B. Ruddell, *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association.
- McCarthy, M., & Carter, R. (1994). *Language as discourse: Perspectives for language teaching*. London and New York: Longman.
- McDonough, J., & Shaw, L. (1993). *Materials and methods in ELT*. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell.
- Mead, R. (1980). Expectations and sources of motivation in EAP. In C, Kennedy, *English Language Research Journal*, I, University of Birmingham.
- Meurer, J. L. (1991). Schema and reading comprehension. *Revista Ilha do Desterro*, 25/26, 167-184.
- Meurer, J. L. (2000). O trabalho de leitura crítica: Reconstituo representações, re-

- lações e identidades sociais. *Revista Ilha do Desterro*, 38, 155-171. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Mikulecky, B. S. & Jeffries, C. (1986). *Reading power: Reading faster, thinking skills, reading for pleasure, comprehension skills*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Munby, J. (1978). *Cummunicative syllabus design*. Cambridge: CUP.
- Neisser, U. (1982). *Memory observed*. San Francisco: Freeman.
- Nobrega, D. G. A. (2002). EFL reading teachers' procedures in Florianópolis public schools: A case study. Unpublished Masters' Thesis. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Nuttall, C. (1982). *Teaching reading skills in a foreign language*. Heinemann.
- Nunan, D. N. (1989). *Designing tasks for the communicative curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. N. (1991). Communicative tasks and the language curriculum. *TESOL Quaterly*, 25, 279-295.
- Nunan, D. N. (1993). Task-based syllabus design: Selecting, grading and sequencing tasks. In G. Crookes and S. Gass (1993b). *Clevedon: Multilingual Matters*.
- Nunan, D. N. (1995). Closing the gap between learning and instruction. *TESOL Quarterly*, 20 (1), 133-158.
- Oh, J. (1990). *On the relationship between anxiety and reading in English as a foreign language among Korean university students in Korea*. Unpublished Ph.D. Dissertation. University of Texas.
- Oliveira, S. R. (1998). *Reading strategies for computing*. Brasilia: Editora UnB.
- Oliveira, S. (2000). Question-asking in Brazilian Portuguese reading comprehension textbooks. *Revista Ilha do Desterro*, 38, 039-056. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Paris, S. G., Wasik, B. A. & Turner, J. C. (1991). The development of strategic readers. In Rebecca Barr, Michael L. Kamil, Peter Mosenthal & David Pearson, *Handbook of Reading Research*. Vol. II. New York: Longman.
- Pearson, P. D. & Johnson, P. D. (1978). *Teaching reading comprehension*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Pearson, P. D., Roehler, L. R., Dole, J. A. & Duff, G. (1992). Developing expertise in reading comprehension. In S. Jay Samuels & Alan E. Farstrup (Eds.). *What research has to say about reading instruction*, 145-199. Newark, Del.: IRA.

- Pemberton, R., Li, E. S. L., Or, W. W. F. & Pierson, H. D. (Eds.) (1996) *Taking control: Autonomy and independence in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Phillips, M., & Shettlesworth, C. (1978). How to arm your students: A consideration of two approaches to providing materials for ESP in ELT Documents IOI: *English for Specific Purposes*. British Council.
- Pica, T., Kanagy, R. & Falodun, J. (1993). Choosing and using communicative tasks for second language instruction. In Crookes & Gass, 1993 b.
- Pinker, S. (1995). *The language instinct*. New York: Harper Perennial.
- Pintrich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. In M. Maehr & C. Ames (Eds.), *Advances in motivation and achievement: motivation enhancing environment*, 6, 117-160. Orlando: Academic Press.
- Pousada, A. (1996). Puerto Rico: On the horns of a language planning dilemma. *TESOL Quarterly*, 30, 499-510.
- Prabhu, N. S. (1983). *Procedural syllabuses*. Paper presented at SEAMEO eighteenth regional seminar.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Reid, J. (1995). *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Richards, J. C., Platt, J., & Weber, H. (1985). *Longman dictionary of applied linguistics*. London: Longman.
- Richterich, T., & Chancerel, J. L. (1980). *Identifying the needs of adults learning a foreign language*. Oxford: Pergamon.
- Robinson, P. (1980). *ESP: English for specific purposes*. Oxford: Pergamon.
- Robinson, P. (1991). *ESP today: A practitioner's guide*. New York: Prentice Hall.
- Robinson, P. S., Ting, C. C. & Urwin, J. J. (1996). Investigating second language task complexity. *RELC Journal*, 26, 62-79.
- Rogers, C. (1975). Bringing together ideas and feelings in learning. In D. A. Read & S. B. Simon (Eds.), *Humanistic education sourcebook*, 40-41. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Roth, D. M. & Heberle, V. (1994). Critical discourse analysis and the language learner's autonomy: Possible ways to relate both areas of study. In V. J. Leffa (Ed.), *Autonomy in language learning*, 237-246.

- Rouet, J. F., Levonen, J. J., Dillon, A., & Spiro, R. J. (1996). *Hypertext and cognition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Ruddell, R. B., Euddell, M. R., & Singer, H. (1994). *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association.
- Rumelhart, D. E. (1981). Schemata: The building blocks in cognition. In J. T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews*. Newark: International Reading Association.
- Rumelhart, D. E. (1984). Understanding understanding. In J. Flood (Ed.) *Understanding reading comprehension*. Newark: International Reading Research Association.
- Samuda, V. (2001). Guiding relationships between form and meaning during task performance: The role of the teacher. In M. Bygate, P. Skehan & M. Swain. (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching & testing*, 119-140. Harlow: Longman.
- Scarcella, R. & Oxford, R. (1992). *The tapestry of language learning: the individual in the communicative classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Scott, M. (1981). Reading comprehension in English for academic purposes (EAP) in *The ESPecialist*, 3.
- Scott, M. (1986). The understanding to direct: conscientização and reading. *Working paper 18, CEPRIL*. São Paulo. Universidade de São Paulo.
- Scott, M. (1990). Demystifying the jabberwocky: A research narrative. Unpublished Ph.D Dissertation. England: University of Lancaster.
- Searleman, A., & Herrmann, D. (1994). *Memory From a Broader Perspective*. Singapore: Macgraw Hill, INC.
- Selinker, L. & Trimble, L. (1976). Scientific and technical writing: The choice of tense. *English Teaching Forum*, 14, 4.
- Selinker, L., Tarone, E., & Hanseli, V. (Eds.). (1981). *English for academic and technical purposes: Studies in honor of Louis Trimble*. Rowley, MA: Newbury House.
- Sheldon, S. A. (1984). Comparison of two teaching methods for reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 7 (1), 41-52.
- Silberstein, S. (1994). Introduction to second language reading. In Russel N. Campbell & Willian E. Rutherford (Eds.), *Teaching techniques in English as a second language*. Oxford: Oxford American English, 3-14.
- Skehan, P. (1992). Strategies in second language acquisition. *Thames Valley University working papers in English language teaching*, nº 1.

- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17, 38-62.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: OUP.
- Skehan, P. (2001). Tasks and language performance assessment. In M. Bygate, P. Skehan & M. Swain. (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*, 167-185. Harlow: Longman.
- Smith, F. (1971). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: Holt Rinehart Winston.
- Smith, F. (1973). *Psycholinguistics and reading*. New York: Holt Rinehart Winston.
- Smith, F. (1978). *Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Socorro, E. et al. (1996). *Inglês Instrumental: Estratégias de leitura*. Teresina: Halley S.A. Gráfica e Editora.
- Stahl, S. A. & Hayes, D. A. (1997). *Instructional models in reading*. New Jersey: LEA.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Stevick, E. (1976). *Memory, meaning and method*. Rowley, Mass.: Newbury House
- Stevens, P. (1988). ESP after twenty years: A re-appraisal. In M. Tickoo (Ed.), *ESP: State of the art*, (1-13). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Swain, M. & Lapkin, S. (2001). Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*, 99-118. Harlow: London.
- Swales, J. (1971). *Writing scientific English*. New York: Nelson.
- Swales, J. (Ed.) (1985). *Episodes in ESP: A source and reference book for the development of English for science and technology*. Oxford: Pergamon.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taglieber, L. K. (2000). Critical reading and critical thinking: The state of the art. *Revista Ilha do Desterro*, 38, 15-37. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Taylor, J., Campuzano, E., Ahern, P. & Zentella, A. C. (1982). *Reading: Structure & strategy*. Mexico: Macmillan/Heinemann.

- Taylor, W. L. (1953). Cloze procedure: a new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly*, 415-433.
- Tiersky, E. & Chernoff, M. (1996). *In the news: Mastering reading and language skills with the newspaper*. National Textbook.
- Tomitch, L. M. B. (1991). Schema activation and text comprehension. *Fragmentos*, 3, 29-43.
- Tomitch, L. M. B. (2000a). Designing reading tasks to foster critical thinking. *Revista Ilha do Desterro*, 83-90. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Tomitch, L. M. B. (2000b). Teaching main ideas: As we really teaching? *Revista Linguagem e Ensino*, 3 (1), 45-53.
- Tomlinson, B. (1998). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tulving, E., & Pearlstone, Z. (1966). Availability versus accessibility of information in memory for words. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 5, 381-391.
- Tulving, E., & Osler, S. (1968). Effectiveness of retrieval cues in memory for words. *Journal of Experimental Psychology*, 77, 593-601.
- Tulving, E., & Thomson, D. M. (1973). Encoding specificity and retrieval processes in episodic memory. *Psychological Review*, 80, 352-373.
- Tulving, E. (1976). In Brown (Ed.), *Recall and recognition*. London: John Wiley & Sons.
- Ulijn, J. M., & Pugh, A. K. (Eds.) (1985). *Reading for professional purposes: Methods and materials in teaching languages*. Leuven: ACCO Contrastive Analysis Series.
- Valdes, J. M. (Ed.) (1986). *Culture bound*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy, and authenticity*. London: Longman.
- Vasconcelos, M. L. (1994). From product to process: What about grammar? In V. J. Leffa, *Autonomy in language learning* (104-114). Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Viana, N. (1990). *Variabilidade da motivação no processo de aprender língua estrangeira na sala de aula*. Unpublished Masters' Thesis. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas.
- Wallace, C. (1992a). Critical literacy awareness in the EFL classroom. In N.

- Fairclough (Ed.), *Critical language awareness*, (59-81). London: Longman.
- Wallace, C. (1992b). *A scheme for teacher education: Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Walter, C. (1986). *Genuine articles: Authentic reading texts for intermediate students of American English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1979). *Reading and thinking in English*. Oxford: OUP.
- Widdowson, H. G. (1979). *Explorations in applied linguistics*. Oxford: OUP.
- Widdowson, H. G. (1983). *Learning purpose and language use*. Oxford: OUP.
- Wigglesworth, G. (2001). Influences on performance in task-based oral assessments. In M. Bygate, P. Skehan. & M. Swain. (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*, 186- 209. Harlow: Longman.
- Wilkins, D. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: OUP.
- William, M. (1999). Motivation in language learning. *English Teaching Professional*, 3-6.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. London: Longman.
- Xavier, R. P. (1999). *A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (Inglês). Baseado em tarefas em contextos de 5ª série do ensino fundamental*. Unpublished Ph.D Dissertation. Campinas: UNICAMP.
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

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

**MAPPING PASSIVE X ACTIVE READING TASKS IN ESAP TEACHING:
RESONANCE FOR MOTIVATION AND CRITICAL THINKING**

APPENDICES

SONIA MARIA GOMES FERREIRA

Tese submetida à Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do grau de

DOUTORA EM LETRAS

Opção Língua Inglesa e Linguística Aplicada

Florianópolis

Fevereiro 2003

APPENDIX A

The teacher's questionnaire

Universidade Federal de Santa Catarina / CCE / DLLE / PGI

Doutoranda: Sonia Maria Gomes Ferreira

Orientadora: Prof. Dra. Lêda Maria Braga Tomitch

Questionário de sondagem para pesquisa de doutorado

Caro colega,

Estou fazendo doutorado na área de Leitura em ESP/EAP, e preciso colher informações sobre alguns de seus procedimentos utilizados em sala de aula de leitura instrumental. Espero poder contar com sua colaboração no preenchimento deste questionário e devolução, assim que possível, no meu escaninho. Grata.

1. Com que frequência você utiliza as atividades listadas abaixo?

Use os seguintes códigos de resposta:

Nunca = 0 / Raramente = 1 / Às vezes = 2 / Frequentemente = 3 / Sempre = 4

- Renumbering of sections of text on page. ()
- Marking/highlighting of text targets. ()
- Dictionary study. ()
- Modified cloze. ()
- Gap completion exercises. ()
- Diagram completion/construction. ()
- Comprehension questions. ()
- Labeling of the text and/or diagram. ()
- True/False questions. ()
- Sequencing of cut-up units of text. ()
- Prediction. ()
- Multiple-choice exercises. ()
- Review of book. ()
- Précis/Summary. ()
- Speed reading. ()
- Recall. ()
- Note-making. ()
- Vocabulary study (synonyms/antonyms). ()

2. Você utiliza algum outro tipo de atividade que não consta na lista?

Se positivo, especifique no espaço abaixo:

3. Que livros/materiais você utiliza (ou já utilizou) para pesquisa e/ou fotocópia de extratos para uso em sala de aula? Assinale abaixo:

- Crossroads, USA*, by R. Hughes, National Textbook Company, 1998.
- Choice Readings*, by M.A. Clarke, B.K. Dobson, and S. Silberstein, The University of Michigan Press, 1997.
- Para Compreender Textos em Inglês*, by A. N. M. da Gama et al, Editora Central, Universidade Gama Filho, 1997, 2nd Ed.
- Academic Encounters*, by B. Seal, Cambridge University Press, 1997.
- Reading Together*, by K. Krahnke, St Martin's Press, 1996.
- Inglês Instrumental: Estratégias de Leitura*, by Socorro Evaristo et al, Halley S.A. Gráfica e Editora, 1996.
- Inglês Instrumental: Reading Critically in English*, by Reinildes Dias, Editora UFMG, 1996.
- In the News: Mastering Reading and Language Skills with the Newspaper*, by E. Tiersky and M. Chernoff, National Textbook Company, 1996.
- Reading Skills for the Social Sciences*, by L. Haarman, P. Leech and J. Murray, Oxford University Press, 1988.
- Genuine Articles*, by C. Walter, Cambridge University Press, 1986.
- Reading Power*, by B. S. Mikulecky and L. Jeffries, Addison-Wesley Publishing Company, 1986.
- College Reading and Study Skills*, by K. T. McWhorter, Little, Brown and Co. Limited, 1986.
- Infotech: English for Computer Users*, by Santiago Remacha Esteras, Cambridge University Press, 1996.
- Something to Read 2*, by C. Lindop and D. Fisher, Cambridge University Press, 1989.

- () *English in Computing*, by E. Glendinning and J. MacEvan, Nelson, 1989.
- () *English in Medicine: A Course in Communication Skills*, by E. Glendinning and B. Holmström, Cambridge University Press, 1987.
- () *Reading for Meaning: Skills Development for Active Reading*, by A. Ediger, R. Alexander, and K. Srutwa, Longman, 1989.
- () *English for Computer Science*, by P. C. Brown and N. D. Mullen, Oxford University Press, 1987.
- () *Oxford English for Computing*, by K. Boeckner and P. C. Brown, Oxford University Press, 1993.
- () *Reading Strategies for Computing*, by Sara Oliveira, Editora UnB, 1998.
- () *Inglês para Biblioteconomia: Uma Abordagem Instrumental*, by N. G. Russo, R. L. S. Martins, and J. C. M. Alves, Edição dos Autores, 1992.
- () *Reading Skills for Librarians: Inglês para Bibliotecários*, by F. M. Harbich, Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1991.
- () *Estratégias de Leitura para Inglês Instrumental*, by Sara Oliveira, Editora UnB, 1989.
- () *Authentic Reading: A Course in Reading Skills for Upper-Intermediate Students*, by C. Walter, Cambridge University Press, 1982.
- () Jornais, revistas, periódicos especializados.
- () Outros. Especifique:

APPENDIX B

Results of the teacher' s questionnaire

1. Com que freqüência você utiliza as atividades listadas abaixo?

Use os seguintes códigos de resposta:

Nunca = 0 / Raramente = 1 / Às vezes = 2 / Frequentemente = 3 / Sempre = 4

- Renumbering of sections of text on page. (7 respondents)
 - (1) nunca (14.3%)
 - (2) raramente (28.6%)
 - (4) às vezes (57.1%)
 - (-) frequentemente (0%)
 - (-) sempre (0%)

- Marking/highlighting of text targets. (6 respondents)
 - (-) nunca (0%)
 - (1) raramente (16.7%)
 - (-) às vezes (0%)
 - (5) frequentemente (83.3%)
 - (-) sempre (0%)

- Dictionary study. (8 respondents)
 - (1) nunca (12.5%)
 - (-) raramente (0%)
 - (6) às vezes (75%)
 - (1) frequentemente (12.5%)
 - (-) sempre (0%)

- Modified cloze. (6 respondents)
 - (2) nunca (33.3%)
 - (3) raramente (50%)
 - (1) às vezes (16.7%)
 - (-) frequentemente (0%)
 - (-) sempre (0%)

- Gap completion exercises. (7 respondents)
 - (-) nunca (0%)
 - (3) raramente (42.9%)
 - (1) às vezes (14.3%)
 - (3) frequentemente (42.9%)
 - (-) sempre (0%)

- Diagram completion/construction. (7 respondents)
 - (-) nunca (0%)
 - (2) raramente (28.6%)
 - (2) às vezes (28.6%)
 - (3) frequentemente (42.9%)
 - (-) sempre (0%)

- Comprehension questions. (7 respondents)
 - (-) nunca (0%)
 - (-) raramente (0%)
 - (-) às vezes (0%)
 - (4) frequentemente (57.1%)
 - (3) sempre (42.9%)

- Labeling of the text and/or diagram. (8 respondents)
 - (-) nunca (0%)
 - (-) raramente (0%)
 - (7) às vezes (87.5%)
 - (-) frequentemente (0%)
 - (1) sempre (12.5%)

- True/False questions. (7 respondents)
 - (-) nunca (0%)
 - (-) raramente (0%)
 - (5) às vezes (71.4%)
 - (1) frequentemente (14.3%)
 - (1) sempre (14.3%)

- Sequencing of cut-up units of text. (7 respondents)
 - (-) nunca (0%)
 - (2) raramente (28.6%)
 - (4) às vezes (57.1%)
 - (1) frequentemente (14.3%)
 - (-) sempre (0%)

- Prediction. (8 respondents)
 - (-) nunca (0%)
 - (-) raramente (0%)
 - (1) às vezes (12.5%)
 - (2) frequentemente (25%)
 - (5) sempre (62.5%)

- Multiple-choice exercises. (7 respondents)
 - (1) nunca (14.3%)
 - (2) raramente (28.6%)
 - (2) às vezes (28.6%)
 - (1) frequentemente (14.3%)
 - (1) sempre (14.3%)

- Review of book. (7 respondents)
 - (4) nunca (57.1%)
 - (2) raramente (28.6%)
 - (1) às vezes (14.3%)
 - (-) frequentemente (0%)
 - (-) sempre (0%)

- Précis/Summary. (8 respondents)
 - (1) nunca (12.5%)
 - (1) raramente (12.5%)
 - (3) às vezes (37.5%)
 - (3) freqüentemente (37.5%)
 - (-) sempre (0%)

- Speed reading. (8 respondents)
 - (1) nunca (12.5%)
 - (1) raramente (12.5%)
 - (2) às vezes (25%)
 - (3) freqüentemente (37.5%)
 - (1) sempre (12.5%)

- Recall. (7 respondents)
 - (1) nunca (14.3%)
 - (-) raramente (0%)
 - (3) às vezes (42.9%)
 - (3) freqüentemente (42.9%)
 - (-) sempre (0%)

- Note-making. (8 respondents)
 - (1) nunca (12.5%)
 - (-) raramente (0%)
 - (4) às vezes (50%)
 - (2) freqüentemente (25%)
 - (1) sempre (12.5%)

- Vocabulary study (synonyms/antonyms). (7 respondents)
 - (1) nunca (14.3%)
 - (-) raramente (0%)
 - (3) às vezes (42.9%)
 - (2) freqüentemente (28.6%)
 - (1) sempre (14.3%)

2. Você utiliza algum outro tipo de atividade que não consta na lista?

Se positivo, especifique no espaço abaixo:

T 1: Não

T 2: -

T 3: Topics of paragraphs/texts, reading for main points, discourse markers, selectivity, rhetorical patterns.

T 4: Genre analysis: abstracts, introductions, conclusions, etc. Oral presentations of readings (in groups). Students select a text and propose/devise activities for it (e.g. text comprehension, vocabulary tasks, crosswords, grammar tasks).

T 5: Leitura de pequenos contos (e fazer comentários depois). Two stories (texts) in one. Testes tipo esses de revistas (para ver personalidade, etc.) =>os alunos gostam!

T 6: Não lembro!

T 7: Tradução (2= às vezes). Matching words and pictures (3 = freqüentemente). Matching text(s) and pictures (2 = às vezes)

T 8:

3. Que livros/materiais você utiliza (ou já utilizou) para pesquisa e/ou fotocópia de extratos para uso em sala de aula? Assinale abaixo: **(8 respondents)**

- (1) *Crossroads, USA*, by R. Hughes, National Textbook Company, 1998.
- (2) *Choice Readings*, by M.A. Clarke, B.K. Dobson, and S. Silberstein, The University of Michigan Press, 1997.
- (-) *Para Compreender Textos em Inglês*, by A. N. M. da Gama et al, Editora Central, Universidade Gama Filho, 1997, 2nd Ed.
- (1) *Academic Encounters*, by B. Seal, Cambridge University Press, 1997.
- (-) *Reading Together*, by K. Krahnke, St Martin's Press, 1996.
- (7) *Inglês Instrumental: Estratégias de Leitura*, by Socorro Evaristo et al, Halley S.A. Gráfica e Editora, 1996.
- (7) *Inglês Instrumental: Reading Critically in English*, by Reinildes Dias, Editora UFMG, 1996.
- (6) *In the News: Mastering Reading and Language Skills with the Newspaper*, by E. Tiersky and M. Chernoff, National Textbook Company, 1996.
- (1) *Reading Skills for the Social Sciences*, by L. Haarman, P. Leech and J. Murray, Oxford University Press, 1988.
- (1) *Genuine Articles*, by C. Walter, Cambridge University Press, 1986.
- (6) *Reading Power*, by B. S. Mikulecky and L. Jeffries, Addison-Wesley Publishing Company, 1986.
- (-) *College Reading and Study Skills*, by K. T. McWhorter, Little, Brown and Co. Limited, 1986.
- (6) *Infotech: English for Computer Users*, by Santiago Remacha Esteras, Cambridge University Press, 1996.
- (1) *Something to Read 2*, by C. Lindop and D. Fisher, Cambridge University Press, 1989.
- (2) *English in Computing*, by E. Glendinning and J. MacEvan, Nelson, 1989.
- (2) *English in Medicine: A Course in Communication Skills*, by E. Glendinning and B. Holmström, Cambridge University Press, 1987.
- (2) *Reading for Meaning: Skills Development for Active Reading*, by A. Ediger, R. Alexander, and K. Srutwa, Longman, 1989.
- (1) *English for Computer Science*, by P. C. Brown and N. D. Mullen, Oxford University Press, 1987.
- (3) *Oxford English for Computing*, by K. Boeckner and P. C. Brown, Oxford University Press, 1993.
- (-) *Reading Strategies for Computing*, by Sara Oliveira, Editora UnB, 1998.
- (1) *Inglês para Biblioteconomia: Uma Abordagem Instrumental*, by N. G. Russo, R. L. S. Martins, and J. C. M. Alves, Edição dos Autores, 1992.

- (2) *Reading Skills for Librarians: Inglês para Bibliotecários*, by F. M. Harbich, Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1991.
- (1) *Estratégias de Leitura para Inglês Instrumental*, by Sara Oliveira, Editora UnB, 1989.
- (2) *Authentic Reading: A Course in Reading Skills for Upper-Intermediate Students*, by C. Walter, Cambridge University Press, 1982.
- (7) Jornais, revistas, periódicos especializados.
- (4) Outros. Especifique:

T 1: -

T 2: -

T 3: -

T 4: *Penguin Reading Skills; Reading: Structure & Strategy (I & II); In Print (Business Reading); Test Your Business English; materials from different sites on the 'W W W'.*

T 5: 1) materiais/notícias/propaganda/internet; 2) letras de músicas; 3) manuais que acompanham eletrodomésticos, brinquedos, etc.; 4) *Interchange*.

T 6: *Na maioria das vezes eu mesma preparo os exercícios com textos que os alunos trazem sobre suas áreas de interesse - cada aluno traz 2 textos p/ mês.*

T 7: *Test Your Vocabulary - 1, 2, 3, 4, 5 - Peter Watcyn Jones. Penguin English, 1985; Reading Plus - Mary Underwood Macmillan; Making Waves (Books 1, 2, 3) Annie Broadhead and Ginni Light - Penguin English, 1992; American Dimensions Intermediate - Larry Anger. Longman, 1992; Word by Word - Dicionário Ilustrado de Inglês. Steven J. Molinsky, Bill Bliss. Prentice Hall Regents, 1996.*

T 8: -

APPENDIX C

**Tables of task types found
in the selected textbooks**

Appendix C / Table 1

Textbook: Reading Strategies for Computing – Sara Oliveira – Editora UnB – 1998

Active Reading Tasks, with targets and frameworks provided by the teacher and based upon the teacher's analysis of the text.

	Marking/ Highlighting of Text Targets	Modify d Cloze	Diagram Completion/ Construction/ <i>Interpretation</i>	Table Completion/ Construction	Labelling of Text and/ or Diagram	Sequencing of Cut-up Units of Text	Prediction / <i>Pre-reading</i> strategies	Review of book	Précis/ summary	Recall	Note - making
Unit 2 Cognates	p.35: Task 1 p.37: Task 3 p.42: Task 7a p.43: Task 8			p.38: Task 5 p.41: Task 6			p.35: Warm-up p.45: Task 8		p.38: Task 5 p.41: Task 6	p.38: Task 5 p.41: Task 6 p.44: Task 9b	p.38: Task 5 p.41: Task 6 p.44: Task 9b
Unit 4 Word Formation Prefixes	p.59: Task 3 p.60: Task 4 p.60: Task 5 p.64: Task 6			p.59: Task 2			p.57: Warm-up		p.59: Task 2	p.59: Task 2 p.59: Task 3	p.59: Task 2
Unit 8 Cohesion and Coherence	p.112: Task 3a p.112: Task 4 p.114: Task 5a p.116: Task 6 p.117: Task 7 p.117: Task 8					p.111: Task 2 p.114: Task 5b p.118: Task 9	p.109: Warm- up				

Appendix C / Table 2

Textbook: Reading Strategies for Computing – Sara Oliveira – Editora UnB – 1998

Passive Reading Tasks, typically involving individual silent reading:

	Multiple-Choice Exercises	Comprehension Questions	Gap Completion Exercises	True/False Questions	Vocabulary Study E.g.Synonyms/ antonyms	Dictionary Study	'Speed' Reading	Renumbering of section of Text on page
Unit 2 Cognates	p.36: Task 2 (<i>less passive</i>)					p.42:Task 7b		
Unit 4 <i>Word Formation Prefixes</i>			p.65: Task 7		p.60: Task 5 p.60: Task 5: (a,b,c) p.64: Task 6	p.64: Task 6		
Unit 8 <i>Cohesion and Coherence</i>		p.110: Task 1: (a,b,c,d) p.112: Task 3b			p.112: Task 4 (<i>less passive</i>)			

Appendix C / Table 3

Textbook: Reading Strategies for Computing – Sara Oliveira – Editora UnB – 1998

Active Reading Tasks, with targets and frameworks provided by the teacher and based upon the teacher's analysis of the text.

Enlargement of the framework by the present researcher.

	Inferential Comprehension Questions / Tasks	Match the Columns / Ideas	Less Passive Multiple-Choice
Unit 2 Cognates	p.35: warm-up p.42: Task 7 b p.44: Task 9 b	p.37: Task 4 p.43-44: Task 9: a	p.36: Task 2
Unit 4 Word Formation Prefixes	p.57: warm-up p.58: Task 1a & b		
Unit 8 Cohesion and Coherence	p.109: warm-up p.110: Task 1 e p.112: Task 3 a (first part) p.114: Task 5 a (first question)		

Appendix C / Table 4

Textbook: Inglês Instrumental: Estratégias de leitura. Socorro Evaristo...et al. Halley S.A. Gráfica e Editora, 1996

Active Reading Tasks, with targets and frameworks provided by the teacher and based upon the teacher's analysis of the text.

	Marking/ Highlighting of Text Targets	Modified Cloze	Diagram Completion/ Construction / <i>Interpretation</i>	Table Completion/ Construction	Labelling of Text and/ or Diagram	Sequencing of Cut-up Units of Text	Prediction / <i>Pre-reading strategies</i>	Review of book	Précis/ summary	Recall	Note - making
Unit 2 Skimming	p.20: II (first part) p.20: IV (a,b,c)						p.19: I			p.19: I p.22: V	p.20: II (2 nd part), IV c
Unit 4 Prediction	p.38-39: IV (a,b) p.39: VI a p.40: VII						p.36: I p.37-38: III (a, b, c) p.39: VI b		p.36: I, II d p.39: V b, VI c p.40: VIII, IX	p.36: II d p.39: V b p.40: VII, VIII, IX	p.36: I p.38: IV p.40: VII, IX
Unit 8 Main Points and Detailed Comprehension	p.78: I p.78: II p.81: IV, V, VI, VII p.82: IX p.84: XI, XII, XIII								p.81: V, VI		p.78: I, II p.81: IV, V, VII p.84: XI, XIII

Appendix C / Table 5

Textbook: Inglês Instrumental: Estratégias de leitura. Socorro Evaristo...et al. Halley S.A. Gráfica e Editora, 1996

Passive Reading Tasks, typically involving individual silent reading:

	Multiple-Choice Exercises	Comprehension Questions	Gap Completion Exercises	True/False Questions	Vocabulary Study E.g.Synonyms/ antonyms	Dictionary Study	'Speed' Reading	Renumbering of section of Text on page
Unit 2 Skimming								
Unit 4 Prediction		p.39: V a						
Unit 8 Main Points and Detailed Comprehension		p.79-81: III a-1 p.84: XII (a, b, c, d, e)	p.82: VIII (a,b,c)		p.82: IX			

Appendix C / Tables 6 & 7

Textbook: Inglês Instrumental: Estratégias de leitura. Socorro Evaristo...et al. Halley S.A. Gráfica e Editora, 1996

Table 6
Active Reading Tasks

Table 7
Passive Reading Tasks

Enlargement of the framework by the present researcher.

	Inferential Comprehension Questions / Tasks	Match the Columns / Ideas	Purposeful Writing
Unit 2 <i>Skimming</i>	p.20: IV e p.22: V (a,b,c,d)	p.20: III	
Unit 4 <i>Prediction</i>	p.36: II (a,b,c,d) p.40: VIII	p.36: II (a,b,c,d) p.40: IX a	p.40: IX a
Unit 8 <i>Main Points and Detailed Comprehension</i>	p.82: X p.86: XIV		p.86: XIV

Less Passive Multiple-Choice	Grammar/ Language Study
p.20: IV d	
	p.82: IX

Appendix C / Table 8

Textbook: Inglês Instrumental: Reading Critically in English. Reinildes Dias, Editora UFMG, 1996

Active Reading Tasks, with targets and frameworks provided by the teacher and based upon the teacher's analysis of the text.

	Marking/ Highlighting of Text Targets	Modified Cloze	Diagram Completion/ Construction / Interpretation	Table Completion/ Construction	Labeling of Text and/ or Diagram	Sequencing of Cut-up Units of Text	Prediction / Pre-reading strategies	Review of book	Précis/ summary	Recall	Note - making
Unit 2 Reading Strategies	p.26: 1 e p.26: 2 a, b, c, d p.34: a, b, c p.36: 2 a	p.30: 2 (a sort of)	p.26-28: 2 (a, b, c, d)				p.26: 1 (a, b, c, d)		p.29: 3 (c, d) p.30: 1 (a, b, c, d) p.37: 2 b		
Unit 4 Using Text Structure	p.56: 1 c p.62: 2 p.65: 1 a, e p.67: 2 a, b p.69: 1 (top) p.75: 2, 3, 4		p.56-57: 1 b p.60: 2				p.56: 1 a		p.60: 1 p.65: 1 f p.67: 2 c	p.67: 2 c	p.65: 1 a p.67: 2 a
Unit 8 Interpreting Appealing Texts	p.122: 2, 3 p. 126: 1, 2 p. 128: 1, 2, 4a p.132: 4 a, b, c, d p.134: 6		p.132: 3		p.132: 3		p.122: 1 (Text Interpretation - top of page)		p.131: 1 p.132: 3, 4d	p.124: 3, 4 p.13: 1	p.132: 4 (a, b, c)

Appendix C / Table 9

Textbook: Inglês Instrumental: Reading Critically in English. Reinildes Dias, Editora UFMG, 1996

Passive Reading Tasks, typically involving individual silent reading:

	Multiple-Choice Exercises	Comprehension Questions	Gap Completion Exercises	True/False Questions	Vocabulary Study E.g.Synonyms/ antonyms	Dictionary Study	'Speed' Reading	Renumbering of section of Text on page
Unit 2 Reading Strategies		p.34-35: 1-13	p.29: 1, 2, 3,4,5 p.31: 3 p.35:(reviewing content)			p.Task 7: b		
Unit 4 Using Text Structure	p.62: 1, 3	p.60: 2 (2,6,7) p.69: 2, 6, 7 p.70: 4 (1, 2a, 3a, 4, 5)	p.66: 2 p.71: 2 p.72: 1, 2	p.60: 2 (4)	p.61: 1, 2, 3 p.64: 1 p.66: 1, 3 p.71: 1 (vocabulary use)			
Unit 8 Interpreting Appealing Texts	p.126-127: 2	p.123-124: (1a, 2, 3, 4, 5a) p.128: 7a p.129: (1,2,3,4,5,6,7) p.122: 5 & 7 (main points)	p.125: 2 p.128: 9 p.130:2		p.122:2 p.123:3, 4, 5 p.124: 1, 2, 3, 4, 5 p.125: 1, 3 p.126-127: 2 p.128: 9 p.130: 1			

Appendix C / Table 10

Textbook: *Inglés Instrumental: Reading Critically in English*. Reinildes Dias, Editora UFMG, 1996

Active Reading Tasks, with targets and frameworks provided by the teacher and based upon the teacher's analysis of the text.

	Inferential Comprehension Questions / Tasks	Match the Columns / Ideas	Purposeful Writing
Unit 2 Reading Strategies	p.26: 1 (a, b, c, d, e, f, g) p.28: 2 (a, b, c, d) p.29: 3 (a, b, c, d, e, f)	p.36: 1	p.37: 2 b
Unit 4 Using Text Structure	p.60: 2 (5) p.65: 1 (b,c,d,e) p.69: 3, 4, 5 p.71: 2 b, 3 b, 6	p.66: 3 p.72: 3 pp.75-76: 1	p.65: 1 f
Unit 8 Interpreting Appealing Texts	p.122: 4, 6 (Text interpretation) p.123: 1 b, 5 b p.128: 3, 4 b, 5, 6, 7 b & c, 8 p.129: 7b, 8 p.132: 4 d	p.122: 2 (Main points...) p.133: 1 p.134: 6	p.131: 1

Appendix C / Table 11

Textbook: Inglês Instrumental: Reading Critically in English. Reinildes Dias, Editora UFMG, 1996

Passive / Less Passive Reading Tasks, with targets and frameworks provided by the teacher and based upon the teacher's analysis of the text.

Enlargement of the framework by the present researcher.

	Match the Columns / Ideas	Passive Reading / Studying	Translation	Grammar Study	Less Passive Vocabulary Study	Purposeful Writing	Less Passive True / False	Less Passive Gap Completion
Unit 2 Reading Strategies	p.36: 1		p.35 (Reviewing Content) p.36: 1, 2 a					p.30: 1 (a,b,c,d) p.30: 2
Unit 4 Using Text Structure	p.70: 2 p.71: 1	p.63: 4 p.64: 1 p.66: 1 (Vocab.) p.69, 70: 1 p.70: 3	p.66: 1 (Lge use) p.70: 2, 4 (1-6) p.72: 2	p.62: 1, 2, 3 p.63: 4 p.72: 2 p.73: 3				
Unit 8 Interpreting Appealing Texts	p.124: 5 p.130: 1 p.134: 2, 3 (<i>less passive</i>)	p.123: 3, 4	p.129: 1-8 p.131: 3	p.123: 3, 4, 5 p.124: 1, 2 p.125: 1, 2, 3 p.126, 127: 2 p.131: 2	p.124: 1, 2, 3, 4 p.134: 4, 5	p.123: 5	p.134, 135: 6	

Appendix C / Table 12

Textbook: Reading Power – Beatrice S. Mikulecky & Linda Jeffries – Addison – Wesley Publishing Company – 1986

Active Reading Tasks, with targets and frameworks provided by the teacher and based upon the teacher's analysis of the text.

	Marking/ Highlighting of Text Targets	Modified Cloze	Diagram Completion/ Construction / Interpretation	Table Completion/ Construction	Labeling of Text and/or Diagram	Sequencing of Cut-up Units of Text	Prediction / Pre-reading strategies	Review of book	Précis/ summary	Recall	Note - making
Unit 2 Scanning	p.34-5: Example p.36-7: 1 p.38-9: 2 p.40-1: 3 p.42: 4 p.43: 5 p.44-5: 6 p.46: 7										
Unit 4 Topics	p.60: 2, 4 p.61: 1 p.62: 2 p.68-9: 8,9		p.70-5: 10 & 11		p.65-7: 5, 6, 7 p.68-9: 8, 9 p.70-75: 11, 12					p.63: 3 p.64: 4	p.63: 3 p.64: 4
Unit 8 Finding the Pattern of Organization	p.103: A p.104: B p.105: 1 p.106: 2 p.107: 3 p.108: 4 p.109: A p.110: B p.116: 1 p.117: A & B p.118: 2 p.119: 3 p.120: 4 p.122: A & B p.123: 1 p.124: 2 p.125: 3 p.126: 4 p.127: 1 p.128: 2		p.105: 1 p.106: 2 p.107: 3 p.108: 4 p.111: 1 p.112: 2 p.113: 3 p.114: 4 p.115: 5 p.118: 2 p.119: 3 p.120: 4 p.123: 1 p.124: 2 p.125: 3 p.126: 4			p.127: 1 (a, b, c, d, e) p.128: 2 (a, b, c, d, e)			p.121: Compare (bottom)	p.101-2: (pictures) p.121: Compare (bottom)	p.103: A p.104: B

Appendix C / Table 13

Textbook: Infotech: English for Computer Users. Santiago Remacha Esteras. Cambridge University Press.1996

Active Reading Tasks, with targets and frameworks provided by the teacher and based upon the teacher's analysis of the text.

	Marking/ Highlighting of Text Targets	Modified Cloze	Diagram Completion/ Construction/ Interpretation	Table Completion/ Construction	Labelling of Text and/ or Diagram	Sequencin g of Cut- up Units of Text	Prediction / Pre-reading strategies	Review of book	Précis/ summary	Recall	Note - making
Section 2 Unit10 I/O devices for the disabled	p. 46: 2 A p. 49: 4 A						p. 45: 1				p. 49: A, B, C (listening)
Section 4 Unit 18 Databases	p. 84: 2 A, B p. 85: 4 B p. 86: 5 B		p. 85: 3	p. 86: 4 C		p. 86: 5 A (listening)	p. 83: 1				p. 84: 2 B
Section7 Unit 26 Electronic communications	p. 124: 3 A p. 125: 4 B p. 125: 5						p. 121: 1			p. 124: 4 A	p. 121: 1 p. 124: 4 A

Appendix C / Table 14

Textbook: Infotech: English for computer users. Santiago Remacha Esteras. Cambridge University Press, 1996.

Passive Reading Tasks, typically involving individual silent reading:

	Multiple-Choice Exercises	Comprehension Questions	Gap Completion Exercises	True/False Questions	Vocabulary Study E.g.Synonyms/ antonyms	Dictionary Study	'Speed' Reading	Renumbering of section of Text on page
Section 2 Unit 10 I/O devices for the disabled								
Section 4 Unit 18 <i>Databases</i>			p. 84: 2 C p. 85: 3					
Section7 Unit 26 <i>Electronic communications</i>					p. 124: 2 C			

Appendix C / Tables 15 & 16

Textbook: Infotech: English for computer users. Santiago Remacha Esteras. Cambridge University Press, 1996.

Table 15
Active Reading Tasks

	Inferential Comprehension Questions / Tasks	Match the Columns / Ideas	Purposeful Writing
Section 2 Unit 10 I/O devices for the disabled	p. 45: 1	p. 47: 2 B p. 48: 3 A p. 49: 4 B	p. 49: 5
Section 4 Unit 18 Databases	p. 83: 1	p. 84: 2 B	p. 87: 6
Section 7 Unit 26 <i>Electronic communications</i>	p. 121: 1 p. 125: 4 B p. 126: 7	p. 121: 2 A p. 123: 2 B p. 124: 2 C	

Enlargement of the framework by the present researcher.

Table 16
Passive Reading Tasks

Less Passive Multiple-Choice	Less Passive Grammar/ Language Study	Less Passive Vocabulary Study	Less Passive Gap Completion
	p. 48: 3 A & B		p. 49: A & C
	p. 85: 4 A & B	p. 84: 2 B	
	p. 124: 3 A & B p. 126: 6	p. 124: 3 A & B	p. 124: 4 A (listening)

Appendix C / Table 17

Textbook: In The News. Ethel Tiersky & Maxine Chernoff, National Textbook Company, 1996.

Active Reading Tasks, with targets and frameworks provided by the teacher and based upon the teacher's analysis of the text.

	Marking/ Highlighting of Text Targets	Modified Cloze	Diagram Completion/ Construction / <i>Interpretation</i>	Table Completion/ Construction	<i>Labeling of Text and/ or Diagram</i>	Sequencing of Cut-up Units of Text	<i>Prediction / Pre-reading strategies</i>	Review of book	Précis/ summary	<i>Recall</i>	Note - making
Section 2/Unit 4 National Cliché or Good Metaphor?	p. 39 (As you read) p. 41: I B			p. 41: I B (completion)			p. 39 - Previewing - Before you read				p.49: 4 a,b,c (listening)
Section 4/Unit 4 <i>What's in a Gesture? Kids Need to Learn</i>	p. 91 (As you read) p. 95: 1 p. 96: 2 p. 96: 3						p. 91 - Previewing - Before you read				p.84: 2 b
Section 7/Unit 3 <i>Man Still Beats Chess Machine, for Now</i>	p. 157 (As you read) p. 161: II (first part)			p. 160: I B			p. 157 - Previewing - Before you read			p.124: 4 a	p.121: 1 (1&2) p.124: 4 a

Appendix C / Table 18

Textbook: In The News. Ethel Tiersky & Maxine Chernoff, National Textbook Company, 1996.

Passive Reading Tasks, typically involving individual silent reading:

	Multiple-Choice Exercises	Comprehension Questions	Gap Completion Exercises	True/False Questions	Vocabulary Study E.g.Synonyms/ antonyms	Dictionary Study	'Speed' Reading	Renumbering of section of Text on page
Section 2 Unit 4 National Cliché or Good Metaphor?	p. 41: I A	p. 42: II B p. 43: III (1, 3, 4)	p. 42: II C					
Section 4 Unit 4 <i>What's in a Gesture?</i> <i>Kids</i> <i>Need to Learn</i>			p. 94: III A & B	p. 93: I A p. 93: I B	p. 94: II B			
Section 7 Unit 3 <i>Man Still Beats Chess Machine, for Now</i>	p. 159: I A	p. 161: III	p. 161: IV B					

Appendix C / Table 19

Textbook: In The News. Ethel Tiersky & Maxine Chernoff, National Textbook Company, 1996.

Active Reading Tasks, with targets and frameworks provided by the teacher and based upon the teacher's analysis of the text.

Enlargement of the framework by the present researcher.

	Inferential Comprehension Questions / Tasks	Match the Columns / Ideas	Purposeful Writing
Section 2/Unit 4 National Cliché or Good Metaphor?	p. 39: Before You Read p. 43: III (2, 5, 6) p. 43: IV (1 & 2)		p. 43: IV (second part)
Section 4/Unit 4 <i>What's in a Gesture? Kids Need to Learn</i>	p. 91: Before You Read p. 94: IV (1 & 2)	p. 94: II B	p. 94: IV (second part) p. 96: 3-3
Section 7/Unit 3 <i>Man Still Beats Chess Machine, for Now</i>	p. 157: Before You Read p. 161: V		p. 161: V (second part)

Appendix C / Table 20

Textbook: In The News. Ethel Tiersky & Maxine Chernoff, National Textbook Company, 1996.

Passive / Less Passive Reading Tasks, with targets and frameworks provided by the teacher and based upon the teacher's analysis of the text.

	Match the Columns / Ideas	Passive Reading / Studying	Translation	Grammar/ Language Study	Passive Prediction	Purposeful Writing	Less Passive True / False	Less Passive Gap Completion	Less Passive Multiple-Choice
Section 2/Unit 4 National Cliché, or Good Metaphor?									p. 42: II A
Section 4/Unit 4 <i>What's in a Gesture? Kids Need to Learn</i>				p. 94: III A & B					p. 93: II A
Section 7/Unit 3 <i>Man Still Beats Chess Machine, for Now</i>		p. 160: III A							p. 160: II

Enlargement of the framework by the present researcher.

APPENDIX D

Individual and Total Percentage of the Predominance of Task Types in the Selected Units of the Six Books Analyzed

AUTHORS / TITLES	ABSOLUTE FREQUENCY	ABSOLUTE ACTIVE/PASSIVE	RELATIVE FREQUENCY
OLIVEIRA			
ACTIVE	37	46	76.67%
PASSIVE	14	14	23.33%
ACTIVE ENLARG *	9		
PASSIVE ENLARG *	0		
TOTAL	60		100.00%
EVARISTO ET AL			
ACTIVE	54	74	75.51%
PASSIVE	22	24	24.49%
ACTIVE ENLARG *	20		
PASSIVE ENLARG *	2		
TOTAL	98		100.00%
DIAS			
ACTIVE	55	104	48.37%
PASSIVE	78	111	51.63%
ACTIVE ENLARG *	49		
PASSIVE ENLARG *	33		
TOTAL	215		100.00%
READING POWER			
ACTIVE	58	58	100.00%
PASSIVE	0	0	0.00%
ACTIVE ENLARG *	0		
PASSIVE ENLARG *	0		
TOTAL	58		100.00%
INFOTECH			
ACTIVE	20	31	83.78%
PASSIVE	0	6	16.22%
ACTIVE ENLARG *	11		
PASSIVE ENLARG *	6		
TOTAL	37		100.00%

IN THE NEWS			
ACTIVE	19	29	70.73%
PASSIVE	8	12	29.27%
ACTIVE ENLARG *	10		
PASSIVE ENLARG *	4		
TOTAL	41		100.00%

**TOTAL PERCENTAGE OF THE PREDOMINANCE OF
TASK TYPES IN THE SELECTED UNITS OF THE SIX BOOKS ANALYZED**

TOTALS	ABSOLUTE FREQUENCY	ABSOLUTE ACTIVE/PASSIVE	RELATIVE FREQUENCY
ACTIVE	243	342	67.19%
PASSIVE	122	167	32.81%
ACTIVE ENLARG *	99		
PASSIVE ENLARG *	45		
TOTAL	509		100.00%

* The passive and active tasks included in the enlargement of Davies' s (1995) framework by the present researcher have also been respectively computed. The active/passive enlargement refers to tasks which were not fitted in Davies's framework due to their cognitive nature.

APPENDIX E

Transcription of the classes observed

Teacher 1 (T1)

Class 1 - 17/05/01

T: A prova final, né?

St: É, tem mais uma. Cês já apresentaram um trabalho, né? Aí eu queria depois combinar com vocês mais um trabalhinho prá apresenta. Aí ficaria então, 2 provas e 2 trabalhos. Ah, parece que vocês tinham deveres de casa também...

St: Tinha

T: Prá hoje.

St: Não!

T: Uma tarefinha.

St: (Era bem chata).

T: Bem chata?

St: Bem chata (xxx)

T: (Risos) é por isso que ela pediu prá fazê em casa porque era... não era...(xxx), mas depois aí a gente vê, depois eu pego direitinho, tá? É o seguinte, a... a Tânea me passou algumas recomendações, de repente, de como a gente poderia trabalhar, tá? Como eu não conheço vocês direito, então hoje eu vou fazer meio que um diagnóstico. Eu vou vê como é que funciona. Vou vê, né, como vocês trabalham, tá? Conforme for, na aula que vem a gente faz um pouquinho diferente. Vou continuar, tá? A gente já vai começando.

St: A prova é difícil?

T: Não...é igual... (Risos)

(xxx)

T: É o seguinte: Então, podemos começar, né!? Quanto mais limpinho melhor. A gente tem que terminar o livro todo, né? Então, hã... mas eu vou esperá mais um pouquinho prá gente vê o trabalho. Só que no trabalho que... eu queria sugeri prá vocês me apresentarem, né? A gente usaria textos do próprio livro. Que da outra vez vocês usaram textos da internet, né?

St: É.

T: E assim a gente cobre tudo. Conseguir ver todos os... Vocês só tem um instrumental, né?

St: É.

T: A gente consegue ver o livro todo, né. E todo mundo apresenta, não fica uma... uma coisa tão chata, né? E os textos que não são tão legais, de repente cês têm uma semana inteira prá ficar enrolando prá traduzir, prá apresentar. É...tá...Vamos começar hoje na unidade 8, certo? Vocês tiveram como dever de casa...

St: O texto da unidade (xxx)

T: De Economia.

(Comentários inaudíveis sobre o texto)

T: Bom, o que a gente vai basicamente ver hoje. A gente vai ver duas hã... técnicas porque por exemplo, vocês vão precisar ler muitos textos em Inglês, certo? Então vocês não precisam saber Inglês, ah!!... maravilhosamente bem, mas têm que sabe lê e entendê e procurá o que vocês querem em livros de Inglês, certo? Então, vocês já viram várias... várias hã... estratégias, várias maneiras de lê um texto, provavelmente cês lembram, né?

Skimming, scanning, então... tá! Então hoje o que a gente vai ver é mais ou menos identificar, tá? O ponto principal do parágrafo, tá!? Pelo que a Tânea me passou ela não... não passou prá vocês ainda, não chegou a vê nada disso, tá! Então, na verdade, a gente vai vê mais isso trabalhando do que... do que explicando, mas o importante é o seguinte: Quando eu tenho um parágrafo, tá!? E eu quero sabê do que se trata o parágrafo, geralmente a primeira frase que eu tenho ela me dá né... Ah, tá, vocês já lembram então essa... A idéia principal do parágrafo, e depois o restante do parágrafo vai explicar aquela idéia principal, certo? Então é a *talked sentence* como ele falou e *supporting details*, tá!? Às vezes essa... essa... hã... *talked sentence* ela pode apresentar no meio da..., do parágrafo, também. Em geral ela começa o... o... parágrafo, tá! O que a gente vai fazê hoje, a gente vai tentá hã... trabalhá com um texto da área de vocês que fica mais fácil, né? E menos chato. É... Fazê exatamente isso. Primeiro a gente vai ter uma idéia geral de tudo aquilo que vocês já fizeram antes, prá entender o texto, né? Então é o seguinte, eu quero que vocês hã... vocês tem o livro, né? Abram o livro na pagina 83. Então, aqui na pagina 83 vocês tem um texto... que se chama *Suicide*, né? Que vocês vão vê do que se trata, tá! A primeira coisa que eu quero que vocês façam é o seguinte, tá! Fazer um *skimming* do texto e identificar o assunto, tá? Então vocês vão dá aquela lida, certo, por cima, prá ver do que é o *skimming*, prá vê do que trata o texto. O título já é bem sugestivo, né? (risos). Só mais alguma... algumas idéias então...ok!? Todos têm dicionário, né? Já soube que cês tra... todos trazem (xxx) dicionário. Não me decepcionem (risos) E à medida que uma... uma ou outra palavra né... que vocês não consigam entender até com o uso do dicionário vocês podem me perguntar.

(Alunos fazem o exercício – corte da fita até o momento que a professora retoma a aula)

T: Agora com o *scanning* vocês vão localiza informações, tá!? Específicas no texto, então...na... nessa...usando essa estratégia eu queria que vocês respondessem a... as questões A, B, C, D e E, tá! Elas são bem fáceis é só chegar e ir direto no texto e responder essas perguntas, tá? A primeira seria quando aconteceram as epidemias de suicídio nos EUA, a segunda que tem sido... hã... qual tem sido a média anual de suicídios nos últimos 15 anos, a terceira em que proporção idosos de 75 anos, ou mais, se suicidam mais que os adolescentes. Hã... a quarta, a arma... a arma de fogo é o método mais usado pra cometer suicídio, qual o percentual entre as mulheres... qual o percentual entre as mulheres que utilizam esse método, e entre os homens? E a última então, qual o estado americano que apresentou menor número de suicídio... suicídio entre brancos entre 1979 a 1992, e qual estado que detém o maior índice de suicídios.

(Apenas sons imperceptíveis enquanto o exercício é feito)

T: Depois eu... eu conheço vocês têm que achar o papel da chamada, tá! Vamo... vamo então, dá uma olhadinha, então, no que a gente já fez...ah... Deixa eu só fazê uma pergunta antes. A Tânea trabalhava com tradução? Pedia pra vocês traduzirem alguma coisa? Não? Só, né? Tá! Então vamo lá. Quando...hã... quem me responde quando aconteceram as epidemias de suicídio nos Estados Unidos?

(xxx)

T: Tá, responderam...

T: Ah, eu pulei?

St: Não, essa é a primeira...

T: Ah... tá, tá. A primeira, tá. Só quando já tá bom. E a outra?

(xxx)

T: Na década de 20. Tá ótimo! Ah... quem responde a segunda. Qual tem sido a média anual de suicídios nos Estados Unidos nos últimos 15 anos?

(xxx)

T: Falando muito baixinho eu não escuto...

St: 30.000

T: 30.000, tá! Bem... é bem... sucinto né! Quero saber tal informação vo lá pego e pronto! Em quem proporção, idosos de 75 anos são mais... se suicidam mais do que adolescentes? Quem responde essa prá mim?

St: Quatro vezes mais.

T: Uhm?

St: Quatro vezes mais.

T: Não entendi?

St: Quatro vezes mais.

T: Quatro vezes mais, tá! Próxima. Aí, tem gente que fica bem quietinho... não fala nada... Pode deixá, hoje é o primeiro dia, né! Vocês estão envergonhados, eu também. Depois a gente se conhece, já fica melhor, tá! A... a arma de fogo é o método mais usado pra cometer suicídio, qual o perce... qual é o percentual de mulheres? Tá! Quem responde? As mulheres prá mim.

Sts: 40%.

T: 40%, e entre homens?

St: (xxx) por cento.

T: E o último então, qual o estado americano que apresentou o menor número de suicídios entre brancos entre 1979 e 1992? Uhm?

St: (xxx)

T: Tá, entre... e o menor número de suicídios?

(xxx)

T: Tá ótimo. Oh!!... cês tão... rapidinhos, hein! Achei que poxa assim, ela disse que vocês eram moleza. (Mas deve se bom), mas será que é tão bom? É, é bom mesmo, tá!. Agora o que a gente vai fazer é exatamente isso que a gente viu no comezinho, lembram? Que... Como que a gente... quando a gente lê um parágrafo, tem a primeira frase que... que resume, que de certa forma que me dá a idéia principal... do parágrafo e depois as outras hã... frases vão dá suporte a essa idéia, né!? Vão detalhar essa idéia. Então, agora é que a gente vai vê como é que funciona mesmo... Então, nesse próximo exercício é super fácil, tá! Só quero que vocês façam com bastante carinho prá ver como é que vocês podem usar essa estratégia, essa técnica prá poder... não precisá, de repente, lê o texto todo, lê exatamente ah... entendê talvez até pela primeira frase que o resto do parágrafo interessa prá você, tá!? Então, é o seguinte, vocês vão escolher duas, dois parágrafos desse texto "*Suicide*" e vão colocar prá mim, primeiro o tópico frasal, quer dizer a idéia do parágrafo, tá!? E depois os detalhes, OK!? Os detalhes, a... a primeira frase e depois os... os detalhes que vem logo em seguida. Ok!?

St: Prá por em Inglês?

T: Hum?

St: Prá por em Inglês?

T: Não, pode botá em Português. Até melhor, porque aí eu vejo que vocês entenderam mesmo o texto...

(Silêncio na sala enquanto os alunos fazem o exercício)

T: Todos fizeram? Como é que foi? Fácil? Difícil? Moleza?

(xxx)

T: É? Então vamo vê. Então vamo vê quem que faz prá mim. Tá! Primeiro vai... vai fica um difícil a gente... é... sincronizar porque cada um escolheu um parágrafo, né! Então vamo vê. Quem escolheu o primeiro parágrafo? (xxx) Então uma de vocês... é Juliana, né!?

St: É!

T: Tá! Juliana fala prá mim.

St: (xxx)

T: Hum-hum, tá!

(xxx)

T: Tá! É... só! Alguém fez diferente? Tá bem legal.

(xxx)

T: Hã?

(xxx)

T: Então fala mais alto prá ela... prá ela escutar você.

(xxx)

T: Não, ela colocou a primeira frase...depois nos detalhes...

St: Aí, nos detalhes eu coloquei que a primeira foi entre 1912 e 1917, e a segunda na década de trinta.

T: Igual? Tá, e tu fez diferente? Colocou igual?

St: Coloquei mais coisa.

T: É, pois é, é por isso que...

St: Se matavam mais, devido a taxa mais elevada de desemprego, os homens se matavam mais que as mulheres também devido a taxa de alcoolismo.

T: Tá ótimo! Tá ótimo! (xxx) mais ou menos assim. Claro que sempre vai depender do interesse de vocês quando tão lendo, né? De repente o que interessaria prá Juliana era só saber isso, né? Isso dai já é o (xxx) que importa pra ela.. Mas eu tenho mais detalhes no parágrafo. Se eu quiser colocar mais, né!? Ou se eu quiser saber mais, tenho mais coisas. Então, suicídio, basicamente isso que tá falando, né pessoal? Dos dois... há... das epidemias de suicídio que aconteceram nos Estados Unidos. A data é um detalhe, né? Há...A razão porque que pode ter acontecido também é um outro detalhe importante, tá? Quem fez o segundo parágrafo? (risos) Então tá! Fala pra nós então o que tu colocou.

St: Que os suicídios (xxx)

T: Tá! Ótimo esse seria o...

(xxx)

T: Tá ótimo! Tá ótimo! Alguém colocou mais alguma coisa... alguma coisa diferente?...

(xxx)

T: Tá ótimo! Aí, além do... do... número, eu tenho um motivo também, né! Ou melhor, o quê que causaria, tá. Tu colocou as reações, mais alguma coisa? Alguém colocou alguma coisa diferente?

St: Que entre os brancos é duas vezes maior que entre os negros.

T: Ótimo. tá... tá muito legal. O terceiro, quem fez o terceiro? Fez também? (risos) alguém... alguém fez o terceiro parágrafo? Fez? Ninguém fez? Só porque era o maior, né!? Tinha mais coisa prá escrever. Tá... e o quarto parágrafo? Hum? Cês tão com vergonha? Não é?

(xxx)

T: Mas todo mundo fez os primeiros, se alguém não (xxx) uma mão levantada. E o resto? Tá! Ninguém fez o quarto então, nem o quinto? Todo mundo fez o 1º e o 2º? (Risos) tá bom!

(xxx)

T: Não é... é... não... é muita coisa, né! Tá então vamo fazê uma brincadeira então. Só prá gente não deixá em branco. Vamo todos fazer o 3º mas não precisa escreve nada. É só ter a idéia na cabeça, né!? O 3º parágrafo que é o maiorzinho, né! O quê que seria a idéia principal e os detalhes? De repente não precisa nem coloca todos os detalhes, mais... alguma coisa que cês acham mais importante.

(Tempo – apenas sons imperceptíveis enquanto alunos fazem exercício)

T: Que geralmente as pessoas estão relacionadas (xxx) que não estão (xxx)

(xxx)

St: Existe diferença entre o sul e o norte

T: Como?

St: Entre o sul e o norte

T: O sul e o norte. Aqui também tem ah.... entre brancos, pretos, homens e mulheres.

Tá! Mais alguma coisa que...

(xxx)

T: Alcoolismo, arma e...

St: O desemprego.

T: O desemprego, ótimo! Cês tão ótimos! Já dá até prá fazer a próxima atividade agora.

Seguinte: esse aqui eu vou pedi pra vocês fazerem é... em três, tá!? Em trios. Pode ser

como vocês quiserem. 3... hã... Deixa eu vê aqui... pode ser vocês 3 aqui. Vocês 3 ali...

Vocês três ... aí tu escolhe qual grupo que tu quiser... tu participa.

St: Tá bom!

T: Oh, visse que sorte! (risos) Seguinte. É... é... só na verdade uma... uma

discussãozinha sobre o texto tá? Que é na página 86. Cês vão fazer. Se vocês não

lembrarem alguma coisa que tenha no texto, cês voltam lá ta? É... o texto aponta (xxx)

como grande suicida (xxx) nos Estados Unidos. Será que poderíamos ter a mesma coisa

no Brasil?

St: Não!

T: Por quê? Aí eu quero que vocês façam o seguinte. Cês vão discutir. Como o texto

discutí o quê que... quais são as causas, né! O quê que leva uma pessoa a cometer o

suicídio, como é que os tipos de suicídio, por quê né, que as pessoas se matam? É um

texto deprimente (xxx) né? Eu queria que vocês discutissem e... no Brasil quais são as

causas que... é... que vocês acham na verdade, né!? Por quê a gente não... não tem a

pesquisa, mais dá pra gente tê uma idéia, Ok?

St: Qual é o seu nome?

T: Luciany. Eu esqueci (de dizer) o meu nome (risos). Há-há que feio!!! Meu nome é

Luciany. Se vocês tiverem alguma outra pergunta ...

T: Vocês acham então, que aqui no Brasil também acontece a mesma coisa?

St: Depressão que vem...

(xxx)

(Discussão e risos)

T: Tá e... o quê que vocês.... porque a gente tá só levantando hipóteses, claro, né? Mas

é... vocês acham que é mais com adolescentes ou mais velhos ou mais adultos?

St: Ah... não sei... depende...

(xxx)

T: E vocês aqui que têm até o depoimento... (todos começam a rir)

(xxx)

T: Não... não tô brincando...

(xxx)

T: O que vocês acham? Vocês concordam com eles?

St: A gente não concordou

T: Não?

St: Não!

T: Tá, o quê que vocês acham?

St: É porque ... eu acho assim, que o padrão de vida lá é bem melhor, então eles já estão

acostumados a um padrão. A maioria tem... já tem alguma coisa entendeu? Então isso já

é uma situação extrema. No Brasil o desemprego, o alcoolismo, esse problema de

miséria (xxx) é mais intenso né! a maioria da população sofre disso então já... a gente já... tá acostumado, não é um...

T: Hã-hã, tá! E vocês acham que... quê que causaria... suicidamente... (risos)

St: É no caso é justamente isso, é o quê que poderia causar (xxx)

T: Sim é... teria que ter um estudo, claro! A gente tá só levantando hipóteses. E vocês o quê que cês acham?

(Alunos discutem o assunto com a professora)

T: É... por isso até na época da depressão né, os Estados Unidos... tá... não é... é só pra gente fica divagando mesmo sobre o assunto porque nós não temos idéia nenhuma aqui pelo menos, né... mas de repente era legal fazer um estudo, ou talvez já tem um estudo. A gente não sabe, tá!? Alguma dúvida?... Alguma questão sobre esse texto? Os exercícios vocês fizeram? Que era sobre essa unidade.

(Os alunos respondem muito baixo)

St: (Aqui) o último parágrafo eu não consegui fazer.

T: Não ? Não! Tudo bem.

St: Eu tirei xerox... eu fiz tudo certinho de repente... uma

T: Ah... olha só... o xerox é pior só porque a letra é miudinha, né!?

St: Não... e tá bem branco assim, ui!

T: Então cês já podem entregar prá gente fechar esse... essa unidade. Eram dois textos, né?

St: Não! 1 texto só!

T: Ah... era 1 texto só... só que eram 2 páginas de exercício. Tá!

St: (xxx) Cara... demorei duas horas prá fazê isso aqui (xxx)

(Comentários paralelos)

T: Então... então é o seguinte: a gente depois, mais pro final da aula, eu queria combiná com vocês como é que a gente vai fazer as apresentações, tá!? Porque de certa forma ajuda, não é? A... a... prepará um texto (xxx) já ajuda a entendê, e ajuda na nota também, né? Um trabalhinho.

St: É meio ponto... (risos)

St: É um ponto, não é?

St: Um ponto e meio (xxx)

T: Eu vou distribuí, quero distribuí mais pro final da... da aula, distribuir os textos e... daí prá cada um já facilita (risos), cada um já vai se preparando, né? Porque aí a gente faz assim... a gente tem que ser direto, só a gente... hã... umas duas pessoas se apresentam, né! (xxx) Seguinte, nós vamos começa a unidade 9, tá? Queria que vocês abrissem na página 89... bom, nessa... nessa unidade a gente tem uma pequena variação do que vocês já conheceram de *scanning*, tá? Hã... o objetivo então de... dessa unidade, bem fácil, bem fácil, bem fácil olha só. É você ser capaz de aplicar a estratégia (*selective activity*) para localizar num texto as informações solicitadas... (quando de usar) essa... quando de usar essa mesma estratégia na seção de (xxx) parágrafo de um texto que condiz com o seu interesse. Então cês tem estudado anatomia, certo? E aí cês tem que um texto desse tamanho (risos) em inglês, mas vocês querem determinada parte tá, cês tem que estudar determinada parte... do text. Prá não ficar lendo o texto e perdendo um tempão, vocês vão direto... no (um aluno interrompe a professora com um comentário) índice (risos) muito bem. Pelo índice você já seleciona o que que tu quer, depois cê vai lá no texto, não tratem de lê o texto porque não precisa, então vocês podem selecionar parágrafos que tão ali, certo? E ai não precisa lê o texto todo. Já agora vocês já sabem que a primeira frase já dá uma idéia do quê que vai tratar o parágrafo. Vocês... vocês já lêem a primeira frase toda, às vezes a última, às vezes no meio; tem que vê, que às vezes é pegadinha, né? Mas geralmente a primeira frase vai dar idéia do

que vocês... vão encontrá no parágrafo. Então cês vão bem específico mesmo, sem perder tempo porque na verdade a intenção é essa, é não perder tempo na hora de estudá, né? Porque se vocês sabem inglês assim... maravilhosamente bem, e estão super a fim de lê um livro de anatomia em inglês (xxx). Então é o seguinte, essa (*selective activity*) que é uma estratégia, né? Ela consiste na seleção e leitura de parágrafos que contêm as informações desejadas, ok? Hã... contém... é... consiste ainda na leitura de sentenças, de títulos e sub-títulos, enfim na leitura de qualquer texto sobre (xxx) ah... por exemplo...(risos) se você for lê um texto sobre tóxico, né! E o seu objetivo de leitura é saber as conseqüências de seu uso, você já vai direto naquilo que você que sabe, tá! Hã... e aí, como eu... eu já... como eu já falei prá vocês... cês podem ficá naquela parte, sem precisá lê o texto todo, se não é o interesse, tá? Uma outra aplicação dessa estratégia consiste na seleção prévia do material... material bibliográfico que atenda as exigências (xxx) do trabalho acadêmico e atividades de pesquisa científica, isto é muito interessante, principalmente porque (eu sei que) vocês querem lê um texto mas vocês querem... buscá mais informações sobre aquele determinado assunto, né? Então vocês pegam um livro, vão vê sobre suicídio, um texto sobre suicídio, mas vocês querem saber só...o... índice, o que acontece, quais são as causas... do que que... por quê que as pessoas cometem suicídio. Naquele determinado parágrafo já dá o nome de outras pessoas sabe, que estudaram o assunto, vocês vão para a bibliografia e descubrem mais sobre... sobre o assunto, certo? O que a gente vai fazê agora, tá? É exatamente trabalhá isso, essa estratégia de selecionar ah... o que vocês querem saber especificamente, tá? Então o texto é esse aqui, bem legalzinho, já dá até prá gente sabê porque... vamo ficar jovem para sempre... então vocês vão escolher, vão lê os títulos, tá! São várias perguntas sobre... (xxx) Cês vão lê as perguntas. (fim do lado A)

T: (xxx) Então escreve aqui na frente, né? O conteúdo delas, não precisa escrevê em detalhes, só dizê sobre o quê que tá falando.

(Alunos fazem o exercício - apenas sons imperceptíveis)

T: (xxx) Quem escolheu a primeira? Todo mundo escolheu a primeira (xxx) (risos) tá! Quem... quem escolheu a primeira? Ta! Então... como é teu nome mesmo?

St: Milene

T: Milene, né? Então, tá Milene... me diz do quê que trata essa... essa resposta.

(xxx – Aluna responde muito baixo)

T: Tá, quais são as vitaminas... tá! Quem fez a segunda? O segundo parágrafo, quem escolheu?

St: Eu!

T: Oh... muito bem! (xxx) o maiorzinho, tá! A palavra (xxx) qual é o conteúdo do...da resposta?

St: Aonde são encontradas as (xxx)

T: Aonde são encontradas as vitaminas. Ótimo!

St: A vitamina C é encontrada entre as frutas e vegetais... a vitamina E em castanha... e betacaroteno é encontrado em vegetais...(xxx)

T: E também em frutas, né!?

St: É.

St: Isso!

T: Tá ótimo. Quem fez o terceiro?

St: Eu fiz.

T: Tá! Lê pra mim?

St: Tá, o terceiro fala o quê que eles fazem...(xxx) e... que... elas reagem com (xxx)

T: Tá, ótimo! Hã-hã... ah... o que vocês tem que fazer na verdade, é resumí mesmo. Não precisa...se...se... se vocês entenderam e resumiram, tá ótimo! Quem fez o 4º? (xxx) tá fala prá mim o quê...?

St: É porque as autoridades recomendam prá saúde (xxx) daí eles recomendam uma dieta balanceada é... contendo no mínimo 5 refeições diárias com frutas e vegetais e... e... vitaminas de... (xxx)

T: Tá ótimo! Tá ótimo!

St: E... deixa eu vê... (xxx - aluna fala muito baixo) gorduras e sal no ..., ele teve que fazê exercícios e... e checapés regulares.

T: Tá ótimo! Muito bom. Quem fez o 5? Por quê que eu já sabia que ninguém ia fazer o 5? (Risos) Ninguém fez o cinco mesmo? Só porque é maior... (xxx)

T: Tá, hã... quem fez o 6? Ninguém? Ninguém fez o 5 nem o 6? Tá muito bem, muito bem. Agora eu quero que cês... Ai! Desculpa gente, vai ser assim, né?! (risos) Trabalho, trabalho, trabalho... prometo que na aula que vem eu trago uma musiquinha prá dá uma relaxada... na... na página 96 eu tenho um... um textinho, tá? Eu quero que vocês descubram nesse textinho bem pequenininho aqui, tá? A parte que menciona os benefícios do exercício físico para o corpo e a mente, tá? É como se vocês estivessem lendo um texto, e exatamente o que vocês precisam acha é isso... a... parte que menciona os benefícios do exercício físico para o corpo e a mente, e aí vocês vão direto para esses benefícios. É a página 96, o exercício 21, tá!?

(Alunos fazem o exercício - apenas sons imperceptíveis)

T: Então vamos lá. Ah... como todos fizeram a mesma coisa, aonde que eu posso selecionar informações sobre os benefícios do exercício físico?

St: No 1º.

T: No 1º pontinho, 'Exercise', ótimo! E quais são os benefícios?

Sts: Queima calorias.

T: Queima calorias.

Sts: Reduz o stress.

T: É ótimo prá combater o stress, tá! Hã... mais alguma coisa?

St: Aumenta a sensação de bem estar e a auto-estima.

T: E aumenta a sensação de bem estar e a auto-estima. (xxx) que as pessoas que fazem ginástica mesmo que elas não estejam... em forma, elas se sentem mais bonitas. Só pelo fato de estarem fazendo ginástica, tá! Nesse mesmo texto, tá? Eu quero que vocês encontrem o oposto de *stress triggers*, tá? Essa palavrinha que tá aqui, oh! (xxx) Seria o...o... o gatilho, não é bem esse o termo, mas o agente... que desencadeia o stress. Então o que eu quero que vocês achem nesse texto todo, é o oposto, que não... não dispara mas que segura. É bem fácil, é bem fácil!

(Alunos fazem o que a professora solicitou)

T: Ninguém cola, todo mundo acha sòzinho. Vô dá uma dica, tá no mesmo... no mesmo (pontinho).

(Silêncio na turma)

T: Ok! Acharam? (Sabe) o quê que é?

Sts: *Stress relievers*.

T: *Stress relievers*, ótimo! Muito bem, muito bem! Seguinte: a gente vai fazê o último texto agora, tá! E tem várias etapas. Então eu vou dizê o quê que eu quero que vocês façam, todos de uma vez porque ai... Quem vai fazendo no seu tempo, né?... vai ficando liberado, só que tem... tem uma tarefinha que tem que ser em conjunto, então...

(Aluna interrompe a professora com um comentário inaudível, que gera risos na turma)

T: O texto é... é esse *Anti-body* (xxx) página 97, tá! Primeira tarefa, tá na mesma página 97, eu quero que vocês façam um *skimming* do texto prá vê sobre o quê que o texto

trata, tá? Isso! Depois eu vou querer que vocês falem prá mim. Depois no próximo... na próxima atividade... vocês vão escolher dois... eu gosto de... de dá uma lida geral assim, prá vê sobre o quê que trata... cês vão escolhe dois que vocês acham que são mais legal. Tem que ser! Não é porque é menor ou coisa (xxx)... é porque vocês acham que é mais interessante, e vocês querem saber informação sobre o assunto, tá? Vocês vão escolher dois parágrafos, e vão então escrever as informações que vocês acham que são relevantes dentro desse parágrafo, tá? Depois que vocês terminarem isso, ai eu vou pedir prá vocês fazerem uma outra coisa, tá? Mas então eu vo... vou pará por aqui porque senão... fica muita coisa e assusta, né?

(Alunos fazem as atividades – a fita é interrompida)

T: Todo mundo escutou? Vocês falam muito baixinho!!!

St: É.

St: É isso!

T: Não vai nem gravar a voz de vocês. Tão com vergonha né!? Prá não sair a voz gravada... fala mais alto então prá todo mundo escutar.

St: Ihhh...

T: (Risos) Tão com vergonha...

St: (xxx)

T: Tá! Isso.

Sts: Através do leite.

T: Bom!... Através do leite, ótimo! Bem melhor. Ah... alguém qué acrescentá mais alguma coisa? Que acha que é importante estar neste resumo, né? ta! Cês fizeram a seleção dos parágrafos e viram que (xxx) cês acharam mais relevantes, né!? Certo? Então agora o que eu quero que vocês façam é o seguinte, eu vou fazer uma bagunça aqui, tá? Uma pequena bagunça. Eu quero que vocês se misturem e eu quero que vocês selecionem juntos porque cada um selecionou alguma coisa, as idéias mais relevantes do texto... e pode brigá mesmo: “oh eu não concordo... acho que isso não é... acho que isso é mais importante”... como vocês quiserem, tá? E depois cada um vai apresentá pro resto da turma, quais são as idéias que vocês acham mais interessantes no texto, ok? Então vamo fazê uma... uma revolução aqui... deixa eu vê, deixa eu ir pelo nome que tá na chamada. (xxx) O Augusto...

St: Sou eu

T: Tá! O Augusto então e o Carlos, tá? E a Carolina. Tem duas Carolinas, né? É... (xxx)

Tá! Então já tem um grupinho... ai a outra Carolina... é (xxx)?

St: Isso.

T: Hã...e o Cássio, onde é que tá o Cássio? Eu não conheço, vocês vão ficar juntos (xxx) tá, mas não tem problema, e o Cleiton?

St: Eu

T: Tá ótimo! Mais um grupinho, depois a Flávia, a Flávia taí né? Tá! E... Juliana, tá! Mariana... quem é Mariana?

St: Eu... eu

T: Mas... ah, tá! É você? Então, tá! Já é outro grupinho. Depois o Mark, a Milene, Nicolas e a Vanessa? Não, vai prá outro grupo, também. Hoje eu vou escolhê... agora eu vou escolhê, depois outra hora (xxx), tá!? Eu só quero que vocês levantem os pontos principais, ai vocês vão (xxx) apresentá prá todos o quê que vocês acham(xxx).

St: Ai não!!!

(xxx)

T: Não?... Aí uma pessoa do grupo fica responsável então (xxx)...

(xxx)

(Grupos fazem as atividades solicitadas pela professora)

T: ...Então,(tá!) Cês têm que falá alto prá todo mundo escutá, inclusive os meninos e as meninas lá atrás. Quem vai apresentá? (xxx)

(Alunos conversam com a professora em voz baixa)

T: Cês podem começar. Então tá! Aí as (xxx) querem começá, então...

St: A gente decidiu aqui que o... 4º parágrafo que tem aquela (xxx) os anti-corpos...da vaca não podem ser injetados diretamente na... na corrente sanguínea, tem que se (xxx)

T: Tá!

St: Porque senão o (xxx) pelos anti-corpos.

T: Tá, ent...

St: (xxx)

T: Então vocês acharam que essa é uma das mais relevantes, pro grupo de vocês? Tá!

(O grupo faz um comentário – risos)

T: Mais alguma coisa que vocês acham que seja relevante no texto?

(xxx)

St: Ta (xxx) tá dizendo que (xxx) aqui, né! é... (xxx) para deter o... (xxx)

T: Hã-hã...

St: É com (xxx) e... um... as pessoas com...(xxx)

T: Tá! Essas foram as duas informações que vocês acharam mais relevantes? Tá, legal! Vocês agora, as meninas.

St: As meninas? (xxx)

(xxx)

St: A 1ª que a gente achou importante, foi que a (xxx) e as mesmas bactérias parasitas que... que (xxx) anti-corpos, também... é... afetam a vaca, (xxx) e também que o homem pode...pode da o... o... a (xxx) que o homem pode beber e que não vai causa mal, ao...ga...ga... gastro-intestinal (xxx) e também (xxx) paciente que tem... que tem AIDS, que tem que se um... aplicado no coração, bactéria... (triptosforidium) que (xxx).

(xxx)

T: Hum-hum, não... mas tá... só acho bem legal! Ótimo, ótimo! Vocês?

St: Hã... a gente pegou (xxx) como é que os anti-corpos (xxx) eles são... são injetados nas vacas, nos (xxx) e daí essas vacas produzem anti-corpos e... eles pegam os anti-corpos e... ah... colocam no leite. Daí a outra parte que a gente pegou...era aquela do (xxx)

(Os alunos têm respondido muito baixo dificultando a compreensão e transcrição das respostas)

T: Tá ótimo! E o... e o último grupo, vamo lá então!

St: A gente falou sobre o 4º parágrafo

T: Tá!

(xxx)

T: Cês acharam esse... todos concordaram?

St: Todos.

T: Tá! (Risos) mais ou menos... Tá bem legal, bem legal mesmo. Agora a última coisa que eu quero que vocês façam prá mim vai ser escrita, tá! (xxx) É só prá eu ter alguma coisa. Só que antes disso, eu quero que a gente veja... as apresentações. Então é assim, oh... mais ou menos como eu falei no começo... da aula, hoje eu tava mais ou menos vendo como é que... que seria o ritmo da aula e tal, né! Embora a gente tenha que cumprir... o livro todo, tal, eu vou tentá dá uma... uma sacudidinha porque 3 aulas assim, eu sei que é cansativo. Eu sei que é pesadinho, né!? Daí eu invento uma musiquinha... uma coisa assim prá... dá uma animada. Tá, o negócio é que vocês vão trabalhá com *listening* não é assim... difícil, mas já é algo... algo que vocês não tão acostumados, mas como eu sei que vocês são bons... sei que cês vão se sair

maravilhosamente bem. E aí também a apresentação então, prá melhora a nota... a nota, e prá... prá gente pode vê todos os textos e não ficá tão maçante. Os textos são do livro, tá! Prá... prá não ser injusto com ninguém, eu botei as páginas aqui, vou sorteá, e aí é uma questão de sorte, né!? Não fui eu que escolhi os textos prá ninguém. Só que existem atividades também, né! Então o que eu vou querer que vocês façam é o seguinte: cês vão é... apresentá o texto, né! Como a gente faz aqui e tal, é... cês podem de repente fazer um resumo, tal... explicar quê que o texto quer dizer, quê que cês acham que são as idéias mais relevantes e tal. E fazer alguns exercícios desses que estão aqui, com o texto, com o pessoal, tá! E aí vocês fazem do jeito que vocês quiserem. E essa seria a apresentação, tá! Como hã... tem... não tem tanto texto... tantos textos, né! Algumas pessoas podem fazer em dupla, mais ou menos 5 duplas, tá! Aí vocês querem... querem fazê sozinhos ou em dupla?

Sts: Em dupla

T: Porque quem faltou... não tem escolha. Hum?

(xxx)

T: Em dupla?

(xxx)

T: Tá, então o primeiro... vocês vão fazê em dupla ou sozinho?

(xxx)

T: Dupla?

St: (xxx) Tá, é melhor eu acho, né!? Então, tá! Quem é a tua dupla?

(xxx)

T: Cês não... escolheram? Não querem escolher ou querem que eu escolha a dupla? É melhor?

St: É melhor!

St: Professora (xxx)

T: Hum...?

(Alunos fazem perguntas sobre os grupos, quantos alunos, etc)

T: Só se forem dois e grupos de três. Dois textos, aí tá!

(xxx)

St: Pode ser dupla de três, então?

(Risos)

T: Tá! Já tem teu par?

St: Ainda não.

St: A gente já tem.

T: Tá! Deixa eu dá uma olhadinha no (xxx)

(xxx)

T: Quem fica... pode ficá à vontade prá fazê sozinho... não tem problema, às vezes é...

(xxx)

T: Não vai reclamar e querer trocar hein?

(Vários comentários paralelos sobre as equipes e o exercício)

T: Tá! Então eu queria que apresenta... apresentasse um texto por vez, né! Três (duplas) por dia. Vocês acham que conseguem?... Não? Aula que vem já tem alguma dupla?

(xxx)

T: É... tu apresenta? Legal! Mais alguém quer apresentar na quarta?

(xxx)

T: Vai tê que apresentá o texto... como vocês fizeram com... com o outro, vocês trazem o texto na transparência, aí explicam que... quais são as idéias principais (xxx) é... não se vocês não quiserem fazê transparência... mas vocês têm que fazer todo mundo prestá atenção, essa é a... essa é a tarefa, na verdade.

(xxx)

T: Não... não... precisa transparência... eu digo só se vocês quiserem que o pessoal acompanhe, mas não precisa. (xxx) Mais alguém vai apresentá na aula que vem?

St: Eu e a Elaine.

T: Tá! Então dois grupos já tá legal, mais alguém corajoso? É?

St: Nós.

T: (xxx) A gente vai fazê assim, uma... uma pessoa apresenta... pode? Mas agora eu acho que já tá bom, pode ser na outra, aí depois... porque já tem três...

(xxx)

T: Tá, então já vamo fazê um calendário agora... prá não dá rolo depois. Então te... hoje é dia 17, né!? Tá!, dia 24 quem vai apresentá?

St: Mariana.

T: Mariana...

St: Milene.

T: Milene...

St: e Carlos

T: Carlos, são três duplas, não é?

(xxx)

T: Quatro, tá! Péra aí... vais apresentá sozinho?... Tá! E a Milene?

St: É.

T: Tá, tu vais apresentá... sozinho? Tá! E... tu não podes apresentá na aula que vem, né!?

St: Não eu vou apresentá (xxx)

T: E Carlos?

St: Isso.

T: É... Carlos, vai apresenta sozinho?

St: Não (xxx)

T: Tá, Carlos e?

St: Augusto.

T: Augusto, então tá! Já temos três, tá bom. Agora prá próxima aula...

(xxx)

T: Tá, Flávia, Vanessa...

St: Mariana.

T: Mariana, Cleiton e mais um?

(xxx)

(Comentários em voz baixa dificultam compreensão)

T: Depois na outra aula?

(xxx)

St: Greicy.

T: Hã...?

(xxx)

T: Vais apresentá sozinho? E...? Mais alguém? Acho que fechou, né? (xxx) Ah, então eu acho que deu. Aí, o pessoal que...

(xxx)

T: Quem?

St: Caroline.

(xxx)

T: Ah, tá, porque tem duas Carolinas, é isso! Não... que dia vocês querem apresentá? Dia 7 ou mais depois?

(xxx)

St: Dia 7.

T: Dia 7?

St: Dia 7.

T: Tá! Então é Carol e?

St: Nicolas.

T: Nicolas. Tão tá bom. Estamos agendados. Então vamo fazê a última atividadezinha, só que aí eu vou pedir prá vocês me entregarem escrito, porque aí... vocês são muito tímidos, e aí eu não consigo descobrir nada de vocês.

(xxx)

T: Não, não, não...

(xxx - Risos)

T: É não (xxx) mas agora eu estou curiosa prá querê sabê a opinião de vocês. Então... mas é assim... bem... bem rapidinho, bem fácil, não é nada prá se estressar. É a... a página 98, último exercício, (xxx) tá! Vocês podem até ficar no mesmo grupo se quiserem. Uma pessoa escreve, cês (põe) a opinião de vocês, se coincidir (põe) uma coisa só, senão...

(xxx)

(Devido aos comentários paralelos e a aluna falar baixo, não é possível ouvir o que está sendo dito)

T: Isso! Apresentam e fazem os últimos exercícios. Fazem... o pessoal...

(xxx)

T: Então no (xxx) é prá saber, primeiro todos acharam onde tá?

(xxx)

T: 1ª pergunta: Com que frequência você faz exercício físico? Eu quero sabe quem faz ginástica, quem não faz...

Sts: Professora...

St: (Desse lado) eu fico?

T: Pode ser com o grupo que vocês tavam, em 3 e...tá!?

St: É prá fazer agora?

T: Hã?

St: É prá fazer agora?

T: Hã-hã! Então com que frequência você faz exercício físico e como você se sente após essa atividade. Se ninguém concorda, cada um põe a sua opinião, né! Segundo...

(Alunos fazem muitos comentários paralelos)

T: Na sua opinião, é necessário que as pessoas jovens façam exercícios físicos? Acha que sim, não e porque, tá!, 'C': Você acha que... alguma vez já checkou seu colesterol, qual foi a taxa?

St: Não!

(xxx)

T: A 'D' não precisa, tá! Porque a gente não leu ainda depois da apresentação a gente faz. A 'E' (xxx) expressar prá se sentir melhor. Essas duas são as principais, tá! Essas duas é que eu quero que vocês (xxx). A 'F': Se você fosse presidente do Brasil ou ministro da saúde, o que você faria para melhorar o sistema de saúde do país? E a última... um... um curso básico de saúde deveria ser ministrado no 1º e 2º grau. Cês acham que deveria?

Sts: Sim, sim

T: E qual seria o conteúdo desse curso?

St: Seria a... (xxx) prá minha família.

T: É...é

St: (xxx) mas eu vou querer (xxx)

T: Mas às vezes (xxx)

(Alunos discutem entre si as questões levantadas pela professora – a fita é interrompida até a professora retomar a aula)

T: (xxx) Exercício físico, então vamos ver a opinião das meninas. Cês fazem exercício físico?

St: Eu não!

T: Nunca?

St: Eu já fiz até (xxx) e depois parei.

(Risos)

(Alunos discutem brevemente a questão de praticar exercícios)

T: E vocês meninos?

St: (Eu faço) natação nas férias.

T: Natação nas férias...

(xxx)

T: Oh... vê... aqui nós temos um exemplo...

St: Nossa!

T: Faz o quê?

St: Aikidô.

T: Aikidô? Ai que legal! Esse tipo de (xxx) eu queria fazer. Agora eu vou fazer hidroginástica, mais correto, mais *light*! Cês... e vocês meninos?

St: Duas vezes por semana.

T: Duas vezes por semana?

St: Sem sair de casa.

(Risos)

T: E... Nicolas, né!? Faz?

St: Eu faço.

T: Os meninos sempre fazem mais, né!?

(Alunos comentam sobre seus hábitos de praticarem exercícios físicos)

T: E aqui atrás? Hã?

(Término da fita e início da fita 2)

T: (xxx) Hã... Nicolas... não Nicolas, não... Cleiton?

(xxx)

T: Já que vocês... já que vocês quiseram... quem não quiser entregar por escrito tem a obrigação de falar...

St: Nós fizemos.

St: Tá aqui, oh...

T: Hã... tá aqui então, tá! Cês tão perdoados então. As duas últimas então, se você fosse o presidente do Brasil ou ministro da saúde, o que você faria para melhorar o sistema de saúde do país? Aqui as 3 meninas.

(xxx)

T: O negócio de vocês (é chega), né! Cês não gostam de falar porque tão com vergonha porque vocês não fizeram, (xxx) não!? E o último então, se você.. se vocês concordam que deveria ter um curso básico de saúde no 1º e 2º grau.

Sts: Sim!

T: E o quê que (isso) deveria ter nesse...

St: Só isso... abolir a matemática!

(Todos riem)

St: Primeiros socorros.

T: Primeiros socorros...

(xxx)

T: Tá bom gente! É... hoje foi mais assim prá gente se... se conhecer... na aula que vem... ainda (xxx) apresentações, né!

Class 2 - 21/06/01

(A professora inicia a aula com atividade para a turma)

St: Ela tirou tudo da revista...

T: É... (xxx) aqueles cortes todos...

(xxx)

T: Ah, é o seguinte... vai sobrá título, tá! Isso é pegadinha... e falta... de repente falta texto, tá? Não dei a resposta prá ninguém não é!?

St: Ah, são todos esses (xxx) quatro textos...

T: Eu adoro dá resposta prá alguém...

St: Não, não... tem mais esse aqui (xxx)

T: São... são esses também. Por enquanto é só fazê *skimming*, não precisa lê o texto. Tem vários textozinhos aqui, oh! Certo? E tem mais alguns aqui, e temos títulos. Cês só têm que ligá, por enquanto, tá!

(Apenas sons imperceptíveis, enquanto os alunos fazem a atividade)

St: (xxx) evidências que... esse óleo reduz substancialmente o risco de câncer... de mama, para... é... para as mulheres... é... através do... óleo, do leite, do tofu que é um 'qualhado' japonês. É... pesquisa de *Cambridge* tem mostrado que dietas ricas em proteína de soja... é... podem alterar os hormônios femininos, é... chamado 'tamoxifen', a professora Scheila (xxx) de um lugar aqui, que tem o nome muito grande... é... liderou uma pesquisa que mostra... que esse óleo é uma grande alternativa às drogas. É... a pesquisa feita também, mostrou que... ela fala de novo que o... é... que o importante é o anti-cancerígeno...

T: Ok, eu quero que vocês... a gente vai pulá alguns prá podê vê o filminho, hoje, tá! A gente vai pro 18, tá! Que é... localizá as funções retóricas abaixo,ok!? Então é só achá em que parágrafo tem exemplificação, em que parágrafo tem definição, em que parágrafo tem uma hipótese, em que parágrafo tem os resultados, tá! Depois o B a gente pula, vamos para o C. Achar algum... quatro *logical connectors*, lembra?

St: Não lembro.

T: Não? Ah... então vou mostrar a dica... deixa eu achar também... ai meu Deus... aqui, peraí que nós estamos chegando lá... Vamos ser mais esperta... está aqui é... na página 65, lembram? Tá vindo agora? Por exemplo, né! Um 'but' quer dizer que tem um contraste um... (xxx) quer dizer que tá somando idéias, lembram disso? Então a gente vai tentá tirá quatro *logical connectors* e dizer o quê que eles expressam, por exemplo um 'but' o quê que tá expressando... um...(xxx) um 'however', tá!? E depois por último... um resuminho, não precisa ser um resumo, tá! É um resuminho mesmo, nada muito grande, eu quero a idéia principal do texto, ok!? Então tá! A única coisa que é prá me entregá é um resuminho, tá!

St: Agora?

T: É... melhor, né!?

(Interrupção na fita seguida de comentários sobre o filme que será visto mais tarde)

T: Então prá quem tá começando a medicina, já começa de cara vendo aquilo tudo ali... É desanimador, mas não tem nada haver é só prá... prá vocês escutarem o inglês.

St: Nada (xxx) dificuldade por causa dela.

T: Mas é porque é bom... não é por causa da cena, aquela do começo, né! Que o anjo... e faz aquilo. Então de repente cês vão fica tudo desanimado...

Sts: Não!

T: Não é a minha intenção. Se tu vê o filme todo, até tudo bem, mas se vê só o começo ali...

(xxx)

T: Hã?

(Há um corte na fita)

T: Então, tá! Primeira parte então, vamo vê a idéia central de cada parágrafo, tá! Do 1º parágrafo, do quê que trata esse...?

St: Fala da pesquisa.

St: De uma pesquisa (xxx) soja...

T: É...tá! E basicamente de que os... os grãos de soja seriam... um milagre para as mulheres, né!? E que... da pesquisa do risco de câncer... de seio, tá! No 2º?

(xxx)

T: Ótimo! Muito bem! Vocês entenderam aquele (xxx), não é? No sentido de imitar, né!? Tá! Depois o 3º?

(xxx)

T: Isso ali...aquele... aquela parte ali é meio complicadinha de entendê, mas é no sentido de que a dieta tá diretamente ligada ao risco de câncer, dependendo da dieta... né... é... se a dieta for boa, rica em soja, tal, o risco é menor nesse... é nesse sentido. Porque dá a impressão, que... que se a dieta for boa vai ter câncer, não é? Tá! Depois no 4º?

(xxx)

T: Exatamente!

St: É... eles perceberam o (xxx)

T: Tá! na verdade... na verdade a...

St: Pesquisa com ratos.

T: Pesquisa nos ratos mostrou que os... molhos diminuíram... menos (xxx) depois do próximo? *Three years ago?*

(Alunos respondem muito baixo)

T: Ótimo! É... a pesquisa mostrou que... que a soja diminui também o câncer de colo e de?

St: Próstata.

T: Próstata! No próximo?

(xxx)

T: Isso! Fala do molho vegetal conhecido como fito-estrogênio, tá! Aqui todos os parágrafos são bem pequenininhos, né! Nós vamo (xxx) 2,3,4,5,6,7... no 7º.

St: Professora, dá prá repetí o (xxx)?

T: Tá! O 5º é com relação ao uso de... de... da soja prá diminuí o... o câncer de próstata.. É colo, no 6º fala do hormônio chamado fito-estrogênio, tá! E... pera aí... tá! Que ele é... ele é... ai não (fugiu) a palavra agora, peraí... hã... agora (xxx) eu me perdi, tá, mas esse fito-estrogênio, ai... tá! ele vai aju... ele vai... chega mais perto, tá, do receptor de estrogênio no corpo humano. Mas vocês também podem botá ali que ele fala sobre a função do fito-estrogênio, só que ele é uma planta, né!?

St: Quê que quer dizer (*mix up*)?

T: É... essa é a palavra que está me faltando (risos)

(xxx)

T: Junta isso mesmo! De mixar, é... essa era a palavra que eu estava procurando, mas era outra... outra mais...

St: Interagir.

T: De unir.

Sts: Associar.

T: Associar, *thank you!* Custou mas achamos, tá! depois o próximo? Que é o 7, não é?

St: É.

St: Ele fala aqui dos (xxx) do impacto dos estrogênios (xxx)

T: Ótimo, isso mesmo!

(xxx)

T: Tá! Todo mundo tá se achando aqui? Por quê cês estão tão quietos?

(Risos)

T: (xxx) zero, não!?

St: É que ela que (xxx)

T: Não, mas a intenção é que vocês (também) saibam do que trata cada... cada parágrafo, tá!?

(xxx)

T: Tá! Mas vamo... vamo por etapa

St: É que página?

(Risos)

T: Tá, oh... no 8º... é, no 8º agora do quê que se trata?

St: Que não se pode sabe dos efeitos que o estrogênio deixa (xxx)

T: Ótimo! Isso mesmo! E eles não sabem ao certo os efeitos de... dessa planta, né! Mas que... que ajuda, ajuda. depois no próximo, no 9º?

(xxx)

T: Ótimo, isso mesmo! Que na... basicamente a primeira... a primeira frase, né! E o último então?

St: Que o maior risco ou mistério é a quantidade de estrogênio (xxx) durante a vida dela

T: Sim!

St: Antes de engravidá (xxx)

(Professora e alunos fazem comentários ao mesmo tempo)

T: É...

St: (xxx)

T: E aí se... dependendo de alguns fatores pode fazê diminuir o risco, né! Tipo: começa mais tarde a menstruação, a menopausa mais cedo e uma gravidez... tá! Partimos para o próximo exercício, que é o 18: em que parágrafo vocês tem uma exemplificação?

st:(xxx)

St: 10.

St: O último.

St: O 5.

T: É... no 5 tem de certeza...

St: No 1.

St: 3.

T: E no 3º...

St: Tá!

(xxx)

T: Agora quem falou no 10, aonde que tem? Mostra prá mim?

St: Eu botei de exemplo aquele ali (xxx) entendeu? Mas acho que não é assim, né?

T: Não é...

St: No 1º também não, tem um pouquinho quando ele fala ali... *such as na* (xxx)

T: Sim, sim... nesse aspecto... mas, só que não é... não, são exemplificações... são exemplificações... (risos e comentários paralelos prejudicam a compreensão)

T: Na verdade não deixa de se uma exemplificação de alguma coisa que tá dentro do... do... do parágrafo, mas se...

(Uma aluna interrompe a professora)

T: Na... na questão da idéia principal do texto é que não tem a ver, né!?

St: Mas (xxx) exemplificação que tem no parágrafo 3.

T: No parágrafo 3, então... pe... pe... pega o parágrafo 3 ali.

St: Não tô entendendo...

T: Oh... eles dizem que... hã... por exemplo, a soja é boa prá diminui o risco de câncer, tá!?

St: Tá!

T: E aí dá o exemplo de... dos ratos por exemplo, o quê que aconteceu quando eles fizeram a pesquisa com os ratos, tá! Aí tem um exemplo de por... de... de como que é boa a soja prá evitar o... câncer. No 5 também tem a mesma coisa, é um estudo... um estudo feito também mostrou que...

(Comentários paralelos)

T: Tá! Definição

Sts: 9.

T: 9 Ótimo! 2,3,4,5,6,7,8,9,ok! definição e... 6, né!?

St: Ah, então tava certo!

T: O 6º que fala o quê que é o fito-estrogênio. Ah é uma... é chamado assim por causa disso, por causa daquilo... Hipótese?

Sts: 8.

T: O 8?

St: Eu botei o 1º.

T: O 1º... 1º tá ótimo!

(Alunos fazem comentários paralelos em voz baixa provavelmente sobre o assunto)

T: Ah, não deixam eles de terem razão porque eles não sabem que têm, né!? Não... tá certo sim (xxx) então o 1º e o 8º, certo? e o resultado?

Sts: 10.

T: O 10, claro. Mais algum?

St: (xxx)

T: 9! Vamos ver.... hum... não, na verdade tem resultado mas tem resultado do... do... dos problemas que pode ter, né! Não teria a ver com a soja, com o texto em si, tá! E por último então, *logical connectors*, qual vocês pegaram?

St: *and* (xxx) *however*, *because*, (xxx)

T: Tá, e o quê que quer dizer?

St: (xxx) *today*, porque, mas...

(Risos)

T: Tá, o *and* faria o quê?

St: Conclusão.

St: É.. *addition*.

St: *Addition*.

T: *Addition* de idéias, tá! Depois qual era o próximo?

St: *Because*.

T: *Because*.

Sts: *Porque*.

T: Dá uma razão, tá! *However*?

Sts: *Todavía*.

St: *Contraposição*.

T: *Contraposição* de idéias, tal ou... uma...

St: *Alternativa*.

(xxx)

T: *Alternativa*, né!?

St: De idéias.

St: Uma... uma oração subordinada assindética...

St: Adversidade.

T: Adversidade, é!

St: De idéias também...

T: Hoje não tá pegando... tá difícil prá pegá... (xxx)

T: E o último qual era? *But* também é a mesma coisa que o *however*, né! São idéias contrárias. Alguém colocou mais alguma?

St: *In a way*.

T: *In a way*... tá! Tem que vê no texto, onde que tá no texto... qual... qual o (xxx) (xxx)

St: *Even* pode ser...

T: Como?

St: Linha 11.

T: Linha 11.

St: Tem que classifica, ainda (alunos conversam entre si durante a explicação da professora, dificultando a compreensão do que está sendo dito por ela).

T: Ah, tá! É... explicando né!?

St: *Even* pode ser professora?

T: *Even* pode, só tem que vê ... (xxx).

T: Tá, não... não sei se ele, ele aqui... eu acho que não funcionaria como... ele até pode ser, mas aqui ele não funciona como conector, tá!

St: Hã – hã.

T: Porque ele não tá ligando idéia. Agora aqui no *in a way*, deixa eu dá uma olhadinha... porque o que a gente tem que vê é se tá ligando idéias, tá. Se existe... duas idéias sendo relacionadas, então vamos ver... tá, esse aqui sim porque a... a dieta, né! No sentido de imitar. Então tu tens... de certa forma tu tens duas idéias aqui, mais alguma? Não? Olha só, o que eu quero... vamo primeiro corrigi o exercício que a gente fez primeiro e depois o que eu quero que vocês façam é (xxx) *sorry*... tá prá gente pode se achá, como eu não coloquei numerozinho, *I'm sorry*... foi uma falta de... de organização enorme aqui, a gente vai pega primeiro esse que tem exercício ali que tem a figurinha do exercício e vamo botá assim oh 1,2,3,4,5,6 ok?

St: Agora já botei (xxx).

T: Não, não só prá gente se achá, só prá gente se achá, não precisa mudar os números de vocês é só prá vocês saberem de qual eu tô falando. Depois na outra folha a gente tem o 7, o 8, o 9 e o 10 aqui embaixo, ok? Não precisa botá o número assim, põe como vocês quiserem, é só prá gente poder se achá. Então o primeiro aqui que eu tenho, tá qual vocês coloram? Que título vocês colocaram?

St: *Go shopping*.

T: *Go shopping, excellent!* O negócio é ir as compras... (Os alunos fazem comentários a respeito do assunto).

T: *Yes... go shopping* é o primeiro, é o segundo aqui na... nos títulos, tá!

St: Tá, é o título de (xxx) isso aqui?

T: Do primeiro é isso. Tá, vocês podem fazê letrinha... podem... eu botei número igual nos dois, mas cada um faz como quer, ok? Depois no segundo *heards* no meu (xxx) *nutrition*... (ta-na-nã) (Os alunos comentam sobre o assunto).

T: Tá, (xxx) *yes*. Eu vou botá só a primeira palavra, tá!? *Try this natural juice*... depois no segundo, ali ficou fácil, né? Tem até uma moça fazendo exercício.

St: *Meals about*...

T: *Meals about* (xxx)

(xxx)

T: Tá, o que tá de... de ladinho aqui, que tá deitado, que tem um D bem grande, tá o número 4.

St: Dá prá vê (xxx).

T: Dá prá vê que é o (xxx)? Não dá não. (Os alunos comentam algo com a professora) (Alunos e professora conversam a respeito).

St: Vocês tinham que dá idéia.

T: Tá, o... o último dessa primeira folha que tem os (xxx) dos... das verduras.

St: Ah! Dá prá vê as (xxx).

T: Ah! É esse é moleza, esse é moleza! Isso que não tá amarelinho... se tivesse amarelinho vocês já iam... se tocá. Então...

(Os alunos conversam entre si em sala de aula).

T: Kellen, tá, primeira folha deu, né? Tá, aquele numer... o número 7 foi o que eu deixei o título de fora, nem vou perguntá o que vocês colocaram (risos) é esse aqui tá!?

St: Eu não coloquei nada (xxx).

T: 7. É porque não, não...

St: É eu achei que não podia ser mas eu disse “ ah se todos eles tem...”

T: Não até de repente aquele (xxx) não.

St: É eu botei esse aí.

T: É, é não o mais aberto não tinha muito a ver. Tá, o oitavo quem leu?. Não sei, isso aí deve ser tudo mentira viu, eu não faço a mínima idéia se isso é verdade ou não. É tipo (*pillling*) mas (*pill*) é descascar, né? Só que aqui é no sentido desses (*pillings*) que a gente passa um negócio que arranca a ...

St: (xxx).

T: Não? É então eu vou te dar uma, uma idéia. Tu passa um creme, uma máscara que gruda na tua pele, depois eles arrancam... assim saem todas as células mortas.

St: Sai as células mortas e (xxx) (todos comentam respeito).

T: Eu nunca fiz mas... é...

St: Tá louco!

T: É prá ficar mais bonita, com a pele mais... mais brilhosa, (alunos comentam sobre o assunto) (xxx) brilhosa no bom sentido.

T: Tá o 9 ? (xxx).

St: Tem título a mais?.

T: Tem.

St: Hã...

St: Olha só... (risos)

T: E a última então essa aqui é ótima (*under stress*) (xxx)

St: Eu botei (xxx).

T: Então é assim se vocês estiverem estressados nada como costurar.

St: Qual vestido?

T: Costurar.

St: O vestido ainda (xxx).

T: O vestido. Tá, o que eu quero que vocês façam como... última tarefinha antes da apresentação e do filme... eu só quero que vocês escolham 4 textinhos desses... e só me dêem do que trata o texto. Só! E aí vocês coloquem... é na mesma folha que vocês tavam usando pode ser assim: põe o título que agora vocês tem o título, né? E diz assim: o texto trata disso ou daquilo.

St: Quantos textos temos que fazer?

T: 4, mas é uma idéiazinha não precisa....

St: Escrever...

T: Não precisa lê o texto com... com todo carinho, pode fazê aquele *skimming* e pronto.

St: Tá, em 94... é nos países nórdicos, foi feito um estudo, que mostrou a diminuição do colesterol com o uso de medicamentos, de drogas, né? Que salvaram muitas vidas. Foram estudadas mais ou menos 4 mil pessoas entre mulheres e homens é... com... com alto nível de colesterol no sangue. E uma parte dessas pessoas tomou as drogas que é o (xxx) e a outra tomou um (xxx) qualquer, né? Depois de mais ou menos 5 anos, o... o índice de morte do grupo de pessoas que tomaram as drogas era 30% menor do que o do grupo controle..

T: Bom...

St: Ah... depois tem a NCEP, é... recomenda que as pessoas devem começar a verificar a o colesterol no sangue com 20 anos mais ou menos e depois de 5 em 5 anos deve verificar. Existem dois tipos de colesterol o HDL e LDL. O LDL é o mau colesterol que contribui para a (Artéreo) Esclerose que é o entupimento dos vasos, né, que é letal. E o HDL que é o bom colesterol que a ajuda... que ele retira, o, o LDL, ajuda a retirar o LDL do... dos vasos né, de excesso, de excesso no... no sangue (xxx). Aí...(Alguns alunos fazem um comentário inaudível em sala de aula).

T: Acho que (xxx) mesmo é prá gente fechá. Só que o seguinte, vocês vão vê ali eu vou separar as partes das operações, as partes que lidam com saúde, é... tem a parte boa e a parte ruim, tá? Só que tipo, se vocês não entenderem o que tá escrito, (o termo em Inglês) dá prá deduzir, dá prá de repente não saber exatamente o que que... o quê quer dizer, mas dá prá deduzir pela figurinha (Alunos dão risadas).

T: Então não é prá se estressar, é prá assistir é... se divertir. Não, não, não! Tanto que eu nem fiz exercício nada, é só assistir mesmo. (Alunos comentam a respeito).

T: Só que o seguinte, infelizmente eu vou ter que parar e passar para frente e como não tem numerozinho vai ter que ser na paciência, tá? (Alunos conversam). Não tem numerozinho (xxx) e o controle tá errado...

(Professora mostra video)

Eu não sei ainda (professora e alunos conversam ao mesmo tempo, a aula acaba e todos começam a se retirar da sala de aula)

P.S. A continuação da fita é uma conversa da professora com uma outra pessoa.

Class 3 - 31/05/01

T: E aí vocês têm que achar um número, tá?... A minha sugestão é a seguinte: primeiro façam o que vocês sabem; ao invés de verificar tudo no dicionário primeiro, façam todos os que vocês sabem e depois até pelos números que estão sobrando (comentários inaudíveis sobre o texto) (risos) Ainda bem que fosse honesta (risos) já pensou que não precisava nem fazer nada. Então é o seguinte: essa aqui, essa parte, essa parte de cima, né! toda essa parte... aqui... hã e essa parte debaixo, tá, esse aqui é mais fácil... é bem mais...mais...mais específico, então eu aconselho a vocês comecem por aqui, tá? Comecem por aqui e depois cês vão (xxx). E se vocês não quiserem (comentários inaudíveis sobre o texto- alunos fazem a atividade).

T: Vamos começar pela parte debaixo, podemos?

Então essa...essa parte que tá preenchida ali tipo *chest*,(xxx) (*hip*) não tem no desenho, teriam que achar, mas não se preocupem com esta parte porque depois eu vou pedir uma outra...um outro exercício no final e aí vocês vão usar exatamente isso aqui; aí vão tê que voltar pro texto e descobrir o quê que é, tá? Bom, aí eu tenho lá (xxx) já feito e tenho toda a parte debaixo, certo? Aqui...então vamos ver o primeiro *thigh* (os alunos falam algo) (xxx) muito bem, muito bem, o primeiro ali... nós tamo na parte debaixo, tá?

St: Tá.

T: Que é mais fácil, mais rápido. A gente, vai começar por aqui.

St: Tá.

T: Tá, *thigh* vamo hã... a Juliana falou coxa, ok? Então seria que letra?

St: S.

T: S, depois *chin* tá eu vou dar um chute aqui no (xxx) ih... (todos falando ao mesmo tempo e rindo) Aonde que eu chutei?

St: Na canela.

T: Na canela. Muito bem, então que letra seria?

Sts: P?

T: Ok, *calf* hã... quando se faz bastante exercício para as pernas geralmente essa parte fica bem musculosa.

St: É...

Sts: Panturrilha.

T: Isso aqui não tá muito bonitinho né, porque parece que tá do mesmo lado, mas se desse (xxx) tá... que é a letra (xxx) ok? Agora esse aqui é bem fácil né... (*big toe*) (alunos e professora falam ao mesmo tempo) hã... esse (*toe*) é todo... os dedões do pé, não... é os dedos do pé, agora a gente tem que descobrir qual que é qual, então *big toe* é bem facinho de...de achar.

T: *Big!* Tá! Qual número? É... depois e o (xxx) o número é... (risos)

St: A letra?

T: Tá! M, depois eu tenho *seven* que é o que vem logo em seguida, logo T, *middle*, *middle* dá prá saber... que é parecido com o português, né? Do meio... Então é o T (*forth*), (*big forth*) (xxx) seria o quarto dedo então N, e *little* de pequeno (xxx) (professora e alunos conversam). Então seria a letra, a letra (xxx), tá, ficou fácil agora sobra bem pouquinho, tá?

Arch é parecido com o português, certo? O A tudo bem, então qual é a parte?

St: (xxx).

T: Oh, porque o pé é assim oh, né! Aquela voltinha, ali ó do pé. Depois esse (xxx) aqui também é fácil, que aparece no português (xxx). Só sobrou dois agora; agora que é... (Todos falam ao mesmo tempo) Vamos ver, *heel?*

St: Calcanhar.

T: Calcanhar, muito bem e *navel*, umbigo.

St: O quê que é?

T: O *Hill* é o calcanhar e *navel* é o umbigo... que é o umbigo. Agora é lógico claro que eu tô falando do pé e do... do... dos dedos, então o último que vai sobrar é (xxx).

St: E o X e o Y?

T: Ah, tá o X e o Y é se vocês quiserem colocar algum outro, se vocês quiserem...quiserem acrescentar alguma outra coisa tipo...

St: (xxx)

T: Joelho já tem aqui. É já tem aqui. (risos)

T: Mas não precisa preencher não. É só se quiser, tá!? Vamos lá prá cima então, hã... eu já tenho *hand*, *arm*, *elbow*, *wrist* completados certo? O *thumb* não aparece aqui, mas eu já vou dizer prá vocês que é... é o dedão, tá?

St: Não aparece?

Sts: Aparece.

T: Não, aparece... oh, olha aqui, oh eu achei... taqui o 15, eu achei que não tinha, mas tem, então tá... e aí eu tenho *finger*, *finger* dedo da mão. Ficou fácil agora porque eu tenho (*index finger*). *Index* embora não sabe o que é, mas lembra alguma coisa de... indicação, certo? Então que... que número é?

St: 17.

T: 17! Muito bem. *Needle?*

Sts: 19.

T: *Ring finger* é bem , é bem fácil *ring* é anel, então o dedo onde fica o anel é o ?

St: 24.

T: 24. E o *baby finger* também, que é bem fácil.

St: É o nenê.

T: É o nenê, muito bem (conversa inaudível). Tá, então tá. Obrigada. *Palm* é igual o português, moleza também, que número?

St: É o 25.

T: 25.

St: (xxx)

T: Eu tava achando ele estranho, oh... aqui também, tá. Aqui não tava fechando esse... (xxx) *finger nail*, tá é uma... alguma coisa que está nos dedos.

Sts: Unha.

T: Unha! É a unha do dedo

St: Tá, e qual é a (xxx)

T: O número é?

St: 20.

T: Isso! É o 20 lá embaixo, não o dedão é o 20 ali.

St: Tá, mas qual o número?

(xxx)

T: Tá, tudo bem (*palm*), a gente já falou, né? 25, *back of the hand*

St: É o dorso da mão.

St: 22.

T: Muito bem 22, to... todo mundo soube fazer esse? Porque o nu... ali tá bem pertinho um do outro não é? Ok? Então *back of the hand*, 22 (xxx)

St: 23.

T: Muito bem 23. Depois *fore arm?*

St: Ante-braço

T: Número?

St: 21.

T: 21. E *ankle?* Só sobrou um, o 18. O quê que ele é ali? Vocês conseguiram?

St: Não

T: Seria esses nózinhos do dedo.

St: Nó do dedo?

T: É nózinho que agente chama? Como é que agente chama isso?

St: Articulação do dedo.

T: Articulação, essa partizinha aqui que a gente adora (xxx).

St: Nó do dedo!!!

T: (Risos da professora) Ok. Agora vamos para o outro lado. Aí eu tenho a parte toda do... do rosto, da cabeça né? *Head, hair, ear, chin, neck, eyebrow. Eyebrow!* Oh, as meninas têm que saber isso aqui. Por favor não me decepcionem. Se vocês vão comprar, é... maquiagem importada principalmente tem que saber o que é o que, né; prá quê que serve. Então *eyebrow* já tá ali, né?

St: É o 27...

T: 27, tá então já tá, já tá feito. *Eyelid* é onde a gente passa sombra.

St: Pálpebra.

T: Pálpebra. *Eyeshash*, o rímel (xxx)... Vocês aprendem um pouquinho de maquiagem ok? Então vamos ver *eyelid* é o número 36..*eyeshash* é o número 32. E (xxx) que é... aonde a gente põe o brinco?

St: A ponta da orelha.

T: A ponta da orelha (professora e alunos falam ao mesmo tempo) então que número é? 28. *Forehead*- esse é bem fácil também, *head* cabeça, né? *Fore* é a parte da frente, então (xxx).

St: (xxx).

T: Ah, pois é, Não deixa de ser, não deixa de ser (risos) não deixa de ser antebraço.

Sts: Hummm... pegadinha.

T: Então vamo vê, lá o quê que seria, que número é? O 36 seria a testa, né? Agora esse aqui *lip* de *lipstick*: batom, é o lábio *upper*?

St: É o superior.

T: O superior, agora aqui (xxx) é mas pode ser o 30 não tem a bolinha, né? (xxx) E *lower* é o inferior 35, (xxx)?

St: 38.

T: 31 seria essa parte aqui, né! Isso! (xxx) *nostril* é a narina 34 (os alunos fazem comentários inaudíveis) é mais parecido com o português não é? (os alunos e a professora discutem sobre o assunto). E o último então *cheek*?

St: Bochecha.

St: É a...

St: (xxx)

T: Isso 29, é a bochecha, (xxx) isso aqui é mais prá vocês se... precisarem guardem com vocês. Uma hora que vocês estejam lendo um livro e precisam consultar, ao invés de ficar no dicionário, já tem aqui (xxx). Então vamos lá.

St: Eu gostei.

T: Vamos para o nosso livro.

St: Vamos, vamos. (Professora e alunos conversam mas a conversa é inaudível)

T: Então vamos todos para o livro página 115.

St: Não.

(Algum aluno faz comentário inaudível)

T: Ah, tá! É porque eu aposto que você não pode, é que o exercício irá prá, é que eu pedi prá vocês (xxx), ah põe a mão não sei aonde, mas depois eu repito e a gente brinca assim, brincar de *Simon Says* o médico mandou, mas é... seria assim aposto que você não consegue botar a mão, como é que é, o pé na bunda, alguma coisa assim né, só que aí eu aproveitei a parte do vocabulário, ok? Todos a postos na página 115? A gente vai olhar hoje que é bem interessante. Tá, depois a gente vai fazer bastante exercício com relação a isso: é como que a gente pode perceber a organização textual no texto, como é que esses...que tipo de texto é, e o que tá presente no texto, tá? Então, prá eu poder entender, né, melhor o texto eu preciso identificar, né, a... a... as... as partes, que tipo de texto é por exemplo. Vocês já devem ter na escola, ter estudado narração, descrição, lembram disso? É o quê que se o... se o... o texto apresenta um problema, que problema o texto tá apresentando, é... que solução que o texto dá prá tal problema, tá? É...Qual é a... a... a avaliação que se faz do problema aí, do... do... da solução, tá? Então hã... primeiro, antes de mais nada, o texto tem que ter introdução, desenvolvimento e conclusão prá ser um bom texto, certo? Ta! Prá começo de conversa, a gente já tem que começar por aí, né? Conseguir identificar essas partes no texto, depois disso hã... a gente pode observar também que o autor utiliza... por exemplo: aqui tem o nome de duas pessoas que prá vocês não diz muita coisa, mas seriam duas pessoas que estudam esse modelo, tá? Esse modelo que tem aqui oh, que é exatamente o que a gente vai ver,

é exatamente o tipo de texto que a gente encontra na vida acadêmica, é, é mais ou menos assim...eu tenho uma situação, um problema, tá...a solução ou resposta prá esse problema, depois uma avaliação (prá esse) problema, ok? Aqui tá um pouco complicado de entender aqui, mas seria mais ou menos assim...vamo fazer de conta que a gente pensa em um assunto, deixa eu ver... da mamografia, quem que apresentou mesmo?

St: (xxx)

T: Ah tá! Vem lá um hã... (xxx) mamografia, aí apresenta um problema, tá? (professora e alunos fazem comentários inaudíveis)

T: Tá! Posso continuar? Então tem o problema da mamografia, não é, então as mulheres acima de 70 anos não pagam, vamos fazer de conta, ah... a solução seria X ok? E o autor vai avaliar todo o texto né, depois dessa avaliação ele pode propor outro problema, outra solução e outra avaliação, por isso essa... esse... esse sinalzinho aqui de = (igual) todo mundo entendeu isso? Dá prá entender que depois pode dizer assim... tudo bem, tem esse essa solução e poderia ficar assim, mas também essa solução pode dá um outro problema (que pode ser assim, assim assado), tá? É não mas... (xxx) na hora que a gente ver no texto vai ficar mais claro, tá?...Na hora de fazer o exercício fica bem claro, tá? Só que acontece o seguinte, tá? Prá gente identificar cada um dos componentes dessa organização textual, a gente pode fazer pergunta tipo: qual é a situação? No caso da mamografia por exemplo, qual é a situação, qual é o problema, qual é a solução e qual é a avaliação, tá! Hã... o leitor pode ainda identificar tais componentes através de marcadores lexicais com algumas palavras chaves. O problema é o seguinte: a situação e aspectos gramaticais relacionados com cada componente textual, tá? Então você tem uma lista de palavras que identifica cada componente e você pode aumentar com a leitura dos textos como a gente vai fazer agora. E aí tem um exemplo, por exem... é por exemplo mas aqui hã... tem uma explicaçãozinha que é bem interessante e isso aqui pode ajudar na hora de analisar os textos. Situação em geral é a primeira sentença ou parágrafo do texto que contextualiza as sentenças ou parágrafos subseqüentes. O tempo verbal mais usado é bem simples (xxx) é um fato que pode ajudar a gente a identificar. O uso de substantivos tais como *situation*, *system*, (*institution*), etc...

St: (xxx)

T: *Evaluation*? Poderia tipo... uma forma de avaliação, tá? Hã... *problem*, o uso de substantivos e adjetivos tipo *damage*, (*classic*), *difficulty*, (xxx), *injure*, tá? Essas palavras podem aparecer, mas também podem não aparecer tá, podem aparecer outras parecidas. E o uso de conectores como *but*, *somehow*, *although*, *however*, vocês já viram isso aqui? Já, né?

St: Alguns.

(Os alunos comentam algo, mas a conversa é inaudível).

T: (xxx) e podem introdu... introduzir o problema no texto. É igual assim a gente falar – Hã... o celular é muito prático e muito útil, *mas* (xxx), então quando eu ponho esse *mas* eu vou apresentar um problema, certo? Geralmente a gente tem essa dica. *Solution* (xxx) o uso de substantivos e verbos e aqui tem alguns exemplos, né!, (xxx) o *avoid* é evitar, todo mundo sabe, né? E assim por diante. E na *evaluation* o uso de adjetivos e advérbios (xxx), (*excellent*)... e assim por diante seria a avaliação do... da situação total do texto, né? Convém lembrar como eu falei antes que nem sempre essas palavras vão tá no texto, tá? E que varia cada componente, varia de texto prá texto, então nem todo texto tem todos esses é... *situation*, *problem*, *solution*, *evaluation*. Posso ter só *situation*, *evaluation*, posso ter problema-solução, solução e avaliação; de repente eu não tenho todos eles, ta? E esse é que eu quero que vocês prestem atenção. De repente vocês ficam ali, ah mas não tem, não tem, mas tem que ter e não tem; entendam então que pode não ter todos. E vamos trabalhá um pouquinho prá gente vê se a gente consegue...É na hora

que a gente for fazer, é que vai surgir a dúvida mesmo, prá gente vê se vocês entenderam ou não, tá?

Então a primeira coisa que eu quero que vocês façam é a seguinte: cês vão dá uma olhadinha no texto da página 118, sem lê o texto vão fazer uma *prediction* que é uma estratégia que vocês já aprenderam, tá!? Vão aplicar a estratégia *prediction* e vão me dizer qual é o assunto do texto, tá? Olha a figurinha, olha, ah... o que ta escrito embaixo da figurinha e o título, tal e descrevam no exercício 1 ali, sobre o que vocês acham que é o texto, ok? Cinco minutinhos dá, né? Prá faze isso... Quero **que vocês leiam o texto** então com carinho, todo o texto, prá vê se entende (xxx) prá responder as perguntas.

St: (xxx)

T: Não, só tô tirando a parte de... de (xxx), (professora e alunos conversam)

T: Então, é... é eu quero que vocês respondam a pergunta:

- a) Qual o problema do casal chinês, né!?
- b) Como o casal solucionou o problema?
- c) Qual a diferença entre a escola particular e a escola pública. (Um aluno interrompe com uma pergunta) Não, não é aquele textozinho.

St: Letra B.

T: As perguntas estão na página 116 e o texto está na página 118. Então é A, B, C e D- como é avaliado o custo e como o casal justifica a avaliação da própria escola, tá? Se a avaliação é positiva ou negativa, vocês vão dá opinião, ok? Por enquanto é só isso. (Alunos e professora conversam informalmente em voz baixa)

T: A... a *prediction* que vocês fizeram, tava certa?

St: Tava.

St: Tava.

St: Mais ou menos.

T: Mais ou menos?

St: (xxx).

T: Hã-hã, mais ou menos (xxx) não deixa de ser, mas também a diferença (xxx), tá! E vocês aqui meninas? (xxx). Tá! Então, primeiro, antes de tudo, chequem se a *prediction* que vocês fizeram tava certa, tá? Se vocês acharam que o texto era uma coisa e se realmente era. Depois o seguinte, qual o problema do casal chinês (xxx) (A turma começa a dar risadas sobre o nome esquisito do casal) Tu sabe pronunciar?

St: (xxx).

T: Não, não pensei que de repente podia saber... (Alunos e professora falam ao mesmo tempo)

T: Tá, qual o problema deles? (Os alunos tentam responder mas o som é inaudível) Tá! O problema deles qual é? Tá ótimo o que tu falou, mas de repente tem mais alguma coisa. Vamo lá gente, eu sei que tá todo mundo com preguiça e cansado... tá chegando no final (xxx).

St: (Comentários inaudíveis)

T: A preocupação com a qualidade da... do... do ensino seria o principal do texto, certo? Além disso, eles não têm tempo prá ficar cuidando da educação, né? Dando aula, por exemplo, prá quê? Podia ser parte do problema. Como que o casal solucionou o problema? (Os alunos falam ao mesmo tempo).

T: Tá, essa é outra parte.

St: (xxx).

T: É bem isso mesmo. Eles na verdade solucionaram o problema colocando a criança numa escola particular, certo? Eles souberam dum... de uma escola que tinha perto né, e colocaram a criança então na escola particular. Qual a diferença entre a escola (*Breakwall*) e as escolas públicas na China?

St: (xxx) computador e laboratório de (xxx).

T: Ótimo, muito bem. Engraçado né (*Breakwall*) parece assim... eu não botaria meu filho nunca numa escola que se chamasse (*Breakwall*), porque são uns muros altos né, parece assim que um...

St: É um internato sabe(xxx).

T: É...tá! Alguma outra diferença (xxx) entre a escola pública e a escola privada?

St: Ela oferece (xxx)

St: (xxx).

T: Isso é opinião do... (xxx) tá! Como é que é avaliado o custo da escola, da escola (*Breakwall*). É bem alto o custo. E quanto os pais têm que pagar de taxas por ano pela educação dos filhos?

St: 400 dólares

T: 400 dólares e mais a entrada de 5.253. Tá, como o casal justifica a avalia...ah me desculpe eu pulei. Como o casal justifica a avaliação da própria escola? A avaliação é positiva ou negativa?

St: Positiva.

T: É positiva.

St: (xxx).

T: Tá, com essa da Juliana... tá ótimo! Apesar do dinheiro gasto é um investimento pro futuro da criança, isso que é o discurso que os... que os pais falam, né?

(Professora e alunos fazem comentários inaudíveis).

T: Ok. Vamos tê se... ah tá... uma coisa bem importante. Observem que essas respostas que vocês deram prá essas perguntas de A a E, tá, correspondem aos componentes da organização textual. *Situation, problem* é... *solution* e *evaluation*, porque aqui vocês têm, pode prestar atenção, qual é o problema? O problema é dado. Qual é a solução, como é que eles solucionaram? A solução é dada, como é que eles avaliaram a solução... como que é avaliada a solução do problema, o fato de ter colocado o filho ali numa escola particular, né? Então o que eu quero que vocês façam agora é voltar no texto tá e identificar as linhas que correspondem aos elementos da organização textual, ou seja, *problem* qual é a linha que identifica o problema, tá? E as palavras que ajudaram vocês a reconhecer o problema. Como é que vocês sabem né que o problema deles é tal. Então eu quero que vocês primeiro achem a linha, onde que tá situado o problema, a solução e a eva... avaliação, e também as pistas que palavras, que tempo verbal o que que ajudou vocês a descobrir, tá? (A professora responde uma pergunta feita pelo aluno)

T: Tem por exemplo: *not yet* (xxx) é... tem alguns desses que avaliam e justificam a avaliação, aí... (sons inaudíveis) Não achasse, né os que eu procurei, né?

St: (xxx).

T: A (xxx) não tavam lendo. (xxx) então... entã... fugiu a palavra (xxx) então as instituições pagas né, estão aumentando na China. Essa podia ser a situação, não podia? A situação geral do texto no caso, porque depois a gente vai vê a específica sobre o casal X (xxx)... Tá! Então o problema a gente já resolveu. E a solução, aonde que tá a solução?

St: (Sons inaudíveis)

T: Uhm...? Tá, que linhas? Da 7 a 10, (xxx) ok? Da 7 a 10. Tá ok? E alguma palavra que tenha ajudado vocês a descobrir que essa era a solução?

St: *Private*.

T: *Private?*

(Término do lado A)

T: Sim taria tudo bem em vista assim (xxx) seria legal, né! De repente (xxx) parece que é uma novidade né, na abertura. Que mais, alguma coisa aqui? Alguma pista... a mais? Talvez o (*learn*), o (*learn*) né! Eles souberam da abertura de uma nova escola. Hã... *evaluation*... Aonde vocês acharam *evaluation*?

(Alunos discutem o assunto mas o som é inaudível)

T: Tá! Aí, aqui agora entra uma coisa importante, a avaliação, né! A avaliação que eles fazem da escola, certo? Vamos voltar lá prá outra questão. Como é a avaliação dos custos da escola, né? E o que os pais tem que pagar? E qual é a diferença entre escola pública e escola particular, certo? Essa seria a avaliação. O que eu tenho depois (xxx) seria meios, seria a justificativa pros pais terem escolhido a escola, a escola... particular. Porque apesar de ser caro eles acham que estão investindo no futuro, certo? Essa é a justificativa prá tê escolhido (xxx). É uma decisão, *evaluation*, tá? A gente concordaria com vocês aqui seria até... o quê que a instituição tem, o quê que ela oferece e tal, né? E *bases*... a justificativa seria, (xxx) embora algumas pessoas acham que seja um desperdício de dinheiro, eles acham que tem que investir na educação (xxx) (sons inaudíveis) que... que palavrinha vocês poderiam pegar ali prá... prá classificar a avaliação?

(xxx)

T: Oh o (xxx) Tá...Mais alguma coisa?

St: É...

T: *Facilities* (xxx) acho que incluiria aqui também o custo, né? (*golden... golden future*) que mais? (xxx) Tá avaliando, né? O dinheiro também gasto...mais alguma coisa que vocês queiram apresentar? Humm não? Então tá, então vamos fazer o seguinte, vamos fazer agora o exercício da página 119 que é uma revisãozinha da aula passada, lembra? Daquelas referências, então o seguinte: A que se referem as seguintes palavras (xxx) as seguintes né, no texto (xxx). Então vocês têm que localizar essas palavrinhas e a que elas se referem, ok? Alguém aqui vai apresentar a... a... a página 120?

(Alunos conversam sobre o que a professora perguntou)

T: Tá 120, mas não é hoje, né? Então podes trocar? Hum? Sabes porquê? A não ser que tu queiras fazer a atividade... Porque ainda não tá (xxx)...

(Conversa inaudível- corte na fita)

T: Vamos, vamos fazer a chamada? Já boto todo mundo prá trabalhar (Todos conversam ao mesmo tempo – muito barulho). Então vamos ver...André (xxx) tá... então André, tu responde a primeira prá nós, ali? Aquele *his* na linha 3 se refere a quem?

St: Ao (xxx).

T: (xxx) Muito bem... vale o seu ponto positivo (risos).

St: Ô professora (xxx).

T: Ah, eu não sei (xxx) é... tu sabes qual é o nome?

St: (xxx).

T: Eu tive, eu tinha uma aluna que ela tinha o nome... é... era trocado, escrevia primeiro o sobrenome e depois tinha o nome.

St: (xxx)

T: É assim ou depende? (conversa inaudível sobre o comentário da professora).

T: (xxx) Bobeira. Sabes, como é que é?

St: (xxx) Primeiro, né!

St: Deve ser antes.

T: Eu acho que deve ser, né, é...tá, quem? Vamos ver aqui na minha lista de chamada... Quem vai ser o próximo? Augusto, tá aqui?

St: Eu (xxx)

T: (xxx) Muito bem, (xxx) ou (xxx). Vamos ver o próximo. É o... na C, *their* na linha 6. Tá (*Their daughter*), *the couple*, o casal. Depois o Carlos. Tá?

St: Saiu

T: Hã? Não, né?

St: Sou eu.

T: Hã? Tá *her* na linha 7.

St: (xxx).

T: Isso (xxx), a... a filha né? *The daughter*. Tá bem facinho isso aqui. Agora vamos ver. A letra E *institution*, Carolina tá aqui? (conversa inaudível). Tá na linha 11, hã... na linha 11... ah, tá *the institution*?

St: *The great wall*.

T: *The great wall*, *yes!* Muito bem. E o último então... *such facilities* na linha 12, é... Carolina?

St: (xxx).

T: Hã-hã...

Sts: (xxx).

T: Ótimo isso mesmo, a (xxx)? Aí tanto faz, né? (xxx) Humm... Porque que não?

St: Eu acho que a quantidade tá igual, né? (xxx).

T: Mas quais são as facilidades? Que facilidades são essas? (xxx). Porque tu tem que recuperar ah... quais facilidades, quais são as facilidades? As facilidades são: o fato de ter uma sala de computação e o fato de ter... um laboratório de línguas, ok? Tá!. O seguinte: vamos antes da apresentação final... eu quero que vocês façam mais um textozinho prá mim, mais um trabalhozinho. Depois nós vamos fazer as apresentações, tá? (conversa inaudível). Ah...Alguém vai apresentar dia 24, hoje né?

St: É

Sts: Não

T: (xxx). Tá. Aí vamos começar contigo, tudo bem? Tá, a não, não, não tem... alguém antes, alguém vai apresentar o do (xxx). Quem vai apresentar (xxx)? É tu que vai apresentar (xxx)?

St: (xxx).

T: Ah, então tá, então começamos por vocês (xxx). Então o seguinte: aqui nessa página 120 (conversa inaudível pois os alunos conversam paralelamente). Todos voltando aqui, aqui vocês tem um textozinho, certo? E o texto está totalmente hã... misturado, desorganizado. O que vocês tem que fazer é o seguinte: colocar o texto em ordem 1º, tá? (xxx) Leia o texto a seguir, como os parágrafos estão fora de ordem, ordene-os de tal forma que possa constituir um texto coerente, tá? Vocês vão explicar, vocês vão organizar e depois vão só pensar porque vocês organizaram assim. Depois... Que componentes textuais que vocês identificam no texto e no título desse texto. Então quando eu tenho ali *is it true that some people can't help smelling bad?* Quê que seria? É problema? É situação? É solução? É avaliação, tá? *Can't help*, quer dizer assim... não pode... não consegue evitar, tá? É verdade que algumas pessoas, não conseguem, é não conseguem deixar de cheirar mal? Depois vocês vão só identificar no texto mesmo algumas palavrinhas que dão a pista de que tipo de... (conversa sobre o assunto inaudível) Oh, 10 minutinhos no máximo, antes de 10 minutos quero tudo pronto (risos). Vamos trabalhar! (apenas barulho dos alunos fazendo a atividade solicitada – corte na fita e início da correção).

St: A seqüência 2,3 e 4?

T: Tá. Vamos ver? Qual seria? Tá! O primeiro é o título né, prá começo de conversa, então tá. *Is it true that some people can't help smelling bad?* Depois desse... Qual vocês

colocaram como o primeiro parágrafo? (Todos os alunos tentam responder ao mesmo tempo) ok, ok.

(xxx).

T: Então *some people have strong and (xxx) no matter how often they wash*, tá! Porque vocês colocaram esse como primeiro?

(xxx).

T: Muito bem, porque ali eu tenho a situação que é... a... o fato das pessoas terem (xxx), de terem cheiro, né! Cheirarem mal, ihhh o problema é difícil... pode ser uma condição genérica, não é? Tá ótimo. E agora o segundo? (conversa inaudível). Todos colocaram a parte que fala da comida ali?

St: Não eu botei (xxx).

T: Tá, esse não pode ser, é o único que não pode ser. (xxx) (risos) Esse é o único que não pode ser, até porque, até pelo seguinte né, ah, eles vão falar, primeiro eles falam desse tal desse gens (conversa sobre o texto inaudível) eles primeiro vão falar do gens, prá depois falar... (xxx) passa com o gens, é esse não pode ser, tá? Alguém colocou diferente?

St: (xxx).

T: Tá. Na verdade, hã... o melhor seria ver essa parte da comida porque ele fala na última frase, né? Hã... (xxx) então fala da comida, então o parágrafo seguinte tem que tê uma situação, certo? Então eu tenho lá (xxx) *egg, salad cream and these are all* (xxx)... esse nome que não dá pra pronunciar. Depois desse, qual vocês colocaram? (Todos falam ao mesmo tempo).

T: Mas tudo bem, tu errou essa, não quer dizer que tu errou tudo. Qual o próximo, qual o número 3?

Sts: *Researchers* (xxx).

T: Ótimo, *researchers in London have shown* (xxx)...e o último.

St: Por que professora (xxx) (algo é comentado a respeito deste assunto).

T: Primeiro vas tê que falá (xxx), tá (xxx) (professora e alunos conversam ao mesmo tempo).

T: Tá, o problema é esse. Qual é a solução?

St: Oh professora...

T: Hã?

St: (xxx).

T: É... identifica... identifica (xxx) então, a gente já viu o problema, onde que tá a solução?

St: (xxx).

T: Tá o problema que algumas pessoas tem assim... assim... ah tá, tá, não... tens razão, o problema é a falta da... da comida, a situação é aquela que a gente já viu, aí o problema então da comida, e as... e as pessoas que tem essa tal dessa síndrome, tá? Qual seria a solução?

St: Deixar de comer.

T: No momento até descobrir o tal do... do gen tem que parar de comer esse tipo de coisa, que tem mesmo problema né! Tá, algumas falas ajudaram vocês a identificar? Hum? Alguma... palavra em específico? (momento de silêncio) Não!? Oh João não estamos a fim. Tal qual é a (xxx) textual identificada no texto? (xxx) Hã? Não é *solution*, *problem* o quê que a gente encontra no texto?

St: Oh, professora...

T: Solução, problema, avaliação. (os alunos conversam a respeito).

St: Situação

T: É... é isso que eu quero que vocês me digam. O que vocês acham, é situação ou problema?

St: Situação.

T: Situação? O que vocês acham? (xxx).

St: É situação.

T: É o problema... tudo bem tem na verdade (xxx) ok, por um lado a situação é: algumas pessoas não conseguem deixar de (xxx) o problema é o tal do gene, né! (professora e alunos conversam a respeito) Ok. Vamos parar com as apresentações então, ok? Vamo começa por vocês e depois por...tá sozinho (xxx)?

(Corte na fita)

St: Tô. (conversa inaudível)

St: Fala que as pessoas que tem como meta social da vida (xxx) financeiramente, elas podem acabar tipo no vermelho psicologicamente (algum aluno faz um comentário sobre o assunto com a aluna).

T: Tá, a gente... vamo começá de novo aqui. Oh... só um minutinho... a Juliana fala bem baixinho eu não estou conseguindo escutá (xxx).

St: Tá, o título é Uma Visão de Vida que fala das pessoas que tem como (xxx) podem acabar ficando mal psicologicamente e três estudos (xxx) depois observaram que as meta de 450 pessoas jovens, mostraram que... como aquelas... aquelas metas eram relacionadas ao bem estar psicológico, no caso hã... (outro aluno tenta ajudar na explicação) (xxx)

St: É que a maioria dessas pessoas, então elas não são felizes; buscam só o dinheiro e a felicidade fica prá segundo plano, né? Agora segundo esse Ryan, ele diz que a busca do sucesso financeiro não é má em si, desde que não atrapalhe nas relações com a comunidade, relações com a família, com os amigos né, a situação pessoal porque... ele até transforma as pessoas, né? Ele queria... gostaria de saber quais são... serão os reais objetivos dessas pessoas ao buscar o sucesso financeiro. Muitas delas querem na realidade ser aceitas pela sociedade, serem bem vistas, conseguir admiração dos outros e até admiração própria, né? Ele faz relação com a morte. (xxx)

St: É... e no final ele também acabou tendo um péssimo fim (comentários inaudíveis sobre o texto).

St: É a nossa apresentação agora?

T: É... não, a primeira (xxx) (todos conversam).

St: Tá, é... o... é o que que tá escrito na Internet (xxx) tá tendo efeitos desastrosos, né! E na cidade, né. Nas cidades e estados americanos, é... como avisaram alguns pesquisadores da Universidade da Califórnia e Berkeley (xxx) é... eles irão perder é... milhões de dólares em taxa de venda porque as pessoas elas estão comprando produtos é... fora da cidade, fora do estado e até no exterior, é... as cidades dos estados americanos elas confiam é... fortemente nas... nessas taxas de vendas locais, e... vendas pelo telefone e correio já custam ao estado cerca de 3 bilhões de taxas perdidas a cada ano, é...mas a Internet ela... pode causar uma nova hemorrhagia na renda advertem o... o (xxx) da universidade de (xxx)

St: Daí esse mesmo pesquisador está dizendo que uma pessoa ao comprar pela internet ela vai a... apertar os botões, no apertar os botões ela vai ter acesso a produtos de diferentes países do mundo e de diferentes partes da nação e ainda ela não vai precisar pagar as taxas dos impostos do seu estado, né? Então além dela... pela internet ela ainda vai ter um acesso há muitos produtos ela vai deixar de pagar as taxas, evitar pagar as taxas, e...esse fato de comprar produtos que não tão pagando taxas no estado o que a pessoa tá comprando tá deixando os... a economia dos estados, as finanças do governo em farrapos por causa da internet. Porque daí o governo não tá arrecadando impostos,

né? Porque daí o produto que ela tá comprando tá pagando imposto lá no outro estado (xxx) tá, daí... tá, daí fala que... que então devido a esse problema, os estados e municípios e até países... eles vão ter que diminuir as taxas, né? Ou eles vão ter que... é ou eles vão ter que diminuir as taxas prá incentivar ou eles vão ter que procurar outras maneiras de equilibrar essas finanças, né... que não sejam só os impostos, daí... (Conversa inaudível).

St: Tem alguma dúvida alguém?

T: Alguém tem alguma dúvida ou quer perguntar alguma coisa?

(xxx).

T: Acho que deve ser até pelo fato de tu ficá apertando um botão, né?

St: É daí (xxx) manipulação.

St: Não daí (xxx) também fala que os estados e municípios tão... tão perdendo a cada ano né... 3 milhões de dólares.

St: É 3 bilhões.

St: Bilhões de dólares (xxx) daí... daí eles tão perdendo dinheiro (xxx).

St: Vê se tem mais alguma pergunta (xxx).

T: Põe, põe eles prá trabalhar.

St: Tá o negócio é o seguinte: o texto fala sobre a (xxx) mamografia (comentários inaudíveis sobre o texto). É óbvio que vocês sabem o que significa, né gente?

St: Não (xxx).

St: Tá, é o seguinte assim oh... o texto fala que em relação... que as mulheres, acima de 50 anos, têm mais probabilidade em ter câncer de mama e o Instituto Nacional do Câncer sempre alerta que as pessoas acima dessa idade têm que fazer a mamografia é como exame e... é acima...do... que ela tem que fazer de ano em ano. E que... só que eles pensavam que, como eles alertavam prá esse fato, as mulheres iam fazer o exame. Só que, o que eles perceberam de acordo com a pesquisa, é que justamente aquelas mulheres que deveriam fazer, é que não fazem os exames. É mostra aqui oh é que na idade entre 40 a 49 as que mais seguiram as recomendações é... dessas mulheres (xxx) 56% seguiram as recomendações enquanto que deveriam fazer as acima de 50 anos. Vai diminuindo a porcentagem de pessoas que deveriam ter seguido as recomendações.

T: E agora a nossa amiga Flávia, é com você, Flávia. (risos).

St: Tá! A professora tem a chamada aí? Eu vou chamar o pessoal (xxx) (risos).

T: (xxx).

St: Não, eu tô brincando professora.

T: (xxx) Aqui (xxx).

St: (xxx). É fazendo um *skimming*, praticamente foi o que a Vanessa falou. O câncer de mama aumenta com a idade e... que as mulheres deveriam fazer os exames prá prevenir, fazer a mamografia. Só que acabam não fazendo, a realidade é outra. Assim uma idéia bem geral do texto. (xxx)

T: Tá, a 2ª questão?

St: Fazendo uso da estratégia *scanning* do texto, responda o que se pede: que órgão governamental...

(Corte na fita)

T: Palavra cruzada e vocês vão fazer usando aquele primeira, primeira folhinha, só que agora é mais geral, tá?

St: Tá.

T: Ali era bem específico; agora é um pouquinho mais geral. Então aqui vocês não têm palavra nenhuma. Vocês vão ter que pesquisar lá naquela outra folha. Perguntas sobre o exercício proposto. (xxx) Lábios, olhos... todos... nariz. (xxx) depois é a Letícia. (xxx) (Todos conversam). Depois Mariana.

St: (xxx).

T: Não, né? É (xxx) (Alunos conversam com a professora) E a Milene também não. Depois tem o Nicolas... também não leu .

St: (xxx).

T: O Tiago (xxx).

(xxx).

T: A Vanessa eu não chamei? (xxx). Não eu chamei (xxx)

St: (xxx) Na chamada.

T: Não, foi só uma vezinha (xxx).

St: Professora!!! (xxx) (risos).

T: Vocês têm sorte é (xxx).

St: (xxx) Eu tirei nove e ela (xxx).

(xxx).

St: A pior parte prá mim na prova foi aquela que considerou menos.

St: Ela me deu seis (xxx)

(Término da fita)

Classroom Observation – Teacher 2 (T2)

Class 1 - 10/05/01

(Professor comentando sobre o primeiro teste que havia sido dado na aula anterior).

Enfim, pois (corte ininteligível), que vocês fizessem um *scanning*, fizessem uma leitura mais detalhada e selecionassem algumas palavras. Por isso eu dei aquele exercício de palavras chaves para vocês selecionarem algumas... Quem sabe vocês olhariam aquelas ali, ok? Mas eu nem pensei em falar isso prá ele... Eu achei que... *sorry!* Mas no final deu tudo certo, né?

Student: Hã-hã, no final deu tudo certo.

T: Entre mortos e feridos salvaram-se todos, né?

Sts: Depende da nota, há-há-há! (todos riem)

St: Vai poder ver professora?

T: Eu não posso comentar porque tem gente fazendo prova, mas as notas foram boas, tá? Não foram ruins não.

St: Mas a professora vai dar algumas, né?

T: Vô... depois eu vô.

St: No final da prova... da aula?

T: No final da aula.

(Alguns comentários ininteligíveis por parte dos alunos)

St: Vê se faz a prova viu Dona Fernanda!

(Barulho de movimentação na sala de aula)

T: Pode botar uma cadeira prá cá se você quiser Marcos. Então hoje nós vamos tentar terminar, se der tempo, aquele exercício dos afixos que agente começou na aula passada, lembra? Alguém não tem o material?

St: Dessa vez eu truce o material certo.

(Tão rápido que a professora não conseguiu entender)

T: Como é que é?

St: Dessa vez eu truce o material certo.

T: Sempre é bom trazer, tá é... (pausa tentando lembrar o nome do aluno)... Sempre é bom trazer, tá Aguinaldo? Porque se a gente não terminar na primeira... no primeiro encontro, a gente vai ter... terminar no segundo. Ess... o ideal é ter uma pasta com todos esses materiais, e a gente sempre tá com a pasta à mão, porque de repente a gente pode querer voltar a um texto anterior, a uma atividade anterior, tá? O ideal é sempre tê-la na mão.

(Barulho de movimentação dos alunos e comentários imperceptíveis, até que a professora desse início à chamada)

T: Vamos passar para os prefixos, os radicais, e sufixos. A gente tinha concluído que os prefixos tinham a função de que? Fazer o que com a palavra? Quando eu acrescento um prefixo o quê que acontece com aquela palavra? Por exemplo: legal e ilegal?

Sts: Muda o significado.

T: Vai mudar o sentido da palavra... de afirmativo ou positivo pode se tornar negativo, pode indicar a direção, pode indicar uma série de coisas, mas a... a palavra vai mudar apenas no seu sentido. Quando a gente acrescentar um sufixo aí vai mudar uma outra coisa. O quê que é?

St: Um substantivo pode passar a adjetivo...

T: Exatamente. A gente vai estar mudando a classe gramatical ou função gramatical da palavra, né? Então por exemplo se eu tenho é... "cantar", eu posso usar o sufixo "or" a ficar a palavra "cantor". É... tô dando é... exemplos em português para vocês visualizarem bem a coisa, tá? Então nós vamos começar hoje na página seguinte, um exercício com os sufixos, só com os sufixos primeiro, tá? Depois a gente vai trabalhá com prefixos também. Então o quê que a gente vai fazê no exercício 1? *Match the columns*: na coluna da esquerda nós temos as palavras que a gente chama de "*root words*", as palavras... a raiz da palavra, tá? E na coluna da direita nós temos vários sufixos, e nós vamos tentar combinar os sufixos com as palavras. Em alguns casos mais de uma combinação vai ser possível, tá? Não se preocupem se vocês tiverem dúvidas, algumas são, de repente, novas prá vocês, tá? Mas tentem fazer o máximo que vocês puderem. Se quiserem trabalhar em pares não tem problema.

(Barulho de movimentação na sala de aula. Uma aluna pergunta alguma coisa inaudível para a professora.)

T: Sim tem um aqui que vai cair uma... (um aluno diz algo) hãhã... até mais de um Marcos, já vi dois aqui, onde sairia uma letra a entraria outra. (Sussurros dos alunos trabalhando em pares durante algum tempo.)

T: Podemos conferir ou ainda não gente? *Not yet?*

(Apenas sons imperceptíveis enquanto os alunos terminam os exercícios.)

T: Number one, *edit*, Silvia

St: Eu pus, vinte um.

T: *Edition*, very good!. Number two *metal*, Fernando.

St: Eu coloquei número dois... não...

T: Número dois é *metal*, mas aí qual o sufixo você selecionou?

St: O segundo.

T: O segundo? Não (Alunos fazem alguns comentários em voz baixa) Marcos

St: Eu botei, só que botei errado, botei o 'al', não... e agora?

T: 'al'? mas já é *metal*...

St: É não tem nada a vê.

T: Você não pode botá o mesmo sufixo.

St: Hã-hã.

T: Por quê isso?

St: Eu botei o 'al'.

St: É o...

St: É o 'ic'?

St: *Metallic*.

T: *Very good! Metallic*.

T: Número três, *electric*, Roberto.

St: É...o... o... o sufixo 'ity', 'y'.

T: 'y'?

St: 'ity' de 'ity'

T: *Electricity*.

St: É isso!

T: *Very good, electricity*, alguém fez alguma outra opção?

St: Eu tinha feito...o 'al'.

T: *Electrical*, também pode ser, tá! Então esse aqui... os dois seriam possíveis, tá? *Art?*

Number 4, Benjamin.

St: *Artist*.

T: *Artist*, very good! *Dark*, Valdete.

St: É...darkness.

T: *Darkness*, very good! *six honest*, Agnaldo.

St: É...

(Outro aluno interrompe)

St: Fessôra só um pouquinho. Esse do cinco eu coloquei, hã... *darker*

T: *Darker?* Também pode ser; não tinha pensado nesse. Só que esse seria um sufixo que indica o quê? Edmilson, vamo vê se você sabe.

St: Um adjetivo.

T: É um adjetivo, tá, mas que tipo de adjetivo? Comparativo...seria o comparativo *mais escuro*. *Dark* é escuro. Aí quando eu acrescento o sufixo 'er' eu formo o comparativo *mais escuro*, Ok? Também pode ser, eu não tinha pensado nessa possibilidade.

T: *Honest*, Agnaldo.

St: *Honesty*, é... o penúltimo? Certo?

T: Com 'y'. *Honesty*, isso.

T: *Doubt*, é...let me see, quem ainda não foi... Ariane.

St: 'er'.

T: 'er' *Doubter?*

St: É!

T: Não, não, essa palavra...não

St: É...*doubtless, doubtless?*

T: *Doubtless*, very good! *Doubtless*, significa sem dúvida. Tá, uma expressão.

(Alunos conversam paralelamente)

T: Mas *doubter* não! Não é possível formar essa palavra. *Doubtless* sim!

T: *Develop*, Adriano.

St: *development*

T: *Development*.

T: *Learn*, Silvana.

St: Eu não fiz esse.

T: Não fez? e...Silvia?

St: O 'er'.

T: *Learner*, very good. *Learner* é o quê?

(Aluna responde algo inaudível)

T: É esse sufixo 'er' ou 'r', é aquele que indica a pessoa ou a coisa que faz, então se *learn* é aprender, *learner* é o quê?

St: É o aprendiz.

T: Aprendiz, tá... aquela pessoa que está... que aprende alguma coisa, ou que está aprendendo.

T: *Create*, Marcos.

St: *Create*...creator.

T: *Creator* com 'or'. Mais algum?

(Alunos comentam algo inaudível)

T: Não aqui nós não teríamos mais nenhum. E *center*, o último, Roberto

St: Hã... 'al'.

T: 'al' *Central*.

(Duas alunas falam ao mesmo tempo)

St: Professora esse aí também pode ser...

St: Pode ser o (xxx) pode se o 'or'.

T: É o 'or'!

St: Ah, é o 'or'?

St: Mas aí cai o 'e'?

T: Aí o 'e' é eliminado.

St: Ah tá.

(Outro aluno faz outro comentário inaudível e a professora pede para esperar. Logo em seguida começa a falar com ele, porém há muita conversa paralela dificultando a compreensão do que está sendo dito entre a professora e o aluno).

T: Só um estantinho!

(xxx)

T: Você vai traduzir isso aqui de acordo...isso de acordo com o que tá no texto. Assim você vai olha no...

(xxx)

T: É... é o mais próximo do texto possível, se você preci... precisá fazê uma ligeira adaptação, pode fazê.

(xxx)

T: É o seguinte, por exemplo *these farmers*, quê que é isso?

St: É... esses, esses fazendeiros.

T: Que fazendeiros são estes, você vai ter que encontrar lá no texto. Lê ao redor desta expressão aqui prá vê que fazendeiros são esses, que estão sendo mencionados.

St: Tá. Aí escrevo aqui, então?

T: Aí você escreve aqui o que você encontrar no texto...

St: Relacionado a *these farmers*.

T: Relacionado. Quem são? São os fazendeiros do Brazil, são os fazendeiros dos Estados Unidos? Que fazendeiros são esses? *OK*?

T: Como (xxx) que você não veio a essas aulas então a gente discuti esses...tá!

St: Ah, tá jóia!

T: O último então, *center* seria então central; aí a gente cria um adjetivo, tá? Veja que a gente criou adjetivos em alguns casos, substantivos, etc.

St: Professora (xxx) não pode ser...

T: Yes!

St: Hã.....

(Alunos começam a rir e outro aluno faz uma pergunta)

St: Pode... a gente escreve *The farmers of the less developed countries*... botá assim ou bo...botá em Português? Mas em Português? Ou em...

T: Ou em Inglês.

St: Tanto faz?

T: Como você preferir, tá Mar...é Edmilson. *Sorry!*

T: Vamo vê o próximo. Alguma pergunta aqui como essa gente, não? Então a gente tem que lembrar que alguns sufixos vão criar adjetivo, outros vão criar substantivo, outros vão criar verbo, etc. No próximo exercício a gente vai sublinhar o sufixo ou prefixo em cada uma daquelas palavras e a gente vai indicar se for um sufixo, a gente vai indica que classe gramatical tem aquela palavra. Vamos fazer o primeiro juntos, prá entender como funciona a coisa. *Learn*, tem um sufixo, prefixo, tem o quê?

St: Sufixo.

St: Tem um sufixo.

T: Sufixo 'er', tá! Aí esse sufixo 'er' criando a palavra *learner*, que classe de palavra é essa? Substantivo, tá!

St: De um verbo.

T: Derivado de um verbo, ao verbo *learn* acrescentei um sufixo e criei um substantivo, *ok?* A mesma coisa vocês vão fazê para todas as outras. Em algumas tem prefixo, em outras tem sufixo, *ok!?* Quando for prefixo obviamente que aí a gente não fala em classe gramatical. A gente fala em classe gramatical através do uso dos sufixos, de mudança da classe gramatical, melhor dizendo tá.

(Momento de silêncio na sala. Em seguida vários comentários paralelos enquanto os alunos fazem os exercícios).

T: Vamo conferir gente? *Not yet?*

T: A primeira nós já fizemos então, *learner*, né?

T: *Enrollment*, tem sufixo, tem prefixo, tem o quê?

St: O 'ment'

St: Tem o sufixo.

T: 'ment', o sufixo 'ment', que a gente já viu lá em cima no *development*, né? Esse sufixo cria que classe de palavras?

St: Substantivo.

T: Substantivo, tá! Alguém entendeu *enrolment*, só... prá... curiosidade.

St: Alistamento, alistamento.

T: Alistamento não seria...

St: Inscrição.

St: Registro.

T: Inscrição.

St: Matrícula.

T: Matrícula. Exatamente esse seria o significado melhor; porque tem uma palavra específica para alistamento, tipo alistamento militar...

St: Uhm...

T: Tá, tem um específico, essa aqui é mais prá inscrição, matricula, etc.

T: *Useless*. Temos algum afixo aqui?

Sts: 'less'.

T: O 'less'.

St: O 'less' é o sufixo.

T: Né...

(Aluno faz um comentário rápido inaudível)

T: Afixo pode ser tanto um prefixo quanto sufixo, tá! Então nós temos o sufixo 'less', esse sufixo cria que tipo de palavras?

Sts: Adjetivos.

T: Adjetivos, exatamente. Então *useless* seria...

St: Desnecessário.

T: Não exatamente desnecessário. Vamos ver... inútil, exatamente, sem utilidade, né, sem... *Sleepy*, quê que temos aqui?

St: Adjetivo.

St: Um adjetivo.

T: O sufixo, então qual é o sufixo?

St: 'y'.

T: 'y', né? E ele cria que classe de palavras?

Sts: Adjetivos.

T: adjetivo, né? *Sleep* verbo e *sleepy* adjetivo.

St: Adjetivo?

T: Adjetivo. Hã!?

(Aluno faz um pergunta inaudível)

T: Sonolento, exatamente. *Selection*? Sufixo 'ion', né? E cria também um?

St: Substantivo.

T: Substantivo. Essa aqui, como é cognato, a gente não precisa nem se preocupar.

T: *Harmful*?

St: É...sufixo (xxx)

T: 'ful', sufixo 'ful'. Cria que classe de palavra?

Sts: Adjetivo.

T: Adjetivo, né!? Se *harm* é dano, prejuízo, *harmful* é?

St: Prejudicial.

T: Prejudicial, danoso, etc, né... *Greater*?

St: É...

St: O 'er' sufixo.

T: Sufixo, esse aqui é aquele mesmo sufixo que a (Evelise) sugeriu antes lá pro *darker* tá!? Então ele vai criar o comparativo. Como é que seria aqui?

T: *Great* é o quê?

St: (xxx)

T: Grande, tá! *Greater* seria o quê então?

Sts: Mais...grande!!!

T: Maior.

St: Maior.

T: Tá.

St: Maior é substantivo, não é?

T: Maior não é substantivo.

St: Adjetivo.

T: É adjetivo, tá! *A* é maior que *B*.

(Alunos conversam e riem porém é inaudível)

T: *Discomfort*. Quê que nós temos aqui?

Sts: Prefixo.

T: Prefixo. Então aqui a gente não muda a classe gramatical; a gente muda apenas o quê?

St: O sentido.

T: O sentido da palavra. A gente tinha *comfort*, uma palavra com...com sentido positivo, e a gente passa ter uma palavra com sentido negativo, né? *Unreal*?

St: 'un'.

T: A mesma coisa do *discomfort*, né!? E *reafirm*?

St: 're'.

T: 're'. Esse aqui significa o quê?

Sts: Reafirmar.

T: Quê o...quê o 're' indica?

St: Repetição.

T: Outra vez, mais uma vez.

St: Mais uma...

T: Significa que aquela ação é repetida, fala...

St: *Unreal* seria irreal?

T: *Unreal* seria irreal. Exatamente.

St: Reafirmar?

St: É verbo... é verbo...

T: Reafirmar é verbo. Aqui eu...quando eu falei prá vocês...Só um estantinho, oh Valdete. Como eu falei prá vocês antes, quando a gente tá lidando com os sufixos, perdão os prefixos, a gente não precisa se preocupar com a classe gramatical, porque a classe gramatical da palavra não vai mudar. Se eu disser *unreal* ou se eu disser *real* todos os dois são adjetivos; eu não alterei a classe gramatical, eu alterei o significado. Agora, quando eu coloco o sufixo, aí sim eu altero a classe gramatical da palavra, tá? Você queria me fazer uma pergunta Valdete?

St: Não, era isso daí.

T: Era isso? *Ok!*

T: *Choose the correct one, number three.* Então aqui a gente tem uma palavra em Português e ao lado a gente tem duas opções em inglês, aonde a gente vai... selecionar a opção correta. A primeira já tá feita prá nós, vejamos: produto químico... aí a gente tem *chemist* e *chemical*. Aí a gente seleciona qual deles... vamos ver?

Sts: *Chemical.*

T: *Chemical*, tá. Por quê...por quê, que eu seleciono *chemical*? Vamo pensá juntos.

St: Porque na biblioteca central tem lá uma repartição onde está escrito *general chemical*.

T: *General chemical*, tá. Isso aí é uma técnica de raciocínio não tem problema. Mas por quê? Se eu não soubesse isso, por quê que eu sei que eu vou selecionar *chemical* e não *chemist*?

St: Porque...

St: Por causa do sufixo.

T: Porque o sufixo 'al' cria que classe de palavras? *Central* por exemplo... adjetivo e aí eu preciso de um adjetivo 'produto químico', eu to dando uma característica a esse produto, então eu preciso de um sufixo que crie um adjetivo. O sufixo 'ist' ele não cria adjetivo, ele cria substantivo, então eu não poderia selecionar o *chemist*, *Ok!* Façam o mesmo para todas as outras. Pensem em que tipo de palavra que vocês estão lidando, se é um substantivo, se é um adjetivo, se é... sei lá um verbo...né!? Se é um verbo no singular, se é um verbo no plural...

(Alunos fazem o exercício solicitado pela professora em silêncio)

T: Denise eu esqueci de dizer que você poderia ter feito a lápis, você não... você não precisava ter riscado tanto.

T: Então vamos, vamo vê aí.

St: Não! não!

T: Não?

St: Não!

(Alunos comentam se alguém já acabou o exercício, porém o diálogo completo é incompreensível)

T: Terminaram rapazes? *Yes?*

T: Então vamos, vamos conferir porque várias pessoas terminaram. Produto químico então nos já tínhamos feito, né? E imprudência? Primeiro vamos pensar em prudência. Que classe de palavra?

St: É uma negação da prudência (xxx)

T: Tá! Hehehe... é o contrário de prudência, tá certo!

(Aluno faz comentário paralelo inaudível)

T: Mas... não?

St: (xxx)

T: Isso! *Very good!* Então tá.

St: É um substantivo.

T: É um substantivo. A sua imprudência levou a tal coisa, né? Então imprudência, como a gente precisa de um substantivo, a gente vai escolher qual das duas opções?

St: Segunda.

T: A segunda (*careness*) *very good, ok!?*

St: Por quê?

T: Porque 'ness' é um sufixo que cria substantivo, enquanto que 'less' é um sufixo que cria adjetivo. *Ok!*

(Um aluno começa a fazer um comentário paralelo a explicação)

T: A gente não tinha dito há... por exemplo que *useless* no exercício anterior era inútil, lembram? Inútil é um adjetivo, certo? Então a gente não poderia escolher o *careless*. *Careless* é um adjetivo também, a gente quer um substantivo então a gente escolhe o *carelessness*, ok?

St: Daí eu venho aí na semana que vem, pode ser?

T: Isso! Depois de quinta-feira que vem eu não vou estar aqui... da outra semana.

St: Não... não tá nada como oficial, né?

T: A princípio sim, tá. Se você quiser você me liga antes...

St: Tá!

T: Tá?

St: Brigado, tchau!

T: E... estudam? *Study* ou *studies*?

St: Eu acho que é *study*.

St: *Study*.

St: *Study*.

T: Oh, isso a gente já viu quando fez aquela revisão dos verbos, tá! Quando que a gente usa o 's'? No verbo... porque aqui a gente tem um verbo no presente, eles estudam, né? Quando que a gente usa o 's'? No verbo?

St: *He, she, it.*

St: No plural.

St: No plural, não é?

T: Não! Verbo não indica plural, *ok!* O 's' não indica o plural. (xxx) Tô falando do presente tá!?

St: Presente simples?

T: Do...do presente simples. O que que o 's' indica?

St: Ele...

T: Ele, ela e (xxx). O 's' indica a terceira pessoa do singular e não do plural, *ok!?* Então *studies* seria se fosse 'ele estuda', 'ela estuda'... aí seria *studies* mas como a gente que 'estudam'... eles estudam...

St: Daí, aí não é a mesma coisa? Não é a terceira pessoa... ah! é a...

T: Terceira pessoa do plural.

St: Do plural.

T: Então a gente teria aqui *study, ok!*? Habitável, o quê que é habitável? Que palavra é essa?

St: Adjetivo.

T: Adjetivo. Esta é uma casa habitável, *ok!* Então qual que eu vou escolher, *livable or living?*

St: *Livable.*

T: *Livable.*

St: *Living* é advérbio, né?

T: *Living* poderia ser um verbo, né! Ou poderia ser um adjetivo, a gente já viu aqui também o uso do ‘ing’ como adjetivo e em algumas vezes até como substantivo, mas aqui nesse caso não seria ‘o’ habitável, tá! Todos...o nosso sufixo ‘avel’, habitável, comível, legível...é...corresponde ao sufixo ‘able’ em inglês, tá!? *Readable, edible, ok?*

St: *Visible.*

T: *Visible, ok!* Governo? *Govern* ou *government*?

Sts: *Govern.*

Sts: *Government.*

St: Primeira.

T: Primeira ou a segunda?

Sts: Primeira.

Sts: Segunda.

T: Segunda, *very good!* Por quê?

St: Ah professora! Por quê a segunda?...(xxx)

T: Era prá você escolher um correspondente em inglês!

St: Se fosse na hora da prova a gente fazia o errado porque...(xxx)

St: É!

T: Não... olha só gente... eu não falei que era prá vocês escolherem um correspondente, a palavra correspondente em inglês? Governo que palavra é essa?

St: A senhora falar é uma coisa, eu entender é outra, hehehe...

(Todos riem)

St: Ah mas tá certo...

T: Governo é que classe de palavra?

Sts: Substantivo.

T: Então a gente que *government...* *govern* é o verbo governar...

St: Hã...

T: *Ok!*

St: (xxx)

St: É que por exemplo, eu tava pensando no sentido de... desenvolver ou então desenvolvimento.

T: Então!? Olha só desenvolver você colocou ‘ment’ e virou desenvolvimento, aqui é a mesma coisa, governar acrescentou o ‘ment’ virou governo.

St: Eu tava pensando em governo.

T: Governo não existe.

(Todos riem)

St: Governamental.

T: Governamental existe... ai a gente vai acrescentar o sufixo ‘al’, *governmental.*

St: Hã...

St: Eu pensei em governamental.

Sts: Eu também.

T: Não, governamental não!

St: Pensei que era um cognato (Alunas riem)

T: Di...dificuldade? Dificuldade é um substantivo, logo a gente vai procurá outro substantivo... *difficulty* or *difficult*?

St: *Difficult*.

T: *Difficulty* é um substantivo, *ok!*? *Difficult* é o adjetivo, *ok!*? Embora a... esse aqui a gente até poderia ter um pouco de dúvida porque a gente viu lá em cima que *sleepy* é um adjetivo formado com o 'y', mas aqui nesse caso a gente tem uma exceção a essa regra...

St: (xxx)

T: *Difficult* é adjetivo, *difficulty* substantivo. Não existe o verbo dificultar no inglês; existe tornar difícil, *to make difficult*, *to complicate*, mas não dificultar esse verbo não existe.

St: (xxx)

T: 'Felicidade' um outro substantivo. Veja que idêntico a 'dificuldade' com o mesmo sufixo... *happily* ou *happiness*?

Sts: *Happiness*.

T: A gente viu lá em cima que o 'ness' cria substantivo, né! Responsável? Substantivo ou adjetivo? Fala (xxx)

Sts: Adjetivo.

T: Então a gente vai procura um outro adjetivo.

St: Respons...

T: *Responsibility* or *responsible*?

St: *Responsible*.

T: *Responsible*, assim como tinha lá em cima o *livable*, tá! Prejuízo? *Harm* or *harmful*?

Sts: *Harmful*.

St: Oh Débora! No caso ali a primeira palavra ela é substantiva (xxx).

T: *Responsibility*?

St: Isso.

T: Substantivo.

St: Isso.

T: Prejuízo é *harm* ou *harmful*?

St: *Harm*.

T: *Harm*, a gente viu lá em cima que *harmful* é o quê?

St: Adjetivo.

T: Prejudicial, danoso, tá!

St: Aqui é substantivo.

T: É, aqui a gente que o substantivo que é *harm*. E o próximo exercício é... nós temos uma palavra raiz, que é *life*, e temos todas ou várias derivadas... Várias palavras derivadas dessa palavra, que a gente vai tentar traduzir... todas elas para o português.

St: (xxx)

T: Pode, mas até pelo uso dos sufixos você poderia mais ou menos entender, mas se você quiser te auxiliar com o dicionário...

St: (xxx)

T: A opção ali eu acho que a gente tá cunhando uma palavra nova, mas eu acho que se tem (xxx) mais se aproxima.

St: Aproxima, é!

St: Vivenciando.

T: Vivenciável... *livable*...não! Eu preferiria vivível; embora possa não existir no dicionário mas se eu disser ah... é ... vivível, acho que a gente consegue...

St: Entender.

T: A gente consegue... *picture*, né! Imagina o quê que é um... essa característica 'vivível'.

St: Vivível, um lugar vivível.

T: Exatamente, um lugar vivível... exatamente...

St: (xxx)

T: Podemos? Ou ainda não?

St: Yes.

T: Yes!? Lá atrás já terminaram ou ainda não? Fernando? *So so* Adriano?

St: *So so*.

T: *And you boys?*

St: (xxx)

(A professora conversa com alunos enquanto fazem exercício, mas é inaudível)

T: Vital? Porque vital é um cognato, nós temos *vital* em inglês.

(xxx)

T: *Livable*.

St: Insuportável.

T: Hahaha viu? Insuportável.

T: É que conforme a gente for avançando cês vão notar que esses dicionários bilíngües que vocês usam vão se tornar cada vez mais limitados, então o ideal é que vocês possam investir em pelo menos mais um dicionário, de preferência monolíngue. Vocês comecem... comecem a treinar, a se disciplinar a usar mais o monolíngue, ou então tentem pelo menos conseguir um bilíngue que seja um pouco mais sofisticado... tipo o *Password* aquele que eu sugeri prá vocês... lembram? Que é um dicionário que tem só o verbete em Português, uma palavra ou expressão talvez... e o resto, a definição, os exemplos tudo em Inglês. Então pelo menos é um dicionário que... exige um pouco mais de esforço e tal...

St: (xxx)

T: Que tal esse daí? Tem encontrado as palavras que você precisa...é!?

St: São pouquíssimas as palavras que eu procuro.

T: É...esse é uma edição bem recente, também é um dicionário que eu acho que os alunos têm... têm feito bom proveito...

St: É bem fácil de se manusear...

T: De manusear, né! Você tá... É o Oxford prá alunos, né?

St: Escolar.

T: Escolar!

St: (xxx)

T: Podemos?

St: Podemos (xxx).

T: Então vamos...

(Término da fita)

T: (xxx) *Unreal*. Quê que esse sufixo...prefixo, perdão...que idéia é essa?

St: É que não seja real.

T: Negação, negação, né! *Greater?* Sufixo 'er'? Este aqui a gente já discutiu.

St: É...

St: É comparação, não é?

T: Uhm...?

St: Comparação.

T: Comparação.

St: Comparação.

T: Exatamente, o sufixo indica comparação. *Myself*. O sufixo 'self'... quê que ele indica?

St: É...(xxx)

T: Como?

St: Não é ego?

T: Régua?

St: Ego, ego.

T: Ego, tá significa (xxx) que significa esse...quê que dizer isso?

St: (xxx)

St: O meu ego se feriu.

T: É o...sufixo que é reflexivo, ele se reflete para aquela pessoa que está falando ou seja, o *myself*: para mim mesmo, eu mesma. Se eu digo *themselves*: eles mesmos, *ourselves*: nós mesmos, *herself*: ela mesma. Então é aquele que forma os pronomes reflexivos por exemplo, né!?

St: Como é que seria... self-ego? Como é que seria o IDE, por exemplo?

T: *Myself*... como?

St: O IDE, superego. Já ouviu falar nisso?

T: Mas é que *self* não significa ego, tá! A palavra *self* por si só não significa ego, existe a palavra *ego*...

St: *Ego*.

T: ...em Inglês, tá! Você não usaria essa palavra aqui para se referir ao ego.

St: (xxx)

T: E...e...IDE é IDE mesmo, tá! *Recycle*? 'Re'. Quê que é esse sufixo...prefixo, perdão!?

St: Fazer novamente.

T: Fazer de novo, né! Então o ciclo é feito de novo.

St: Em tudo?

T: Repetição, indica repetição. Pro *creator*? Sufixo 'or' ?

St: É...aquele que faz.

T: Aquele que faz, exatamente; cria o substantivo, não adjetivo. *Healthful*. Quê que é o 'ful'? Quê que é o 'ful'? *Health* é saúde, tá! *Healthful* é...?

St: Saudável.

T: Saudável. Então quê que é o 'ful'?

St: Esse 'ful' seria (xxx) fosse cheio de?

T: Cheio de, é o contrário do 'less', tá! Do número 1, tá! Então a gente tem o 'less' que é aquela 'ausência de' e o 'ful' que é 'cheio de'.

St: 'Excesso de', não?

T: Não excesso, por que excesso já daria um significado negativo, tá Agnaldo! É... 'aquilo que está repleto de'. *Microfilm*. 'Micro'? Tamanho... é um prefixo que se refere a tamanho. *Scientist*, 'ist'?

St: Aquele (xxx).

T: Aquele que faz... a pessoa que faz , tá! Então a gente tem *scientist*, *biologist*, *chemist*, uma série de outras ações que são formadas pelo sufixo 'ist'. Eu achei que eu ia terminá por aqui, mas eu não vou não porque ainda tem gente entre...fazendo as provas, então eu vou deixa prá entregá as provas bem no finalzinho da aula; e na aula que vem a gente discuti, porque a Sandra e a Fernanda ainda tão fazendo, tá? Então vamos fazer mais uns exerciciozinhos aqui, e nos últimos minutinhos eu passo a prova prá vocês. Quê que cês vão fazê? Esse aqui é de múltipla escolha; vocês tem um espaço na sentença e duas ou três opções... não... são três ou mais de três até... vamos fazer até pelo menos a número cinco que é dessa página três aqui. Vamo selecionar aquelas palavras que

melhor se adaptam a nossa sentença. Considerem se a gente tá procurando um verbo, um adjetivo, um substantivo, um advérbio...

(Alunos ficam em silêncio fazendo o exercício)

T: Sonia, *are you going to the center after this class?*

S: *Yeah, but first I have to...to do something at the department...*

T: *Hã...ok!*

S: *Are you in a hurry?*

T: *Hã...well, how long? (xxx)*

S: *Half an hour.*

T: *Half an hour? Oh, I think maybe I'll (xxx) with Fernando (xxx) downtown too! Thank you!*

S: *You're welcome.*

T: Fernando é... cê vai pro centro depois?

T: *We call him Duda.* Então aqui nós já temos uma frase com sujeito: *we*, verbo e objeto ou complemento, tá! Então a gente poderia acrescentar o que ali?

St: *Common.*

T: *Commonly*, a gente pode acrescentar um advérbio...

St: Bem nessa.

T: Né! Geralmente, usualmente nós o chamamos de Duda.

St: Duda?

T: Duda! Número dois: a...

Sts: *Designer.*

T: *Designer* (Aí o 'is'... ele tá com letra minúscula) *is a person who...*

Sts: *Design.*

St: Ah, acertei, viu!

St: *Designs.*

T: *A designer is a person who designs*, terceira pessoa do singular, lembram do 's' da terceira pessoa... a *designer* é *he* ou *she*, ok!?

T: Então a gente vai usar um verbo no presente simples na terceira do singular. '*He/she is a person who designs something.* Mesmo porque gente... o verbo o 'ing' a gente não usa... Se a gente quisesse usar o presente contínuo, taria faltando o quê? Aqui no presente contínuo?

(xxx)

T: Que que taria faltando aqui prá formar um verbo contínuo aqui? Lembram que a gente viu *hã...* o presente contínuo? É o verbo *To be* + o verbo principal com 'ing'. Como aqui a gente não tem verbo '*To be*'... número três?

(Alunos fazem comentários porém muito baixo para ser compreendido)

T: Singular ou plural?

St: Acho que singular...

T: Plural. Pacientes com anemia precisam de uma dieta rica em ferro.

St: Mas *iron...iron* não significa aço, também?

T: Ferro.

St: Não... não é ferro?

T: Aço é *steel*.

St: *Steel.*

T: *Steel* não '*steal*'... *steel*. Quatro *it's*...

Sts: *Useless.*

T: *Useless, very good! It's useless to go to the hospital now. The doctor is not there anymore.* Então o quê que eu preciso aqui? Eu preciso de um adjetivo, é inútil voltar o hospital agora, não adianta voltar ao hospital agora, ok! Por quê que é inútil?

St: Porque já tá lá o (xxx)

T: Não, não... não é isso. Por quê que é inútil? O quê que indica aqui na segunda sentença?

Sts: O doutor já não está mais lá.

St: O médico já não está mais lá.

T: O médico já não está mais lá... então por isso é inútil, *ok! There are two ways of...*

(xxx)

St: 'ing'?

T: 'ing'. Por quê? Lembram que a gente viu que depois de preposição, verbo seguido de uma prepos... é... precedido de uma preposição, tá! O resto vocês podem fazer em casa e a gente corrige na aula que vem. Vou só entregá as provas e na próxima aula nós vamos discutí, *ok!*

(Alunos fazem alguns comentários no final da aula mas inaudíveis devido ao barulho das cadeiras sendo arrastadas)

T: Olha, só que algumas notas tão quebradas, tá! Pode deixar que no final eu arredondo as notas; eu não arredondei aqui mas...

Classroom Observation - Teacher 2 (T2)

Class 1 - 31/05/01

T: *Ok*, com o exercício de hoje, nos vamos encerrar então a nossa revisão de tempos verbais, tá! Aquele exercício que nós fizemos anteriormente, nós passamos pelo presente simples, presente contínuo e futuro, simples e *going to*, tá! E aí a gente vai encerrar então com o passado simples, tá! Vamo vê como é que é esse passado simples.

T: *Now...hã...base....base form of the verb*, forma base do verbo, *ok!* No afirmativo, no negativo.

Afirmativo: *I played/ We lived/She saw*

Negativo: *I did not play/We did not live/She did not see*

Aqui é claro que a gente poderia contrair, para *didn't*, né?

E no interrogativo: *Did you play?/Did we live?/Did she see?*

Ok!? Então que conclusões a gente pode tirá aqui, quanto ao uso do... da estrutura, perdão do passado simples?

St: Afirmativo...?

T: No afirmativo nos temos (xxx) sufixo 'ed' acrescido à base, à forma base do verbo, *ok*. Então, o afirmativo a gente vai tê o quê? Como é que a gente vai forma lá aquela nossa regrinha?

St: Pronome...

(Ruídos de outros alunos interferem em ouvir o diálogo entre a professora e aluna)

T: Sujeito, né! Pode chamar isso de sujeito que pode se um pronome ou pode se um nome também. Não precisa ser necessariamente um pronome.

St: Sujeito mais o verbo...

T: Depois mais acrescido de 'ed', tá! Mais o quê?

St: Complemento.

T: Mais o complemento, tá. Então vamo vê um exemplo aí, bem simples. Não esses aqui, tá! Vamo vê um outro exemplo.

T: Hello (Professora cumprimenta alguém e continua a aula)

T: Qualquer verbo que vocês quiserem...

(xxx)

T: Escolham um verbo que vocês já conhecem; pode ser bem simples a frase, tá?

T: Eu... sei lá! Eu ... assistí televisão, eu escre...eu escrevi (xxx) como é que seria um outro exemplo? Eu assisti televisão hoje... hoje... hoje de manhã sei lá... ontem à noite...

St: *I watched*

T: *I watched (xxx) I watched* o quê?

St: TV.

T: TV quando?

St: Ontem é?

T: Ontem é *yesterday*.

St: *Yesterday*.

T: *Ok*. Então eu vou botá assim: *I watched TV yesterday*, tá! Um exemplo bem simples. Aí o negativo... ta... podemos usar o mesmo exemplo aqui da Elenice. Como é que você estrutura?

St: *I didn't...*

St: *I (xxx)*

T: Não, primeiro o sujeito, depois o quê?

St: *Did*.

T: O *did*, né? Mais o quê?

St: O *not*.

T: Mais o *not*... e mais o quê?

St: O verbo.

T: O verbo principal na forma base, tá! Aí ele volta prá sua forma base... e mais o quê?

St: O complemento.

T: O complemento.

St: Isso!

T: Né... então por exemplo... (xxx) No mesmo exemplo ali como é que ficaria?

St: *I did not*

St: *I...*

T: *I...did not*, ou, se eu quisé contrai eu posso colocá '*didn't*'... *I didn't what?*

St: *Watch*.

T: *Watch*. Aí o verbo volta para a sua forma base... *TV yesterday*. E o interrogativo como é que vai ficá?

St: O *did*...

T: Vai começar com o... auxiliar, né?... O *did* mais o quê?

Sts: Sujeito.

T: Sujeito... mais...?

St: O verbo. (xxx)

T: O verbo principal também na forma base, mais o complemento. Aí como é que fica? Prá fica esse mesmo exemplo... Vamo trocá o sujeito, que é prá gente não fazê uma pergunta prá nós mesmos, né? Vamo usa um outro... um outro sujeito...

St: (xxx)

T: Tá! Mas como é que vai fica então?

St: É...

T: *Did you...*

St: *Watch...*

T: *Watch, watch!*

St: (xxx)

T: *TV yesterday?*

(Aluna faz um comentário inaudível)

T: Como é que é?

St: O *did you*...

T: *Did you*, nos trocamos porque a gente não vai fazê a pergunta prá nós mesmos, tá! *Ok!* Então, basicamente essa é a estrutura do passado simples, não é? Então esses são os exemplos que a gente tem aqui: *I played, she did not play, did you play? Ok!?* Aí logo a seguir a gente tem mais três exemplos, num outro *boxzinho teach, forget e go*. Vejam o quê que acontece aqui: *she taught, I forgot, they went*. Quê que aconteceu aqui? Com esses verbos? Qual a diferença desses três verbos pros anteriores?

Sts: São irregulares.

T: Esses são irregulares. O quê que quer dizer isso? César?

St: Que... não...

St: Não segue um padrão.

T: Não seguem o quê? O padrão que é o 'ed' para formar o passado simples. Então os verbos irregulares são aqueles que vão ter diferentes formas no passado, não é? Cada um vai ter uma forma específica. Por exemplo: *taught* é o passado de *teach*, *forgot* de *forget* e *went* de *go*, tá? Agora, quando a gente forma o negativo e o interrogativo, aí o quê que acontece?

St: (xxx)

T: Aí a gente volta prá aquela fórmula ali, tá!? Eles só são irregulares quando a gente tivé usando o afirmativo. Quando a gente tivé usando o interrogativo e o negativo, eles vão seguí a mesma regra... *did e not*, tá? A mesma coisa. Como é que a gente vai saber isso aqui por exemplo, se a gente quisé fazê um exercício, tivé que completá... e a gente não sabe se o verbo é irregular ou não? A gente pode consultar o nosso dicionário, normalmente tem uma lista de verbos irregulares, tá? Às vezes tem no início do dicionário, às vezes tem no final, às vezes tem no meio. Procurem aí no dicionário de vocês; vejam se vocês acham... deve ser essa lista aí mesmo que você tá mão, tá Elenice?!

Tá vendo, então você tem essa lista aí...então você... há eu quero saber se o verbo *eat* é irregular... eu vou lá e olho, aí eu vou ter três colunas na minha lista. A primeira coluna corresponde a quê?

St: Infinitivo?

T: Ao infinitivo do verbo... a segunda coluna?

Sts: Passado.

T: Passado simples que é esse que a gente tá vendo... e a terceira coluna?

St: Particípio passado.

T: Particípio passado, que no momento nós não tamo utilizando, tá? Mais particípio passado...

St: No afirmativo todos esses pronomes e...terminam com 'ed'?

T: Pronomes?

St: É... o... I...

T: Hã, ta! Se diz todas as pessoas.

St: É...

T: Todas as pessoas.

St: *Ok*.

T: (Barulho de alguém tossindo interfere na compreensão do que a professora está falando)

T: Tá!? Então prá qualquer pessoa 'ed', tá! E quando for verbo irregular também qualquer pessoa vai ter a mesma terminação, mesma forma, tá! Aqui tem essa vantagem, não tem variações de uma pessoa prá outra... Alguma pergunta quanto à estrutura aí? Não? Então a única coisa que a gente tem que cuidar é se o verbo é regular

ou irregular. Se ele não estiver na nossa lista ali é porque provavelmente ele é um verbo regular, então eu posso usar a terminação ‘ed’, tá! Vamo ver os exemplos...*San Francisco and San Diego played in the 1995 superbowl, ok? Benjamin Franklin lived in England for sometime. Many slaves did not survive. Elvis did not take music classes. Did you go to Saint Antonio last week? Did you forget anything? The traders sold slaves in America.* (xxx) Ok? Então aqui nós temos tanto verbos regulares, por exemplo *he played, lived, survive* embora ele teja no negativo também é um verbo regular, tá? Aí os próximos já são verbos irregulares, *ok? Go, forget, sell, buy, teach*, todos verbos irregulares. Primeiro exercício, complete essas sentenças usando os verbos entre parênteses no passado simples. Então vocês têm dois verbos, porque na verdade você tem dois espaços ali nos três primeiros exercícios; nos outros vocês só tem um verbo que é num espaço... qué dizê, não é que seja um espaço só, mas só tem um verbo principal, os outros espaços são para os auxiliares, etc. Afirmativo, negativo e interrogativo. Se tiverem em dúvida se o verbo é regular ou irregular consultem as suas listinhas. *Number one*, Elenice?

St: *Last night he played...*

T: *He played...*

(xxx)

T: *Then...*

St: *They went to the movies.*

T: *To the movies.* (Aqui) tem bastante energia. *Number two*, Roberto?

St: Hum...(xxx)

T: *Bought.*

St: (xxx)

T: *Three*, Alessandro? *The referee*

St: (xxx)

T: O ‘*they*’? Mas você tem que conferir com os meninos aí... Como é que fica aí gente? *The referee...*

St: *Stopped.*

T: *Stopped the fight.* O Júlio César Chaves...

St: *Became.*

T: *Became*, pronuncia *became...champion.*

St: Tem que tê ‘ed’ no final?

T: Não, *became!* *Become* é um verbo irregular. *Become – became – become*

St: Ah...

T: Negativo. Adriano, *number four?*

St: *I did not see Placido Domingos’ concert last... last year.*

T: *Very good!* *Five*, Fernanda?

St: *George Bush did not win the president election...*

T: *The presidential election...*

St: *In...*

T: *In 92.*

St: Tem mais uma coisa agora...

T: Acrescenta o *did not* e o *win* permanece na forma base. Em compensação o filho dele ganhou em 2000.

(Todos riem)

T: (xxx)

St: Em compensação não, né?

T: Não é uma compensação? Não...É uma compensação do ponto de vista dele.

St: Ah... tá!

T: Não no nosso Valdete! Mas dele... six, Fernando?
 St: *They did not enjoy the movie on TV last night.*
 T: *Interrogative...* certo...Ariane?
 St: Não fiz ainda.
 T: Não fez!? Benjamin?
 St: É... *Did the United States win in the 1994 World Cup? (Todos riem)*
 T: *Very good!* Oito, Silvio?
 St: *Did you meet your boyfriend at school?*
 T: *Good!* Nove, Valdete?
 St: É... *did* (xxx)...
 T: (xxx) *spoke Spanish, Spanish.* O próximo texto vai ser sobre um rei, alguém... todos conhecem o rei?
 St: Roberto Carlos.
 St: (xxx)
 T: Hã...?
 St: Não, não...Elvis Presley.
 T: *The king, the king!?*
 St: (xxx)
 T: O rei é um termo como ele é conhecido pelos fãs...do...do... da música...
 St: Mas aqui no Brasil quando se diz rei se (xxx) em Roberto Carlos.
 T: Ah é mesmo, né? Não tinha pensado. Roberto Carlos é o rei aqui!
 St: É...
 St: Aqui no Brasil, é ele!
 T: Ah tá!
 St: Isso é bem Americano, né!?
 T: Não, não... mas eu não quis dizer que ele é o rei prá nós...eu quis dizer que ele é conhecido como o rei.
 St: O rei do rock.
 St: Roberto Carlos.
 St: (xxx)
 St: O rei da jovem guarda.
 St: O Elvis?
 T: Isso!
 (Alunos fazem comentários sobre Roberto Carlos e Elvis como reis da música)
 T: Talvez... até essa expressão 'o rei', tenha sido incorporada pelo Elvis.
 St: (xxx)
 T: Exatamente...
 (Todos comentam ao mesmo tempo dificultando a compreensão do que está sendo dito)
 T: Ok! Então quê que nós sabemos do Elvis antes da gente lê aqui no texto?
 St: Cantava rock.
 St: Cantava rock, que...
 T: Que ele era cantor de rock, que mais?
 St: Cantava muito bem.
 T: Hã?
 St: (xxx)
 T: Cantava muito bem .
 St: Usava roupas exóticas.
 T: Como é que é?
 St: Usava roupas exóticas.
 T: Usava roupas...exo...diferentes... diferentes, digamos assim, né!?

(Outros alunos fazem comentários simultâneos sobre o Elvis)

T: Foi o precursor daquele negócio do...de... *show man*, porque ele dançava no palco, dançava de uma maneira bem sensual que era considerada muito chocante na época. Que mais?

(Alunos riem e falam ao mesmo tempo)

T: Drogas em remédios, ele tinha um problema com consumo de remédios, drogas no sentido de cocaína ou heroína nunca ouvi fala... remédio sim...

St: Mas ele tinha alguma coisa assim, não sei se era com álcool...

T: Com álcool é... talvez.. e... remédios.

St: Fez vários filmes também.

T: Também foi um ator, na sua época um ator bem famoso, né?

St: (xxx) Porque a cada pouco tempo surge um Elvis por aí...Argentina...é...

T: Exatamente!

St: Aliás tem um que apareceu essa semana que é filho dele... deu DNA.... que é DNA positivo...

T: E é filho mesmo?

St: É... dizem que é... não sei... tá até fazendo show nos Estados Unidos... e se apresentando como filho do Elvis Presley...

T: Os Estados Unidos tem toda uma história... de toda um... uma tradição de pessoas que se vestem de Elvis, que se reúnem (xxx) prá fazer concurso do melhor Elvis... lá é uma coisa muito forte... criou-se uma mitologia muito forte em torno da (xxx) do Elvis... Aí tem jornais sensacionalistas, que dizem que não sei quem viu o Elvis...

St: Ressuscitou!

St: O Elvis não morreu.

T: Um ET... o Elvis era um ET... Enfim uma série de... coisas, né? Que mais? Sabemos mais alguma coisa sobre o Elvis, ou não? Então vamos ver aqui essas oito... oito afirmações sobre o Elvis... e a gente vai dizer se elas são falsas ou verdadeiras de acordo com o texto.

St: (xxx)

T: Vamo vê, vamo vê o quê que diz aqui o texto, tá!?

(xxx)

T: *Number one: Elvis was nineteen when he began singing professionally.* Falso ou verdadeiro?

St: Falso .

St: Falso.

T: Falso. Quantos anos ele tinha?

Sts: Vinte dois.

St: Vinte três.

St: (xxx)

T: *Elvis first record was Heartbreaking Hotel?*

St: Falso.

St: Verdadeiro.

St: Falso.

St: Ver...

St: Falso.

T: Falso, *ok!* O quê que foi o *Heartbreak Hotel?*

St: (xxx)

T: Como é que é César?

St: Foi o sucesso.

T: Foi o primeiro sucesso; não o primeiro disco, primeiro sucesso, *ok?*

St: O primeiro disco se chamava...

T: O primeiro disco nós não temos o nome, tá? Nós sabemos quando ele começou a gravar mas não sabemos o nome do primeiro disco... *Elvis made Love me Tender in 1956*. Verdadeiro ou falso? Verdadeiro, tá! Diz lá mesmo que antes de *Love me Tender*, tá lá...*in the same year too he made his first movie Love me Tender in Hollywood*.

St: (xxx)

T: Continuação, naqueles doze meses, né!?

St: (xxx)

T: Hã?

St: Depois a gente não sabe em que mês tá falando aqui, talvez seja 57 (xxx)

T: Mas como diz no mesmo ano... provávelmente tá se referindo, ou seja de Janeiro até Dezembro... seriam os doze meses do ano de 56.

St: Mas aqui ele está se referindo ao filme *Love me Tender*? (xxx)

T: Ao filme...

St: (xxx)

T: Ambos, né!? Porque ele... o filme foi lançado junto com a música, né!?

(xxx)

T: Tá? Aqui nós não temos nenhuma informação disso, tá? Aqui tá falando de *Love me Tender*. A única informação que nós temos no... no...coisa é o filme, e provávelmente a música foi lançada antes, porque se não, não teria sentido botá já uma música antiga num filme, uma música que já é conhecida, né? *The army gave Elvis an elegant haircut*.

(xxx)

T: Verdadeiro ou falso?

St: Falso.

St: Verdadeiro.

T: Falso, quê que diz o texto César?

(xxx)

T: Quando ele foi pro exército, o quê que aconteceu? Qual é o tipo de... de *haircut* que ele recebeu lá?

St: Regular.

T: *Regulation* aquele... aquele do padrão do exército. E o quê que aconteceu quando cortaram o cabelo dele daquele jeito?

St: Não sei...

T: Como é que é? Não... tá escrito no texto, tá gente. Não é interpre... não é achismo. O quê tá escrito no texto?

T: *Thousands of women all over the world cried it*, o quê que é isso?

St: Muitas mulheres...

St: Choraram...

T: Se choraram... foi um corte de cabelo elegante ou não?

Sts: Não!

T: Não! Obviamente que não! Na época, foi considerado um corte muito feio comparado com o cabelo que ele tinha antes... uma cabeleira vasta e tal, né! Topete estilo topetão, né! *Elvis fell in love in (xxx) Elvis was married for about six years*.

St: Nove...nove anos.

T: Ele foi casado por nove anos? Ele se casou em 67 e se separou quando?

St: 73.

T: Em 73. Quantos anos dá isso?

St: Seis.

St: Seis anos.

T: É só fazer as continhas... *Elvis was 32 years old when he died*. Verdadeiro ou falso?

Sts: Falso.

T: Falso, né! Ele tinha acho que 42 (xxx), né! *Elvis has been popular since his death.*

St: Falso.

T: Verdadeiro ou falso?

St: Verdadeiro.

T: Verdadeiro. Isso não precisaria nem consultar o texto prá saber a resposta, né? A popularidade do Elvis é conhecida em todo mundo... ainda que nós não sejamos fãs particulares mas a gente sabe sobre a vida do Elvis...

St: (xxx)

T: *Fell in love* é uma expressão, tá! Não dá prá traduzir a palavra... separado.

St: Mas... (barulho de carteira sendo arrastada interfere na compreensão)

T: *Fell in love* significa o quê? Apaixonou-se, tá!. É a expressão 'se apaixonar'... *fall in love* é se apaixonar.

St: E se colocar só *fell*? (xxx)

T: É por isso que eu digo que ela não pode se interpretada isoladamente. Ela tem que se interpretada como parte de uma expressão idiomática... *ok!* Agora vamos responder as perguntas ali, de um a seis. São perguntas sobre o texto; sete e oito são perguntas de conhecimento geral, tá!? Vejam as perguntas e se vocês tiverem alguma dúvida, podem falar, *ok!* Ele não é um fazendeiro, porque fazendeiro dá a impressão de que ele possuía uma fazenda, né! Quê que é o *farm worker*?

Sts: Camponês.

T: É... um camponês a gente poderia dizer, (xxx) interpretar através do que a gente já estudou aqui; nós vimos sufixos, tá!... O quê que é *worker*?

Sts: Trabalhador.

T: Trabalhador, e *farm*?

St: Fazenda.

T: Fazenda. Então o quê que é um *farm worker*?

St: Trabalhador...

T: Trabalhador rural, uma pessoa que trabalha numa fazenda; não necessariamente é dono da fazenda, pode ser um empregado...

St: Pode ser agricultor sem possuir terras?

T: Agricultor sim, agora... fazendeiro não! Fazendeiro...

St: Ah...tá!

St: Camponês.

T: É... camponês é uma palavra que a gente já não usa mais hoje em dia, né!? Ele é um camponês...

(xxx)

(Alguém aparece na sala interrompendo a aula para dar um recado)

T: *Number two, how many movies did Elvis make?*

Sts: *Twenty.*

T: *Twenty, twenty, ok!* Ou a gente até poderia dizer, mais de vinte, né!? Mais de vinte porque é o que diz ali o texto. *When did Elvis join the United States army?*

St: 1958

T: 58. *Who did Elvis marry?*

St: Priscilla.

St: Priscilla...

T: Ah? É... não! Não é *when* é *who*. *Who did ma...Elvis marry?*

(xxx)

T: Priscilla (Beauley), porque antes de se casar com ela, xxx a mulher se chamava (Beauley), *ok!*? *When did Elvis wife divorce him?* 73, *ok!*?

St: Aí fica assim: eles se divorciaram?

T: Pode ser... pode ser... não tem problema nenhum ou simplesmente em 1973
(xxx)

T: *No problem... Very good* Valdete! *Good for you! What did Elvis die from?*

St: 77.

T: No... *What did Elvis die from?*

St: É... de que ele morreu?

St: É...

Sts: Um ataque do coração.

T: *Heart attack, ok!?*

St: Mas é...(xxx)

T: Morreu de quê? Exatamente, tá!

St: Coração.

T: O que vai na...na...no...

St: Óbito.

T: No atestado de óbito é o que... o que... a causa mortis, tá! Parada respiratória é... ataque cardíaco... Agora, se a parada respiratória ou ataque cardíaco foi causado por isso ou por aquilo, aí isso é outra coisa tá! A causa mortis foi um *heart attack, ok! What are some disadvantages of being very rich and famous?*

St: Perder a privacidade.

T: *Ok!* Perda da privacidade, quê mais?

St: Não saber o que fazer com o dinheiro... (Todos riem nesse momento)

T: Não saber o... isso é...saber que isso é um problema sério prá nós, (relis) mortais. É difícil visualizá isso, mas quem tem muito dinheiro, tipo assim... Bill Gates, (xxx) Onasis, etc...eles têm que encontrar mecanismos prá se desfazê do dinheiro, porque se não eles têm que pagar tanto imposto... Então eles têm que criar fundações... Todos eles têm fundações... eles têm que doá dinheiro...

St: É...

St: Não é porque eles são bonzinhos...

T: Não...não é porque eles são bonzinhos. É porque eles precisam encontrar formas de... de canalizar aquele dinheiro, de maneira que eles não sejam taxados sobre aquele dinheiro... Porque se eles ficarem com todo dinheiro na mão deles, todos são taxados...então eles criam fundações, eles criam fundo disso, fundo daquilo, dinheiro prá criança não sei das quantas, dinheiro prá não sei que lá...

(xxx)

T: Hein?

St: É só dá prá LBV.

(xxx)

T: *Ok!* Então tem esse problema...como administrar todo esse dinheiro? Como escolher pessoas de confiança prá administrar a sua fortuna? Como não ser roubado pelos seus administradores, por exemplo. Quê mais?

(xxx)

T: Questão.. questões de segurança, exatamente... tá sempre se escondendo...sempre...

St: Por isso que ninguém aqui tem!!! (xxx)

T: (A professora ri) Vocês ja viram muitos milhões, né!? Fernanda?

(xxx)

T: Como é quê é?

St: Se for seu aluno não precisa disso.

T: Não precisa?

(xxx)

T: Pode dá... pode dá... (xxx)

(xxx)

T: *Ok!* E a última pergunta?... Só essa bem (xxx). *Is Elvis music still popular in your country?*

St: *Yes.*

T: *In Brazil...* Ainda tem gente que gosta do Elvis?

St: *Sim.*

T: Tem?

St: Tem... Eu quando era mais novo usava um jaquetona preta toda cheia de... coisa e tal...

T: Era do Elvis?

St: Era do Elvis e do rock n' roll...

T: É mesmo... é?

St: Depois... (xxx) Mais eu ainda gosto...

T: Não, eu acho que a...a voz dele inegavelmente é muito linda e ele tem umas pronúncias bem legais. (xxx) É tudo meio cafona, mas tem algumas músicas bem legais...

(xxx)

T: Cê não gosta do Elvis?

St: Não. (xxx)

(xxx)

T: *Ok!* Então vamos continuando gente. Próxima parte... ah! Então antes da gente continuá vamo só dá uma olhada nesse texto aqui. Alguns exemplos do passado simples, tá!? Vamos selecionar pelo menos outro do present... é... do afirmativo, outro do negativo, e vejam se vocês encontram algum no interrogativo também, tá! Primeiro parágrafo vendo assim por cima, o quê que nós temos?

St: *Was* é...

T: *Was, was born* aqui não temos o passado simples desse modelo aqui, mas temos o passado simples do verbo 'to be', tá! *Was born*, né!? Na verdade nem é do verbo 'to be' é do verbo 'to be born' que é nascer, o verbo nascer, tá!? Que mais?

St: *Was blessed*...

T: *Was blessed*. Ta, aqui a gente tem na verdade uma voz passiva, *ok*... Silvia? Voz passiva, no passado simples. Tá correto! Porém é uma voz passiva, não uma voz ativa, né!? Mas nós temos um outro anterior, qual é?

St: *Took*.

T: *Took. Elvis never took music classes, ok!*? Passado simples do verbo *take*. Depois continuando, segundo parágrafo?

St: É... *started*.

T: *Started*. Mas antes de *started* temos?

St: *Began*... não, não...*began*.

T: *Began, began* tá! E na segunda linha? Segunda sentença?

St: *Become*...

St: *Didn't become*.

T: *Didn't become*. (Não *became*) *Didn't become* esse aqui é negativo, né!? E continuando?

St: *Made*.

T: *Made*. Aí temos *was*, temos *made again*, né!? Continuando lá? Aí, no terceiro parágrafo?

St: *Sent, joined*...

St: *Joined*.

T: *Joined*. Depois?

St: Ali tem *gave...gave...*

T: *Gave*, exatamente! *The army gave him a regulation haircut ...*(Final da fita)

(Início do outro lado da fita)

T: Depois?

Sts: *Returned...*

T: *Returned... I made...* de novo, né!? *Made* outra vez... Aí, mais pro final do parágrafo?

Sts: *Remained*.

T: *Remained, ok!*? Então os outros dois parágrafos nós não precisamos fazer, mas enfim...esse texto aqui tem uma abundância de passado simples, tá!? Prá ilustrar esse ponto que nós tamos vendo, né!?... Vamos vê os exercícios que se seguem; ainda tem uns minutinhos aí... Número um: complete o exercício seguinte, use uma palavra do quadrado ao lado para cada sentença e adapte conforme necessário... Então ali ao...ao... do lado, vocês têm verbos, vocês já sabem que são regulares e vocês vão usá prá completá aquelas cinco sentenças.

St: São regulares?

T: São regulares! *Ok!*?

(Apenas sons imperceptíveis enquanto os alunos fazem os exercícios e após certo tempo a professora inicia a correção)

T: (xxx) E a última então, hã... Silvia?

St: (xxx)

T: *Twenty three...*

St: *Twenty three (xxx) joined the army.*

T: *The army, very good!* No próximo exercício cês vão fazer em duas partes... A primeira parte é combinar os verbos da primeira coluna, que tão no...no... infinito com os seus respectivos participios... Perdão, passado simples que estão ao lado, tá!? É só combinar. E depois que vocês combinarem, vocês vão usá esses passados irregulares prá completar as cinco sentenças, né!? Não precisam nem olhar no dicionário, né!? Tentem fazê ali pela estrutura dos verbos (xxx) da gente combina, a primeira parte pelo menos. A segunda aí... até vocês podem pensar um pouquinho mais.

(xxx)

T: *Elvis gave a lot of money to poor people. Going to, Roberto?*

(xxx)

T: *Nobody taught or nobody thought?*

St: É...

T: O primeiro lá da listinha, ou o segundo?

St: Primeiro. (xxx)

(xxx)

T: Não! Tá errado. Não! É o número dois. É o passado do verbo *teach* ou é o passado do verbo *think*?

St: *Teach...*

T: *Teach...* é o passado do verbo *teach*, ou seja *taught*.

St: Verbo ensinar.

T: Ensinar, ou seja o quê que significa essa sentença aqui? *Nobody* é o quê?

St: Ninguém.

T: Ninguém, o quê?

Sts: Ensinou o Elvis...

T: Ensinou o Elvis a cantar, ok!? Ele não tinha formação... ele cantava por conta própria, né!? *Number three*, é... Fernando?

St: Fernanda?

St: Elvis...

T: Fernando! Elvis...

St: *Sang*.

T: *Sang in all of his movies*. Todos os filmes dele eram cantados, né!? *Four*... Valdete?
(xxx)

T: *Alive*.

St: *Alive... people thou*...

T: *People thought*.

St: *Thought Elvis was the king and many still*... (xxx)

T: Pensou *very good*! E a última então? Fernanda? ...te dá a mais difícil de todas... é o último...

St: É...Elvis *did*...

T: *died*!

St: *A lot of people wrote*... (xxx)

T: *Wrote* (xxx) *about his life, very good*! Então é isso... Se quiserem fazê o próximo, podem fazê em casa, tá!? Na próxima aula nós corrigimos...

(Barulho de movimentação dos alunos e comentários ininteligíveis ao término da aula)

Class 3 - 18/06/2000

(Barulho de movimentação na sala, comentários ininteligíveis entre a professora e alguns alunos até a professora iniciar a aula)

T: (xxx) E tinha ficado um pouquinho daquele texto anterior, né!? Do (xxx), tá!

(Alunos fazem comentários)

T: xxx lá na minha sala; depois se alguém quiser ir lá comigo, a gente pode... (xxx)

St: Eu não tenho a cópia também professora.

T: Eu esqueci de trazer as cópias hoje. I'm *sorry*!

St: Pode trazê quinta daí a gente pega.

T: Então tá! Ta, é esse aqui oh...

St: Ah...esse aí eu tenho; pensei que era esse aqui.

T: Não, não, não! Esse aqui, oh!?

St: Ah!

T: Depois se vocês quiserem passar ali na minha sala eu posso dá prá vocês É que eu esqueci de trazer a cópia.

T: Tá!?

St: Tá!

T: O negócio é o seguinte, gente... hoje eu trouxe um...(dificuldade de compreensão devido a barulho de carteiras sendo arrastadas) ...que faz uma revisão assim de várias estratégias de leitura que a gente trabalhou durante...ao longo do semestre: *skimming*, *scanning* é... uso do contexto para inferir o significado das palavras... Enfim, uma série de estratégias importantes que a gente prediz etc, tá! E nós, na verdade, já chegamos praticamente ao final do nosso curso, tá! Então a gente poderia ter a nossa prova...

(Todos riem)

St: Na Terça-feira.

St: Na terça.

T: Na segunda-feira.

St: Terça não?

T: Segunda-feira, tá! Nós poderíamos ter uma aula a mais na... na quinta, né! Ou terminaria essa atividade aqui, ou faria alguma outra atividade. (xxx)

St: Vai tê revisão, né?

T: Na verdade não é nem necessário fazê revisão. Vocês viram que na... na prova anterior a gente não fez revisão e a maioria das pessoas tirou nota boa.

St: Essa prova... essa prova agora, ela vai ser do...do que teve durante o semestre, ou só a partir daquela outra prova?

T: Itens gramaticais eu tendo a concentrá mais nos que a gente viu depois da...do... do segundo bimestre, tá!? Porém as estratégias de leitura, todas aquelas, né! Essas são gerais e a gente vai tá usando sempre.

St: Não vai ser do mesmo tipo? Você vai dá um texto...

T: O mesmo tipo. Um texto com exercícios... é ... mais de análise... é... lingüística (xxx) do texto, alguns... sei lá, alguns aspectos de verbo, de sufixo, prefixo, coisas que a gente viu ultimamente, né!? Gerúndio, etc... e as estratégias de leitura que a gente tá sempre usando prá pode fazê a interpretação do texto, tá!

St: Então vai sê segunda a prova?

T: É vamo fazê segunda, que aí a gente já fica liberado.

St: Aí cê vai dá recuperação prá quem foi mal?

T: Aí... se alguém precisar, aí vai ter a recuperação, tá!? Aí na quinta-feira a gente já poderia até vê isso. Já vejo... procuro já vê as notas, e se for possível na quinta eu já dou uma posição prá vocês, tá!?

(A sala fica em silêncio, apenas alguns ruídos imperceptíveis até a professora retomar a aula)

T: Por exemplo fazendo uma previsão do que viria a seguir... é descobrindo o significado de palavras é... desconhecidas através do contexto, através da estrutura gramatical, etc, fazendo *skimming*, fazendo *scanning*, etc. Mas quando nós lemos na vida real, quando a gente tá lendo lá um texto em inglês... nós freqüentemente temos que fazer todas essas coisas ao mesmo tempo; então a gente não usa essas estratégias separadamente, de forma estanque. A gente tende a usá-las de maneira combinada, né! Essa unidade vai ajudá-lo a usar essas estratégias juntas é... fornecendo as atividades ah...prá serem feitas em cima de textos, tá! Primeiro texto, esse aqui na... atividade 7.1, que a gente vai começar com *scanning*. Leia esta carta ràpidamente, bom lembrando que o *scanning* é aquela atividade rápida, a gente lê prá buscar informações suficientes, né!? E respondendo as duas perguntas ali: *Who wrote the letter?*

(xxx)

T: (xxx) *Yes?*

Sts: *Yes.*

Sts: Quem escreveu a carta?

T: Exatamente... e número dois: *Is the letter about a car, a washing machine or a cassette record?* Qual dessas três coisas aí, tá!? Então vamo ràpidamente ler, bem rapidinho, só prá responder aquelas duas cartas, aquelas duas perguntas Não precisa nem lê a carta toda, tá! (xxx) Que pergunta é essa?

St: O que a Jones quer?

T: O quê que a Mrs. Jones quer, tá!? Ou seja, qual o objetivo desta carta? Prá quê que ela mandou essa carta, *ok!*? Então, ela mandou essa carta porque... primeiro qual foi o motivo da carta?

St: Uma reclamação.

T: Uma reclamação, tá! Mas sobre o quê?

St: Sobre um produto que ela comprou e que quebrou.

T: Que quebrou. Então essa era a reclamação dela, tá! E o quê que ela quer que a empre-

sa faça?

St: Que ela reponha..

T: Que ela reponha não!

St: Reponha não, que ela...

St: Indenize?

T: Tem uma palavra melhor do que indenizar. Indenizar é uma coisa mais do contexto mais específico.

St: Ressarcir.

T: Ressarcir. Como é que seria esse ressarcimento? Ariane? Trocando em miúdos?

Sts: Devolver...

T: Devolver o dinheiro que ela pagou pelo produto, uma vez que o produto quebrou imediatamente, logo após que ela comprou, tá!? Onde é que tá isso no texto?

St: É... lá no final.

St: No final.

T: Exatamente. O quê que ela pede então?

St: Imediatamente .

T: Não, imediatamente é o advérbio. Mas o quê que ela pede que a empresa faça?

Sts: Que *refund*.

St: Que reembolse ela.

T: *Send me a refund*, seria reembolsar, seria a... o verbo mais apropriado prá esse caso aqui tá!

St: O quê que é *refund*?

T: O Adriano acabou de falar. O quê que é Adriano?

St: Reembolso.

St: É... reembolso.

T: *Ok*?

St: Thanks.

T: 'C' guessing *difficult* words. Aqui a gente vai trabalhar com dif...com palavras desconhecidas sem usar o dicionário, tá!? Encontre as palavras seguintes na carta, use o contexto para decidir se elas têm o significado A ou o significado B. Não use o dicionário. As palavras são aquelas que tão em itálico e o... as possibilidades tão ao lado. Pelo contexto vocês vão escolher, tá!

(A professora faz comentários inaudíveis enquanto os aluno fazem o exercício)

T: *Number one (xxx)? Shop or house?*

Sts: *Shop*.

T: *Ok! Precisely? Nearly or exactly?*

Sts: *Exactly*.

St: O quê que é *nearly*?

T: *Nearly* é...quase.

(xxx)

T: *Broke down, stopped working or stopped to working?*

St: *Stopped working*.

T: *Rude? Beautiful or not polite?*

Sts: *Not polite*.

T: *As? When or because?*

St: *When*.

St: *Because*.

T: *Because*. *Very good!* Vejam que, se a gente quiser substituir, vejam lá... *who told me that as I did not have a receipt the shop could not give me a new recorder...* eu posso substituir pelo *because*. *Because I did not have a receipt*, mas não pelo *when*.

T: *When* é quando, tá! Não dá aqui! *Receipt, a letter from the shop or a piece of paper saying that you have paid?*

Sts: *A letter from the shop.*

Sts: *No...*

T: *A piece of paper saying you have paid.* Quê que é o *receipt*, então? Quê... quê que é o *receipt*?

St: *Receipt?*

T: Em Português?

St: Um verbo.

T: Não! Um substantivo, tá! Olha... olha aqui a definição: *a piece of paper saying you have paid.* Quê que é isso? É um substantivo, então não é verbo. Quê que é *piece of paper*, gente?

(xxx)

T: Hã?

St: Uma pequena carta?

T: Não uma pequena carta gente, ele tá falando da letra B, tá?...Não tem carta ali no meio.

T: *Piece of paper.* Quê que é *piece of paper*?

St: *Piece?*

T: *Piece* é pedaço, tá!

(xxx)

T: *Saying you have paid.* Quê é isso?

T: *Say* todo mundo sabe quê que é, tá! Não precisamos nem olhar...

St: *Say* é dizer.

T: Hã?

St: Dizer.

T: Só que ali a gente tem o gerúndio.

St: Dizendo...dizendo.

T: Dizendo... dizendo o quê? O quê que diz nesse pedaço de papel?

Sts: Você tem...

T: O quê que é *paid* gente?

St: Pagamento.

T: Pagar.

St: Pagar, pagando...

T: Vamo tirá o... você... vamo tirá o... vamo deixá tem, vamo tirá o tem, dizendo que o quê? Que você...

St: Deve.

T: Não o contrário.

St: Precisa.

St: Deve pagar.

T: Não, não, não! Tira o deve, não tem nenhum deve aí. Você o quê? Quê que diz nesse pedaço de papel? Que você pagou, que você pagou, então que pedaço de papel é esse?

St: Um recibo.

St: É um recibo.

St: Uma nota.

St: É recibo.

T: Hein?

St: Recibo.

St: Ah! É isso!

T: *Disappointed? Unhappy or ill?*

St: Ah, esse aí não sei.

St: Eu...eu não sei, eu não me lembro.

T: *Unhappy*.

St: (xxx)

St: Quê quer dizê professora?

T: *Unhappy* vocês sabem quê que é. A gente já estudou os prefixos, e a gente sabe quê que é *happy*.

St: Ah... (xxx)

T: Então *disappointed* é um quase cognato, *ok!* Quê ... quê que é *disappointed*?

Sts: Desapontado.

(xxx)

T: Sim, ma... mas dentro de um contexto específico, tá! Não é um infeliz triste, é um não estar satisfeito, não estar contente com... com alguma coisa.

T: *Refund? A ca...cassette recorder or money back?*

Sts: *Money back*.

T: *Money back. Very good!*

St: (xxx)

T: Eu vejo como... não se trata de um chute, tá gente! A gente tá buscando pistas do contexto.

St: Não, não, foi... foi porque eu não li no texto.

T: Ah...

(xxx)

St: É porque eu vi aqui o 'refund', aí o 're' eu... (xxx)

T: Fazer de novo.

St: Fazer de novo. Aí, como 'cassete record' não tem nada a vê com fazer de novo e... *money back*...

T: O 're' e o *back* tem significado similar.

St: Foi por isso que eu achei. (xxx)

T: Então tu não chutô; tu fez um raciocínio correto.

St: É! Só que na prova eu iria...

T: Ái! Lá vem o fantasma da prova! Vocês estão sempre assombrados por isso. Vamos ver letra D. *Looking for detailed information*. Daí a gente vai procurar informações específicas no texto. Leia a carta de novo cuidadosamente e decida se (xxx) as afirmações a seguir são verdadeiras ou falsas. Coloque um T (verdadeiro) ou F (falso) nos quadradinhos ao lado das afirmações como no número 1, por exemplo: *Mrs Jones lives in (xxx)*. Verdadeiro, tá! E todas as outras cês irão dizê também se são verdadeiras ou falsas; prá isso cês precisam lê primeiro as afirmações e depois comparar com a carta.

(Alunos fazem os exercícios)

T: *Have you finished?* Já terminaram?

St: Quase... falta o...

T: Então vamos. *Number 2: she wrote the letter ('she' aqui é a Mrs Jones, tá!) four days after she bought the cassette recorder*. Verdadeiro ou falso?

Sts: Verdadeiro.

T: Verdadeiro. Ela escreveu em que dia?

Sts: Dia oito.

T: Dia oito. E ela comprou no dia?

St: Quatro.

T: Quatro. Então essa tá verdadeira, né!? *She bought the recorder in (xxx)*

St: Verdadeiro.

T: Verdadeiro. *The recorder broke down after only 40 hours.*

Sts: Falso.

T: Falso. Quanto tempo foi?

St: 24 horas.

T: Vinte e quatro horas apenas, né!? *The manager of the shop was very rude to Mrs Jones.*

St: Falso.

St: Falso.

T: Falso. Quem que foi *very rude*?

St: (xxx)

T: O vendedor, ou a vendedora, né! Não o gerente em si. O gerente não atendeu o pedido dela, mas não diz que ele foi rude. *The shop did not give Mrs Jones a new recorder because they did not have one.*

St: Falso.

St: Falso.

T: Por quê que não deram?

St: Porque eles não tinham, eu acho...

St: Porque...

St: Porque ela queria um reembolso, ela queria...

T: Não. Vejam primeiro porque que eles não deram... primeiro ela deve ter tentado trocar.

St: *A new Record... (xxx)*

T: *Why not?* Eu quero saber a razão, isso aí é o fato.

St: (xxx)

St: A loja não tinha um novo.

Sts: Eles não tinham um novo...

T: Não! Vocês não acabaram de dizer que é falsa a afirmação?

(Alguns alunos começam a rir enquanto a professora continua a falar)

T: O quê que tá escrito lá na carta gente?

T: Leiam a carta. Vejam porquê que a loja não deu o aparelho prá ela... Simplesmente porque na hora que ela foi à loja ela não tinha o recibo na mão, *ok!*?

St: (xxx)

T: *Number six, não, number seven. Mrs Jones would like to buy another cassette recorder from this shop.*

T: Quê quer dizer essa afirmação?

St: (Aluna faz um comentário muito baixo para ser ouvido)

T: Condicional, ela... gostaria... gostaria de quê?

St: (xxx)

T: Compra o quê?

St: O cassette .

(xxx)

T: O toca fitas, né!?

St: Hã-hã.

T: Aonde?

Sts: Nessa loja.

St: Em outra loja.

T: É verdadeiro ou falso?

St: Nesta loja.

St: Verdadeiro.

T: Quê que cês acham? Ela gostaria de compra outro...

St: Eu acho que não.

St: Não.

T: Claro que não, pois se ela achou que o tratamento na loja foi péssimo... ela não diz lá no final da carta que ela... *I'm very disappointed with the service in the shop...*? Ela não gostou do serviço dessa loja de maneira nenhuma. Então pronto, ela não gostaria comprar de novo nessa loja. Provavelmente ela nunca mais vai comprar nada nessa loja. (Alunos começam a rir)

T: É verdade, *ok!*? Então esses detalhes assim a gente tem que prestá atenção prá vê se a gente tá respondendo corretamente. Vamos vê a 7.2: Leia a carta da *European Education* (uma instituição, tá!) e marque as instruções seguintes... e marque se as instruções seguintes estão contidas nessa carta, talvez em palavras diferentes, ou seja, aqui nós temos uma carta que essa instituição aqui *European Education* mandou pra alguém, tá! Mandou prá quem? Vamo vê quem é o... como é que diz... destinatário dessa carta...

Sts: Mrs Jones.

T: Mrs Jones. E o remetente é quem?

St: É..

T: É o Terry Donaldson, que é quem?

Sts: O gerente.

St: *Continental manager.*

T: *Continental manager.* *Manager* é gerente, tá! É um gerente continental dessa instituição aqui. Então ele escreveu essa carta prá essa pessoa, tá! E a gente vai tê que lê a carta e vê se aquelas instruções de 1-6 estão presentes na carta ou não. Podem estar presentes em palavras diferentes; elas não vão tá presentes idênticas como tão ali, tá! Só confirmam. Leiam primeiro as instruções... Essa carta ali dá algumas instruções de como essa pessoa deve proceder prá fazê alguma coisa, tá! Cês vão vê se aquelas instruções estão ali ou não.

(A sala fica em silêncio enquanto os alunos fazem o exercício)

T: (xxx) que estão ou não estão na carta? *Please, come for an interview!*

Sts: Sim.

T: Sim, esse é o propósito ou um dos propósitos da carta, né!? *Please, do not come for an interview!*

(xxx)

T: Não. Se ele diz que o primeiro é... verdadeiro, o segundo logo tem que ser falso, né!? *Write a reply to this letter immediately.* Não...ele não pede isso.

T: *Telephone our office to fix a time?*

Sts: Sim.

T: *Follow these directions to get to our offices.*

Sts: Sim.

T: Sim. Também tem uma parte específica com *directions*. *Directions* são o quê?

St: Direções.

St: (xxx)

T: Instruções prá se chegá a algum lugar. Instruções no sentido de endereço, né!? *Please, send us some money!*

St: Não.

T: Não, tá! Então agora nós vamos ler essa...essa carta de novo prá gente responder com o exercício B, 1, 2 ou 3. Leia a carta de novo e responda as três perguntas. A número 1 é *the interviews will take place from...* ali se refere ao quê? Vamo ver se vocês... *take place* é ocorrer, acontecer, né!? Então tá se referindo as datas, os horários, então tem que vê no texto, depois. *You must telephone this number* Quê que cês precisam ali?

T: E vocês através das instruções que estão na carta, vão localizar no mapa, qual daquelas letrinhas ali A, B, C ou D corresponde ao lugar onde a moça tem que ir.

St: (xxx)

T: Não...

(Os alunos fazem o exercício. Existe apenas barulho externo)

St: (xxx)

T: Isso, 3, 2, 7, 5...7, 5, 4, 1, 4, *ok!*? *Which is the office, A, B, C or D?*

Sts: C.

St: D.

T: Vamos seguir as instruções, tá! Passo-a-passo... Primeiro ao sairmos da estação, quê que nós vamos fazer?

St: (xxx)

T: Não, não, não... antes disso, nós temos que tomar uma decisão muito importante, quando a gente sai da estação.

(xxx)

T: A gente vira a esquerda... essa é a primeira instrução se a gente vira a direita a gente já errou, tá!? Antes de pensar na (xxx) a gente tem que pensar se a gente tem que virar a esquerda, tá!? Aí, virando a esquerda, nós vamos cruzar aonde?

Sts: Na faixa de pedestre.

T: Na primeira faixa de pedestres. Aquela com as risquinhas ali. E depois quê que nós vamos fazer?

St: Virá...

Sts: Vamo subí...

T: Vamos subir a (xxx) até aonde?

Sts: Na igreja.

T: Até chegá a igreja metodista. Está em que lado?

Sts: Esquerdo.

T: Estaria à esquerda, tá!? Nós estamos subindo, ali. Então a esquerda é a nossa direita... (Uma aluna começa a rir)

T: Aí, depois que a gente passou a igreja, quê que a gente vai fazer?

St: Virá à direita.

T: Não, a gente não vai virá à direita. Esse talvez tenha sido o erro de algumas pessoas. Vejam bem, *follow the road round to the right...* Se fosse virar à direita, a gente teria o verbo *turn right* que é vire a direita, mas a gente não tem o verbo *turn right* a gente tem *follow the road*. Quê que é *follow*?

St: Seguir.

T: Seguir. Então siga a rua em que direção? *Follow the road round to the right...* siga a rua em que direção?

St: À direita.

T: Para a direita. Porque vejam, que pelo mapa, a gente vê que a rua faz uma curva para a direita. Então eu sigo a rua nessa direção para a direita, *ok!*? Não viro ali à direita não, continuo na mesma rua, tá! E aí? Aí onde é que está a (xxx)?

St: É...

Sts: Do lado.

T: Ela está imediatamente na minha esquerda, *ok!*? Então ela é a letra A.

T: *Ok!*? Tá! Deixa o texto aí cobertinho e vamos olhar só para o título e para a ilustração, tá!? Nesta atividade vocês completarão vários exercícios usando o mesmo texto. O primeiro será (xxx) leiam o título e olhem a ilustração. O quê que você acha que o texto... o quê que você acha que o texto tratará?

St: Uma estranha diferença.

T: Tá! Que diferença é essa? Veja que o texto...vejam o... só a ilustração. A gente não vai lê o texto ainda.

(xxx) (Alunos e professora discutem a ilustração rindo)

T: Parece o quê?

St: Não são cantores de ópera?

T: Cantores? Por que cantores de ópera?

St: Dá a impressão de que tão usando uniforme.

St: Coral.

T: Tá!

St: Teatral.

T: Teatral não! Mas aí não tariam todos aglomerados...

St: Mas é uma coisa que acontece à noite.

T: É uma coisa à noite, tá certo!

St: Uma procissão.

T: Uma procissão.

Sts: Uma seita. (Começam a rir)

T: Uma seita, tá! Mas olhem o quê que a gente tem por trás das pessoas?

St: Cenário?

St: Castelo.

T: Que tipo de...

St: Castelo.

T: É um castelo.

St: Mas parece que tem uns santos aqui, não é?

T: Não, não, não! São as ameias, são aquelas janelas dos castelos que tem uma abertura bem fininha... que se vocês forem aos fortes aqui de...de Florianópolis... Aquela leitura rápida prá gente vê do quê que trata o texto. Leia o texto e coloque as figuras que se seguem na ordem em que elas ocorrem na história. Não na ordem em que o escritor as menciona. Escreva o número de cada figura no quadradinho. Então vocês estão vendo as figuras aqui, oh!? Tão vendo aqui oh, na página 59? Nós temos uma série de figuras, tá certo!? Nós vamos ler rapidamente esse texto aqui prá descobrir o que tá... (xxx) experiência... e depois a gente vai colocar essas ilustrações aqui na ordem em que elas ocorrem na história... Oh, oh é a historinha, uma narrativa, primeiro aconteceu isso, depois aconteceu aquilo...tá!? Não necessariamente na ordem em que o autor conta porque ele pode contar lá no final o que foi na verdade o primeiro passo da experiência, tá! Vamos colocar na ordem temporal, na ordem em que as coisas aconteceram realmente.

St: Um passeio.

T: Tá, um passeio. Mas qual foi a estranha experiência? Que a gente tinha tentado prever no início?

St: Ele escutou um barulho meio esquisito e esse povo... (xxx)

T: Tá! E o quê que isso tá de...de esquisito? De estranho?

St: Não sei...

St: É que de madrugada, às três horas da manhã, embaixo da janela dele, né...

T: Tá!

St: Ouve um barulho esquisito e provavelmente a noite maluca... (Aluno começa a rir sem terminar o que está dizendo)

T: Era umas... pessoas cantando, tá certo. E o quê isso tem de esquisito?

St: Às três horas da manhã não é esquisito.

T: Tá! Mas mesmo assim, tem uma coisa mais esquisita do que isso...

St: Mais?

St: Era um castelo...

T: Depois nós vamos voltar e vamos rever isso daí. Então vamos ver a ordem das ilustrações, tá! Qual é a primeira ilustração?

St: É aquela figura debaixo... (xxx)

St: Não a última.

T: Aqui a gente poderia até... a gente poderia até chamá-las de *A*, só prá gente podê entendê *B*, *C*...

St: Mas é de cima prá baixo?

T: *D*, *E*, *F*, *G*, tá! A gente tem de *A* a *G*. Então, qual seria a primeira?

St: A *E*?

T: A *E*! Seria a letra *E*, né!?

St: Letra *E*?

T: É a primeira...

St: É a primeira...

T: ...Tá! Ou seja, de acordo com a história, né!? Alguns amigos que estavam caminhando, etc, etc, tá!? Eles estiveram caminhando durante o dia, depois... depois deles caminharem o quê que aconteceu?

St: Eles foram prá recepção; acho que no hotel.

T: Aí qual seria das...a gente tá... A primeira é a *E*. Qual é a segunda?

St: *B*.

T: A *B*...

St: *B*.

T: Eles chegaram lá no hotel onde eles iriam ficar, né!? Aí depois deles chegarem no hotel, quê que aconteceu?

St: Foram dormir.

T: Não!

Sts: Não!

T: Qual é a próxima letra?

St: *E* ou *D*?

St: *D*.

T: Vejam bem, eles estavam... caminharam o dia inteiro, chegaram no hotel e depois o quê que eles fizeram?

St: Saíram do hotel.

T: Tá! Mas prá fazer o quê?

St: Prá ir pro pátio...

T: Prá ir pro pátio, muito bem Ariane, então qual é a letra?

St: *G*.

T: É a letra *G*. Eles foram ao pátio primeiro antes de dormir, tá!?

(xxx)

T: É aquela última figurinha lá, tá!? Aí depois que eles foram pro pátio eles obviamente voltaram pro hotel, ai o quê que aconteceu?

Sts: Dormiram.

St: Voltaram pro hotel.

T: Voltaram pro hotel, tá certo! Mas é...

St: Estava cansado.

T: Qual seria a próxima ilustração?

St: A letra *A*.

St: A *A*.

St: *B*.

T: Não! A letra *B* não! A letra *B* é a segunda; é quando eles chegaram no hotel

St: *D*.

St: *A D*.

T: Também não...

St: Então é a *A*.

St: É a *A*.

T: A letra *D* também não é essa, é a letra *A*.

St: *A A*.

T: Eles já tinham voltado, tavam cada um no seu quarto. Aí o quê que aconteceu com o... com o rapaz ali?

St: Ele ouviu um barulho.

T: Com um barulho ele acordou. Aí depois da letra *A*, quê que nós vamos ter?

St: *C*.

St: *C*.

T: A letra *C*. Ele abriu a janela prá olhá e vê o quê que estava acontecendo, certo?

St: Aí eles vão acordar no outro dia...

T: Aí depois da letra *C*, o quê que vai vir?

Sts: *A F*.

T: A letra *F*. Ele viu claro... aqui não aparece, ele viu as pessoas cantando, etc. Aí o quê que ele foi fazê?

St: Acordou o irmão.

T: Foi chama o...

St: Irmão.

T: Um irmão não! Um amigo.

St: Um amigo.

T: Foi chamar um amigo prá vê o quê que tava realmente tava acontecendo...

St: (xxx) A quarta figura é a letra *B*. Eles voltam... (xxx)

T: A quarta figura...? Aí na manhã seguinte... isso aqui já é no dia seguinte, ele foi perguntá prá quem?

St: Para um velho.

T: Prá um velho que trabalhava no hotel, né!? O quê que tinha acontecido. Aí o quê que o velho disse prá ele?

St: Não sei.

T: O quê que ele tinha...

(A professora e alunos começam a rir)

T: O quê que ele tinha visto? Ele, ele...né! Não sei se o amigo também, mas... o quê que ele tinha visto durante a noite? Visto e ouvido?

St: Pessoas cantando.

T: Tá! Mas qual é a palavra usada prá descrever esse grupo de pessoas?

(Alunos ficam em silêncio por alguns instantes)

T: As pessoas já tinham morrido há muitos anos. Um coral que não existia mais há muitos anos...

(Os alunos fazem vários comentários ao mesmo tempo sobre o que aconteceu com o coral)

T: Mas vejam que o... velho também não deu na hora as explicações, tá!

St: De certa forma ele ouviu a história e... (xxx)

T: Mas aqui diz que ele pelo menos não... não conta ter ouvido essa história antes, tá!

St: (xxx)

T: E prá encerrar hoje, vamos ver ali o exercício *C*, referência pronominal que... vejam que aqui esse... essa unidade vai funcionar quase como uma revisão de tudo que a gente viu em termos de estratégias, e alguma... até alguns aspectos gramaticais, também, tá!?

A que esses pronomes usados na história se referem, por exemplo: “it” na linha 3, *I was staying (xxx) some friends, it was...*(término da fita)

Class 4 - 21/06/01

(Barulho de movimentação dos alunos no início da aula; a professora e os alunos confirmam qual foi o texto trabalhado na aula anterior)

T: *Ok* gente vamos continuar então lá com o nosso *Mixed Skills*, que é uma revisão do... de várias habilidades e estratégias que nós vimos ao longo do semestre, tá!? Nós fomos então até o exercício...

St: (xxx)

T: *C* na página 58, tá! Agora nós vamos no exercício *D* na página 59, tá!? Continuando ainda com aquele texto ali...

St: (xxx)

T: É, não o *D* não. Nós fizemos aquelas... é...(xxx) ilustrações que na verdade pertenciam ao exercício *B*, tá!? Agora nós vamos fazer o *C*, ainda com aquele texto *A Strange Experience*, sobre os rapazes que ouviram um coral à noite, *ok*!? Então a gente vai trabalhar um pouquinho com palavras compostas. Vejam essas palavras compostas retiradas do texto. O quê que vocês acham que elas significam? Pela combinação das palavras e pelo contexto vocês vão (xxx) Ali nós temos as linhas onde elas ocorrem, tá!? (Apenas comentários inaudíveis enquanto os alunos fazem o exercício)

T: ...conferir. Então lembrando como é que a gente trabalhava com as palavras compostas, como a gente viu já num exercício bem anterior, né? A gente tem duas palavras, e a gente vai começar interpretando qual delas?

St: A última.

T: Tá! A segunda é o centro da nossa palavra composta; a primeira é a que vai dar uma característica àquela segunda. Um tipo, então, por exemplo na primeira: *youth hostel* quê que é isso?

St: Albergue.

T: Albergue da juventude, *ok*, né!? *Hostel* é um albergue. Que tipo de albergue é esse? Prá jovens. Então, conseqüentemente em português, a gente diria albergue da juventude, né!? Uma instituição que existe aí em vários países. *False teeth* quê que é *teeth*?

Sts: Dentes.

T: *Ok*! Então, que tipo de dentes são esses?

St: Dentadura...

St: Falso.

T: Ou seja?

Sts: Dentadura.

T: Dentadura, né!? Em português a gente diria dentadura e não dentes falsos, né! Dentadura!

St: No primeiro a gente pode falar ‘hotel prá jovens’?

T: Não, porque aí você... qualquer hotel pode ser um hotel prá jovens. Aqui a gente tá falando de um tipo específico de estabelecimento, que é o albergue da juventude; é diferente de um hotel comum, e tem características próprias. Se você diz hotel prá jovens, aí poderia ser qualquer um que recebesse jovens, *ok*!? *Record player*?

St: Gravador, toca fitas.

T: Não toca fitas.

St: Disco.

St: Gravador de disco?

T: Tá, mas a gente não diz assim em português. Como é que a gente diz?

St: Vitrola.

St: Toca discos.

T: Vitrola, uma coisa bem antiga, né!? A gente poderia dizer vitrola ou como é que a gente dizia antes?

Sts: Toca disco.

T: Toca discos era como a gente chamava, até aparecer o CD a gente chamava, né!? Esse aqui é daquela época do disco mesmo, do vinil, tá!? Não é do CD não, a do CD já seria um outro nome específico prá CD, tá!

St: *CD player*.

T: *CD player*. Aí seria *CD player*,; ao invés de um *Record player* seria *CD player*. Então vejam que a segunda palavra vai permanecer a mesma. O que vai mudar é a primeira, indicando o tipo de *player* que *player* é esse? *CD player*, *Record player*.

St: Só uma dúvida...

T: *Yes*.

St: Que eu sabia... e não sei xxx mas 'record' não tem alguma coisa a ver com xxx gravação?

T: Sim o 'record' como verbo é gravar, tá!?

St: Ah tá!

T: Agora *record* é disco. Aqui como a gente não tem verbo, a gente tem um substantivo, Aí a gente tem disco. Agora num outro contexto onde ele tenha função verbal, aí ele vai significar gravar. No próximo exercício a gente ainda vai trabalhar com esse texto e a gente vai tentá descobrir o significado de algumas palavras desconhecidas ou talvez difíceis, né? Escolha a melhor definição para essas palavras retiradas do texto. Então a gente tem seis palavras retiradas do texto, ali nós temos as linhas de onde elas saíram e temos duas opções A ou B como o melhor significado prá essas palavras, tá! Procurem descobrir pelo contexto básicamente, tá!? A arma principal de vocês vai ser o contexto, e a palavra em si, obviamente, que vocês não vão olhá no dicionário. No máximo uma ou outra palavrinha assim ocasionalmente. Mas não fiquem dependentes do dicionário o tempo todo, tá? Eu quero que vocês usem o contexto.

(Alunos fazem os exercícios – apenas sons imperceptíveis)

T: Vamos ver as melhores opções: *number 1* na linha 5, *person who looks after a hostel or guest in a hostel*? Quê que cês acham? A ou B?

Sts: A.

St: B.

T: A, né! Obviamente essa pessoa não era um hóspede. *Funny* na linha 7, *strange or independent*?

St: *Strange*.

St: A.

T: *He had... he had a funny eye and false teeth*. Quê que cês acham?

St: ^a

T: (xxx) não, na verdade *strange*. Aqui engraçado... até o uso de engraçado que a gente também tem em português: 'Ah ele tem uma cabeça meio engraçada', na verdade não é engraçada de cômica, e sim de diferente daquele padrão normal que a gente tá acostumado a esperar, tá!? *Exhausted* linha 8, *very happy or very tired*?

Sts: *Very tired*.

T: *Very tired*. Esse aqui, mesmo que a gente não soubesse o significado de *tired*, a gente sabe que não pode se muito *happy* né!? *Choir- group of singers or birds*?

Sts: *Group of singers*.

T: *Shouted- spoke loudly or spoke softly?*

St: *Spoke loudly.*

T: *E found out –told or discovered?*

Ss: *Discovered.*

Sts: Não sei.

T: Ninguém fez esse? Então vamos olha lá linha 23. 21, 22, 23 (xxx) *long ago he shouted but he refused to stay anymore and I never found out what it had been. Told é o quê? É o passado de que verbo?*

Sts: Do *tell*.

T: Do *tell*, que é...significa o quê?

St: Contar?

T: Contar, dizer, então vejam que... o... na verdade o rapaz aqui queria saber o quê que tinha se passado, que coral era aquele que estava cantando, etc. ele perguntou pro velho, o velho não disse, e aí ele diz que: eu nunca... eu nunca contei ou eu nunca descobri?

St: Eu nunca descobri...

T: Eu nunca descobri, *ok?* Então nós temos que optar pela letra B, *ok?* Na verdade ele não conseguiu descobrir a explicação daquela estranha experiência. E a última atividade nessa série também vai utilizá todas as princi... ou as principais estratégias de leitura que nós vimos nesse semestre, tá! Nessa atividade nós vamos fazer várias atividades com um... com um mesmo texto, tá! O texto é aquele pequeno texto ali xxx. A primeira vai ser de *skimming and scanning*, tá! Leiam esse pequeno texto rapidamente, no máximo 1 minuto, e respondam as seguintes perguntas. Então primeiro leiam as perguntas, depois eu vou dar um tempo prá vocês lerem tudo. Leiam as três perguntinhas.

(Alunos lêem as perguntas).

T: *Ok?*

St: Hum- hum.

T: Então agora vocês têm um minuto prá *skimm and scan* e responder essas três perguntas ali, vamo lá!

(Alunos fazem exercício – apenas sons imperceptíveis na sala)

T: Mas alguns segundos e terminamos, Ok gente?

T: *Skimming and scanning* a gente não lê tudo, a gente vai buscando aquelas informações que nós precisamos.

T: *Ok? Vamo vê. (xxx) is a town in England, a villages in Wales or a village in Italy?*

St: *Italy.*

St: *In Wales.*

St: *In Wales.*

T: *In Wales. Who designed (xxx)?*

St: (xxx)

St: Sir...

T: *Sir (xxx) William (xxx), very good! And when is (xxx) open to the public?*

St: Sim.

St: Yes.

St: É...

T: Não, a pergunta não é uma pergunta de *yes* ou *no*, a pergunta é *when, when?* Qual é a resposta?

St: Das 5 da manhã às 9:30 da tarde...

St: Das 9:30...

T: Das 9:30 às 5:30. Quando?

St: 01 de abril a 31 de outubro.

T: De 01 de abril a 31 de outubro, tá? Então as três respostas são essas. Aqui a gente poderia já localizá pelos subtítulos, a gente já poderia localizá essas respostas, nem precisava lê o texto todo, *ok?*

(xxx)

T: Porque vejam a gente tem os subtítulos: *Where is it? What is it? Can I visit it? Is it possible to stay?* (xxx)

St: A segunda xxx linha 9 da 10, ali?

T: Exatamente 8 e 9, tá! Letra B. Vamos trabalhar de novo com vocabulário, tá! Localize esse... essas palavras que estão em itálico no texto. Qual das três definições A, B ou C é a melhor para aquelas palavras? Nesse aqui vocês não vão usá o dicionário, tá! Vejam que...oh, prá primeira palavra nós não temos definições escritas, mas nós temos três ilustrações, nós vamos escolher. Aí prá segunda nós já temos definições, prá terceira ilustrações de novo, prá próximas definições e prá última ilustrações de novo, *ok!* Então pelo contexto e pelas palavras aqui nós vamos selecionar a melhor opção. Localizem as palavras no texto, tá! Se não vocês vão tê dificuldade em encontrá o significado mais apropriado.

St: Tem que achá o tema?

T: Claro, porque o contexto é a chave da... da nossa atividade aqui. Sublinhem ou circulem no texto, tá... onde tão essas palavras. Palavras ou expressões; na verdade tem duas expressões também.

(Alunos fazem o exercício - alguns comentários ininteligíveis entre a professora e uma aluna, sobre a origem da língua Inglesa)

T: Podemos conferí ou ainda não gente?

St: Não.

T: Não!? *Ok!*

(Barulho de movimentação dos alunos e comentários imperceptíveis, até que a professora inicie a correção)

T: *Península* letra A, B ou C?

Sts: Ihh...

T: B, né! Essa ...essa tava...é um...bem clara porque é uma palavra cognata, é uma palavra de origem latina, então a gente não teria tanta dificuldade em localizar. *Celebrated – rich, tall or famous?*

St: *Famous.*

St: *Famous.*

T: *Famous. Surrounding the village on all sides*, A, B ou C?

Sts: A.

T: A, *Ok! Surrounding...* Quê que é *surrounding*?

Sts: Ao redor.

T: Ao redor. *On all sides*, quê que é isso?

St: Jardim.

T: Não, não, não jardim. *On all sides?*

St: Todos os lados.

T: De todos os lados, ou seja, uma coisa que cerca completamente, né!? E seriam os jardins que cercam a vila e não a vila que cerca os jardins, tá! *From 1988 (xxx) – until 1988, during 1988 or during and after 1988?* A, B ou C?

Sts: C.

T: C. Durante e a partir de, né!? *Twin room with one big bed, room with one big bed and two small beds, room with two small beds?* A, B ou C?

T: Ninguém fez essa?

St: Não.

St: Eu coloquei a letra A.

T: Não, não é a letra A.

St: Podia ser...

T: Quê que é *twin*? Vamo pensá primeiro no *twin*.

St: Não sei.

St: (xxx)

T: Hã?

St: *Twin* é gêmeos.

T: Gêmeos, *ok!* Então, o quê que pode se um quarto gêmeo?

(xxx)

T: Não, não. Aqui na verdade o... o... quando a gente fala em... em categorias de quartos em hotelaria, a gente fala em quantas pessoas podem ser acomodadas dentro de um quarto. Então o quarto é... é duplo, ou é simples, ou é *queen*, ou é de família também. Tem o *family room* mas não é o caso aqui, tá! Então ele...ele... essa categoria de quarto ela se refere ao número de pessoas que podem ser acomodadas num quarto. Então se eu digo que esse quarto aqui é *twin*, quantas pessoas podem ficar aqui nesse quarto?

St: Duas.

St: Duas.

T: Duas, tá! E elas vão ficá em... então como é que vai ser o quarto? Ele vai ter uma cama grande, uma grande e duas pequenas ou duas camas pequenas no sentido de... de solteiro?

Sts: Duas de solteiro.

T: Duas de solteiro, tá! Duas camas idé... idênticas dentro- por isso *twin*. As camas... *twin* se refere às camas, tá! *Additional, very good, included in the price or not included in the price?*

Sts: *Not included in the price.*

T: *Not included in the price*, ou seja, cê tem que pagar um adicional, uma coisa à parte, né!?

St: (xxx)

T: Cê tem que pagar por fora, né!? *Stroll – run, drive or walk slowly?*

St: A C, *walk slowly*.

T: C, *walk slowly*, tá!? Vejam que tem a ver com...onde é que tá isso?

St: (xxx)

T: Tá, tá, tá no último item lá do texto. *As you stroll... stroll through the village, as you walk slowly through the village*, tá!? Hã... e a última (xxx) A, B ou C?

St: B.

St: C.

St: B.

T: B. Como é que a gente sabe que é a B?

St: Por causa dos advérbios, *souvenirs*...

T: *Elegant souvenirs*, dentre esses *elegant souvenirs* está essa (xxx). Não, não poderia nem ser a A nem a B, nem a C perdão.

St: ... Uma vaquinha tão charmosa professora.

St: É...

T: Não mas...

St: Ainda... (xxx)

T: Vaca normalmente não é *souvenir*...

St: Uma vaca de *souvenir* é sacanagem!

T: E ali no último... e ali no último não são charutos e mesmo se fossem charutos, charuto

não é caracterizado como souvenir; não é uma... uma lembrança típica de algum lugar.

St: Só se for de Cuba (risadas)

T: Mas mesmo em Cuba, mesmo em Cuba eu não diria: ah, alguém me trouxe esse souvenir de Cuba, ou charuto.

St: Normalmente *souvenir* não se usa.

T: *Souvenir*, exatamente é um ornamento, é uma coisa que vai te lembrar aquele...

St: Bugiganga, bugiganga.

St: É a bugiganga. (Todos riem) (xxx)

T: É um objeto, um ornamento...

(Todos continuam a rir)

T: Não só se for um souvenir do Bill Clinton...

St: Aí, eu acho (xxx)

T: Não, não, não vai... isso que eu falei... *ok! Detailed understanding*, o último exercício. Responde essas... responda essas perguntas, o último exercício dessa unidade...

St: Claro.

T: ...usando informações do artigo, então aqui nós vamos ter que responder aquelas oito perguntas buscando informações específicas dentro do artigo. Leiam primeiro as oito e depois busquem as respostas.

(Apenas barulho de movimentação e comentários ininteligíveis por parte dos alunos)

T: Já terminaram?

St: Quase.

T: *Number one, where is Portmeirion?*

St: Na península.

T: Na península de quê?

St: (xxx)

St: Na península de...

T: Fica 'numa' península, não 'na' península porque nós não sabemos qual é a península, né? Numa península aonde?

Sts: No norte.

T: No norte do país de Gales, perto de...

St: (xxx)

T: ... dessa cidade ali Caernarfon... eu não sei exatamente como se pronuncia porque lá em *Wales* tem uns nomes horríveis. *When did Sir (xxx) buy the peninsula?*

St: (xxx)

T: *Ok! What can you find in the gardens?*

St: É...

St: Plantas raras.

T: Plantas raras.

Sts: Flores...

St: Naturais do Japão e Himalaya.

T: Flores do Japão.

St: Himalaya.

T: Himalayas.

St: Austrália.

T: E Austrália, né! E... *Is Portmeirion open to the public in the winter?*

St: Não.

T: Não, né! Vejam que está aberto apenas da primavera até o outono, né! No... no inverno não; até o início do outono, na verdade. *How much does it cost to get in?*

St: (xxx)

T: 1... 1 pound e 70 cents.

St: Quê que é *pounds*?

T: Pounds é libra.

St: Ah é...

T: Né! 1 libra e 70. *What... what do you think self-catering means?* Qual o significado dessas... dessa palavra composta? *Self-catering*? Primeiro vamo vê ao quê que ela... em que contexto ela esta sendo usada? Onde é que aparece essa palavra?

T: Aonde gente?

St: Na página...

St: Na página 39.

St: ...39.

T: Tá! Mas então ela... ela tá sendo usada em que contexto? Qual é o contexto ali?

St: Tá falando do hotel...

T: De tipo de acomodação que tem lá nessa pequena cidade, né! Então essa *self-catering* se refere a quê?

T: Ela apare... aparece associada com o quê?

St: Quarto.

T: Quarto não, *cottages*.

St: (xxx)

T: *Twenty self-catering cottages*.

St: Cabana?

T: Cabanas, eram chalés, né! Então, nós sabemos que *self-catering* que...que função gramatical essa palavra tem ali? O quê que ela faz ali? Ela é o quê?

St: Um...

T: É um?

St: Substantivo.

T: Substantivo não! É um adjetivo prá *cottages*. Que tipo de *cottages* são esses? Qual é a característica desses *cottages*? Eles são do tipo *self-catering*, ok! E a gente sabe que é um tipo de acomodação, porque ali é um... é... a parte do texto onde tá falando do... do hotel, dos... enfim, dos lugares que tem prá ficá lá nessa cidade. Então quê que seria esse... esses chalés? Ou essas cabanas que são *self-catering* e acomodam quantas pessoas?

Sts: 2 a 8.

T: De 2 a 8 pessoas. Como é que seria isso então?

T: Ninguém procurou no dicionário? Ninguém pensou nada? Então tratem de procurá. A gente vai dá o mesmo tratamento das palavras compostas, ou seja, a segunda palavra, a segunda parte da palavra é a que a gente tem que se concentrá, tá!

St: (xxx)

T: Acomodação é um tipo de chalé ou...

St: (xxx)

T: Não é um serviço. Mas como é quê é?

St: É...é a...é a pessoa mesmo que faz o serviço.

T: Exatamente. Ou seja, o quê que significa esse *self-catering*?

St: (xxx)

T: Exatamente, você só aluga um chalé que não inclui nenhum serviço.

T: Você tem que cozinhá, você tem que limpá, você tem que... por isso se chama *self-catering*. Você mesmo cuida das suas necessidades enquanto você estiver no chalé, ok!?

T: Como é que cê descobriu isso? o...é...Edilene...é... Edenilde?

St: A segunda palavra era serviço de buffet.

T: Tá! E o...

St: E self é...

St: Self...

St: Mesmo.

T: E o... e o self pode ser o pronome reflexivo, ou pode ser o eu, dá no mesmo... então ou seja você... não é... aqui não seria exatamente serviço de buffet a gente teria que fazer uma adaptação, tá! Eu mesmo faço os serviços todos que forem necessários; não é um flat, não é uma coisa que vem com os serviços inclusos, né! *Are there any shops in the village?*

St: Acho que não.

T: Pergunta número 7.

St: Sim.

T: Sim tem vários *shops*, né!? *What can you buy there?*

St: É...

St: *Books*...

St: *Books*.

St: *Souvenirs*.

T: *Books, gifts*... Quê mais?

St: *Souvenirs*.

T: *Souvenirs*, como por exemplo aquela (xxx) lá que nós tínhamos visto, né! *Jewelry*, roupas, roupas de cri...

St: Antiquados.

T: Antiquados não!

St: Não?

T: Como é que a gente chamaria essas coisas aqui?

St: Antiguidades.

St: Antiguidades!!! (risadas)

T: Antiguidades! *Very good!*

St: Que chute...

T: Podem ser até antiquadas também, não tem problema, mas aqui ‘antiguidades’ é substantivo e não adjetivo, *ok!*? *Very good! ok!*

St: (xxx)

T: E prá encerrá, nós não temos muito tempo, mas vamos trabalhá um pouquinho aqui...

St: Ah... prá casa...

T: Prá casa?

St: Ah vamo embora, deixa prá gente fazê esse...

St: Dá prá gente fazê em casa.

T: Então eu vou dá prá vocês fazerem em casa, mas não vão esquecer que na segunda-feira é a nossa prova, tá?

St: Mas não vai caí isso aí?

T: Não, isso aqui na verdade não vai caí, por quê? Porque isso aqui é o... é de sufixos e prefixo, com outras coisinhas que a gente viu ao longo do semestre, tá!

St: Ah... daí (xxx)

(Alunos discutem com a professora sobre como será a prova)

T: Meu Deus é um teste... não vai dá nem uma página... veja bem...

(Alunos discutem com a professora sobre como será a prova)

T: ... normalmente eu fico com o original e depois você pode...

(Alunos discutem com a professora sobre como será a prova)

T: Não comecem vocês...

(xxx)

T: Não, não, não. Olha só, vocês leiam esse texto respondam ali falso e verdadeiro, tá! Já que vocês estão com preguiça de trabalhá hoje então... (xxx)

(xxx)

T: Ah! Se for prá falá da prova vocês querem ficá, né! A prova vai ser idêntica ao que a gente fez na prova anterior, sendo que a gente vai vê...eu posso até dizer prá vocês mais ou menos que tópicos gramaticais, né! O tipo de exercício vai ser o mesmo. Oh, nós vimos o... os verbos *there is*, *there are*, que é o mesmo verbo singular e plural; nós vimos afixos, que são os prefixos e sufixos, né!? Nós vimos alguns exercícios de coerência, de... perdão de coesão, é... textual, né! Que era... hum... referência pronominal, etc. Que mais...ah! Nós vimos o passado simples, tá! Enfim e todas as... as... é... estratégias que a gente acabou de estudar naquele textinho de *Mixed Skills: scanning, skimming*, vocabulário, interpretação de texto...

St: Eu acho que poderia ser dado...

(Barulho de carteiras sendo arrastadas interfere na compreensão do que está sendo dito. A aula termina com comentários sobre a prova)

Classroom Observation - Teacher 3 (T3)

Class 1 - 09/08/01

T: ...A gente vai dá uma retomada em todas aquelas estratégias que a gente já viu na primeira aula e quero (xxx) hoje uma revisão... que ela não consegue...então ela não teve o Inglês Instrumental 1. O nomes adotados são em inglês mesmo, eu acredito que teve um termo... um equivalente em português mas eu não consigo pensar em todos os livros que trazem esses termos. *Skimming* – uma leitura geral para se adquirir uma impressão geral sobre o assunto. Na primeira aula a gente viu que... a gente faz o *skimming* todos os dias, (enquanto no) dia-a-dia. Como? Em quê?

St: (Aluno responde porém não audível)

T: É uma leitura rápida, você antes de saí de casa pro trabalho você pega o jornal e faz aquele fiuuuuuu... o *skimming* prá tê uma impressão geral. Mais exemplos prá ajudá conseguí a visualizá isso melhor? (Pausa esperando resposta dos alunos) É... com cartazes.

St: (Eu não vejo...)

T: Ninguém que ajuda você, não? Pessoal acorda! Vamo!

St: (xxx) também tem símbolos, (xxx) remédio tal, uma marca tal de alguma coisa... Você não precisa vê que é uma lata de leite ninho... não sei se... se isso também seria uma opção nesse sentido...

T: Eu tenho que pensar sobre isso. Eu não sei se a gente poderia... como *skimming* tá mais relacionado a leitura...

St: Hum-hum.

T: ...Então esse reconhecimento de símbolo eu não sei se poderíamos chamar de *skimming*.

St: E bula de remédio?

T: Bula de remédio, mas nesse caso você taria usando o *scanning*. Por quê?

St: Localizar...

T: Exatamente, localizar informações específicas numa leitura rápida em que os olhos percorrem o texto prá descobrí aquilo que realmente interessa. Então essa sim é uma leitura específica; cê vai atrás de informação. Você quer ou não quer uma... algo que

você possa fazer um *skimming*. Toda leitura cê pode associar o *skimming* ao *scanning*. Primeiro se faz aquela leitura geral e aí você vai atrás de coisas que lhe interessam, mas geralmente nas bulas as pessoas vão atrás de posologia, modo de usar, contra-indicações...

St: (xxx)

T: Exatamente, agora esse... esse aqui... tá!? Que outros casos a gente usa o *scanning*? Lembra que no primeiro dia de aula eu dei o exemplo do jornal...

St: É...

T: Se é compra de automóvel... o quê que eu desprezo no texto? O quê que eu desprezo?

St: Todo o resto.

T: Todo o resto. Por quê?

St: Porque não me interessa.

T: Porque eu tô atrás de imóveis, eu tô atrás de automóveis; eu tô atrás daquela informação que me interessa. Aplicando essas duas idéias à interpretação de um texto em Inglês... (até agora a gente só tá falando da língua mãe, Português) Se a gente for aplicar essas duas regras à... à leitura de um texto em inglês, como é que se... Como é que a gente vai podê colocá essas duas teorias em prática?

(Aluno fala alguma coisa tão baixo que mesmo a professora tem dificuldade em compreender)

T: Rapazes, cês tomaram café foi? Meu Deus amado... (A professora começa a bater palmas para chamar atenção)

St: ...Na questão do título ele... auxilia mais o *skimming* ou *scanning*?

T: O título? Ele é um *prediction*.

St: Hã...

T: Lembram da (xxx)? A gente vai chegá lá, tá!? É... mais, mais uma vez, associando essas duas teorias *skimming* e *scanning* e aplicando na leitura de um texto, vamo supor, aquele texto que a gente viu na segunda aula, como é que chamava o texto?

St: É...

T: *Scanning methods*. Como é que a gen...cês lembram, a princípio eu dei prá vocês, *five minutes*, cinco minutos prá vocês fazerem *skimming* do texto. Por quê que eu fiz isso? (xxx)

T: Prá saber do que se tratava? Eu queria que vocês tivessem uma idéia geral do que o texto tra... trazia. Num segundo momento sim, a gente vai entrá no *scanning*. No quê que o *scanning* consiste?

St: Vai localizando as palavras que mais ou menos você conhece...(xxx)

T: Ah... isso! (xxx) Vocês voltam pro texto e vão atrás de um detalhe do James. (xxx) Vocês não querem uma idéia geral, cês querem uma informação específica. Certo? Certo, (xxx)? Então tá bom. *Prediction* essa foi na realidade (xxx) (barulho de carteira sendo arrastada) Começou a aula, lembra? Eu meio que assumi que vocês já sabiam o que era *skimming* e *scanning* e fui direto pro *prediction*, mas vamo voltá. *Prediction or to predict* sign... é... significa o ato de predizer ou inferir. Como a leitura é uma atividade que envolve constantes *guesses*, aqui ações ou suposições, tais *guesses* podem ser rejeitadas ou confirmadas à medida que se processa a leitura. Para tal, você pode fazer uso das dicas já mencionadas. Quais são as dicas já mencionadas? Sem cola?

(Alunos começam a rir)

T: Hã? *Skimming* e *scanning* são outras estratégias mas eu dei dicas associadas a *prediction* prá ajudá vocês na leitura do texto.

St: Hã...

(xxx)

T: Como é que se chama isso?

St: Contexto lingüístico, contexto...

T: Contexto lingüístico, contexto não lingüístico. Conhecimentos sobre o quê?

St: Sobre a estrutura do texto.

T: Sobre a estrutura texto... quê que...

(xxx)

T: Tem outras? Tem outras? Que outras dicas eu dei prá vocês?

St: Aquele (xxx)

T: Isso que é o *scanning* não lingüístico, tá!? Lembram que eu mostrei um texto prá vocês, aquele lá o primeiro, quando ninguém tem texto nenhum? *Alan is a little disaster*. Aquela gravura ajudou para que... que pudesse ter uma idéia geral do que seria o texto. Claro que é que nem eu falei. Lembram daquela história 50 e 50? É 50% de chance de acertá, *yes!* e 50% de chance de errá, *no!* Tá! Que nem na paquera e outros (xxx). É... mas que outras...tem outras... tem outros tópicos.

St: Contexto semântico.

T: Quê que é contexto semântico?

St: É procurá palavra chave, né!...

St: Sentido na...

T: Tem outro contexto. Qual é? Contexto semântico... ele traz?

St: Uma visão geral.

T: Traz uma visão geral mas a... o contexto das palavras. Ele tem um outro contexto. Qual é?

St: Lingüístico.

T: Lingüístico. Como é o lingüístico, Michael?

St: (xxx) Que sabe se a palavra é adjetivo, se é substantivo...

T: Isso... no (xxx) lingüístico, gramatical, certo? Tem outro, tem outro aqui que eu vou dá prá vocês, mas não agora; esse talvez não seja o momento, tá!? Num segundo momento nessa aula a gente vai vê isso. Vamo voltá pro, vamo? (A professora cumprimenta alguém e retoma a aula)

T: *Hello! Scanning methods*. Recapitulando quem começa? Sobre o quê trata o texto? Qual a idéia central do texto?

St: (Vai falar sobre o *skimming* e sobre o *scanning method*)

T: Certo! E eles têm o mesmo ponto de vista sobre cada um?

Sts: Não.

T: Não? Por quê?

St: (xxx) Tem uma visão assim boa, uma visão boa (xxx).

T: Hã-hã...

(xxx)

T: Que mais cês descobriram? Tem uma coisa... olhem prá mim... brigado. Tem uma coisa muito especial nesse (xxx). Vamo fazê *scanning* e descobrí o quê? Uma coisa muito especial com relação a essa parte. Ele não é um pai comum, ele é um pai...especial. Por quê?

St: Ele é novo?

T: Hã?

St: Ele é novo?

T: Cês viram o que ela disse?

Sts: Não!

T: Então descubram; depois eu confirmo... (xxx)

(Alunos fazem comentários paralelos entre si até a professora retomar a aula)

T: E aí! O quê que é especial sobre esse pai? Tem uma palavra aí, chave.

(Aluno faz um comentário tão baixo que a professora não consegue compreender)

T: Hã? (xxx) Ele tem uma característica que tem algo de extraordinário, na profissão talvez.

St: Autografar?

T: Autografar... Quem que autografa?

Sts: Escritor.

T: Escritor ou...

St: Cantor.

T: Cantor, pessoas...

St: Famosas.

St: Artistas.

T: Artistas, as pessoas famosas. Então o pai é uma pessoa...

St: Famosa.

T: Famosa!

St: O pai?

(xxx)

T: O pai. (todos riem) Em homenagem aos pais. Ah rapaz... esse texto é bem oportuno, né!? Semana dos pais. É... tá! As pessoas têm visões diferentes sobre coisas diferentes, ou então sobre o mesmo... o mesmo (xxx). De repente prá mim... ter o pai famoso, eu poderia levá...como uma coisa boa, bacana. (xxx) Uma coisa bacana.

Sts: Não.

T: Por que não?

St: É... sobre uma expressão ali. É... meu pai e eu somos totalmente diferentes. Tá no 4º parágrafo. *My father...* acho que isso, né!? No 4º parágrafo.

T: *Yes! My father and I are totally different.*

St: Aí é outro... o quê que eles tem na... na visão dela, né!? O que eles tem de diferente?

T: *Totally different.* Isso não necessariamente nos... nos mostra que ela leva isso de um lado...mal...

St: Negativo.

T: Negativo. Mas em outros momentos do texto que com... que comprovam que a Emily não gosta do pai ser uma pessoa famosa. Vocês podem mostra aí? Que ela rejeita essa coisa da fama, ela rejeita! Ela reclama de algumas coisas do pai.

St: É... no último... não, no penúltimo parágrafo, (xxx) ele totalmente... sei lá...

St: (xxx), lembra?

T: Nunca assiste ele na TV, hum-hum...

St: É, não... não tá interessada.

T: Não está interessada, isso! Que mais? (xxx)

St: Ele é totalmente oposto a uma esposa..

T: *Getting married*, esposa. *He is totally opposed to me getting married.*

St: Ao... ao dela, né!

St: Ele... é...

T: Quê que é *married*?

Sts: Casado... marido...

T: Então ele é oposto a quê?

St: Ao marido dela.

St: Ao que ela tem como ideal de marido, não sei! Aqui eu não entendi direito.

T: *To me getting married.*

St: Ao meu casamento?

T: Ao meu casamento ou...

St: O que ela tem de idéia... sobre casamento.

T: É... do que seja casamento.

St: Porque (xxx) marido... o pai dela é... é o oposto, né!

T: Que mais? Que mais de negativo ela conta aqui... em relação dela com o pai?

(Alguns minutos de silêncio)

St: Eu queria dizer que quando a (xxx) *we don't want children*.

T: *We don't want children but my father keeps on and on talking about wanting grandchildren.*

St: Ele... ele qué netos.

St: É... netos e netas?

T: Quem não qué neto? Quem não qué filhos?

St: Eu...

T: Que tá falando?

St: Ela não qué filhos mas ele qué netos!

T: Mas ele quer netos. Mais uma vez tem uma disparidade aí... Ou seja, ele não reconhece as necessidades dela. Ele quer uma coisa prá satisfazer...

Sts: Ele!

T: Ele! Ela não quer filhos. Então ele não respeita essa individualidade, essa... essa necessidade... é... essa... opção de não querer filhos. Que mais? Vamo descobrir mais coisa, tem um monte de coisa aqui prá descobrí, prá descobrí no texto.... que mais de negativo ela fala sobre esse pai?

St: Que ele gostava de (xxx) na vida dela.

T: (xxx) Onde é que tá isso no texto?

St: No 2º parágrafo. (xxx)

St: Criança... por causa...

St: Eu não lembro...

T: Isso! Eu não lembro...

St: (xxx)

T: *I don't remember much about him.*

St: Ele...

T: *I don't remember...*

St: É... é.... presença... não lembra da presença dele?

T: Da presença dele. *When I was a child... olhem... olhem... he's always been slightly out of touch with family life, he's work always came first.* Quê que ela tá dizendo aqui? *He's work always came first!* Quê que é *work* ?

Sts: Trabalho.

T: Quê que tem o trabalho?

(Uma aluna responde algo e os colegas discutem rapidamente a resposta querendo saber onde está no texto)

T: O trabalho ficava sempre em primeiro lugar. Então ele priorizava o trabalho, e deixava de lado, negligenciava outros aspectos da vida. Como o quê?

St: Família.

T: A família. Isso do ponto de vista da Emily. Agora a gente vai lê o ponto de vista do James. Que mais? Que... Como é que ela descreve o pai dela? O pai dela? Características pessoais do pai.

St: Se esse verbo é...é...

T: É semelhante a esse verbo é? Qual?

St: Ah... na 52 .

(xxx)

St: Seve...

T: *Several.*

St: *Several.*

T: Muitos, muitos. Pa.... parecem cognatos...

St: É...esse...

T: Então uma palavra que parece mas não é - 'Denorex'! (Todos riem) Como é que eu posso chamar essa palavra?

Sts: Falso cognato.

T: Falso cognato. Parece que é isso, mas não é; pode ser mas não é. Mas e aí, voltando a minha pergunta... Como é que ela descreve? Fábio?

T: O quê que ele gosta? Do quê que ele gosta?

St: De dar autógrafos.

St: Ele gosta de dar autógrafos.

T: Gosta de dar autógrafos, ele gosta de ser... James! James!

St: Assediado.

T: Assediado, reconhecido. Então ele é uma pessoa muito... oh...

St: Vaidosa.

T: Vaidosa. E ela descreve isso. Ela diz que ele é muito *proud*. Táí oh... na linha... *fifty... two...* eh... 52. *He's very proud of that*. E aí ela fala dos prêmios, que prêmio ele recebeu? Quem consegue achá?

St: É... *British Empire*...

T: *The British Empire*.

St: E *Buckin*...

T: E membro do?

St: *Buckingham Palace*... *Palace*... não sei.

T: Nossa! Arrasou! Arrasou! (Todos riem)

St: A língua tá grudada...

T: Oh...prá cá! (Olhe prá cá). *Buckingham Palace*...

St: *Buckin*...

T: *Buckingham Palace*.

St: *Buckingham*...

T: *Buckingham Palace*... *Buckingham*... palácio de *Buckingham* aquele lá onde a rainha mora. *Buckingham Palace*...

St: *Buckingham*...

T: Sim mas... O quê que o James tem a ver com o palácio da rainha?

St: Ele é inglês, né!

T: Ele é inglês de certo!!! (Professora começa a rir) E como é que chama o prêmio que ele ganhou?

St: É... (xxx)

T: *Empire* dá prá traduzi.

St: *Empire*...

St: Ele é um membro... não sei do...

St: Do *British Empire*.

T: Membro...

St: *Empire*.

T: *Empire* parece com o quê?

St: Empário...

St: Império...

T: É...(xxx) Império Britânico, membro do Império Britânico.

St: Ele é nobre então? Tem alguma coisa? Tem algum título de nobreza? É isso?

T: É um título de nobreza. É... em que...que o (xxx) tem a ver com isso de acordo com o texto?

St: Mui...muitas pessoas...é...

St: Ele é nobre.

T: Ele ganhou uma medalha...

St: No palácio.

St: No palácio.

T: No palácio.

St: *Medal?*

T: *Medal* é medalha. E desse evento, qual é a recordação que a Emily... como é que ela sentiu essa... ela era pequena, como é que ela sentiu essa... essa...esse momento especial da vida do James na vida dela? Ela gostou de ta lá... no... no palácio de Buckingham?

St: Ela era pequena... (muitas....) pessoas...

T: Muito chato! Onde é que tem isso no texto?

(xxx)

St: Muitas pessoas...

T: Ela fala *incredibly boring! incredibly boring! horrible!* Por quê que ela disse que foi chato?

St: Ela era criança e tinha muitas pessoas.

T: Muitas pessoas. *Hundreds of people, hundreds of people...very good! Very good!*

Então oh... fala. Anda fala!

St: Eu não posso falá... é uma coisa... privada. (Alunos riem)

(Alunos fazem alguns comentários tentando se justificar com a professora)

T: Não tá jóia, tá jóia! Recapitulando, o 1º parágrafo fala de quê? Aula passada eu escrevi para vocês separarem os parágrafos por tópicos. O primeiro trabalha o quê? Quê que a Emily tá falando nesse primeiro? Nesse curtinho? O primeiro. Vou lê prá vocês, tá! Cês querem que eu leia?

St: Hum-hum.

T: Ôba! (xxx) *I don't really know my father. He isn't easy to get on with. He is quite self-centred, and a little bit vain, I think, and in some ways quite unapproachable. The public must think he's very easy-going, but at home he keeps himself to himself.* Quê que ela... (não precisa entende claro, claro) Mas o quê que ela tá fazendo aí?

St: É...

(xxx)

T: Já é estranho... já tá dando as características, logo no 1º parágrafo a gente já vê que... que ela não tá sendo...

St: Positiva.

T: Positiva, otimista no aspecto do pai. E no segundo? A gente viu isso agora. Quê que ela fala?

St: Que ele era um pai ausente.

T: Que ele era um pai ausente. Por quê?

St: Porque trabalhava muito.

St: Por causa do trabalho.

T: Trabalhava muito... Quê que aconteceu mais? Na infância?

St: Só fala (xxx).

T: Da república... eles separaram, vamo lá *prediction... two minutes*, dois minutos, com o colega do lado, sozinho...

(Barulho de movimentação para formar as duplas)

T: Opa! É diferente! Aí você teve... (xxx) acho que foi isso, porque o *prediction* foi... uma coisa e o... a resposta que cê teve foi outra.

(Alunos fazem exercício, barulho das duplas conversando, alguns fazem perguntas para a professora)

T: ...*No attendance.*

(xxx)

T: Interesse pode ser em quê?

St: Um grande interesse.

St: É...

T: Não, não! *Attendance* não é!

St: Não?

T: Não.

(xxx)

T: *Attendance* não é isso! Outra... outra... disposição.

St: (xxx) Diferença.

St: Ela tinha que ter um acompanhamento mas...

T: *Attendance* quando digo... eu chego na sala... e faço *attendance*.

St: Atendente?

(xxx)

T: Então a Emily simplesmente...

(xxx)

T: Não ia...

St: Não?

T: *Non attendance, non...* quê que é *non* aí?

Sts: Negação.

Sts: Oposição.

T: Oposição, falta de... *attendance*...

St: Comparecimento.

T: Comparecimento! *I was asked to leave*. Quê que aconteceu?

T: Ela foi solicitada a quê?

Sts: Sair.

T: Sair da escola.

St: Ela é bem invocada, né? Tadinha!

T: Ooo... *I didn't want to go there in the first place. I was taken away from all my friends. It must have been very pleased to get me into the school, but in the end it was a complete waste of money.* Michael?

T: Falou em desperdício.

St: De grana.

T: Tá certo. Mas... hum... como é que descre... que ela tá dizendo que foi desperdício, Érika? *Waste of money*...

St: Ele não tinha tempo...

T: Isso! Por quê?

St: Ela não ia as aulas

T: Porque ela não ia as aulas...

T: E ela mesma tem uma frase muito forte... em que ela diz: *I didn't want to go there in the first place.* I did... É como se ela dissesse assim: ninguém me perguntou se eu queria ir.

T: *I let him down quite badly, I suppose. I tried several jobs but I couldn't settle down in them. They just weren't challenging enough. Then I realized that what I really wanted to do was live in the country and look after animals, so that's what I now do.*

Quem descobriu?

T: Quê que ela tá dizendo aí?

St: Que ela tinha tentado muitos empregos.

St: Não se adaptou a nenhum deles.

T: Não se adaptou a nenhum deles. Perfeito!

St: Quê que foi, ela mudou de... escola (xxx)?

T: Ela fala que se mudou da escola?

St: Eu não entendi o quê... o quê ele disse ali...

T: Michael?

St: Que ela tinha tentado vários empregos, mas não...

St: Ah tá! Tá certo!

T: Aí o quê ela decidiu fazer? Vai fala!

T: 50 e 50. Tentou vários empregos, não conseguiu se adaptar. E aí?

St: Ela queria (xxx) o que ela tá fazendo agora.

T: Fazendo o quê?

St: Cuidando de animais.

T: Cuidando de animais.

T: Então prá quê que ela recebeu toda aquela... aquelas imposições, ela disse chega! Eu mando na minha vida, eu quero fazê... (xxx) Eu mando na minha vida, eu quero fazê isso e ai mandou vê... Foi trabalhá no campo...

(Término do lado A)

(No início do lado B parece que os alunos estão trabalhando em duplas, conversando com a professora)

T: Parágrafo 4.

St: Ele...

T: Prestem bem atenção nessa frase: *As a family, we're not that close, either emotionally or geographically.* Quê que ela tá dizendo aí?

St: Eu acho que ela tá querendo dá... dá uma desculpa... que a família dela não é diferente das outras, assim...

St: Ou ela... (xxx)

St: Não é uma família fechada, tipo unida assim...

St: É...

T: Exatamente, exatamente. Não é unida nem...

St: Emocionalmente...

T: Emocionalmente, nem...

St: Nem geograficamente.

St: Completamente distante, né!

St: É...

T: *Very good! Perfect! We don't see much of each other these days. My father and I are totally different, like chalk and cheese. My interests have always been in the country, but he's into books, music and above all, opera, which I hate!* E daí?

St: Que os interesses dela são pelo campo, né! E os dele já são por livros, música e principalmente opera, que ela odeia.

St: É mais aí...

T: *Perfect!*

(xxx)

(Risadas)

St: Pô, ótima essa...

St: Essa expressão pô...

T: Essa é jóia, né! (xxx)

(Professora bate palmas para chamar a atenção da turma que havia se dispersado e estava conversando muito)

T: Agora prestem atenção, oh, então aí ela tá falando dos interesses dela, e dos interesses dele. E... a.... possivelmente os interesses dele estão num patamar...

St: Mais elevado...

T: Mais elevado, né!?

St: É...

St: Culto.

T: Mais culto...

St: É ...erudito.

T: Erudito, claro.

St: Mas parece que é ela só que contraria ele... ela quer se opor...

Sts: É...

T: Você tem essa impressão... tem essa impressão?

St: É...

T: Veja diferente...

St: Ela quis ter uma personalidade e achou que prá ter uma personalidade dela, tinha que ser oposta a... ao pai dele, ao pai dela.

St: É que (xxx) é a filha do James.

T: É... ela quer ter identidade.

St: Ela não é (xxx) sobre o pai, né!

St: Ela é contra...

St: Ela arranhou um marido muito humilde.

T: Muito humilde... Vamo vê o marido, e (aí quê que ela fala lá): *If they do come to see us, they're in completely the wrong clothes for the country – mink coats, nice little leather shoes, not exactly ideal for long walks across the fields.* Então quê que ela tá falando aí?

St: Se ele vem visitá ela (xxx) roupas erradas assim... (xxx) prá passeá no campo...

T: Quem sabe? Quem... Agora eu vou provocá vocês... Cês disseram que parece que ela é que quer contrariar. Prá uma visita no campo ele tá inapropriado...

St: É...

T: Quem sabe ela (xxx) coisas opostas à conversa. Eu vou visitar minha amiga no sítio, mas eu aí coloco um par de botas chiquérismo... (Risadas)

St: É...salto fino...

St: Põe salto fino...

T: (xxx) Chiquérismo...

St: Mas ela foi morá lá só prá provocá ele! (Todos riem) Quem sabe o quê que ela tava querendo com isso...

St: Não! Ela... não sei... eu acho que tem a questão de... de a gen... todo mundo de médico e louco... e psicanalista tem um pouco, né? Que a gente... tá colocando que (xxx) a vida dela... que a vida dela é em função do pai, não!?

(Alunos discutem o relacionamento entre pai e filha no texto)

T: Inapropriado.

St: É... (Alguma coisa no relacionamento deles)

T: Tá! Uma coisa meio cinistra. Vamo desvendá...

St: Hum-hum.

T: O marido dela, vamo conhecê o marido dela. Como que é o nome do marido dela?

St: Geraldo!

Sts: Geraldo!

T: Geraldo! Geraldo! Parágrafo 5. *He was totally opposed to me getting married. He was hoping we would break up. Gerald is too humble, I suppose. He must have wanted me to marry someone famous, but I didn't, and that's all there is to it. We don't want children, but my father keeps on and on talking about wanting grandchildren. You can't make someone have children just because YOU want grandchildren.* E aí? Basicamente, o quê que ela tá falando aqui nesse parágrafo?

St: Ele é totalmente oposto ou contrário a tudo.
T: Ao casamento, ao marido... ao casamento.
St: Ao casamento...
St: Ele queria que ela se casasse com um marido famoso.
T: Isso!
St: Da mesma estirpe dele.
T: Isso!
St: E ela... mas ela, de novo...
St: Ele...
T: Ela de novo achou alguém...
St: Mais simples, assim... do patamar dela. Do estilo dela.
St: É muito...
T: Último parágrafo. *I never watch him on television. I'm not that interested, and anyway he usually forgets to tell me when he was on.* E aí?
St: Ela não sentiu nenhum interesse...
St: Ele, né!?
St: É...
St: Ela não sentiu nenhum interesse...
St: Nenhum interesse...
T: *Very good! Very good!*
St: É...
St: Interesse...
T: Mais alguma coisa? Vamo vê papai falando da filhinha agora? *Two minutes, two minutes for you.* Vamo tentá descobrí o máximo de informações agora. Vamo revê o quê que o James fala da filha. Depois... eu tô abrindo uma... uma discussão... Quem é a favor da Emily...Eu!!! E do James... Eu!!! (Alunos riem) Vamo lá?
St: Eba!!!
T: Pro *skimming* já deu tempo, vamo lá? E aí quê que cês descobriram? Pedí prá vocês coletarem idéias, (xxx) descobertas...
St: Ele só tem um filho...uma filha, né! Só tem uma criança... perdeu a mulher...
T: Que mais?
St: (xxx)
St: Tadinho...
St: Tava ajudando ela no que ela precisasse...
St: Porque ela...
St: Eles têm...
St: Porque ela começava...e acabava desistindo, porque achava chato porque não gostava...
T: E ele fala isso. Eu acho que é a única coisa... na qual eles... eles concordam...
St: É...
T: Né? O quê que ela... o quê que ela fala especificamente a respeito disso?
St: Ele diz que... ela não gosta da escola, né?
T: Ela não gosta da escola...
St: É...
T: Que mais cês descobriram? Fala mais quero saber.
St: Que ela...
St: Ele... também gosta dela...
T: Também gosta dela. É que ela gosta de...
St: Animais...
T: É... animais. Que animais?

(Alunos falam sobre tipos de animais)

St: Tá, eu não sei se... se seria isso... porque agora depois da gente começar a lê, lá embaixo ele diz que nós... é... hã... nós... nós lemos livros, música...

St: É...

St: Nós, é isso?

T: Nós, ihh... tá jóia! Esta frase é muito engraçada! Quê que ele diz aí? Nós...(xxx)

St: De música.

T: De música, o quê?

St: Sons modernos, alguma coisa assim.

St: Mas...

St: Não...

T: Nós temos o quê?

St: O mesmo gosto.

T: O mesmo gosto menina! Tu achas que ele...

(Todos riem)

T: Ele disse que levou um certo tempo prá o quê? Prá se acostumar com o quê? Com que tipo de música?

St: *Pop*.

St: Moderna.

T: Com *pop music*.

St: É... ele diz... ele tam... continua dizendo que gosta de ópera...

St: A grande paixão dele.

T: Hã-hã...

St: ... E ela não gosta muito.

T: Isso! Isto! Que mais?

St: Ele não gosta de televisão... mas ela gosta.

T: Será que ele disse isso?

St: Não?

T: Não!

St: He... tananana... não... então não foi... não me deixei levar (xxx) não gosta de televisão.

T: *I don't think she is*, olha aqui.

St: Eu não acho que ela...

St: Então é ela que não gosta.

T: Eu... *I don't think*, eu não...

St: Penso.

T: Eu não penso, eu não acho...

St: Que ela...

T: Que ela...

(xxx)

T: Jóia Michael, Michael! Legal! Ela sabe... *when I'm on*... quando eu?

(Aluna fala algo inaudível)

T: Quando eu tô na tela isso (xxx) *and she might watch but I don't know*. Mas ela... ela deve... ela deve *watch*.

Sts: Ela deve assistir.

T: Ele não tem certeza se ela assiste. Ela (xxx) fã assídua.

St: Primeira... primeira

T: Que mais? Que mais? Vamo sugá, vamo sugá esse texto, vamo secá esse texto. Quê que ele fala da adolescência, da infância e da adolescência da Emily?

St: Ele fala sobre os amigos dela. Tem alguns amigos dela...

T: Quê que tem os amigos?

St: Eles têm uma... eles têm... (começa a rir) eles têm uma coisa em comum. Ele diz que lembra deles, né! Alguma coisa (xxx) lembra delas (Todos riem). Pensam iguais. Da mesma forma... ele diz que não gosta de animal, né!?

T: Não gosta de animal.

St: Lá em cima, né!?

T: Isso!

St: Eu... é... não gosto de animal mas ela tem completa obsessão, é isso?

T: Isso!

St: Cachorros, gatos, cavalos e peixes são sua vida.

T: São sua vida. Oh, atenção nessa frase aí, a 14... a 13. *Any father...* tão acompanhando?

St: Hum-hum...

T: *Any father who has a teenager daughter comes across an extraordinary collection of people, and there seemed to be an endless stream of strange young men coming through our house . By the time*(eu adoro essa fala) *by the time I'd learned their names they'd gone away and I had to start learning a new lot. I remember I told her off once in front of her friends and she didn't talk to me for days afterwards.*

St: Hum-hum...

T: Quem entendeu?

St: Eu só entendi (xxx) que ela levou um jovem estranho prá casa.

St: Uns amigos...

T: Não um só...

Sts: Vários.

T: Vários. Tem uma situação típica de quê?

St: Da adolescência.

T: Da adolescência, né! Então ele tá dizendo: qualquer pai que tem um filho adole... que tem uma filha adolescente...

St: Ali *teenager*...

T: *Teenager*, entende que é (xxx) e o que ela fala... E o quê que ele fala dos nomes dessas pessoas?

St: (xxx) Gravar os nomes...

T: Assim que eu gravava os nomes deles...

St: Eles mudam...

T: Eles já...

St: Eram outros.

T: Mal eu gravava os nomes, eles já...?

Sts: Sumiam.

T: Já sumiam. Que diz toda essa questão? De... quê? Hein?

(xxx)

St: Não! A questão mesmo de... dos pais que...

St: Ela tava na escola errada, no ambiente errado; então, os amigos não eram muito... que ela (xxx)...

T: Não nece... não necessariamente isso que ele tá querendo dizê.

St: Ah! Os filhos... eles mudam...é... todo momento de amigos. Não tem... não tem uma amizade sólida.

T: Principalmente?

Sts: Na adolescência .

T: Na adolescência, *very good!* A gente vai pará aqui hoje, tá! (Barulho de movimentação na sala de aula. A professora faz alguns comentários finais sobre a próxima aula)

Class 2 - 14/08/01

T: No quê que eu tô falando aqui?

St: Significação do texto?

T: Significação de um texto. Então, definições que a gente vai trabalhar posteriormente de como significa um texto, tá!?

(A professora fala com um aluno)

T: Cê não vai prá palestra?

St: Vô!

T: Ele faz Letras? É isso?

St: É!

St: Faz.

T: Ah! Da turma de vocês?

Sts: É!

T: Ele é assim com todos os professores, ou é só comigo?

Sts: Com todos.

T: Ah! Sim... eu não sabia... como é que ele chama?

Sts: Brian.

T: Brian, Brian. Não sei se ele tá na minha lista não.

(Aluna comenta algo inaudível para a professora)

T: Brian.

(Muito barulho de movimentação externa enquanto a aluna critica o aviso que foi dado sobre a palestra no mesmo horário da aula)

T: Eu não fui comunicada sobre a palestra, mas enfim... se vocês quiserem ir tudo bem. Eu não... eu não me oponho... eu não sei se ela é extensa a todas as pessoas de todas áreas, é?

Sts: É!

St: (Prá quem faz Letras)

T: Pois é, essa disciplina é Letras e Física, então se eu...

St: Não, não, não foi... não foi assim é...

T: Prá essa disc...

St: ...dito em momento nenhum que seriam encerradas as aulas...

T: Hã-hã...

St: (xxx) formando então, mas fica estranho prá gente, porque dá vontade de ir a palestra (mas também não sei se vai) entende? (xxx) Uma situação meio...

T: Tá! A única... o único impedimento é que, como essa disciplina é direcionada para os alunos, tanto de Física quanto de Letras, eu não posso dispensá os de Letras e deixá os de Física. Incoerência minha seria, tá! Mas fiquem bem à vontade, tá? Justificada a falta, se vocês quiserem ir... sem problema.

(Alunos decidem ficar e fazem alguns comentários)

T: Sim aquele ali é o material que...

St: Gramática?

T: Isso! É a base teórica, cobre um pouquinho da gramática do inglês, cobre algumas estratégias de leitura, algumas é... estruturas verbais... (xxx)

St: A primeira palavra aqui é...

T: *Giving*.

St: Ah, tá! (xxx) desculpa, pensei que era...

T: *Hello*.

St: Na última linha lá, a penúltima palavra ali...

T: Quê?

St: É.

(xxx)

T: *On.*

(Alguns momentos de silêncio, apenas barulho de cadeiras sendo arrastadas)

(corte na fita)

T: (xxx) Familiares, especificamente?

St: Pai e filho .

T: Pai e filho, né? Quê que era incomum nessa relação entre eles?

St: (xxx) Deles, né!

T: Tá certo! Então que mais? (xxx) Detalhes. Quê que cês conseguem lembrar do texto?

St: Que o pai dela era um ator, né! Ele não se dedicava muito a família... mas ele achava que tava tudo bem entre eles, que a família adorava isso assim. Mas (xxx) a filha dele, a gente vai vê que era o contrário. Ela não gostava que ele não dava atenção prá ela, prá família... tanto (que ela comentou que) depois ela não gostava de nada e que (xxx) ela queria ser ela mesma e não sempre a sombra do pai dela.

T: Certo! Quem lembra de outros detalhes na história? Hum...?

St: Oooo...(xxx) hã... Y maiúsculo é I.

T: É o quê?

St: Y, I

T: Y, I. Quem lembra de outros detalhes na história? Hum? No? Iche... tá todo mundo dormindo!? Antes de entrar... mergulhar naquela história de novo, a gente vai trabalhá algumas... questões de compreensão (xxx) da história. Vamo vê...dá uma olhada nesses tópicos aqui. *Simplifying a text mainly*, a simplificação do texto pode ficar: 1 - *replacing difficult words or structures by those already familiar to students*. Quê que é isso?

St: *Replacing?*

St: (xxx)

T: Isso é uma técnica, é uma estratégia, começa a fazer aquele... o esquema da substituição, pega palavras que vocês não conhecem e substituí-las. Substituir aquelas incomuns por palavras familiares prá vocês. *Second, writing the passage in order to make rhetorical organization explicit...* Quê é isso? Quê que tá falando isso?

T: Escrever...

Sts: O trecho...

T: O trecho...

(xxx)

T: Sua organização...

St: Mais explícita...

T: Mais explícita, mais clara prá você. É tentar transformar de repente o que você não entende, em algo compreensível prá você. Quando você reescreve, quando você faz um resumo de uma história, cê tá começando a fazê sentido daquilo, tá!? Tá começando a ser compreendido por você; então, de repente, transforma um texto que não lhe pertence, em algo que você consegue compreender. Uma... apenas uma... geralmente é a tua compreensão do texto, tá? *Giving a simplified account or summarizing the information contained in the text in one's own words*. Quê que é um *simplified account*? (xxx)

T: Quê que é um *simplified account*? *Simplified* parece com o quê?

Sts: Simplificado.

T: Simplificado. *Account*?

St: Não sei...

T: *No? No idea?* É uma versão simplificada, tá!? Uma... um relato simplificado. Hã... ou seja, transmitir a informação contida no texto através das suas próprias palavras.

(xxx)

T: Então ótimo! Antes de entrá na questão do... do... da compreensão do texto tem algumas perguntas propostas pelo próprio autor do texto ou seja, a própria pessoa que fez... Eu queria vocês fizessem um parágrafo super rápido, (xxx) isso daí, a idéia central desses dois textos. Então nesse parágrafo, escrever sobre o que é esse texto que a gente trabalhou, tá! Cinco minutos prá vocês fazerem isso. Só um parágrafo.

St: Em Português?

T: Em Português, claro!

St: Ah, tá!

T: E isso num parágrafo.

T: (xxx) vocês tenham uma visão... consigam extrair só o que realmente interessa no texto. O núcleo do texto. E aí, difícil? Quanto tempo vocês precisam mais se alguém ainda não terminou? *Two minutes? Gorete, finished?*

St: Hã-hã.

T: Certo!

T: Vamo lá então! Sabe o que eu queria que vocês fizessem agora? Olha prá pessoa que está sentada do lado ou atrás, leiam o resumo de vocês e peçam a opinião dessa pessoa. O quê que tá faltando no resumo, tá legal!? (xxx) Só leiam pro colega!

T: Tá bom, vocês são bem otimistas! Tá bem bom! Não precisa dizê mais nada assim... adicional... um de... um detalhe importante que o colega esqueceu, não?

St: Não.

St: Nem me fala...

(xxx)

T: Hã-hã. Cês acham que o exemplo... que o colega conseguiu extrai a idéia geral?

St: Geral.

T: ...Jóia, muito bem! (Vamo para as) perguntas de compreensão? A 1 a 2 e a 3, as... essas três perguntas são de múltipla escolha ou seja, eles apresentam 4 alternativas você só tem... você só tem... que discutir e tentar descobrir qual delas se encaixa melhor na pergunta. Vamo fazê junto primeiro a... *number one* com vocês e, antes de chegar num concenso, eu gostaria de deixar vocês livres prá fazer em dupla. *How would you describe their relationship, their* aqui se refere a quem?

Sts: Deles.

Sts: A eles.

St: Aos dois.

T: Que dois? Quem são os dois?

Sts: O pai dela.

T: O pai dela, a Emily...

Sts: e o James.

T: E o James... quê que... o (xxx) quer aqui?

XXX

T: *Very good!* O que melhor (xxx) descrever a relação dos dois. *Number... letter A: He was closer when Emily was a child.*

(xxx)

St: *Closer?*

T: *Closer*, mais próximo. *Closer...* hã... Qual o sufixo dessa palavra *closer*? Terminação?

St: é o R.

T: ER, geralmente o ER indica o quê em inglês?

Sts: Mais.

T: Mais, mais do que, ou mais. Isso dá uma idéia de quê?

St: Comparação.

T: Comparação, tá!? *He was closer when Emily was a child.* Então quê quer dizer aqui? Era mais próxima?

St: (Mais ou menos)

T: Onde é que tem 'era' aqui? Onde é que é o verbo no passado?

Sts: *Was.*

T: *Was. B: They get along well and agree in most things.* Eles se dão bem... eles se dão bem, concordam...

St: Em muitas coisas.

T: Em muitas coisas. Onde tem 'concorda' aqui?

Sts: *Agree.*

St: A palavra *hã... well* ali ela tem qual... tive olhando no dicionário ela tem significado de fonte, local aonde vai buscar a essência digamos assim...

T: Não! Aqui tem o significado (xxx)

St: A tá!

T: *Well, how are you? I'm well,* bem, ok!

St: (xxx) Isso é um pesadelo!

T: Isso é um pesadelo prá pessoas, por quê?

St: São muitas... são inúmeras as frases...

T: Inúmeras, mas sabe por quê que é um pesadelo prá nós? Falantes de língua portuguesa? Porque... *hã... get out, get on...*

St: É on...

T: *Get down...*

St: Muda completamente o sentido né, da... da palavra que vem antes é...

T: Muda totalmente o sentido. *Get* sozinho tem um significado, *get out* tem um significado totalmente diferente, quê que quer dizer?

St: É... (xxx) à noite.

T: Acordar. Por quê que é pesadelo prá nós...Portugueses? Brasileiros!!! (Risada da professora)

St: Nós não temos (xxx) tão sintéticos, né!

T: Nós não temos (xxx) tão sintéticos e nem...

St: O uso da língua...

T: E nós... o uso do Português equivale, não é? Isso em Inglês chama... é uma classe que se chama *phrasal... phrasal verb. Phrasal verb: get up, get down, get on.* Então não é uma classe que nós temos em Português, por isso se torna um pesadelo, tá! Mas *don't panic!*

St: Não.

St: (xxx) então, né?

T: Sim, nós temos estruturas...

St: Pois é... é... usar palavras prá coisas que são completamente diferentes então... é a mesma... é a mesma situação tanto prá isso quanto prá....

T: O gênero, o nosso gênero... a classe... o gênero é muito mais complexo que... que em inglês. *Friend:* amigo ou amiga; *teacher:* professor ou professora. Por isso que eles falam: 'o professor', 'a professor'. (Risadas)

St: Professora isso aqui sim eu já ouvi (xxx) língua portuguesa, que o complicado de entender é que 'pois não' significa positivo.

T: É... (Risadas)

St: ... (xxx) é uma negativa, e isso prá quem tá traduzindo na língua...

T: É! É! Uma amiga minha...

St: (xxx) Nem é gíria...

T: É...

St: 'Pois não', 'há não', 'mas é sim'.

T: É... 'você se importa em me ajudar?' 'Pois não' quer dizer: pois sim. (Risadas) e 'pois sim' quer dizer 'pois não'. É uma lin... a nossa língua é muito complexa, também! Também tem seus pesadelos. Então a primeira fala o quê? O primeiro item? *He was closer when Emily was a child*. Então a relação dos dois era mais próxima quando... quando a Emily era uma criança.

St: Uma criança.

T: Dois B. Eles se dão bem, concordam na maioria das coisas. *C he has more respect for her than she does for him*.

Sts: Ele tem mais respeito por ela do que ela por ele.

T: Essa é bem... essa é bem polemica e let... *letter D. They don't have very much in common*. Quais dessas 4 alternativas vocês acham que se encaixam melhor como característica do relacionamento da Emily e do James?

St: Acho que a D...a D.

St: Só a A.

Sts: A D.

T: Eles não têm muito em comum?

St: No geral é isso.

St: Mas (as outras) também tão corretas: A e C.

T: Sim! Isso é flexível, isso é bem subjetivo.

St: Ai é que péga...

T: Se você acha... hã?

St: Ai é que péga.

St: Não a B eu acho que...

(A professora discute ao mesmo tempo com os alunos sobre a melhor alternativa)

T: ... Não existe só uma alternativa correta, claro que isso é... discutível. *Debateful*. Então vocês acham que eles não têm um bom... (xxx), cadê? Hã-hã! Vamo tentá fazê as... as outras. *Number two, number three* também são de múltipla escolha, e *number four* não precisa escrever, basta discutir com o colega. Eu quero ouvir a voz de vocês, tá!? Vamo fazer o uso desse bem prá... (xxx) Vamo lá!

(Barulho de movimentação, arrastar de cadeiras, trabalho em duplas com auxílio da professora)

T: Quando vocês virem um verbo vão lembrá de mim, tá!? tá!? Quando vocês virem um verbo e uma partícula, uma preposição, cês vão lembrá de mim... phra... *phrasal verb*, tá!? Significa que a ... que o verbo ele vai modificar... do significado dele (prá ser modificado) em virtude dessa preposição. Então podem bota assim (minha cara) e o nome em cima *phrasal verb*. Vamo repetí essa palavra bonita?

Sts: *Phrasal verb, phrasal verb*.

T: Se a gente fosse traduzí literalmente seria verbo frasal. A gente nem tem isso em Português... em Português... Ai eu tô olhando prá cara do...

Sts: Chico.

T: Do Chico falando... um pesadelo... Isso ai é um pesadelo, tá!?

St: Não foi bem assim.

T: *Prasal...* (A professora e os alunos começam a rir) É prá fazê a coisa mais performática. É... *give up* também significa desistir na pergunta seis, tá!? *Give up* verbo e preposição, *prasal verb*. Os dicionários de vocês hã... eles vão ser meio limitados em relação a esses *prasal verbs*, tá!? Primeiro eles vão dar definição da palavra, do verbo e se eles, por ventura, tiverem *prasal verb* vai ser bem ali adiante em negrito, tá!? Ai vai

pela... pela... por exemplo: *get* ele vai dar toda definição de *get*, aí no finzinho vai ter em negrito assim: *get up* – acordar, *give* – dar, .. no finzinho vai ter em negrito *give up* – desistir, tá!? Oh... *give* é dar, *give up* é desistir. O quê que ‘dar’ tem a ver com ‘desistir’?

St: Dar o braço a torcer!!!

T: Dar o braço a torcer! (A professora começa a rir) Querem descobrir as perguntas, vamo lá!

St: Vamo.

T: O próximo texto é muito legal (xxx).

St: O.... professora tá na seqüência. A gente vai seguir a seqüência que tá no xerox. Dos textos?

T: Vamos. Eles estão todos numerados por isso; já prá facilitá isso. Hã... *number two*, precisa de mais tempo, ou não?

Sts: Não.

T: Não? Podemos? Então vamo simbora. *How would you describe James Mitford?* Como vocês...

(Aluna fala algo muito baixo)

T: James Mitford. Como?

Sts: A B.

St: D.

St: Acho que é a C.

T: Quê que a primeira diz, letra A?

St: Que ele sempre fez tudo que podia pela filha.

T: Isso! Que ele sempre fez tudo que podia pela filha. É uma coisa muito extremista prá se dizer, não é? *Statement*. E letra B? Quê que falaria?

(Várias alunas fazem comentários ao mesmo tempo)

T: Meu Deus... letra C.

St: Ele era mais interessado nele mesmo do que na família.

T: Do que na filha. Quê que cês acham?

St: É que... não eu acho assim, oh... prá nós é a C mas prá ele não é a C. Ele não tem consciência de que ele era mais interessado nele mesmo...

T: É...

St: (xxx) O que realmente é ou o que é o ponto de vista dele.

(Alunos discutem a afirmação da colega)

T: Na real, o quê que vocês pensam? Qual a opinião de vocês? Tá! As pessoas variam de opinião. Eu posso achá que ele é o cara mais egoísta da face da terra, como eu também posso achá que a Emily é a menina mais mimada. Ela nunca reconhece nada que o pai faz. Mas essa vai ser a minha opinião, e a outra vai, de repente, a opinião do Chico ou do Michael, tá!?

St: (xxx) Discussão parece que convence mais, né!? Parece que ela convence que ela...

T: Por quê será? Por quê será?

St: (xxx) Então ela... ela detalha a circunstância..., então... ele não dá o detalhe ele... ele faz uma (xxx)

(Alunos discutem a forma que pai e filha falam sobre o outro)

St: Mas claro é... o argumento dela é mais forte...

St: É...eu acho...

St: Talvez por ele ser artista também, ele não demonstre tanto quanto fala... tanto (como prá) televisão, (da rainha)...

T: Ele exercita a privacidade assim... a capa... a capacidade de omitir o... é isso? Você...

quem é mais convencido pela Emily? Levanta a mão. E quem é mais convencido pelo James? Mais isso é muito interessante!!! Por que será que o James não convence?

(Alunos expõem suas opiniões)

T: Então oh... tem um argumento legal. As meninas ali na frente disseram que... pelo fato dele ser uma pessoa pública, ele não tem interesse de mostrar o que a vida dele é de verdade, enquanto ela é uma pessoa normal comum podia se qualquer um de nós. Quem vai ser mais verdadeiro, Osmar?

St: É... eu acho que os dois porque ele... (xxx) (Todos riem)

T: Então letra A, B ou C? Quem acha que é B?

St: Eu.

T: B?

(Aluna fala algo inaudível)

T: Eu acho, eu... eu...acho que é a B. Eu não acho que a Emily tem muita consciência não. (Ou talvez até tenha, mas não faz esforço não!) Tá tudo certo, tá tudo bem, mas pai me enxerga... (eu tô bem).

(xxx)

T: Quantas vezes aconteceu em casa? Comigo já aconteceu várias vezes: mãe escuta...escuta, escuta o que eu quero dizer. Não me ouviu...

St: (Olha eu nunca fiz isso na vida)

(xxx)

T: Cê acha que ela é extremista aqui?

Sts: Eu acho que ela é .

(xxx)

T: A...alguém falou na aula passada que parecia que ela... parece que...quer provocá. Quer chamar a atenção.

St: Claro! Pelo fato dela ter dito que ela nunca vê o pai dela na televisão, se o pai dela...

(xxx)

T: Nunca vai...

St: É!

T: Como se ela quisesse (contestá) sempre...

St: Ela (xxx)

T: Contra, não...(xxx)

(xxx)

St: Se fosse um *prediction*.

T: Uma *prediction* que jóia! Massa! Muito bem! Uma *prediction... prediction* aqui seria...antes de lê o texto (xxx)

(xxx)

T: Vamo simhora. *How would you describe Emily? She is selfish and spoilt?*

St: Ah-ah...

T: Não? É... O quê que tá dizendo aqui? Egoísta e mimada?

St: Egoísta eu não sei mas mimada não é!

T: Não?

St: Eu acho.

T: *It took her a long time to decide what she wanted to do.* O quê que tá dizendo aqui?

(Alunos respondem todos ao mesmo tempo)

T: *She found happiness in marriage that she didn't have in childhood.*

St: Ela...

St: Ela encontrou no casamento... parece, o que ela não teve na infância, né?

T: Jóia! Qual das três?

St: A C.

(Os outros alunos falam ao mesmo tempo sobre o que acham)

T: Se tiver que escolher uma? Qual das três?

St: C.

St: A C fecha mais, mas a...

St: Eu acho também que a pergunta inicial tinha que ser... (xxx) Daí a gente se ligaria (xxx).

T: Certo!

St: Mas realmente fica claro que ela é feliz no casamento.

T: Fica claro que ela é feliz no casamento?

St: Eu acho que não.

St: Ela queria que o marido dela fosse como o pai.

St: É... se... se o marido dela é a cara... tanto aí... (xxx)

St: Mas ela...

St: ...Ela não gosta de um pai famoso, ela foi atrás de um marido...

St: Mais simples.

St: ... Mais simples, né!? E da vida do campo ela deve gostar porque se não... se ela não gostasse, também ela mandava embora, porque ela é assim, né!?

St: É...

St: Não gostou cai fora.

T: Mas... será que tá explícito no texto que ela encontrou a realização absoluta?

St: Ah não!... Bem diferente...

St: É claro que não.

T: Tá! A gente deduz...

Sts: É.

T: *Very good! What did he think of her friends when she was a teenager? O quê que he... À quem he se refere?*

Sts: O pai.

T: O James. E *she*?

Sts: A Emily...

T: Isso! O quê?

St: O pai...

St: O quê que ele pensava dos seus amigos?

St: Ela era simples .

T: Isso!

St: Ela era simples, é...

T: O quê?

St: Que eles eram passageiros.

T: Passageiros. (xxx) *Why did she leave school?*

St: Não era o ambiente dela... não eram as pessoas que ela (quer) conviver (xxx).

St: Ele escolhia tudo prá ela e...

St: É! Bem isso, é! Não foi ela quem escolheu, foi algo imposto prá ela.

T: Certo... *Why did she give up her jobs?*

St: Mesma coisa, né!

St: Não se achava em...

St: Daniele eu não entendi uma coisa dela... é... ela não gostava desse pai público, mas ela também procurou uma carreira pu... pública no começo, não é? Ela seguiu os passos do pai. Foi teatro, não foi... que ela fez?

T: Ela foi por... vontade própria, ou ela foi imposta pelo pai ao teatro?

St: Ái (xxx).

T: Quem acha? A gente tem que descobrir isso.

St: Que ela também começou a carreira dela nessa mesma ordem do pai.

St: Ela foi imposta. (xxx)

T: Onde tem isso no texto?

St: (xxx) Parágrafo.

T: Onde tem *my daughter*, tá, na visão do James?

St: Ah...tá!

T: *One, two, three, four*. Parágrafo 4 quem consegue achá? Aqui tá a resposta. A Emily foi pro teatro por vontade própria ou foi imposta pelo pai?

St: (xxx)

T: É!

St: Foi quando decidiu ser atriz.

(xxx)

St: Ele colocou na escola de teatro...

T: Ele colocou, mas aqui... a pri... a princípio ele colocou a Emily numa escola (xxx) *school*, aí sim, *she left... when she left* ela deixou a escola e decidiu que queria se torna uma atriz. Então...

Sts: Ah...

T: Ela vai... ela tá certa! Segundo a visão do James, tá! Então a gente tá meio...

(Risadas) (xxx)

T: Ninguém sabe se o James tá falando certo, ou não apesar... mas segundo as palavras do próprio... quê que aconteceu?

St: Ela é quem decidiu...

T: Ela é quem... toma a decisão dela. Certíssimo! *What does he think of her husband? What does he think of her husband?*

St: (xxx)

T: O quê?

St: (xxx)

T: Não?

St: É ele não pensa exatamente no marido, mas ele queria que o marido dela fosse uma pessoa famosa...

T: É uma...

St: ...Não que ele não goste realmente... (Término do lado A)

(Início do lado B)

T: Is she interested in his career? Se ela é interessada na carreira dele, do pai?

St: (Eu acho que não)... mas agora...

T: *Is she going to have children?*

Sts: Não!

T: Quê que tá perguntando aqui?

St: Se ela vai ter filhos.

St: Se ela vai ter crianças.

St: Se ela vai ter neném, bebê...

T: Se ela vai ter, onde é que tem indicativo o indicativo do futuro aqui 'vai ter'?

Sts: *Going to*.

T: *Going to*. Sim cadê o povo que não sabia inglês? So to... tudo que eu pergunto cês respondem... *going to* - futuro, tá!? *Is she going to have children?* Ela vai ter filhos?

Sts: Não.

Sts: Não pretendem.

T: Não pretendem. A gente não sabe com certeza mas ela diz que não. *How often do they see each other?*

St: (Várias) vezes.

St: Normalmente ela...

T: *How often* é uma pergunta (xxx)

St: Frequência...

T: ...Com que frequência...

(xxx)

St: Normalmente...

T: Hum-hum (xxx).

St: Vêm um ao outro?

St: Mas eu digo...

T: *Each other*, um ao outro.

(Alunos fazem uma pergunta inaudível sobre o que está sendo discutido)

T: Onde é que tem isso no texto? 'Pouco'? Onde é que tem... tem no texto? Onde é que tá presente no texto que eles não se encontram mais com frequência (um com o outro)?

(xxx)

T: *Father or daughter?*

St: *My father.*

St: Ele.

St: No 4º parágrafo.

T: *One, two, three, four... ah... right! We don't see much of each other these days.*

St: Nós não nos vemos muito...

St: Frequentemente...

T: Frequentemente, nesses dias. E aí pessoal, gostaram do texto? Legal? Legal?

(xxx) (Risos)

T: A gente sabe... Podemos pesquisar na Internet pro... (xxx) Eu vou manda um e-mail prá ele.

St: É...

T: São (R\$ 300,00) dá prá tentá localizá não é difícil. Quem tem internet pode tentá descobrí mais a respeito da vida dele...

(xxx)

T: Quem sabe o James já até bateu as botas...

(Risadas)

T: Não, não quero dizer que sim mas... o texto já tem uns três, quatro anos... eu acredito, mais ou menos. Esse é massa! É muito legal, tá! Se vocês... vocês têm mais alguma coisa a comentar a respeito desse... desse texto? Desse primeiro?

St: Não.

T: Não? Vamo fechá-lo então? Vamo pro próximo, mergulhar de cabeça nesse aqui. Esse texto é massa! Eu acho que a gente não tem muito tempo pra lê e... secá-lo assim... tirá todas as idéias legais. A gente vai tomar essa aula e a próxima ainda na compreensão desse aqui. Mas eu queria que vocês fizessem um *skimming*. Quê que é *skimming*?

Sts: Leitura geral.

T: Leitura geral, prá tentá descobrí sobre o quê que é esse texto que a *teacher* tá falando que é massa. Da uma olhada aí!

(Alunos olham o texto em silêncio)

T: Que tipo de leitura eu vou esperar de vocês a partir de hoje? Até hoje era só o *skimming* e o *scanning*, e a tradução propriamente dita, que eu imagino que vocês façam. Então eu suponho que vocês não vão fazê-la literal. Porque a gente já combinou que não vai fazer literal, por quê? Além de tomá muito tempo, no final...

(xxx)

T: Não sei nada. Vai fazer assim... então a partir de hoje, o que eu espero de vocês é um novo nível de compreensão de texto. Que nível é esse?

Sts: Leitura crítica.

T: E o quê que é leitura crítica?

(xxx)

T: Que bonito! Que original! (risos) O leitor se posiciona diante do texto... e traz consigo idéias próprias, opiniões e sentimentos.

St: Mas isso a gente exercita todo dia...

(xxx)

T: Claro! Claro!

St: Mas aí eu acho que... (xxx).

(xxx)

T: Como é isso? Trazer idéias próprias e... é muito... é uma habilidade muito difícil... que poucas pessoas exercitam de fato. Porque quando você lê um artigo, quando você lê um texto, não é... (xxx) As pessoas têm opiniões diversas sobre aquilo que está sendo lido, imagina, se (xxx) questiona. Nós não fomos educados prá questioná, só prá citá. E a leitura crítica não. Ela coloca em prática essa coisa de questionar. (xxx) Por quê? Por quê? Busca o porquê das coisas... nesse texto em específico o autor sugere que a gente use... faça uso... um uso inicial dessa leitura crítica através de símbolos. Prá dois... VV(xxx) assim vai significar o quê no texto? Tá aqui do lado oh!...

(xxx)

T: Eu concordo que é um perigo real. A gente não leu o texto ainda mas eu concordo.

(xxx) Significa o quê?

(xxx)

T: Prá grande preocupações, o *cross* ? O *X*.

(xxx)

T: Não concordo que seja um perigo. A gente não sabe de quê que ele tá tratando, que perigo é esse. E a interrogação ?

(xxx)

T: O texto ele tá bem claro, o título tá bem claro, tá bem grande, tá em "*bold*", negrito e se chama "Dicing With Death: And living with statistics".

St: Que isso?

T: Tem uma marca tipográfica, tem uma ilustração, prá ajudá-los. Vamo fazê predictions? Essa é a parte que eu mais gosto. Vamo lá ...Quem da mais? Sobre o quê que o texto vai tratar?

St: É (xxx) alguma coisa relacionada com lição

T: Alguma coisa relacionada com lição, e por quê?

St: Eu acho ...

T: Michael?

St: Eu acho que é ... tipo... de como ele vive com as ... (xxx) pessoas, né!

T: Jóia!

St: É ...

St: Da comida, ... da ... tudo ...

St: Não.

St: (xxx) Substâncias tóxicas... as pessoas vão ficando neuróticas já com isso. Já ... falaram pensando em fazer contato com coisas que vão matá-los.

T: Jóia!

T: Mais predictions! Vamo afunilando essas... alternativas... (barulho de cadeiras sendo arrastadas atrapalha compreensão)

St: (xxx) Tipos de loucura, é... depressão... nervosismo... stress... anda causando... sobe

essa paranóia.(xxx)

T: Não certíssimo!

St: A doença em si também.

T: Hã?

St: A doença em si também, né!?

T: A doença.

St: O escândalo, as drogas...

T: (xxx) People (xxx), referências bibliográficas desse texto?

St: Jornal? É um texto de jornal?

T: Sunday Times, isso! Sunday times, 1980, ou seja, o texto tem mais ...

Sts: De 20 anos.

St: E as pessoas já se preocupavam...

T: E as pessoas já se preocupavam com isso. A neurose causada (xxx) tá bem claro, não tá!? Que tipo de neurose ele menciona? Vamo fazê um scanning? Que tipos de neuroses ele menciona nesse texto?

St: (xxx)

T: Onde é que tá isso no texto?

St: É ...

St: Tá no colesterol ...

Sts: No 14 ali.

St: Café.

St: Café.

St: Chá ou café.

St: Poluição.

T: Poluição é ... Quem falou em poluição aí?

St: Na 4ª.

St: Poluição na 4ª.

T: Hum-hum. Que mais?

St: (xxx)

T: Onde é que tão ...

St: Na 10.

St: Na 7.

T: Hum-hum. Mais algum? Onde é que tão as bactérias?

St: Na 7.

T: Hum-hum. Mais algum? Onde é que tem bactérias, quê que ele tá falando das bactérias?(xxx)

Sts: Nas mãos ...

St: É lavar as mãos. Não lavar as mãos... elas podem estar cheias de bactérias.

St: (xxx) Ainda uma boa lavação... (xxx)

T: Ainda...?

St: Ainda uma boa lavação (xxx) resolve isso (xxx).

T: Yes, (xxx) 'mesmo' uma boa ...

St: Lavagem.

T: Mesmo um bom lavar... não vai te trazer... não vai te deixar totalmente desprovido de bactérias, livre das bactérias. Ele des... ele... ele descreve todo o cotidiano do ser humano. Do momento em que o ser humano acorda (xxx) (barulho de cadeira caindo) (xxx)

St: Trabalha, levanta ...

T Ele dá todo o cotidiano e ele... e ele mostra como melhora (xxx), não é isso?

St: Hum-hum...

T: Vocês conseguiram chegá nesse ... então vamo lá! Descrevam prá mim. Como é que ... como é que ele descreve isso? Quando você acorda ...

St: Por exemplo, com a poluição, né! A poluição da gasolina (xxx) dos carros que tão passando, né! O diesel ...

T: E aí?

St: (xxx)

T: Meu Deus... bactérias, quê mais?

St: Professora eu posso faze só um comentário, um pouquinho ali?

T: Claro! Deve!

St: Eu não sei se a ... as pessoas aqui já perceberam, mas geralmente no jornal nacional quando é uma noticia da Inglaterra, que geralmente tem umas duas ou três vezes por semana, que elas são (xxx) de estatística. As estatísticas comprovam isso ... as estatísticas ...

T: Isso.

St: É sempre assim. É difícil vê alguma coisa que tenha na Inglaterra e que não seja estatística. (xxx) Bom lugar prá gente trabalha com estatística, né!

(Todos riem)

T: (Um bom) lugar de pesquisa.

St: É o jeito que tem.

T: Hã ?

St:É o jeito que (que eles andam).

T: É o jeito que tem, é o jeito deles... de fato vou começá a prestá atenção... (Risos)

T: Então muitas pesquisas a gente sabe que são ... que são feitas lá. A Inglaterra é conhecida e renomada por isto. Grandes universidades são (xxx) por (xxx).

(Outra cadeira é derrubada)

T: Colesterol.

St: O coração dele não vai tê ... não vai havê coração daqui a pouco...

T: Isso!

(xxx)

T: E que mais? Outra neurose, parágrafo... parágrafo hã ... one, two, three ... linha 15 ...

St: (xxx)

T: O (xxx)deles alí?

St: Uma coisa meio ... (xxx). Eu acho também (xxx).

T: Tooth brush, tooth brush.

St: É escova de dente.

T: Qual o problema? Qual a neurose que vem da nova escova de dente ?(xxx)

St: Tá suja...

T: Usadas... é o material, tá relacionado ao material com o qual ela é feita. É bem transparente a palavra taí!

T: Nylon. Quê que vai acontecer?

St: O nylon da escova de dente...

St: (xxx)

T: (xxx) (A professora fala rindo) Que mais?

St: (xxx) Como...

T: Sai de como, acidente...

St: Tanto trabalho...

St: (xxx) Diz que se for a pé não vai ser atropelada por um ônibus (Risadas)

T: Até que enfim você consegue chegá ...

St: No trabalho.

T: No trabalho.Tá e aí?

(xxx)

T: Hã?

(xxx)

Sts: Bom ar.

Sts: Bom ar isso é!

T: Onde é que tá isso? Na linha?

St: 35.

T: Ah!! Na 35. Ela não entendeu a 30.

St: É a 30 não...

T: Não tem ajuda. Que neurose ele tá falando aqui? Se chegar no trabalho... e aí o que você faz?

St: Se senta...

T: Hã?

St: Senta.

T: Se senta, tá! (xxx) Você chega no prédio, só que você precisa pega um ...

Sts: Elevador.

T: Elevador. Só que acontece que você ... amarela no elevador. Aí você sobe...

Sts: As escadas.

T: As escadas. Aí vem a questão do aerosol. Finalmente você chega da onde? Do Office. Quê que é Office?

Sts: Escritório .

T: Hum-hum, e aí você ...

St: (xxx)

T: Quem que colocou, quem que colocou essa... esse aroma legal no ambiente?

St: O faxineiro.

T: Quem é cleaner?

St: Cleaner é ...

T: A faxineira. Só que aí você tenta... (Professora faz um barulho de respiração profunda).

St: Sentir.

T: Pois é... claro... é obvio... é involuntário... você inala ... inala, tá certo?

Sts: É...

T: Inala aquele aroma, só que... você percebe que... é perigoso... Porquê?

St: (xxx)

T: Se lembra que você viu no jornal, na tv ...

St: (xxx)

T: E então quê que cê resolve fazê depois? Cê inala aquele ar maravilhoso de aerossol...

St: Fumá um cigarro... (xxx) (Todos começam a rir)

T: Fumá um cigarro. Aí ele fala: *A what? How dare you?* Como você ousa fumar? (xxx) Quem que ...quem que ... Tem uma nova personagem aí da historia desse cara. Quem é?

Sts: Mrs. Brown.

T: Quem é Mrs. Brown? É um homem ou uma mulher?

Sts: Mulher.

T: Mulher. E qual é o problema dela? Qual a neurose que ela provavelmente vai tá correndo? Ele só fala de neurose...(xxx) (Existe muito barulho externo, de pessoas conversando alto fora da sala)

St: (xxx) Maquiagem.

T: Na maquiagem dela.

T: (xxx) A tinta dos cabelos, porque ela é uma mulher loura e maravilhosa. Divina por quê? Com maquiagem ... Aí ele pergunta ... Cê acha que ela não ouviu ou que ela já ouviu

a respeito de ...

Sts: Câncer?

T: Câncer provocado (professora pausa com uma risada) pela tinta do cabelo ... ou pela maquiagem. Em que parte do corpo? Que parte do rosto?

Sts: A sombra.

T: Enfim você ...

St: Hora do almoço.

T: E aí?

St: E aí cê tem que fazê uma coisa saudável ... um sanduíche a base de fibra que é mais saudável, mais...

T: Mais?

(xxx)

T: (xxx) fibra... um nível ...

St: Baixo.

T: Baixo de fibra, se não é?

(xxx)

T: E prá terminá esse parágrafo, daí a gente termina por hoje, tá! Só esse, prá retoma esse texto na próxima aula. Que mais? Quê que ele passa a tarde? Lutando contra o quê?

(xxx)

St: Pressão sanguínea e a digestão provavelmente também.

St: Indigestão.

T: A indigestão e ... pressão ...

St: Pressão.

T: Pressão alta, até aqui... Que horas que pára?

St: 20 prá ...

St: Não.

St: 5:30.

T: Com a historia dele!? (Todos riem) Tá! Ele passa a tarde lutando contra aquilo até que ...

Sts: Chega 5:30.

T: Chega 5:30. A gente fala 5:30 e... (xxx)

(Término da aula, barulho de movimentação e alunos se despedindo)

Class 3 - 23/08/01

T: '*Allan is a little disaster*'. Já fizemos mais ou menos nas... numa das aulas anteriores um *prediction* sobre o que traria o texto. Quem lembra?

(Barulho de cadeira sendo arrastada interfere na compreensão)

St: (xxx) Tava falando com ele, é o que tava acontecendo.

T: E o que é que tá acontecendo? Quê que cês acham?

St: (xxx) Sapeca.

T: Bastante sapeca. Vamo fazê um *skimming* nesse texto? Vamo lá? Uma idéia no texto, uma idéia central, como é que a pessoa divide os parágrafos, que... que tópicos são esses que ele vai tratar?

(Apenas sons imperceptíveis enquanto os alunos fazem o exercício)

T: (xxx) Conseguiram compreender?

St: Uns 40.

T: 40%

St: (xxx)

T: Com sono e tudo. (Nicole) 50%? Do quê que se fala aqui?

Sts: Do menino.

T: Do menino, *dangerous boy*. E... mas o texto em si o quê que ele traz?

St: Que... há muito acidente.

T: Muito acidente e... descreve esses acidentes, por exemplo... Que acidentes que ele descreve?

St: (De ser) cortado.

T: Que parte do corpo ele cortou?

St: O dedo.

T: O dedo. Que mais?

St: Pulou numa piscina vazia.

T: Hã!?

St: Ele pulou numa piscina vazia.

T: Tomou meio vidro de Dettol.

T: Quê que será Dettol? Qual que é o *prediction* que a gente faz em cima de Dettol?

St: Anti-séptico.

T: Anti-séptico. Já tem uma referência lá em cima, não é? Aqui oh... Quê mais?

St: Que ele tinha freguês no hospital, né!

T: Já é freguês no hospital, já é conhecido. Tem uma figura no hospital que ele sempre encontra. Quem é?

St: (xxx)

T: Hã-hã... *very good!* Possivelmente uma... uma voluntária uhm... que presta serviço, de repente, ela faz as vezes... de enfermeira... uma coisa assim. *Very good!!* Queria que vocês concentrassem agora, uma... uma associação com classes gramaticais, por exemplo: *accident (xxx) only five*, no primeiro parágrafo, *but already his parents are convinced he is a (xxx) disaster*. *Convinced* aqui, a que classe gramatical pertence essa palavra?

Sts: Verbo.

T: *Convinced*, hã?

St: Um verbo.

T: *Convince* é um verbo, mas nesse caso ele tá dizendo que *parents are convinced...* É um verbo *to convince*, perfeito! Nesse caso aqui tá classificando alguém. Um adjetivo, tá classificando os pais do (Warren), tá!? Tenta com um colega ou sozinho, se você preferir, tenta associar essas palavras em *italico* com... com as classes gramaticais, tá! *Five minutes for you.*

(Alunos fazem exercícios)

T: Tá. Primeiro a gente já descobriu o que é o adjetivo, *right!?* *Youngster has (cracked) his head.*

St: (xxx)

T: Quê que cês acham? Que palavra aqui... *cracked his head*, tem alguma palavra conhecida perto dessa?

St: *Young children.*

T: *Head*, que é cabeça. Junto com cabe... Quê que eu posso fazê em relação a minha cabeça? (Risos) O cara é super desastrado. O quê que pode ter acontecido em relação a cabeça dele?

Sts: Rachado.

T: Hã?

Sts: Quebrado.

T: Rachado, quebrado (xxx) de um verbo...

St: Fraturado.

T: Fraturado...

(xxx)

T: (*Chopped*) *off...* *chopped* é um verbo *to chop*.

St: Quê que é *chop*?

T: Oh... prá mim (Professora faz sons e gestos do significado da palavra)

St: Cortar?

T: *The end of his finger off*.

St: Preposição.

T: Que parte do dedo, então *chop*, um verbo também, *with a (xxx) knife...*

(Alunos fazem comentários inaudíveis)

T: Substituir. Quê que é (xxx) *knife*? É palavra conhecida?

St: *Knife* é faca, não é?

T: (xxx) *Knife*?

St: Canivete.

T: Canivete. *By drinking half a bottle of Dettol*.

St: Substantivo.

T: Substantivo. Substantivo... Que tipo?

St: Substantivo próprio.

St: Próprio .

T: Jóia!

St: Quê que é *Dettol*?

T: É um anti-séptico.

St: Ah, tá!

T: Eu só sei porque tem uma referência aqui, no... no início.

St: É como *mertiolate* professora?

T: Hã?

St: É como *mertiolate* professora?

T: Como *mertiolate*?

St: Deve ser, né!?

T: (xxx) (Risos) *Pará no hospital... (xxx) Um teste meu Deus! Ele não viu que a piscina tava seca?*

(Uma aluna faz um comentário inaudível e a professora ri)

T: Oba!!! Um mergulho! *It's time for another disaster... (xxx)*

St: É verbo.

T: É um verbo, também. Que referência que cê tem prá me dizer que é um verbo?

St: (xxx)

T: Isso! Oi Rui, cê falou alguma coisa?

St: O 's'.

T: O 's' também no final, jóia! *Very good! Ah...(xxx) while he has been such a regular visitor... (xxx) is a member of his family.*

(xxx)

T: (*Nursing sister*) Ela é uma enfermeira na real.

(xxx)

T: Se ela é uma enfermeira religiosa, eu não sei se tá claro isso aqui. (xxx) *Grateful father.*

St: Adjetivo qualificativo.

T: Tá classificando o pai, que é *grateful father*, adjetivo. *A... new (metal) monito to (measure).*

St: Verbo.

T: Verbo! Quê que... quê que indica que é verbo aqui?

St: 'To'.

T: O 'to', muito bem. O 'to' em Inglês significa o infinito. *To go = ir, to be = ser ou estar, to do = fazer.* Sempre infinitivo, *yeah! Ah...ok! (xxx) if his forehead (xxx)?*

St: (xxx) É substantivo.

T: Substantivo.

(xxx)

T: Pontos, *forehead*.

St: Substantivo.

T: Substantivo. Quê que significa *forehead*?

St: Testa.

T: Testa. *He climb on to a shelf...*

St: Substantivo.

T: Substantivo... *Very good!*

St: Hã... professora... (xxx)

T: (Shelf)?

St: Ah, já ví no parágrafo!

T: Segundo parágrafo (xxx).

T: *And had to have it sewn back on.*

(Aluno comenta algo inaudível)

T: *Back* é o quê?

St: Quê que significa?

T: Hã... ele cortou a ponta do dedo e teve que ter o dedo costurado (de volta).

T: Que teste...

St: O quê que significa aquele *sewn*?

T: (xxx) E aí? Aqui?

St: Verbo.

T: Verbo também! Verbo também! *Mr. Davies, supported... supported by...* Verbo também! *Supported by (xxx) bababa, bababa, bababa! With the help... with the help of celebrities. Celebrities?*

Sts: Substantivo.

T: Substantivo. *Good (xxx) song writer.*

Sts: Substantivo.

T: Substantivo.

St: Quê que é *song writer*?

T: Escritor ah...

St: Compositor?

T: Compositor. *Who donated possessions. Donated?*

St: Verbo.

T: Verbo. *Possessions?*

St: É substantivo.

T: Substantivo. *Descendo, descendo, descendo, descendo... temos o for some meters (xxx)*

St: Verbo.

T: Verbo, verbo no passado. O último parágrafo (xxx).

St: (Adjetivo)

T: Substantivo. *Skiing holiday and slipped off his crutches.*

St: Substantivo.

T: Substantivo.

T: Substantivo. Hã... *Do you need a motorbike stunt?*

St: Quê que significa?

T: (xxx)

St: Quê que significa *tore some ligaments*?

(xxx)

T: Nesse sentido, (xxx) rasgar. Nesse... nesse caso aqui significa? *What's the verb in Portuguese?*

Sonia: Romper.

T: Romper.

Sonia: Romper os ligamentos.

T: Romper...

St: Mas quando você hã... quando você...

Sonia: Perde (xxx) (barulho de cadeira sendo arrastada atrapalha compreensão)

T: (xxx) *Do you know Sonia?* (xxx)

St: É... (corte na fita)

T: *Breaking his ankle a few days later and Lee, 13, injured his neck doing a motorbike stunt.*

St: Adjetivo.

(xxx)

St: Substantivo .

St: Substantivo. Mas o quê que é?

T: (xxx) Um ator dublê.

St: Ah...tá!

(xxx)

T: Vamo fazê a tradução semi-literal agora prá vê quem entendeu o texto melhor? (xxx)
As palavras que a gente não conhece, aumentar esse vocabulário. Então vamo lá.
Parágrafo por parágrafo a gente... eu queria que vocês tentassem fazer, de repente com
uma pessoa, ou sozinho, e depois fechá aqui com vocês, tá!?

(xxx)

T: I'll help you.

(Alunos fazem o exercício; apenas sons ininteligíveis; a professora responde em voz baixa alguns questionamentos)

T: (xxx) Quando ele começou...

St: É...

T: Quando?

St: Um ano de idade.

T: Um ano de idade, certo! (xxx)

St: Essa revista é de 80. Se ele continua desse jeito, ele ia tá... (xxx)

(Risos) (Sons inaudíveis)

Class 4 - 21/08/01

T: Cês têm sempre que (olhar) pro substantivo... Substantivo é a última coisa, tá! É o
que (xxx) depois da (xxx)

St: Na primeira é adjetivo, depois...

T: Isso! Depois substantivo é o contrário, isso!

St: (Professora) eu não tô entendendo uma coisa...

T: Hã?

St: É *applicable*, né?

T: *Applicable*...

St: *Applicable*, isso! (xxx) Por que tá cortando o (xxx)?

T: (xxx) Fui eu que cortei. Prá formar o substantivo eu vou ter que cortar...

St: Ah...tá, tá...é

T: ...Essa (xxx) terminação.

St: Eu achei que tinha... tinha alguma coisa a ver...

T: Não...(xxx)

T: Essa palavra também não sofre nenhuma alteração... Nesses outros adjetivos *applicable*, *available* eu precisei cortar esse 'le' no final prá poder formar o substantivo final... oh...

APPENDIX F

The student' s questionnaire applied after active tasks

Universidade Federal de Santa Catarina / CCE / DLLE / PGI

Doutoranda: Sonia Maria Gomes Ferreira

Orientadora: Prof. Dra. Lêda Maria Braga Tomitch

Questionário de sondagem para pesquisa de doutorado

Caro aluno,

Estou fazendo doutorado na área de Leitura em ESP/EAP, e preciso colher informações sobre alguns procedimentos utilizados em sala de aula de leitura instrumental. Espero poder contar com sua colaboração no preenchimento deste questionário. Não é necessário assinar. Grata.

*** *Marque com um X uma das alternativas* ***

1. Sua receptividade quanto às atividades de leitura trabalhadas hoje é:

- a. positiva
- b. negativa
- c. indiferente

2. Em termos de sua participação em sala de aula, quando surge a oportunidade você contribui?

- a. sempre
- b. geralmente
- c. raramente
- d. nunca

3. Caso você tenha respondido afirmativamente à questão anterior, você acha que os tipos de atividades que fizemos hoje:

- a. proporcionam possibilidade de participação do aluno
- b. limitam o engajamento do aluno
- c. nenhuma das alternativas acima

4. *** *Numere em seqüência, de acordo com sua preferência, as atividades realizadas na aula de hoje* ***

- preencher tabela com informações do texto (summary skills)
- completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)
- relatar para um colega as idéias do texto (recall)
- responder perguntas de compreensão inferencial
- dar títulos para textos (labelling)
- seqüenciar informação no texto (sequencing)

*** *Marque com um X, uma ou mais alternativas se necessário* ***

5. Você considera que estas atividades:

- a. despertam interesse
- b. não são interessantes
- c. apresentam desafio

6. Na sua opinião, as atividades que você trabalhou hoje levam a:

- a. participação ativa do aluno (leitura como processo interativo)
- b. confusão de idéias
- c. interação entre professor e aluno
- d. interação entre alunos (discussão/avaliação)
- e. interação com o texto (diálogo com as idéias do autor)
- f. dificuldade de contribuir com seu conhecimento/experiência pessoal
- g. reflexão, análise e questionamento (pensamento crítico)
- h. inferência/dedução, através do uso de seu conhecimento prévio
- i. monotonia
- j. percepção da mensagem social/ideológica contida nas entrelinhas
- k. engajamento no processo de construção do conhecimento
- l. formação de possíveis interpretações para o texto
- m. entendimento do contexto social do texto
- n. desenvolvimento de um leitor independente e autônomo

7. Dos objetivos abaixo, quais você acha que estão contemplados neste bloco de atividades?

- a. melhorar sua habilidade de escrever em Inglês
- b. traduzir textos para o Português
- c. aprimorar seu conhecimento de gramática
- d. aumentar seu vocabulário
- e. desenvolver sua habilidade de compreensão de textos
- f. melhorar sua habilidade oral em Inglês
- g. desenvolver leitura crítica
- h. trabalhar estratégias que facilitem a sua leitura de textos em Inglês
- i. passar no exame de seleção para mestrado/doutorado
- j. desenvolver sua capacidade de abstração/exercício intelectual

8. Se você tivesse que classificar este bloco de atividades, que nome você daria ?

Justifique sua escolha.

Bloco 1

Atividades.....

Justifique: _____

Grata por sua valiosa colaboração!!!

Sonia Maria Gomes Ferreira

APPENDIX G

The student's questionnaire applied after passive tasks

Universidade Federal de Santa Catarina. CCE/DLLE/PGI

Doutoranda: Sonia Maria Gomes Ferreira

Orientadora: Prof. Dra. Lêda Maria Braga Tomitch

Questionário de sondagem para pesquisa de doutorado

Caro aluno,

Estou fazendo doutorado na área de Leitura em ESP/EAP, e preciso colher informações sobre alguns procedimentos utilizados em sala de aula de leitura instrumental. Espero poder contar com sua colaboração no preenchimento deste questionário. Não é necessário assinar. Grata.

*** *Marque com um X uma das alternativas* ***

1. Sua receptividade quanto às atividades de leitura trabalhadas hoje é:

- a. positiva
- b. negativa
- c. indiferente

2. Em termos de sua participação em sala de aula, quando surge a oportunidade você contribui?

- a. sempre
- b. geralmente
- c. raramente
- d. nunca

3. Caso você tenha respondido afirmativamente à questão anterior, você acha que os tipos de atividades trabalhadas hoje:

- a. proporcionam possibilidade de participação do aluno
- b. limitam o engajamento do aluno
- c. nenhuma das alternativas acima

4. *** *Numere em seqüência, de acordo com sua preferência, as atividades realizadas na aula de hoje:*

- () falso ou verdadeiro
- () múltipla escolha
- () perguntas de compreensão literal (respostas explicitadas no texto)
- () sinônimos/antônimos (vocabulary exercise)
- () grammar exercises

*** *Marque com um X, uma ou mais alternativas se necessário* ***

5. Você considera que estas atividades:

- () a. despertam interesse
- () b. não são interessantes
- () c. apresentam desafio

6. Na sua opinião, as atividades que você trabalhou hoje levam a:

- () a. participação ativa do aluno (leitura como processo interativo)
- () b. confusão de idéias
- () c. interação entre professor e aluno
- () d. interação entre alunos (discussão/avaliação)
- () e. interação com o texto (diálogo com as idéias do autor)
- () f. dificuldade de contribuir com seu conhecimento/experiência pessoal
- () g. reflexão, análise e questionamento (pensamento crítico)
- () h. inferência/dedução, através do uso de seu conhecimento prévio
- () i. monotonia
- () j. percepção da mensagem social/ideológica contida nas entrelinhas
- () k. engajamento no processo de construção do conhecimento
- () l. formação de possíveis interpretações para o texto
- () m. entendimento do contexto social do texto
- () n. desenvolvimento de um leitor independente e autônomo

7. Dos objetivos abaixo, quais você acha que estão contemplados neste bloco de atividades?

- a. melhorar sua habilidade de escrever em Inglês
- b. traduzir textos para o Português
- c. aprimorar seu conhecimento de gramática
- d. aumentar seu vocabulário
- e. desenvolver sua habilidade de compreensão de textos
- f. melhorar sua habilidade oral em Inglês
- g. desenvolver leitura crítica
- h. trabalhar estratégias que facilitem a sua leitura de textos em Inglês
- i. passar no exame de seleção para mestrado/doutorado
- j. desenvolver sua capacidade de abstração/exercício intelectual

8. Se você tivesse que classificar este bloco de atividades, que nome você daria ?

Justifique sua escolha.

Bloco 2

Atividades.....

Justifique: _____

9. Comparando os dois blocos de atividades que vimos nas duas últimas semanas, qual dos dois grupos você considera que engloba atividades mais:

Grupo 1: <i>(primeira semana)</i>	Grupo 2: <i>(segunda semana)</i>
<input type="checkbox"/> a. passivas (mecânicas)	<input type="checkbox"/> a. passivas (mecânicas)
<input type="checkbox"/> b. ativas (dinâmicas)	<input type="checkbox"/> b. ativas (dinâmicas)

Grata por sua valiosa colaboração!!!

Sonia Maria Gomes Ferreira

APPENDIX H

Results of the student's questionnaire

Questionnaire 1 – Computer Sciences II (total of students: 8)

*** *Marque com um X uma das alternativas* ***

1. Sua receptividade quanto às atividades de leitura trabalhadas hoje é:

- (7) a. positiva (87.5%)
- (-) b. negativa (0%)
- (1) c. indiferente (12.5 %)

2. Em termos de sua participação em sala de aula, quando surge a oportunidade você contribui?

- (-) a. sempre (0%)
- (5) b. geralmente (62.5%)
- (3) c. raramente (37.5%)
- (-) d. nunca (0%)

3. Caso você tenha respondido afirmativamente à questão anterior, você acha que os tipos de atividades que fizemos hoje:

- (7) a. proporcionam possibilidade de participação do aluno (87.5%)
- (1) b. limitam o engajamento do aluno (12.5 %)
- (-) c. nenhuma das alternativas acima (0%)

4. *** *Numere em seqüência, de acordo com sua preferência, as atividades realizadas na aula de hoje* ***

St 1:

- (1) preencher tabela com informações do texto (summary skills)
- (3) completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)
- (6) relatar para um colega as idéias do texto (recall)
- (4) responder perguntas de compreensão inferencial
- (5) dar títulos para textos (labelling)
- (2) seqüenciar informação no texto (sequencing)

St 2:

- (5) preencher tabela com informações do texto (summary skills)
- (6) completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)
- (1) relatar para um colega as idéias do texto (recall)
- (2) responder perguntas de compreensão inferencial
- (4) dar títulos para textos (labelling)
- (3) seqüenciar informação no texto (sequencing)

St 3:

- (3) preencher tabela com informações do texto (summary skills)
- (5) completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)
- (2) relatar para um colega as idéias do texto (recall)
- (1) responder perguntas de compreensão inferencial
- (6) dar títulos para textos (labelling)
- (4) seqüenciar informação no texto (sequencing)

St 4:

- (4) preencher tabela com informações do texto (summary skills)
- (2) completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)
- (5) relatar para um colega as idéias do texto (recall)
- (6) responder perguntas de compreensão inferencial
- (1) dar títulos para textos (labelling)
- (3) seqüenciar informação no texto (sequencing)

St 5:

- (1) preencher tabela com informações do texto (summary skills)
- (4) completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)
- (5) relatar para um colega as idéias do texto (recall)
- (6) responder perguntas de compreensão inferencial
- (3) dar títulos para textos (labelling)
- (2) seqüenciar informação no texto (sequencing)

St 6:

- (2) preencher tabela com informações do texto (summary skills)

- (1) completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)
- (4) relatar para um colega as idéias do texto (recall)
- (6) responder perguntas de compreensão inferencial
- (5) dar títulos para textos (labelling)
- (3) seqüenciar informação no texto (sequencing)

St 7:

- (5) preencher tabela com informações do texto (summary skills)
- (6) completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)
- (3) relatar para um colega as idéias do texto (recall)
- (4) responder perguntas de compreensão inferencial
- (2) dar títulos para textos (labelling)
- (1) seqüenciar informação no texto (sequencing)

St 8:

- (5) preencher tabela com informações do texto (summary skills)
- (4) completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)
- (1) relatar para um colega as idéias do texto (recall)
- (6) responder perguntas de compreensão inferencial
- (2) dar títulos para textos (labelling)
- (3) seqüenciar informação no texto (sequencing)

Active Tasks	Percentage of Task Type Preference					
	1	2	3	4	5	6
Table/Summary Skills	25%	12.5%	12.5%	12.5%	37.5%	0%
Diagram/Modified Cloze	12.5%	12.5%	12.5%	25%	12.5%	25%
Recall	25%	12.5%	12.5%	12.5%	25%	12.5%
Inferencial C. Questions	12.5%	12.5%	0%	25%	0%	50%
Labelling	12.5%	25%	12.5%	12.5%	25%	12.5%
Sequencing	12.5%	25%	50%	12.5%	0%	0%

***** Marque com um X, uma ou mais alternativas se necessário *****

5. Você considera que estas atividades:

- (6) a. despertam interesse (**85.7%**)
- (-) b. não são interessantes (0%)
- (1) c. apresentam desafio (14.2%)

6. Na sua opinião, as atividades que você trabalhou hoje levam a:

- (6) a. participação ativa do aluno (leitura como processo interativo) (**75%**)
- (-) b. confusão de idéias (0%)
- (6) c. interação entre professor e aluno (**75%**)
- (4) d. interação entre alunos (discussão/avaliação) (**50%**)
- (4) e. interação com o texto (diálogo com as idéias do autor) (**50%**)
- (1) f. dificuldade de contribuir com seu conhecimento/experiência pessoal (12.5%)
- (-) g. reflexão, análise e questionamento (pensamento crítico) (0%)
- (6) h. inferência/dedução, através do uso de seu conhecimento prévio (**75%**)
- (2) i. monotonia (25%)
- (2) j. percepção da mensagem social/ideológica contida nas entrelinhas (25%)
- (1) k. engajamento no processo de construção do conhecimento (12.5%)
- (4) l. formação de possíveis interpretações para o texto (**50%**)
- (2) m. entendimento do contexto social do texto (25%)
- (2) n. desenvolvimento de um leitor independente e autônomo (25%)

7. Dos objetivos abaixo, quais, você acha que estão contemplados neste bloco de atividades?

- (2) a. melhorar sua habilidade de escrever em Inglês (25%)
- (2) b. traduzir textos para o Português (25%)
- (2) c. aprimorar seu conhecimento de gramática (25%)
- (8) d. aumentar seu vocabulário (**100%**)
- (8) e. desenvolver sua habilidade de compreensão de textos (**100%**)
- (3) f. melhorar sua habilidade oral em Inglês (37.5%)
- (1) g. desenvolver leitura crítica (12.5%)
- (4) h. trabalhar estratégias que facilitem a sua leitura de textos em Inglês (**50%**)

- (-) i. passar no exame de seleção para mestrado/doutorado (0%)
 (3) j. desenvolver sua capacidade de abstração/exercício intelectual (37.5%)

8. Se você tivesse que classificar este bloco de atividades, que nome você daria?
 Justifique sua escolha.

St 1:

Bloco 1

Atividades: Busca de Contexto.

Justifique: Na maioria dos exercícios o aluno tem que achar o que está nas entrelinhas do texto, não apenas o que está explícito.

St 2:

Bloco 1

Atividades: Produtivas.

Justifique: Ajudam com leitura e vocabulário, mas seria interessante uma maior prática oral, o que exercita muito o vocabulário e a compreensão e uso da língua.

St 3:

Bloco 1

Atividades: Estimulantes.

Justifique: Atividades que permitem participação oral do aluno e que também geram um “clima de competição” entre os alunos. São mais interessantes:

St 4:

Bloco 1

Atividades: Tradução e raciocínio.

Justifique: Notei que para todas as atividades você teria que tentar traduzir o máximo de palavras possíveis para entender o significado dos textos para poder responder. Você por exemplo não podia se guiar por desenhos ou palavras chaves para dar resposta direto. Você tinha que saber a idéia de todo um parágrafo ou um texto. Isso é bom, mas é difícil.

St 5:**Bloco 1**

Atividades: Boas.

Justifique: Apesar de um pouco monótonas, as atividades ajudam na expansão do vocabulário e no aprendizado do Inglês, além de trabalharem a interpretação do texto e o seu entendimento.

St 6:**Bloco 1**

Atividades: Interessantes.

Justifique: Foram textos trabalhados de diferentes e criativas formas.

St 7:**Bloco 1**

Atividades: Interessantes.

Justifique: Porque além de melhorar a leitura em Inglês, elas demonstram várias formas de aprendizado que ao meu ver a mistura de todas seria o mais interessante.

St 8:**Bloco 1**

Atividades: Corridas.

Justifique: Porque no meu caso, sempre dou uma primeira lida no texto com muita calma para levantar idéias e na segunda leitura eu agrupo as idéias. Hoje, na velocidade em que vimos os textos, mal pude dar a primeira leitura. Penso que poderiam ser feitas mais atividades em cujas o grupo faça uma leitura individual, depois cada um fizesse tipo uma resenha e debatesse as idéias.

Questionnaire 2 – Computer Sciences II (total of 9 students)

*** *Marque com um X uma das alternativas* ***

St 1:

1. Sua receptividade quanto às atividades de leitura trabalhadas hoje é:

- (4) a. positiva (**44.4%**)
- (1) b. negativa (11.1%)
- (4) c. indiferente (**44.4%**)

2. Em termos de sua participação em sala de aula, quando surge a oportunidade você contribui?

- (2) a. sempre (22.2%)
- (4) b. geralmente (**44.4%**)
- (3) c. raramente (33.3%)
- (-) d. nunca (0%)

3. Caso você tenha respondido afirmativamente à questão anterior, você acha que os tipos de atividades trabalhadas hoje: *(8 alunos responderam)*

- (3) a. proporcionam possibilidade de participação do aluno (**37.5%**)
- (3) b. limitam o engajamento do aluno (**37.5%**)
- (2) c. nenhuma das alternativas acima (25%)

4. *** *Numere em seqüência, de acordo com sua preferência, as atividades realizadas na aula de hoje:*

St 1:

- (5) falso ou verdadeiro
- (4) múltipla escolha
- (3) perguntas de compreensão literal (respostas explicitadas no texto)
- (2) sinônimos/antônimos (vocabulary exercise)
- (1) grammar exercises

St 2:

- (1) falso ou verdadeiro
- (2) múltipla escolha
- (5) perguntas de compreensão literal (respostas explicitadas no texto)
- (3) sinônimos/antônimos (vocabulary exercise)
- (4) grammar exercises

St 3:

- (5) falso ou verdadeiro
- (2) múltipla escolha
- (3) perguntas de compreensão literal (respostas explicitadas no texto)
- (4) sinônimos/antônimos (vocabulary exercise)
- (1) grammar exercises

St 4:

- (1) falso ou verdadeiro
- (3) múltipla escolha
- (5) perguntas de compreensão literal (respostas explicitadas no texto)
- (2) sinônimos/antônimos (vocabulary exercise)
- (4) grammar exercises

St 5:

- (5) falso ou verdadeiro
- (4) múltipla escolha
- (3) perguntas de compreensão literal (respostas explicitadas no texto)
- (2) sinônimos/antônimos (vocabulary exercise)
- (1) grammar exercises

St 6:

- (2) falso ou verdadeiro
- (3) múltipla escolha
- (1) perguntas de compreensão literal (respostas explicitadas no texto)
- (4) sinônimos/antônimos (vocabulary exercise)
- (5) grammar exercises

St 7:

- (3) falso ou verdadeiro
- (2) múltipla escolha
- (1) perguntas de compreensão literal (respostas explicitadas no texto)
- (5) sinônimos/antônimos (vocabulary exercise)
- (4) grammar exercises

St 8:

- (2) falso ou verdadeiro
- (3) múltipla escolha
- (5) perguntas de compreensão literal (respostas explicitadas no texto)
- (4) sinônimos/antônimos (vocabulary exercise)
- (1) grammar exercises

St 9:

- (4) falso ou verdadeiro
- (2) múltipla escolha
- (1) perguntas de compreensão literal (respostas explicitadas no texto)
- (5) sinônimos/antônimos (vocabulary exercise)
- (3) grammar exercises

Passive Tasks	Percentage of Task Type Preference				
	1	2	3	4	5
True or False	22.2%	22.2%	11.1%	11.1%	33.3%
Multiple Choice	0%	44.4%	33.3%	22.2%	0%
Literal compreh. questions	33.3%	0%	33.3%	0%	33.3%
Vocabulary Exercises	0%	33.3%	11.1%	33.3%	22.2%
Grammar Exercises	44.4%	0%	11.1%	33.3%	11.1%

*** *Marque com um X, uma ou mais alternativas se necessário* ***

5. Você considera que estas atividades:

- (4) a. despertam interesse (**50%**)
- (3) b. não são interessantes (37.5%)
- (2) c. apresentam desafio (25%)

6. Na sua opinião, as atividades que você trabalhou hoje levam a:

- (3) a. participação ativa do aluno (leitura como processo interativo) (**33.3%**)
- (-) b. confusão de idéias (0%)
- (4) c. interação entre professor e aluno (**44.4%**)
- (1) d. interação entre alunos (discussão/avaliação) (11.1%)
- (-) e. interação com o texto (diálogo com as idéias do autor) (0%)
- (3) f. dificuldade de contribuir com seu conhecimento/experiência pessoal (**33.3%**)
- (3) g. reflexão, análise e questionamento (pensamento crítico) (**33.3%**)
- (3) h. inferência/dedução, através do uso de seu conhecimento prévio (**33.3%**)
- (3) i. monotonia (**33.3%**)
- (1) j. percepção da mensagem social/ideológica contida nas entrelinhas (11.1%)
- (2) k. engajamento no processo de construção do conhecimento (22.2%)
- (2) l. formação de possíveis interpretações para o texto (22.2%)
- (-) m. entendimento do contexto social do texto (0%)
- (4) n. desenvolvimento de um leitor independente e autônomo (**44.4%**)

7. Dos objetivos abaixo, quais, você acha que estão contemplados neste grupo de atividades?

- (3) a. melhorar sua habilidade de escrever em Inglês (**33.3%**)
- (3) b. traduzir textos para o Português (**33.3%**)
- (6) c. aprimorar seu conhecimento de gramática (**66.6%**)
- (7) d. aumentar seu vocabulário (**77.7%**)
- (7) e. desenvolver sua habilidade de compreensão de textos (**77.7%**)
- (1) f. melhorar sua habilidade oral em Inglês (11.1%)
- (-) g. desenvolver leitura crítica (0%)
- (3) h. trabalhar estratégias que facilitem a sua leitura de textos em Inglês (**33.3%**)
- (1) i. passar no exame de seleção para mestrado/doutorado (11.1%)

(-) j. desenvolver sua capacidade de abstração/exercício intelectual (0%)

8. Se você tivesse que classificar este grupo de atividades, que nome você daria?

Justifique sua escolha.

St 1:

Bloco 2

Atividades: Padrão.

Justifique: Basicamente, qualquer curso, livro texto, material “em geral” <--- odeio esta expressão! usam estes tipos de recurso...

St 2:

Bloco 2

Atividades: Calmas.

Justifique: O grupo é introvertido pelo medo de errar ao usar o Inglês e pela pouca intimidade com um novo professor.

St 3:

Bloco 2

Atividades: Monótonas.

Justifique: As atividades se tornam repetitivas e há pouco acréscimo de conhecimento. É interessante uma maior interação entre os alunos, e deles com o professor.

St 4:

Bloco 2

Atividades: Estimulantes.

Justifique: Hoje as atividades foram trabalhadas mais calmamente, podendo, com isso, dando um enfoque maior à qualidade do que para a quantidade.

St 5:

Bloco 2

Atividades: Intediantes.

Justifique: São os mesmos exercícios arcaicos na 6a série do primeiro grau. Não me estimulam por não estimular interação entre os alunos e os alunos e o professor.

St 6:**Bloco 2**

Atividades: Boas.

Justifique: Ajudam a melhorar o vocabulário e a interpretação de textos.

St 7:**Bloco 2**

Atividades: -

Justifique: -

St 8:**Bloco 2**

Atividades: Típicas.

Justifique: São atividades típicas do Inglês curricular que tive no ginásio (5a – 8a série). Não visa compreensão/interpretação, mas simples tradução.

St 9: (not present in the first block)

Bloco 2

Atividades: Monótonas.

Justifique: Porque não permite uma participação ou até um debate sobre o assunto; traz informações muito superficiais do assunto, ou o assunto já é de conhecimento prévio, tornando-se chato. Não desenvolve o conhecimento, apenas fica em uma atividade de certo ou errado, ou “olhe o texto e copie”.

9. Comparando os dois blocos de atividades que vimos nas duas últimas semanas, qual dos dois grupos você considera que engloba atividades mais:

Bloco 1: <i>(primeira semana)</i>	Bloco 2: <i>(segunda semana)</i>
(-) a. passivas (mecânicas) (0%)	(9) a. passivas (mecânicas) (100%)
(9) b. ativas (dinâmicas) (100%)	(-) b. ativas (dinâmicas) (0%)

Questionnaire 1 – Computer Sciences I (total of 12 students)

***** Marque com um X uma das alternativas *****

1. Sua receptividade quanto às atividades de leitura trabalhadas hoje é:
 - (9) a. positiva **(75%)**
 - (-) b. negativa (0%)
 - (3) c. indiferente (25%)

2. Em termos de sua participação em sala de aula, quando surge a oportunidade você contribui?
 - (1) a. sempre (8.3%)
 - (8) b. geralmente **(66.6%)**
 - (3) c. raramente (25%)
 - (-) d. nunca (0%)

3. Caso você tenha respondido afirmativamente à questão anterior, você acha que os tipos de atividades que fizemos hoje:
 - (9) a. proporcionam possibilidade de participação do aluno **(75%)**
 - (3) b. limitam o engajamento do aluno (25%)
 - (-) c. nenhuma das alternativas acima (0%)

4. ***** Numere em seqüência, de acordo com sua preferência, as atividades realizadas na aula de hoje *****

St 1:

- (4) preencher tabela com informações do texto (summary skills)
- (3) completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)
- (6) relatar para um colega as idéias do texto (recall)
- (5) responder perguntas de compreensão inferencial
- (2) dar títulos para textos (labelling)
- (1) seqüenciar informação no texto (sequencing)

St 2:

- (1) preencher tabela com informações do texto (summary skills)

- (4) completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)
- (2) relatar para um colega as idéias do texto (recall)
- (6) responder perguntas de compreensão inferencial
- (3) dar títulos para textos (labelling)
- (5) seqüenciar informação no texto (sequencing)

St 3:

- (6) preencher tabela com informações do texto (summary skills)
- (5) completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)
- (1) relatar para um colega as idéias do texto (recall)
- (2) responder perguntas de compreensão inferencial
- (4) dar títulos para textos (labelling)
- (3) seqüenciar informação no texto (sequencing)

St 4:

- (5) preencher tabela com informações do texto (summary skills)
- (2) completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)
- (3) relatar para um colega as idéias do texto (recall)
- (4) responder perguntas de compreensão inferencial
- (6) dar títulos para textos (labelling)
- (1) seqüenciar informação no texto (sequencing)

St 5:

- (1) preencher tabela com informações do texto (summary skills)
- (3) completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)
- (2) relatar para um colega as idéias do texto (recall)
- (1) responder perguntas de compreensão inferencial
- (5) dar títulos para textos (labelling)
- (1) seqüenciar informação no texto (sequencing)

St 6:

- (2) preencher tabela com informações do texto (summary skills)
- (3) completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)
- (1) relatar para um colega as idéias do texto (recall)

(5) responder perguntas de compreensão inferencial

(6) dar títulos para textos (labelling)

(4) seqüenciar informação no texto (sequencing)

St 7:

(6) preencher tabela com informações do texto (summary skills)

(5) completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)

(1) relatar para um colega as idéias do texto (recall)

(?) responder perguntas de compreensão inferencial

(3) dar títulos para textos (labelling)

(2) seqüenciar informação no texto (sequencing)

St 8:

(3) preencher tabela com informações do texto (summary skills)

(5) completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)

(1) relatar para um colega as idéias do texto (recall)

(6) responder perguntas de compreensão inferencial

(2) dar títulos para textos (labelling)

(4) seqüenciar informação no texto (sequencing)

St 9:

(2) preencher tabela com informações do texto (summary skills)

(5) completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)

(1) relatar para um colega as idéias do texto (recall)

(6) responder perguntas de compreensão inferencial

(3) dar títulos para textos (labelling)

(4) seqüenciar informação no texto (sequencing)

St 10:

(1) preencher tabela com informações do texto (summary skills)

(5) completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)

(2) relatar para um colega as idéias do texto (recall)

(6) responder perguntas de compreensão inferencial

(3) dar títulos para textos (labelling)

(4) seqüenciar informação no texto (sequencing)

St 11:

- (6) preencher tabela com informações do texto (summary skills)
- (2) completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)
- (3) relatar para um colega as idéias do texto (recall)
- (5) responder perguntas de compreensão inferencial
- (1) dar títulos para textos (labelling)
- (4) seqüenciar informação no texto (sequencing)

St 12:

- (6) preencher tabela com informações do texto (summary skills)
- (5) completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)
- (4) relatar para um colega as idéias do texto (recall)
- (1) responder perguntas de compreensão inferencial
- (2) dar títulos para textos (labelling)
- (3) seqüenciar informação no texto (sequencing)

Active Tasks	Percentage of Task Type Preference					
	1	2	3	4	5	6
Table/Summary Skills	25%	16.6%	8.3%	8.3%	8.3%	33.3%
Diagram/Modified Cloze	0%	16.6%	25%	8.3%	50%	0%
Recall	41.6%	25%	16.6%	8.3%	0%	8.3%
Inferencial C. Questions	16.6%	8.3%	0%	6.6%	25%	33.3%
Labelling	8.3%	25%	33.3%	8.3%	8.3%	16.6%
Sequencing	25%	8.3%	16.6%	41.6%	8.3%	0%

***** Marque com um X, uma ou mais alternativas se necessário *****

5. Você considera que estas atividades:

- (3) a. despertam interesse (25%)
- (1) b. não são interessantes (8.3%)
- (8) c. apresentam desafio (**66.6%**)

6. Na sua opinião, as atividades que você trabalhou hoje levam a:

- (8) a. participação ativa do aluno (leitura como processo interativo) **(66.6%)**
- (-) b. confusão de idéias (0%)
- (6) c. interação entre professor e aluno **(50%)**
- (8) d. interação entre alunos (discussão/avaliação) **(66.6%)**
- (6) e. interação com o texto (diálogo com as idéias do autor) **(50%)**
- (2) f. dificuldade de contribuir com seu conhecimento/experiência pessoal (16.6%)
- (5) g. reflexão, análise e questionamento (pensamento crítico) **(41.6%)**
- (7) h. inferência/dedução, através do uso de seu conhecimento prévio **(58.3%)**
- (-) i. monotonia (0%)
- (3) j. percepção da mensagem social/ideológica contida nas entrelinhas (25%)
- (3) k. engajamento no processo de construção do conhecimento (25%)
- (6) l. formação de possíveis interpretações para o texto **(50%)**
- (2) m. entendimento do contexto social do texto (16.6%)
- (2) n. desenvolvimento de um leitor independente e autônomo (16.6%)

7. Dos objetivos abaixo, quais, você acha que estão contemplados neste bloco de atividades?

- (3) a. melhorar sua habilidade de escrever em Inglês (25%)
- (7) b. traduzir textos para o Português **(58.3%)**
- (2) c. aprimorar seu conhecimento de gramática (16.6%)
- (9) d. aumentar seu vocabulário **(75%)**
- (10) e. desenvolver sua habilidade de compreensão de textos **(83.3%)**
- (2) f. melhorar sua habilidade oral em Inglês (16.6%)
- (4) g. desenvolver leitura crítica (33.3%)
- (9) h. trabalhar estratégias que facilitem a sua leitura de textos em Inglês **(75%)**
- (-) i. passar no exame de seleção para mestrado/doutorado (0%)
- (1) j. desenvolver sua capacidade de abstração/exercício intelectual (8.3%)

8. Se você tivesse que classificar este bloco de atividades, que nome você daria? Justifique sua escolha.

St 1:

Bloco 1

Atividades: Estimulantes.

Justifique: As atividades estimulam alunos à descobrir as respostas, ou seja, forçam o aluno a entender e traduzir o texto antes de completar a atividade.

St 2:

Bloco 1

Atividades: Cansativas.

Justifique: Eu acho que atividades em que só se trabalha a parte textual, em Inglês, para mim, não tem bons resultados, pois por ser outra língua, têm que trabalhar muito a gramática, entende, com isso trabalhar a escrita, entendeu que eu quis dizer, pois caso contrário o meu desempenho por ex, não será o dos melhores.

St 3:

Bloco 1

Atividades: Interessantes.

Justifique: Estimula a interação entre os alunos, em contrapartida, aqueles estudantes com conhecimento de Inglês “inferior”, podem se sentir acanhados em participar da aula.

St 4:

Bloco 1

Atividades: -

Justifique: -

St 5:

Bloco 1

Atividades: Animadoras.

Justifique: Pois é um método diferente do tradicional, onde as aulas se tornam mais dinâmicas, aumentando a interatividade entre professor e aluno.

St 6:

Bloco 1

Atividades: Compreensão das idéias principais de Texto em Inglês.

Justifique: Isto porque estas atividades auxiliam na leitura e captação das idéias relevantes de textos em Inglês sem que seja necessário ao leitor grandes conhecimentos da língua Inglesa. Sem saber por exemplo ler e/ou falar o Inglês.

St 7:

Bloco 1

Atividades: 1. Men and Women / 2. Robot surgery for eye.

Justifique: 1. Fora do padrão de Inglês Instrumental I-A. 2. De bom entendimento e interessante para discutir.

St 8:

Bloco 1

Atividades: Motivacionais.

Justifique: Porque são mais interativas e menos inibidoras.

St 9:

Bloco 1

Atividades: Fuga do comum.

Justifique: É uma possibilidade para evitar a monotonia de sempre, pois hoje a aula apesar de pesada não foi tão cansativa. Acho que falta um aprofundamento; ficaram coisas meio vagas no ar, nem tudo foi de fácil compreensão. Mas é um estilo interessante a ser adotado.

St 10:

Bloco 1

Atividades: Intensivas.

Justifique: Não se prende em 1 tipo de atividade somente, mais em várias diferentes.

St 11:

Bloco 1

Atividades: Diversas.

Justifique: Atividade agradável, tendo como ponto forte a demonstração de diferentes técnicas de leitura e com a utilização de temas variados.

St 12:

Bloco 1

Atividades: de Interação a língua.

Justifique: Porque interage o aluno com a compreensão de texto, pronúncia, vocabulário, e

o mais importante fazer aquele aluno que talvez tenha medo de tomar iniciativa.

Questionnaire 2 – Computer Sciences I (total of 5 students)

***** Marque com um X uma das alternativas *****

1. Sua receptividade quanto às atividades de leitura trabalhadas hoje é:
(4) a. positiva **(80%)**
(-) b. negativa (0%)
(1) c. indiferente (20%)

2. Em termos de sua participação em sala de aula, quando surge a oportunidade você contribui?
(1) a. sempre (20%)
(4) b. geralmente **(80%)**
(-) c. raramente (0%)
(-) d. nunca (0%)

3. Caso você tenha respondido afirmativamente à questão anterior, você acha que os tipos de atividades trabalhadas hoje:
(5) a. proporcionam possibilidade de participação do aluno **(100%)**
(-) b. limitam o engajamento do aluno (0%)
(-) c. nenhuma das alternativas acima (0%)

4. ***** Numere em seqüência, de acordo com sua preferência, as atividades realizadas na aula de hoje:**
St 1:
(3) falso ou verdadeiro
(4) múltipla escolha
(1) perguntas de compreensão literal (respostas explicitadas no texto)
(2) sinônimos/antônimos (vocabulary exercise)
(5) grammar exercises

St 2:
(1) falso ou verdadeiro
(3) múltipla escolha

- (2) perguntas de compreensão literal (respostas explicitadas no texto)
- (4) sinônimos/antônimos (vocabulary exercise)
- (5) grammar exercises

St 3:

- (1) falso ou verdadeiro
- (2) múltipla escolha
- (4) perguntas de compreensão literal (respostas explicitadas no texto)
- (3) sinônimos/antônimos (vocabulary exercise)
- (5) grammar exercises

St 4:

- (1) falso ou verdadeiro
- (4) múltipla escolha
- (3) perguntas de compreensão literal (respostas explicitadas no texto)
- (5) sinônimos/antônimos (vocabulary exercise)
- (2) grammar exercises

St 5:

- (3) falso ou verdadeiro
- (1) múltipla escolha
- (2) perguntas de compreensão literal (respostas explicitadas no texto)
- (4) sinônimos/antônimos (vocabulary exercise)
- (5) grammar exercises

Passive Tasks	Percentage of Task Type Preference				
	1	2	3	4	5
True or False	80%	0%	20%	0%	0%
Multiple Choice	20%	20%	20%	40%	0%
Literal compreh. questions	20%	40%	20%	20%	0%
Vocabulary Exercises	0%	20%	20%	40%	20%
Grammar Exercises	0%	20%	0%	0%	80%

*** Marque com um X, uma ou mais alternativas se necessário ***

5. Você considera que estas atividades:

- (2) a. despertam interesse (40%)
- (-) b. não são interessantes (0%)
- (3) c. apresentam desafio (**60%**)

6. Na sua opinião, as atividades que você trabalhou hoje levam a:

- (4) a. participação ativa do aluno (leitura como processo interativo) (**80%**)
- (-) b. confusão de idéias (0%)
- (3) c. interação entre professor e aluno (**60%**)
- (-) d. interação entre alunos (discussão/avaliação) (0%)
- (4) e. interação com o texto (diálogo com as idéias do autor) (**80%**)
- (1) f. dificuldade de contribuir com seu conhecimento/experiência pessoal (20%)
- (2) g. reflexão, análise e questionamento (pensamento crítico) (40%)
- (4) h. inferência/dedução, através do uso de seu conhecimento prévio (**80%**)
- (1) i. monotonia (20%)
- (1) j. percepção da mensagem social/ideológica contida nas entrelinhas (20%)
- (2) k. engajamento no processo de construção do conhecimento (40%)
- (2) l. formação de possíveis interpretações para o texto (40%)
- (3) m. entendimento do contexto social do texto (**60%**)
- (1) n. desenvolvimento de um leitor independente e autônomo (20%)

7. Dos objetivos abaixo, quais, você acha que estão contemplados neste bloco de atividades?

- (2) a. melhorar sua habilidade de escrever em Inglês (40%)
- (3) b. traduzir textos para o Português (**60%**)
- (2) c. aprimorar seu conhecimento de gramática (40%)
- (4) d. aumentar seu vocabulário (**80%**)
- (5) e. desenvolver sua habilidade de compreensão de textos (**100%**)
- (-) f. melhorar sua habilidade oral em Inglês (0%)
- (2) g. desenvolver leitura crítica (40%)
- (3) h. trabalhar estratégias que facilitem a sua leitura de textos em Inglês (**60%**)
- (-) i. passar no exame de seleção para mestrado/doutorado (0%)

(2) j. desenvolver sua capacidade de abstração/exercício intelectual (40%)

8. Se você tivesse que classificar este bloco de atividades, que nome você daria?

Justifique sua escolha.

St 1:

Bloco 2

Atividades: Melhores.

Justifique: Melhores que o primeiro grupo de atividades.

St 2:

Bloco 2

Atividades: Interessantes e dinâmicas.

Justifique: Não foi possível observar diferenças muito grandes entre um grupo e outro de atividades. Ambas foram interessantes e proveitosas, porém trabalhadas um pouco rápidas. Com certeza trabalhadas com mais calma, teriam um resultado melhor.

St 3:

Bloco 2

Atividades: de melhor compreensão.

Justifique: Pq através destas atividades é possível ter uma melhor interpretação do assunto descrito pelo autor.

St 4:

Bloco 2

Atividades: de contato com a língua.

Justifique: Pq acaba “obrigando o aluno” a participar tanto dos exercícios quanto como texto e com a aula. Obs: Há mais interação com a língua tanto oral como vocabulário e compreensão oral nas brincadeiras realizadas em sala de aula.

St 5:

Bloco 2

Atividades: Não tão motivadoras quanto ao primeiro grupo.

Justifique: Atividades que necessitam o constante retorno a leitura dos textos. Se prenderam a mais detalhes do texto e não as idéias principais. Diferente do primeiro grupo de atividades.

9. Comparando os dois blocos de atividades que vimos nas duas últimas semanas, qual dos dois grupos você considera que engloba atividades mais:

Bloco 1: (primeira semana)	Bloco 2: (segunda semana)
(1) a. passivas (mecânicas) (20%)	(4) a. passivas (mecânicas) (80%)
(4) b. ativas (dinâmicas) (80%)	(1) b. ativas (dinâmicas) (20%)

Questionnaire 1 – Medicine – Block 1. (total of 31 students)

***** Marque com um X uma das alternativas *****

1. Sua receptividade quanto às atividades de leitura trabalhadas hoje é:
 - (31) a. positiva (**100%**)
 - (-) b. negativa (0%)
 - (-) c. indiferente (0%)

2. Em termos de sua participação em sala de aula, quando surge a oportunidade você contribui?
 - (1) a. sempre (3.2%)
 - (16) b. geralmente (**51.6%**)
 - (11) c. raramente (35.4%)
 - (3) d. nunca (9.6%)

3. Caso você tenha respondido afirmativamente à questão anterior, você acha que os tipos de atividades que fizemos hoje:
 - (27) a. proporcionam possibilidade de participação do aluno (**96.4%**)
 - (-) b. limitam o engajamento do aluno (0%)
 - (1) c. nenhuma das alternativas acima (3.5%)

4. ***** Numere em seqüência, de acordo com sua preferência, as atividades realizadas na aula de hoje *****

St 1:

- (5) preencher tabela com informações do texto (summary skills)
- (4) completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)
- (2) relatar para um colega as idéias do texto (recall)
- (6) responder perguntas de compreensão inferencial
- (1) dar títulos para textos (labelling)
- (3) seqüenciar informação no texto (sequencing)

St 2:

- (5) preencher tabela com informações do texto (summary skills)
- (6) completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)
- (3) relatar para um colega as idéias do texto (recall)
- (2) responder perguntas de compreensão inferencial
- (4) dar títulos para textos (labelling)
- (1) seqüenciar informação no texto (sequencing)

St 3:

- (4) preencher tabela com informações do texto (summary skills)
- (2) completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)
- (3) relatar para um colega as idéias do texto (recall)
- (1) responder perguntas de compreensão inferencial
- (6) dar títulos para textos (labelling)
- (5) seqüenciar informação no texto (sequencing)

St 4:

- (1) preencher tabela com informações do texto (summary skills)
- (3) completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)
- (2) relatar para um colega as idéias do texto (recall)
- (4) responder perguntas de compreensão inferencial
- (5) dar títulos para textos (labelling)
- (6) seqüenciar informação no texto (sequencing)

St 5:

- (5) preencher tabela com informações do texto (summary skills)
- (4) completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)
- (6) relatar para um colega as idéias do texto (recall)
- (1) responder perguntas de compreensão inferencial
- (3) dar títulos para textos (labelling)
- (2) seqüenciar informação no texto (sequencing)

St 6:

- (2) preencher tabela com informações do texto (summary skills)

- (3) completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)
- (1) relatar para um colega as idéias do texto (recall)
- (4) responder perguntas de compreensão inferencial
- (5) dar títulos para textos (labelling)
- (6) seqüenciar informação no texto (sequencing)

St 7:

- (2) preencher tabela com informações do texto (summary skills)
- (3) completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)
- (1) relatar para um colega as idéias do texto (recall)
- (6) responder perguntas de compreensão inferencial
- (4) dar títulos para textos (labelling)
- (5) seqüenciar informação no texto (sequencing)

St 8:

- (4) preencher tabela com informações do texto (summary skills)
- (6) completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)
- (3) relatar para um colega as idéias do texto (recall)
- (1) responder perguntas de compreensão inferencial
- (5) dar títulos para textos (labelling)
- (2) seqüenciar informação no texto (sequencing)

St 9:

- (4) preencher tabela com informações do texto (summary skills)
- (5) completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)
- (3) relatar para um colega as idéias do texto (recall)
- (1) responder perguntas de compreensão inferencial
- (6) dar títulos para textos (labelling)
- (2) seqüenciar informação no texto (sequencing)

St 10:

- (5) preencher tabela com informações do texto (summary skills)
- (4) completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)
- (3) relatar para um colega as idéias do texto (recall)

- (1) responder perguntas de compreensão inferencial
- (6) dar títulos para textos (labelling)
- (2) seqüenciar informação no texto (sequencing)

St 11:

- (6) preencher tabela com informações do texto (summary skills)
- (4) completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)
- (5) relatar para um colega as idéias do texto (recall)
- (1) responder perguntas de compreensão inferencial
- (2) dar títulos para textos (labelling)
- (3) seqüenciar informação no texto (sequencing)

St12:

- (1) preencher tabela com informações do texto (summary skills)
- (6) completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)
- (2) relatar para um colega as idéias do texto (recall)
- (3) responder perguntas de compreensão inferencial
- (4) dar títulos para textos (labelling)
- (5) seqüenciar informação no texto (sequencing)

St13:

- (3) preencher tabela com informações do texto (summary skills)
- (4) completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)
- (2) relatar para um colega as idéias do texto (recall)
- (6) responder perguntas de compreensão inferencial
- (1) dar títulos para textos (labelling)
- (5) seqüenciar informação no texto (sequencing)

St 14:

- (3) preencher tabela com informações do texto (summary skills)
- (6) completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)
- (4) relatar para um colega as idéias do texto (recall)
- (2) responder perguntas de compreensão inferencial
- (1) dar títulos para textos (labelling)

(5) seqüenciar informação no texto (sequencing)

St 15:

- (6) preencher tabela com informações do texto (summary skills)
- (1) completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)
- (4) relatar para um colega as idéias do texto (recall)
- (2) responder perguntas de compreensão inferencial
- (3) dar títulos para textos (labelling)
- (5) seqüenciar informação no texto (sequencing)

St 16:

- (2) preencher tabela com informações do texto (summary skills)
- (6) completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)
- (4) relatar para um colega as idéias do texto (recall)
- (1) responder perguntas de compreensão inferencial
- (5) dar títulos para textos (labelling)
- (3) seqüenciar informação no texto (sequencing)

St 17:

- (3) preencher tabela com informações do texto (summary skills)
- (5) completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)
- (4) relatar para um colega as idéias do texto (recall)
- (1) responder perguntas de compreensão inferencial
- (2) dar títulos para textos (labelling)
- (6) seqüenciar informação no texto (sequencing)

St 18:

- (5) preencher tabela com informações do texto (summary skills)
- (6) completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)
- (2) relatar para um colega as idéias do texto (recall)
- (1) responder perguntas de compreensão inferencial
- (3) dar títulos para textos (labelling)
- (4) seqüenciar informação no texto (sequencing)

St 19:

- (2) preencher tabela com informações do texto (summary skills)
- (5) completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)
- (6) relatar para um colega as idéias do texto (recall)
- (1) responder perguntas de compreensão inferencial
- (4) dar títulos para textos (labelling)
- (3) seqüenciar informação no texto (sequencing)

St 20:

- (6) preencher tabela com informações do texto (summary skills)
- (4) completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)
- (3) relatar para um colega as idéias do texto (recall)
- (5) responder perguntas de compreensão inferencial
- (2) dar títulos para textos (labelling)
- (1) seqüenciar informação no texto (sequencing)

St 21:

- (6) preencher tabela com informações do texto (summary skills)
- (1) completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)
- (5) relatar para um colega as idéias do texto (recall)
- (2) responder perguntas de compreensão inferencial
- (3) dar títulos para textos (labelling)
- (4) seqüenciar informação no texto (sequencing)

St 22:

- (1) preencher tabela com informações do texto (summary skills)
- (4) completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)
- (6) relatar para um colega as idéias do texto (recall)
- (2) responder perguntas de compreensão inferencial
- (3) dar títulos para textos (labelling)
- (5) seqüenciar informação no texto (sequencing)

St23:

- (4) preencher tabela com informações do texto (summary skills)

- (3) completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)
- (6) relatar para um colega as idéias do texto (recall)
- (5) responder perguntas de compreensão inferencial
- (1) dar títulos para textos (labelling)
- (2) seqüenciar informação no texto (sequencing)

St24:

- (5) preencher tabela com informações do texto (summary skills)
- (3) completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)
- (1) relatar para um colega as idéias do texto (recall)
- (6) responder perguntas de compreensão inferencial
- (2) dar títulos para textos (labelling)
- (4) seqüenciar informação no texto (sequencing)

St 25:

- (4) preencher tabela com informações do texto (summary skills)
- (6) completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)
- (1) relatar para um colega as idéias do texto (recall)
- (5) responder perguntas de compreensão inferencial
- (3) dar títulos para textos (labelling)
- (2) seqüenciar informação no texto (sequencing)

St 26:

- (3) preencher tabela com informações do texto (summary skills)
- (5) completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)
- (2) relatar para um colega as idéias do texto (recall)
- (6) responder perguntas de compreensão inferencial
- (1) dar títulos para textos (labelling)
- (4) seqüenciar informação no texto (sequencing)

St 27:

- (3) preencher tabela com informações do texto (summary skills)
- (4) completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)
- (1) relatar para um colega as idéias do texto (recall)
- (2) responder perguntas de compreensão inferencial

- (6) dar títulos para textos (labelling)
- (5) seqüenciar informação no texto (sequencing)

St 28:

- (5) preencher tabela com informações do texto (summary skills)
- (2) completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)
- (1) relatar para um colega as idéias do texto (recall)
- (3) responder perguntas de compreensão inferencial
- (6) dar títulos para textos (labelling)
- (4) seqüenciar informação no texto (sequencing)

St 29:

- (4) preencher tabela com informações do texto (summary skills)
- (5) completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)
- (6) relatar para um colega as idéias do texto (recall)
- (3) responder perguntas de compreensão inferencial
- (1) dar títulos para textos (labelling)
- (2) seqüenciar informação no texto (sequencing)

St 30:

- (6) preencher tabela com informações do texto (summary skills)
- (5) completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)
- (3) relatar para um colega as idéias do texto (recall)
- (1) responder perguntas de compreensão inferencial
- (2) dar títulos para textos (labelling)
- (4) seqüenciar informação no texto (sequencing)

St 31:

- (1) preencher tabela com informações do texto (summary skills)
- (6) completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)
- (3) relatar para um colega as idéias do texto (recall)
- (4) responder perguntas de compreensão inferencial
- (5) dar títulos para textos (labelling)
- (2) seqüenciar informação no texto (sequencing)

Active Tasks	Percentage of Task Type Preference					
	1	2	3	4	5	6
Table/Summary Skills	12.9%	12.9%	16.1%	19.3%	22.5%	16.1%
Diagram/Modified Cloze	6.4%	6.4%	16.1%	25.8%	19.3%	25.8%
Recall	19.3%	19.3%	25.8%	12.9%	6.4%	16.1%
Inferencial C. Questions	35.4%	19.3%	9.6%	9.6%	9.6%	16.1%
Labelling	19.3%	16.1%	19.3%	12.9%	16.1%	16.1%
Sequencing	6.4%	25.8%	12.9%	19.3%	25.8%	9.6%

*** *Marque com um X, uma ou mais alternativas se necessário* ***

5. Você considera que estas atividades:

(21) a. despertam interesse (**67.7%**)

(1) b. não são interessantes (3.2%)

(9) c. apresentam desafio (29%)

6. Na sua opinião, as atividades que você trabalhou hoje levam a:

(15) a. participação ativa do aluno (leitura como processo interativo) (**48.3%**)

(-) b. confusão de idéias (0%)

(11) c. interação entre professor e aluno (35.4%)

(23) d. interação entre alunos (discussão/avaliação) (**74.1%**)

(24) e. interação com o texto (diálogo com as idéias do autor) (**77.4%**)

(2) f. dificuldade de contribuir com seu conhecimento/experiência pessoal (6.4%)

(13) g. reflexão, análise e questionamento (pensamento crítico) (41.9%)

(23) h. inferência/dedução, através do uso de seu conhecimento prévio (**74.1%**)

(4) i. monotonia (12.9%)

(8) j. percepção da mensagem social/ideológica contida nas entrelinhas (25.8%)

(8) k. engajamento no processo de construção do conhecimento (25.8%)

(16) l. formação de possíveis interpretações para o texto (**51.6%**)

(7) m. entendimento do contexto social do texto (22.5%)

(12) n. desenvolvimento de um leitor independente e autônomo (38.7%)

7. Dos objetivos abaixo, quais, você acha que estão contemplados neste bloco de atividades?

- (7) a. melhorar sua habilidade de escrever em Inglês (22.5%)
- (15) b. traduzir textos para o Português (**48.3%**)
- (4) c. aprimorar seu conhecimento de gramática (12.9%)
- (28) d. aumentar seu vocabulário (**90.3%**)
- (27) e. desenvolver sua habilidade de compreensão de textos (**87%**)
- (8) f. melhorar sua habilidade oral em Inglês (25.8%)
- (6) g. desenvolver leitura crítica (19.3%)
- (25) h. trabalhar estratégias que facilitem a sua leitura de textos em Inglês (**80.6%**)
- (1) i. passar no exame de seleção para mestrado/doutorado (3.2%)
- (6) j. desenvolver sua capacidade de abstração/exercício intelectual (19.3%)

8. Se você tivesse que classificar este bloco de atividades, que nome você daria?

Justifique sua escolha.

St 1:

Bloco 1

Atividades: de Construção de Conhecimento.

Justifique: pq obriga o aluno a pensar rápido e interagir.

St 2:

Bloco 1

Atividades: Monótonas.

Justifique: Muitos textos.

St 3:

Bloco 1

Atividades: de compreensão inferencial.

Justifique: As atividades propostas motivaram o aluno a tentar deduzir textos em Inglês utilizando o conhecimento prévio sem ter que traduzir literalmente o texto, o que seria monótono e improdutivo, além de que a visão do todo torna o leitor mais crítico e de certa forma acaba por aumentar seu vocabulário.

St 4:**Bloco 1**

Atividades: Variadas.

Justifique: Vários tipos de atividades que não deixa a aula monótona, mas sim mais interessante.

St 5:**Bloco 1**

Atividades: de Compreensão.

Justifique: Pois estas atividades facilitam o aluno a compreender o texto de maneira crítica, mesmo que este não saiba todos os vocabulários e expressões contidas neste texto.

St 6:**Bloco 1**

Atividades: Abrangentes.

Justifique: Utiliza vários meios para se aprender, exercitando várias áreas do conhecimento, com ênfase no aumento do vocabulário.

St 7:**Bloco 1**

Atividades: Interativas.

Justifique: As atividades proporcionaram uma grande interação entre os textos, entre os alunos. Essa ligação entre os textos e as atividades poderia justificar o título “Atividades Interativas”.

St 8:**Bloco 1**

Atividades: de compreensão inferencial.

Justifique: Levam o aluno a pensar o texto, relacionando com um conhecimento prévio, não prendendo-se a uma leitura literal, decifrando palavra por palavra, o que leva a perda do todo.

St 9:**Bloco 1**

Atividades: cansativas.

Justifique: Foram muitas e o calor estava grande.

St 10:**Bloco 1**

Atividades: interessantes.

Justifique: Apesar do calor, foram atividades que proporcionaram a participação e a interação entre alunos.

St 11:**Bloco 1**

Atividades: mistas.

Justifique: pela quantidade de informações e modos de aplicá-las que reúne.

St 12:**Bloco 1**

Atividades: Interatividade.

Justifique: Considerei as atividades interessantes, pois permitiram um entrosamento do grupo, e a possibilidade de aprendermos novas técnicas de Inglês, para o aprimoramento do conhecimento e para o desenvolvimento da habilidade no Inglês.

St 13:**Bloco 1**

Atividades: de entendimento.

Justifique: As atividades deste dia foram bem interessantes e de maior proveito, aprendizagem. Para responder esses exercícios precisa haver compreensão do texto para poder refletir; esses são os melhores textos.

St 14:**Bloco 1**

Atividades: boas.

Justifique: As atividades são muito boas para aumentar o vocabulário, entender e traduzir os textos, mas falta um pouco da parte de gramatical, principalmente no que diz respeito a verbos. Essa é uma parte que eu considero difícil e que não teve ênfase.

St 15:

Bloco 1

Atividades: de aperfeiçoamento na compreensão de textos.

Justifique: Esse trabalho ajuda na melhoria do entendimento oral e escrito do Inglês.

St 16:

Bloco 1

Atividades: interpretativas.

Justifique: São atividades que buscam uma maior interpretação e que devemos buscar compreender os textos e trabalhar estratégias para facilitar o entendimento.

St 17:

Bloco 1

Atividades: Desafios de leitura.

Justifique: Pois faz com que o aluno desenvolva maneiras de ler o texto e de interpretar conforme a necessidade requerida pelo curso.

St 18:

Bloco 1

Atividades: de Aperfeiçoamento.

Justifique: Ajuda a melhorar o modo como interpretamos os textos e contextualizamos.

St 19:

Bloco 1

Atividades: Compreensão textual.

Justifique: Basicamente o que fizemos foi interpretar os textos e contextualizá-los.

St 20:**Bloco 1**

Atividades: imbricadas.

Justifique: Uma atividade completa a outra, trabalham com o mesmo objetivo e de diferentes formas.

St 21:**Bloco 1**

Atividades: Dinâmicas.

Justifique: Por que trabalhamos em grupo.

St 22:**Bloco 1**

Atividades: -

Justifique: -

St 23:**Bloco 1**

Atividades: de interpretação técnica.

Justifique: Pois p/ interpretar os textos não é preciso conhecer em suma o vocabulário.

St 24:**Bloco 1**

Atividades: para desenvolver habilidades.

Justifique: Porque tem uma grande abrangência, tradução, inferência, etc...

St 25:**Bloco 1**

Atividades: Usando todas as opções.

Justifique: Visando todas as opções para ensinar, cada opção relacionada a cada área do Inglês, e a reunião dessas opções de ensino, fazem o bom saber de Inglês.

St 26:**Bloco 1**

Atividades: de aprendizado da compreensão textual.

Justifique: Usando textos e completando diagramas posteriormente, ou colocando título aos parágrafos (pequenos textos) ajudou-me a tirar as idéias centrais do texto, melhorando minha interpretação.

St 27:**Bloco 1**

Atividades: Tempestade de idéias.

Justifique: Porque fazem interagir de diversos modos, com situações diferentes.

St 28:**Bloco 1**

Atividades: Interessantes.

Justifique: O grupo de atividades envolveu várias técnicas sendo possível desenvolver um aprimoramento maior na leitura de textos principalmente os específicos.

St 29:**Bloco 1**

Atividades: Contextualização.

Justifique: Este grupo de atividades possibilitou a compreensão de que, para que um texto seja entendido na sua totalidade, não é necessário conhecer, na íntegra, todo o vocabulário.

St 30:**Bloco 1**

Atividades: Interativas

Justifique: Tenho a possibilidade de aprender por vários meios, interagindo com o texto, com o colega e com o professor.

St 31:

Bloco 1

Atividades: Vocabulário e Leitura.

Justifique: Leitura de todos esses textos aprimora e facilita a leitura em Inglês, ao mesmo tempo que aumenta o vocabulário.

Questionnaire 2 – Block II - Medicine (total of 27 students)

***** Marque com um X uma das alternativas *****

1. Sua receptividade quanto às atividades de leitura trabalhadas hoje é:
 - (25) a. positiva (**92.5%**)
 - (-) b. negativa (0%)
 - (2) c. indiferente (7.4%)

2. Em termos de sua participação em sala de aula, quando surge a oportunidade você contribui?
 - (-) a. sempre (0%)
 - (21) b. geralmente (**77.7%**)
 - (5) c. raramente (18.5%)
 - (1) d. nunca (3.7%)

3. Caso você tenha respondido afirmativamente à questão anterior, você acha que os tipos de atividades trabalhadas hoje:
 - (24) a. proporcionam possibilidade de participação do aluno (**96%**)
 - (1) b. limitam o engajamento do aluno (4.0%)
 - (-) c. nenhuma das alternativas acima (0%)

4. ***** Numere em seqüência, de acordo com sua preferência, as atividades realizadas na aula de hoje:**
 - St 1:**
 - (3) falso ou verdadeiro
 - (4) múltipla escolha
 - (1) perguntas de compreensão literal (respostas explicitadas no texto)
 - (2) sinônimos/antônimos (vocabulary exercise)
 - (5) grammar exercises

 - St 2:**
 - (2) falso ou verdadeiro
 - (3) múltipla escolha

- (1) perguntas de compreensão literal (respostas explicitadas no texto)
- (4) sinônimos/antônimos (vocabulary exercise)
- (5) grammar exercise

St 3:

- (2) falso ou verdadeiro
- (1) múltipla escolha
- (5) perguntas de compreensão literal (respostas explicitadas no texto)
- (4) sinônimos/antônimos (vocabulary exercise)
- (3) grammar exercises

St 4:

- (3) falso ou verdadeiro
- (5) múltipla escolha
- (4) perguntas de compreensão literal (respostas explicitadas no texto)
- (2) sinônimos/antônimos (vocabulary exercise)
- (1) grammar exercises

St 5:

- (2) falso ou verdadeiro
- (1) múltipla escolha
- (5) perguntas de compreensão literal (respostas explicitadas no texto)
- (3) sinônimos/antônimos (vocabulary exercise)
- (4) grammar exercises

St 6:

- (2) falso ou verdadeiro
- (1) múltipla escolha
- (4) perguntas de compreensão literal (respostas explicitadas no texto)
- (3) sinônimos/antônimos (vocabulary exercise)
- (5) grammar exercises

St 7:

- (1) falso ou verdadeiro

- (2) múltipla escolha
- (5) perguntas de compreensão literal (respostas explicitadas no texto)
- (4) sinônimos/antônimos (vocabulary exercise)
- (3) grammar exercises

St 8:

- (2) falso ou verdadeiro
- (1) múltipla escolha
- (3) perguntas de compreensão literal (respostas explicitadas no texto)
- (4) sinônimos/antônimos (vocabulary exercise)
- (5) grammar exercises

St 9:

- (2) falso ou verdadeiro
- (1) múltipla escolha
- (4) perguntas de compreensão literal (respostas explicitadas no texto)
- (3) sinônimos/antônimos (vocabulary exercise)
- (5) grammar exercises

St 10:

- (2) falso ou verdadeiro
- (3) múltipla escolha
- (5) perguntas de compreensão literal (respostas explicitadas no texto)
- (1) sinônimos/antônimos (vocabulary exercise)
- (4) grammar exercises

St 11:

- (5) falso ou verdadeiro
- (4) múltipla escolha
- (1) perguntas de compreensão literal (respostas explicitadas no texto)
- (2) sinônimos/antônimos (vocabulary exercise)
- (3) grammar exercises

St 12:

- (1) falso ou verdadeiro
- (2) múltipla escolha
- (5) perguntas de compreensão literal (respostas explicitadas no texto)
- (3) sinônimos/antônimos (vocabulary exercise)
- (4) grammar exercises

St 13:

- (2) falso ou verdadeiro
- (1) múltipla escolha
- (4) perguntas de compreensão literal (respostas explicitadas no texto)
- (5) sinônimos/antônimos (vocabulary exercise)
- (3) grammar exercises

St 14:

- (3) falso ou verdadeiro
- (5) múltipla escolha
- (2) perguntas de compreensão literal (respostas explicitadas no texto)
- (1) sinônimos/antônimos (vocabulary exercise)
- (4) grammar exercises

St 15:

- (2) falso ou verdadeiro
- (4) múltipla escolha
- (5) perguntas de compreensão literal (respostas explicitadas no texto)
- (1) sinônimos/antônimos (vocabulary exercise)
- (3) grammar exercises

St 16:

- (5) falso ou verdadeiro
- (2) múltipla escolha
- (4) perguntas de compreensão literal (respostas explicitadas no texto)
- (3) sinônimos/antônimos (vocabulary exercise)
- (1) grammar exercises

St 17:

- (1) falso ou verdadeiro
- (5) múltipla escolha
- (3) perguntas de compreensão literal (respostas explicitadas no texto)
- (2) sinônimos/antônimos (vocabulary exercise)
- (4) grammar exercises

St 18:

- (1) falso ou verdadeiro
- (4) múltipla escolha
- (2) perguntas de compreensão literal (respostas explicitadas no texto)
- (3) sinônimos/antônimos (vocabulary exercise)
- (5) grammar exercises

St 19:

- (1) falso ou verdadeiro
- (4) múltipla escolha
- (5) perguntas de compreensão literal (respostas explicitadas no texto)
- (2) sinônimos/antônimos (vocabulary exercise)
- (3) grammar exercises

St 20:

- (4) falso ou verdadeiro
- (5) múltipla escolha
- (2) perguntas de compreensão literal (respostas explicitadas no texto)
- (3) sinônimos/antônimos (vocabulary exercise)
- (1) grammar exercises

St 21:

- (5) falso ou verdadeiro
- (4) múltipla escolha
- (1) perguntas de compreensão literal (respostas explicitadas no texto)
- (2) sinônimos/antônimos (vocabulary exercise)
- (3) grammar exercises

St 22:

- (2) falso ou verdadeiro
- (3) múltipla escolha
- (4) perguntas de compreensão literal (respostas explicitadas no texto)
- (5) sinônimos/antônimos (vocabulary exercise)
- (1) grammar exercises

St 23:

- (1) falso ou verdadeiro
- (2) múltipla escolha
- (5) perguntas de compreensão literal (respostas explicitadas no texto)
- (3) sinônimos/antônimos (vocabulary exercise)
- (4) grammar exercises

St 24:

- (5) falso ou verdadeiro
- (4) múltipla escolha
- (3) perguntas de compreensão literal (respostas explicitadas no texto)
- (1) sinônimos/antônimos (vocabulary exercise)
- (2) grammar exercises

St 25:

- (2) falso ou verdadeiro
- (1) múltipla escolha
- (3) perguntas de compreensão literal (respostas explicitadas no texto)
- (4) sinônimos/antônimos (vocabulary exercise)
- (5) grammar exercises

St 26:

- (2) falso ou verdadeiro
- (3) múltipla escolha
- (4) perguntas de compreensão literal (respostas explicitadas no texto)
- (1) sinônimos/antônimos (vocabulary exercise)
- (5) grammar exercises

St 27:

- (4) falso ou verdadeiro
 (5) múltipla escolha
 (1) perguntas de compreensão literal (respostas explicitadas no texto)
 (2) sinônimos/antônimos (vocabulary exercise)
 (3) grammar exercises

Passive Tasks	Percentage of Task Type Preference				
	1	2	3	4	5
True or False	22.2%	44.4%	11.1%	7.4%	14.8%
Multiple Choice	25.9%	14.8%	14.8%	25.9%	18.5%
Literal compreh. questions	18.5%	11.1%	14.8%	25.9%	29.6%
Vocabulary Exercises	18.5%	25.9%	29.6%	18.5%	7.4%
Grammar Exercises	14.8%	3.7%	29.6%	22.2%	29.6%

*** *Marque com um X, uma ou mais alternativas se necessário* ***

5. Você considera que estas atividades:

- (22) a. despertam interesse (**81.4%**)
 (1) b. não são interessantes (3.7%)
 (6) c. apresentam desafio (22.2%)

6. Na sua opinião, as atividades que você trabalhou hoje levam a:

- (15) a. participação ativa do aluno (leitura como processo interativo) (**55.5%**)
 (-) b. confusão de idéias (0%)
 (21) c. interação entre professor e aluno (**77.7%**)
 (6) d. interação entre alunos (discussão/avaliação) (22.2%)
 (12) e. interação com o texto (diálogo com as idéias do autor) (44.4%)
 (1) f. dificuldade de contribuir com seu conhecimento/experiência pessoal (3.7%)
 (8) g. reflexão, análise e questionamento (pensamento crítico) (29.6%)
 (12) h. inferência/dedução, através do uso de seu conhecimento prévio (44.4%)
 (4) i. monotonia (14.8%)

- (3) j. percepção da mensagem social/ideológica contida nas entrelinhas (11.1%)
- (11) k. engajamento no processo de construção do conhecimento (40.7%)
- (15) l. formação de possíveis interpretações para o texto **(55.5%)**
- (5) m. entendimento do contexto social do texto (18.5%)
- (13) n. desenvolvimento de um leitor independente e autônomo **(48.1%)**

7. Dos objetivos abaixo, quais, você acha que estão contemplados neste bloco de atividades?

- (8) a. melhorar sua habilidade de escrever em Inglês (29.6%)
- (17) b. traduzir textos para o Português **(62.9%)**
- (16) c. aprimorar seu conhecimento de gramática **(59.2%)**
- (27) d. aumentar seu vocabulário **(100%)**
- (20) e. desenvolver sua habilidade de compreensão de textos **(74%)**
- (5) f. melhorar sua habilidade oral em Inglês (18.5%)
- (3) g. desenvolver leitura crítica (11.1%)
- (19) h. trabalhar estratégias que facilitem a sua leitura de textos em Inglês **(70.3%)**
- (-) i. passar no exame de seleção para mestrado/doutorado (0%)
- (4) j. desenvolver sua capacidade de abstração/exercício intelectual (14.8%)

8. Se você tivesse que classificar este bloco de atividades, que nome você daria?

Justifique sua escolha.

St 1:

Bloco 2

Atividades: Interativas.

Justifique: Possibilitam o intercâmbio de idéias entre os alunos e entre aluno-professor, dando maior dinâmica à aula.

St 2:

Bloco 2

Atividades: Diversificado.

Justifique: Não foi monótono.

St 3:**Bloco 2**

Atividades: p/ melhorar vocabulário.

Justifique: os textos + as atividades trabalhadas trazem muito vocabulário desconhecido.

St 4:**Bloco 2**

Atividades: Produtivas.

Justifique: Pelo vasto vocabulário em diferentes áreas de atuação.

St 5:**Bloco 2**

Atividades: -

Justifique: -

St 6:**Bloco 2**

Atividades: Complementares.

Justifique: São atividades que se complementam e necessitam de um bom entendimento da idéia central do texto para serem realizadas.

St 7:**Bloco 2**

Atividades: -

Justifique: -

St 8:**Bloco 2**

Atividades: Tempestade de idéias.

Justifique: Textos sobre mais variados assuntos.

St 9:**Bloco 2**

Atividades: Especificidade.

Justifique: Cada atividade proporcionou o desenvolvimento de áreas que, em conjunto, possibilitam melhor aprendizado em Inglês.

St 10:**Bloco 2**

Atividades: interessantes.

Justifique: Porque elas despertam interesse.

St 11:**Bloco 2**

Atividades: -

Justifique: -

St 12:**Bloco 2**

Atividades: Interessante.

Justifique: Pois promoveu a oportunidade de aumentar o vocabulário e de uma maior facilidade para compreensão de textos em Inglês.

St 13:**Bloco 2**

Atividades: Atividades leves.

Justifique: Exercícios simples, com rápidas respostas.

St14:**Bloco 2**

Atividades: interativas.

Justifique: Levam à integração entre os diversos textos e aos diversos significados das palavras, possibilitando um aumento do vocabulário.

St 15:**Bloco 2**

Atividades: Interpretação de textos.

Justifique: trabalhamos hoje com a maior compreensão dos textos e as suas diversas interpretações.

St 16:**Bloco 2**

Atividades: objetivas.

Justifique: Os exercícios desta aula são mais objetivos, as questões de texto são literais, não há formação de crítica como a aula passada. São exercícios + gramáticos.

St 17:**Bloco 2**

Atividades: fáceis.

Justifique: Foi fácil ler os textos, com exceção do último, e os exercícios também foram mais fáceis que os da última aula.

St 18:**Bloco 2**

Atividades: -

Justifique: -

St 19:**Bloco 2**

Atividades: imbricadas.

Justifique: As atividades se complementam, cada uma trabalha com o mesmo objetivo e de formas diferentes.

St 20:**Bloco 2**

Atividades: produtivas.

Justifique: Foram menos cansativas e mais interessantes.

St 21:**Bloco 2**

Atividades: Construção de conhecimento.

Justifique: porque envolve atividade de compreensão e leitura, mas também gramática, que na minha opinião não de ser dissociada.

St 22:**Bloco 2**

Atividades: menos interessantes.

Justifique: Ficar marcando “X”, “V” ou “F” é muito chato.

St 23:**Bloco 2**

Atividades: Objetivas.

Justifique: Os exercícios, apesar de desenvolverem as habilidades para a leitura em Inglês, eram usuais e sem grande interação entre os alunos.

St 24:**Bloco 2**

Atividades: objetivas.

Justifique: As atividades deste dia eram mais simples, não era preciso entender o texto inteiro, com poucas palavras sabia fazer o exercício. São atividades que não desenvolvem o pensamento crítico como do 1.o dia.

St 25:**Bloco 2**

Atividades: Interessantes.

Justifique: Aumentam o vocabulário do aluno e sua capacidade de traduzir textos para o Português.

St 26:**Bloco 2**

Atividades: de dedução.

Justifique: Deduzir o conteúdo de um texto fazendo relações entre palavras conhecidas, reflexão sobre o texto, foram atividades mais mecânicas, contudo permitem enriquecimento do vocabulário.

St 27:

Bloco 2

Atividades: Interessantes.

Justifique: Achei esse bloco de exercícios melhor que o primeiro porque proporcionaram mais conhecimento, tais como novos vocabulários e a interpretação dos textos eram mais interessantes (textos mais específicos).

Atividades menos cansativas e mais educativas.

9. Comparando os dois blocos de atividades que vimos nas duas últimas semanas, qual dos dois grupos você considera que engloba atividades mais:

Bloco 1: (primeira semana)	Bloco 2: (segunda semana)
(10) a. passivas (mecânicas) (37%)	(17) a. passivas (mecânicas) (62.9%)
(17) b. ativas (dinâmicas) (62.9%)	(10) b. ativas (dinâmicas) (37%)

Questionnaire 1 – Global results – (total of respondents: 51, except in questions 3 and 5)

***** Marque com um X uma das alternativas *****

1. Sua receptividade quanto às atividades de leitura trabalhadas hoje é:

- (47) a. positiva (**92.1%**)
- (-) b. negativa (0%)
- (4) c. indiferente (7.8%)

2. Em termos de sua participação em sala de aula, quando surge a oportunidade você contribui?

- (2) a. sempre (3.9%)
- (29) b. geralmente (**56.8%**)
- (17) c. raramente (33.3%)
- (3) d. nunca (5.8%)

3. Caso você tenha respondido afirmativamente à questão anterior, você acha que os tipos de atividades que fizemos hoje: (**48 respondents**)

- (43) a. proporcionam possibilidade de participação do aluno (**89.5%**)
- (4) b. limitam o engajamento do aluno (8.3%)
- (1) c. nenhuma das alternativas acima (2%)

4. ***** Numere em seqüência, de acordo com sua preferência, as atividades realizadas na aula de hoje *****

- () preencher tabela com informações do texto (summary skills)
- () completar texto através de interpretação de diagrama (modified cloze)
- () relatar para um colega as idéias do texto (recall)
- () responder perguntas de compreensão inferencial
- () dar títulos para textos (labelling)
- () seqüenciar informação no texto (sequencing)

Results of Question 4 (above)- Students' active task type order of preference.

Active Tasks	Percentage of Task Type Preference					
	1	2	3	4	5	6
Table/Summary Skills	17.6%	13.7%	13.7%	15.6%	21.5%	17.6%
Diagram/Modified Cloze	5.8%	9.8%	17.6%	21.5%	25.4%	19.6%
Recall	25.4%	19.6%	21.5%	11.7%	7.8%	13.7%
Inferencial C. Questions	27.4%	15.6%	5.8%	13.7%	11.7%	25.4%
Labelling	15.6%	19.6%	21.5%	11.7%	15.6%	15.6%
Sequencing	11.7%	21,5%	19.6%	23.5%	17.6%	5.8%

*** *Marque com um X, uma ou mais alternativas se necessário* ***

5. Você considera que estas atividades: *(50 respondents)*

(30) a. despertam interesse **(60%)**

(2) b. não são interessantes (4%)

(18) c. apresentam desafio (36%)

6. Na sua opinião, as atividades que você trabalhou hoje levam a:

(29) a. participação ativa do aluno (leitura como processo interativo) **(56.8%)**

(-) b. confusão de idéias (0%)

(23) c. interação entre professor e aluno **(45%)**

(35) d. interação entre alunos (discussão/avaliação) **(68.6%)**

(34) e. interação com o texto (diálogo com as idéias do autor) **(66.6%)**

(5) f. dificuldade de contribuir com seu conhecimento/experiência pessoal (9.8%)

(18) g. reflexão, análise e questionamento (pensamento crítico) (35.2%)

(36) h. inferência/dedução, através do uso de seu conhecimento prévio **(70.5%)**

(6) i. monotonia (11.7%)

(13) j. percepção da mensagem social/ideológica contida nas entrelinhas (25.4%)

(12) k. engajamento no processo de construção do conhecimento (23.5%)

(26) l. formação de possíveis interpretações para o texto **(50.9%)**

(11) m. entendimento do contexto social do texto (21.5%)

(16) n. desenvolvimento de um leitor independente e autônomo (31.3%)

7. Dos objetivos abaixo, quais, você acha que estão contemplados neste bloco de atividades?

(12) a. melhorar sua habilidade de escrever em Inglês (23.5%)

(24) b. traduzir textos para o Português (47%)

(8) c. aprimorar seu conhecimento de gramática (15.6%)

(45) d. aumentar seu vocabulário (**88.2%**)

(45) e. desenvolver sua habilidade de compreensão de textos (**88.2%**)

(13) f. melhorar sua habilidade oral em Inglês (25.4%)

(11) g. desenvolver leitura crítica (21.5%)

(38) h. trabalhar estratégias que facilitem a sua leitura de textos em Inglês (**74.5%**)

(1) i. passar no exame de seleção para mestrado/doutorado (1.9%)

(10) j. desenvolver sua capacidade de abstração/exercício intelectual (19.6%)

8. Se você tivesse que classificar este bloco de atividades, que nome você daria?

Justifique sua escolha.

Bloco 1

Atividades: * (*to be developed in the body of the study*)

Justifique: (*ibid*)

Questionnaire 2 – Global results – (total of respondents: 41, except in questions 3 & 5)

***** Marque com um X uma das alternativas *****

1. Sua receptividade quanto às atividades de leitura trabalhadas hoje é:
 - (33) a. positiva (**80.4%**)
 - (1) b. negativa (2.4%)
 - (7) c. indiferente (17%)

2. Em termos de sua participação em sala de aula, quando surge a oportunidade você contribui?
 - (3) a. sempre (7.3%)
 - (29) b. geralmente (**70.7%**)
 - (8) c. raramente (19.5%)
 - (1) d. nunca (2.4%)

3. Caso você tenha respondido afirmativamente à questão anterior, você acha que os tipos de atividades trabalhadas hoje: (**38 respondents**)
 - (32) a. proporcionam possibilidade de participação do aluno (**84.2%**)
 - (4) b. limitam o engajamento do aluno (10.5%)
 - (2) c. nenhuma das alternativas acima (5.2%)

4. ***** Numere em seqüência, de acordo com sua preferência, as atividades realizadas na aula de hoje:**
 - () falso ou verdadeiro
 - () múltipla escolha
 - () perguntas de compreensão literal (respostas explicitadas no texto)
 - () sinônimos/antônimos (vocabulary exercise)
 - () grammar exercises

Results of question 4 (above) – Students' passive task type order of preference

Passive Tasks	Percentage of Task Type Preference				
	1	2	3	4	5
True or False	29.2%	34.1%	12.1%	7.3%	17%
Multiple Choice	19.5%	21.9%	19.5%	26.8%	12.1%
Literal compreh. questions	21.9%	12.1%	19.5%	19.5%	26.8%
Vocabulary Exercises	12.1%	26.8%	24.3%	24.3%	12.1%
Grammar Exercises	19.5%	4.8%	21.9%	21.9%	31.7%

*** *Marque com um X, uma ou mais alternativas se necessário* ***

5. Você considera que estas atividades: *(40 respondents)*

- (28) a. despertam interesse **(70%)**
 (4) b. não são interessantes (10%)
 (11) c. apresentam desafio (27.5%)

6. Na sua opinião, as atividades que você trabalhou hoje levam a:

- (22) a. participação ativa do aluno (leitura como processo interativo) **(53.6%)**
 (-) b. confusão de idéias (0%)
 (28) c. interação entre professor e aluno **(68.2%)**
 (7) d. interação entre alunos (discussão/avaliação) (17%)
 (16) e. interação com o texto (diálogo com as idéias do autor) (39%)
 (5) f. dificuldade de contribuir com seu conhecimento/experiência pessoal (12.1%)
 (13) g. reflexão, análise e questionamento (pensamento crítico) (31.7%)
 (19) h. inferência/dedução, através do uso de seu conhecimento prévio **(46.3%)**
 (8) i. monotonia (19.5%)
 (5) j. percepção da mensagem social/ideológica contida nas entrelinhas (12.1%)
 (15) k. engajamento no processo de construção do conhecimento (36.5%)
 (19) l. formação de possíveis interpretações para o texto **(46.3%)**
 (8) m. entendimento do contexto social do texto (19.5%)
 (18) n. desenvolvimento de um leitor independente e autônomo **(43.9%)**

7. Dos objetivos abaixo, quais, você acha que estão contemplados neste bloco de atividades?

- (13) a. melhorar sua habilidade de escrever em Inglês (31.7%)
- (23) b. traduzir textos para o Português (**56%**)
- (24) c. aprimorar seu conhecimento de gramática (**58.5%**)
- (38) d. aumentar seu vocabulário (**92.6%**)
- (32) e. desenvolver sua habilidade de compreensão de textos (**78%**)
- (6) f. melhorar sua habilidade oral em Inglês (14.6%)
- (5) g. desenvolver leitura crítica (12.1%)
- (25) h. trabalhar estratégias que facilitem a sua leitura de textos em Inglês (**60.9%**)
- (1) i. passar no exame de seleção para mestrado/doutorado (2.4%)
- (6) j. desenvolver sua capacidade de abstração/exercício intelectual (14.6%)

8. Se você tivesse que classificar este bloco de atividades, que nome você daria?

Justifique sua escolha.

Bloco 2

Atividades: * (*to be developed in the body of the study*)

Justifique: (*ibid*)

9. Comparando os dois blocos de atividades que vimos nas duas últimas semanas, qual dos dois grupos você considera que engloba atividades mais:

Bloco 1: (<i>primeira semana</i>)	Bloco 2: (<i>segunda semana</i>)
(11) a. passivas (mecânicas) (26.8%)	(30) a. passivas (mecânicas) (73.1%)
(30) b. ativas (dinâmicas) (73.1%)	(11) b. ativas (dinâmicas) (26.8%)