

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS INGLÊS E LITERATURA
CORRESPONDENTE**

**THE ROLE OF TEACHER-STUDENT INTERACTION IN THE
PROCESS OF READING ENGAGEMENT OF EFL ADOLESCENT
STUDENTS**

CAROLINE DE ARAÚJO PUPO HAGEMeyer

**Dissertação submetida à Universidade Federal de Santa Catarina em
cumprimento parcial dos requisitos para a obtenção de grau de
MESTRE EM LETRAS**

JUNHO 2005

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

MESTRE EM LETRAS

Opção Língua Inglesa e Lingüística Aplicada

Dra. Mailce Borges Mota Fortkamp
(Coordenadora)

BANCA EXAMINADORA

Dra. Lêda Maria Braga Tomitch
(Orientadora e Presidente)

Dra. Sônia Maria Gomes Ferreira
(Examinadora)

Dra. Ana Cecília da Gama Torres
(Examinadora)

Dra. Adriana de Carvalho Kuerten Dellagnelo
(Suplente)

Florianópolis, 30 de junho de 2005.

Ao meu esposo Alessandro, às
minhas filhas Alessandra e
Gabriela e ao meu irmão
Cristiano que estiveram
presentes em todos os momentos
dessa caminhada.

ACKNOWLEDGEMENTS

To God, for the blessing of health and life.

I am grateful to my advisor, Dr. Lêda Maria Braga Tomitch, for her attention and support in all the stages of this research.

My special thanks to my husband Alessandro, for his understanding, help and care.

My profound thanks to my daughters Alessandra and Gabriela, for their patience and love.

I am also grateful to my brother Cristiano, for the help whenever I needed it.

I want to thank my friends Mariese, Sara, Raquel, Sanae, Mônica, Débora, Ana Lúcia, Ivete, Bueno, Célia, Neide and Lídia, for their friendship and support.

I am also grateful to the teachers and students who gently allowed their classes to be observed and video recorded.

ABSTRACT

THE ROLE OF TEACHER-STUDENT INTERACTION IN THE PROCESS OF READING ENGAGEMENT OF EFL ADOLESCENT STUDENTS

CAROLINE DE ARAÚJO PUPO HAGEMEYER

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
2005

Supervising Professor: Dr. Lêda Maria Braga Tomitch

The purpose of this work is to analyze EFL teachers' practice in order to examine how it is related to students' reading motivation. These teachers' practice is discussed in terms of pedagogical procedures and feedback given to students. Three teachers and sixty seven students from both public and private schools in Guarapuava, Paraná, Brazil, participated in the study. The data were collected through a questionnaire applied to the three EFL teachers, video recording of the classes of these teachers and a questionnaire administered to the students who attended the observed classes. The results demonstrated that motivation is a multi-dimensional construct. Although it is not possible to identify all of its components and the relationship between them (Dörnyei, 2001), some factors that might influence students' reading

motivation could be recognized, namely: intrinsic and extrinsic motivation, self-efficacy, fear of failure, scaffolding, social interaction and type of texts and tasks. The results have shown that the teachers adopted different procedures to engage students in the reading process. Even though these procedures have generated motivation, some of them failed to maintain the students' interest along the class. Moreover, the negative feedback provided by the teachers had a detrimental effect on students' motivation. However, the rapport developed by the teachers was found to be crucial for the establishment of a pleasant classroom atmosphere, which is seen as a precondition in any attempt to generate motivation.

Number of pages: 119

Number of words: 30.422

RESUMO

THE ROLE OF TEACHER-STUDENT INTERACTION IN THE PROCESS OF READING ENGAGEMENT OF EFL ADOLESCENT STUDENTS

CAROLINE DE ARAÚJO PUPO HAGEMEYER

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
2005

Professora Orientadora: Dr. Lêda Maria Braga Tomitch

O propósito deste trabalho é analisar a prática dos professores de inglês a fim de investigar como ela está relacionada à motivação dos alunos para a leitura. A prática do professor é discutida em termos dos procedimentos pedagógicos utilizados e do feedback dado aos alunos. Três professores e sessenta e sete alunos de escolas públicas e privadas de Guarapuava, Paraná, Brasil, participaram deste estudo. Os dados foram coletados através de um questionário aplicado a três professores de Inglês, gravações em vídeo das aulas dos três professores, e um questionário administrado aos alunos que participaram das aulas observadas. Os resultados demonstraram que a motivação é um construto multi-dimensional. Ainda que não seja possível identificar todos os seus componentes e a relação entre eles (Dörnyei, 2001),

alguns fatores que podem influenciar a motivação dos alunos para a leitura foram reconhecidos, tais como: motivação intrínseca e extrínseca, auto-eficácia, medo de falhar, ‘scaffolding’, interação social e tipo de textos e atividades. Os resultados mostraram que os professores adotaram procedimentos diferentes para engajar os alunos no processo da leitura. Embora estes procedimentos tenham gerado motivação, alguns deles não foram suficientes para manter o interesse dos alunos ao longo da aula. Além disso, o feedback negativo fornecido pelos professores influenciou negativamente a motivação dos alunos. Entretanto, o relacionamento construído com os alunos foi fundamental para o estabelecimento de uma atmosfera agradável na sala de aula, sendo uma das condições essenciais para a geração da motivação.

Número de páginas: 119
Número de palavras: 30.422

CONTENTS

CHAPTER I – Introduction

1.1 Statement of the problem	01
1.2 The study	04
1.3 Value of the research	05
1.4 Organization of the thesis	05

CHAPTER II – Review of Literature

2.1 The adolescent learners	07
2.2 Models of reading	10
2.2.1 The bottom-up model	10
2.2.2 The top-down model.....	11
2.2.3 The interactive model.....	13
2.3 Reading models that incorporate affective factors.....	14
2.4 Engaged reading.....	17
2.4.1 Motivation – the sine qua non of learning.....	19
2.4.2 Reading strategies.....	27
2.4.3 Social interaction and engagement.....	32
2.5 Summary of the chapter	33

CHAPTER III – Method

3.1 The classroom context.....	34
3.2 The participants.....	36

3.2.1 The teachers.....	36
3.2.2 The students.....	37
3.3 The instruments.....	38
3.3.1 Teachers' questionnaire.....	38
3.3.2 Students' questionnaire.....	38
3.4 Procedures.....	39
3.4.1 Procedures - classroom observation, note-taking and video-recording.	39
3.4.2 Procedure - students' questionnaire.....	40
3.5 Key to transcription conventions.....	41
3.6 Summary of the chapter.....	41

CHAPTER IV – Results and Discussion

4.0 Preliminaries	42
4.1 How does the teachers' pedagogical practice influence adolescent students' motivation?..	42
4.1.1 Teacher 1.....	43
4.1.2 Teacher 2.....	59
4.1.3 Teacher 3.....	77
4.1.4 Summary of the section.....	86
4.2How does the teachers' feedback affect adolescent students' motivation?87	
4.2.1 The feedback given to students by teacher 1.....	88
4.2.1 The feedback given to students by teacher 2.....	91
4.2.1 The feedback given to students by teacher 3.....	91
4.3 How does the rapport established between the teacher and the	

students interfere in students' reading motivation?.....	93
4.3.1 Teacher 1.....	95
4.3.2 Teacher 2.....	101
4.3.3 Teacher 3.....	104
4.3.4 Summary of the chapter	106
CHAPTER V – Final Remarks, limitations of the study and pedagogical implications	
5.1 Final remarks.....	108
5.3 Limitations of the study and suggestions for further research.....	111
5.3 Pedagogical implications.....	113
REFERENCES.....	115
APPENDICES	121

LIST OF FIGURES

Figure 01	- A three-stage model of motivation	20
-----------	---	----

LIST OF TABLES

Table 1	- Intrinsic and extrinsic motivation (school 1).....	57
Table 2	- Type of texts and work avoidance (school 1).....	58
Table 3	- Influence of the topic of the text on students' participation (school 1).....	58
Table 4	- Students' beliefs about their capabilities as readers (school 1)	58
Table 5	- Students' beliefs about their accomplishment in their reading classes (school 1).....	59
Table 6	- Intrinsic and extrinsic motivation (school 2).....	75
Table 7	- Students' beliefs about their capabilities as readers (school 2).	76
Table 8	- Students' beliefs about their accomplishment in their reading classes (school 2).....	76
Table 9	- Type of texts and work avoidance (school 2).....	77
Table 10	- Influence of the topic of the text on students' participation (school2).....	77
Table 11	- Intrinsic and extrinsic motivation (school 3).....	84
Table 12	- Type of texts and work avoidance (school 3).....	85
Table 13	- Influence of the topic of the text on students' participation (school 3).....	85
Table 14	- Students' beliefs about their capabilities as readers (school 3).	86

Table 15	- Students' beliefs about their accomplishment in their reading classes (school 3).....	86
----------	---	----

LIST OF APPENDICES

Appendix 1	- Student's questionnaire.....	121
Appendix 2	- Teacher's questionnaire.....	124
Appendix 3A	- Transcriptions School 1.....	126
Appendix 3B	- Transcriptions School 2.....	161
Appendix 3C	- Transcriptions School 3.....	192
Appendix 4A	- Texts School 1.....	199
Appendix 4B	- Texts School 2.....	206
Appendix 4C	- Texts School 3.....	214

CHAPTER 1

INTRODUCTION

1.1 Statement of the problem

The supposed failure of Brazilian state schools regarding the teaching of foreign languages (FL) has been a matter of concern for some years now. The subject has been devaluated, and comments like “nobody learns a foreign language in Brazilian schools” are frequent among many teachers (Moita Lopes, 1996, p. 127). Many studies have been carried out in order to investigate the possible causes that may influence the failure of the teaching of FL in Brazil. Almeida Filho (1991), Moita Lopes (1996) and Oliveira and Paiva (1991, as cited in Macowski, 1993) list numerous problems within the teaching context, among which are included: large groups, lack of pedagogical training and definition of goals, few classes per week, lack of technical and material resources and little fluency of the teacher.

Throughout my experience as a teacher, especially after having taught adolescent students, I realized that many teachers face problems in dealing with these students. Adolescence is an undefined period between childhood and adulthood, when the adolescent tries to define who he/she is, his/her values and characteristics (Brown, 1994; Tiba, 1998; Dörnyei, 2001; Bean & Harper, 2004). This phase is generally characterized by conflicts and lack of

discipline. To the school and the teacher it means a great problem (Macowski, 1993; Tiba, 1998). Considering these factors, it is possible to presume that most foreign language teachers may not know how to deal with such a special student and his/her rebelliousness.

Studies in the area of English as a foreign language (EFL) teaching with adolescents have revealed that these problems may be a consequence of a lack of understanding of the teaching process of foreign languages and how it occurs when influenced by individual differences in learning, as with different stages in the development of human beings (Macowski, 1993). As a result of this lack of knowledge, learner differences are not taken into consideration, and the adolescent learner is taught in the same way as the adult learner, thus, ignoring chronological and psychological differences. Moreover, the same textbook is used in both cases, generally based on the grammatical approach (Tilio, 1989, as cited in Macowski, 1993). In addition, some teachers transform his/her classes in a tedious grammar explanation. To the students, language is a heavy burden, which they have to carry; they do not hide their boredom, and just wait for the end of the class. Smith (1978) points out that the learners' lack of previous knowledge of what is being taught might be one cause of boredom.

Moita Lopes (1996) argues that the teaching of a FL should be justified taking into consideration the need of the students, and that their needs may be raised when students enter the university, since they are supposed to read texts in English. Thus, reading is one ability that seems to be justified at Brazilian schools. Moreover, in 1998, the Ministry of Education approved a program of EFL teaching based on the reading practice (Nóbrega, 2002).

According to Nóbrega, the objective of this program is based on “the idea of implementing more reading practice at Secondary Education” (p.02). As a consequence, teachers have been promoting more reading instruction in classrooms, and are concerned about the most effective methodology for teaching reading. Notwithstanding, studies in the area of reading in Brazil have revealed that students are still passive readers; teachers promote activities that do not require critical thinking of the students; and texts are normally used as translation activities rather than comprehension activities (Coracini, 1995; Nóbrega, 2002; Pinhel, 2003).

Many studies have been conducted in the area of reading in Brazil with the aim of improving reading instruction, (Tomitch, 1991; Coracini, 1995; Grigoletto, 1995; Moita Lopes, 1996; Manara, 1999; Nóbrega, 2002). However, as pointed out by Graves (2004), “unless learners are seriously interested in learning, unless they want to learn and put some effort into doing so, there is almost no likelihood that significant learning will take place” (p.447). Thus, with the aim of improving students’ learning, studies have been developed to better understand students’ motivation and engagement in reading (Guthrie et. al, 1996; Baker & Wingfield, 1999; Baker, Dreher & Guthrie, 2000; Wingfield & Guthrie, 2000; Graves, 2004).

Researchers of the National Reading Research Center¹ (NRRC) introduce a view of reading called Engaged Reading which joins together *cognitive, motivational and social aspects of reading* (Baker, Dreher & Guthrie, 2000). From this perspective, students are viewed as active builders of meaning, since “they coordinate their knowledge and strategies

¹ The NRRC is an American institution which aims to increase reading achievement in the United States.

(cognition), within a community of literacy (social) in order to fulfill their personal goals, desires, and intentions (motivation)” (Wingfield & Guthrie, 2000 p. 404).

The Engaged Reading framework, which is going to be described in more detail on section 2.4., will be the basis for this investigation which intends to analyze the role of the teacher in the EFL learning/teaching process at Guarapuava schools. In order to achieve this goal, the procedures used by the teachers in their reading classes will be investigated, and an analysis of how cognitive, social and motivational factors can influence this process, will be carried out.

1.2 The study

The current research is about reading engagement in EFL at three schools in Guarapuava. It aims at investigating the strategies used by the EFL teachers to successfully engage adolescent students in the process of reading. An analysis of how cognitive, social and motivational aspects of classroom context can interfere in this process will be included, and an account of how these variables can enhance the process of students' engagement in reading will be given. The premise outlined above led me to raise the following research questions:

- 1) How does the teacher's practice, in terms of the pedagogical procedures used in the classroom, influence adolescent students' reading motivation?

2) How does the teacher's practice, in terms of feedback given to students in class, affect adolescent students' participation/reading motivation?

3) How does the rapport, established between the teacher and the students, interfere in the students' reading motivation?

1.3 Value of the research

Much of the research in EFL reading has focused on cognitive and metacognitive strategies, models of reading, types of tasks and teachers' practices. This study differs from the previous studies since it is grounded in the engaged reading perspective. There is evidence that if students are motivated and engaged, learning will improve (Guthrie et. al, 1996; Baker & Wingfield, 1999; Baker, Dreher & Guthrie, 2000; Wingfield & Guthrie, 2000; Graves, 2004). This study intends to find out whether the dimensions of the engaged reading perspective, especially motivation, may influence the teaching/learning process. Thus, it is believed that this research can help teachers have a better understanding of the reading process with adolescent students, and how it is influenced by motivation.

1.4 Organization of the thesis

This study is divided into five chapters. In the first chapter, I briefly introduce the study, the research questions and the significance of the study. In the second chapter, I present an overview of the literature concerned with

the following topics: adolescence, models of reading, models of reading which take into account affective factors, engaged reading, motivation, reading strategies and social interaction.

In the third chapter, I describe the method used in this investigation. In the fourth chapter, I present and discuss the results of the study. Finally, in the last chapter, I pose the final remarks, the limitations of the study, suggestions for further research, and the pedagogical implications.

CHAPTER II

REVIEW OF LITERATURE

In order to have a better understanding of the central objective of this investigation, this chapter presents a review of the relevant literature related to adolescent learners, models of reading, engaged reading, motivation, reading strategies and social interaction.

2.1 The adolescent learner

Bearing in mind that the complexities and the characteristics of adolescence are often unrecognized by teachers, it seems paramount in an investigation about adolescent students' reading motivation to include a section about the adolescent learner.

Learning a second language is a complex process in which many factors are involved. Gardner and MacIntyre (1992, as cited in MacIntyre, 2002) state that "there are probably as many factors that might account for individual differences in achievement in a second language as there are individuals" (p.47). Given this statement, it seems impossible to take into account all these factors in a single study. According to Ellis (1999), age is one of the most discussed variables concerning individual differences in FLA (Foreign Language Acquisition). Thus, it is necessary that teachers take this variable into consideration in the EFL learning process.

As far as age is concerned, three aspects are relevant to the learning process: the biological, the cognitive and the affective. There are a number of studies dealing with age regarding these aspects. Ellis (1999) presents a survey of studies on the influence of age in second language learning and its effects on success, rate and route. The findings indicate that age may not affect route. For instance, the order of acquisition of grammatical items is not altered. When success is concerned, Ellis (1999, p. 106) acknowledges that “both number of years of exposure and starting age affect the level of success”. Accordingly, there is evidence that age may influence rate and that adolescent learners may learn faster than other learners.

Macowski (1993) carried out a study on the process of foreign language learning and teaching with adolescent students. Her findings indicated that adolescent students are insecure and vulnerable due to physical, social and affective changes, resulting in great problems to the teachers. As a consequence, teachers tend to have little involvement with them, adopting a teacher-centered procedure in which knowledge is worked out in a passive way.

Reed, Schallert, Beth and Woodruff (2004) have provided a valuable description of what it means to be an adolescent. This description reveals the complexities of their identity and the changes they are undergoing.

considering the complexities in adolescents' lives, the social and academic contexts that must be traversed, the physical growth, emotional and intellectual maturation, and change in sense of identity that is going on, and the increased responsibility that becoming a young adult requires, it is easy to become paralyzed in awe at the enormity of the task that these young people and their teachers and parents face (p.273).

However, these changes and complexities are very often ignored by teachers who generally associate adolescents as “restless, defiant, alienate” (Bean & Harper, 2004, p. 393).

Studies in the related literature (Guthrie & Wigfield, 2000; Dörnyei, 2001; Reed et al., 2004; Swan, 2004) also indicate that motivation changes in important ways after puberty. Guthrie and Wigfield (2000) report that beliefs, values and intrinsic² motivation for learning generally decrease while extrinsic motivation increases across elementary school. Swan (2004) explains that these changes may be due to the fact that the secondary school environment is extrinsic by nature, with a greater focus on comparison and competition between children.

Lightbown and Spada (1993) state that the learner’s age is one of the characteristics which may determine the way in which an individual approaches FLA. These authors also argue that adolescents may make considerable progress toward mastery of a FL in contexts where they can make use of the language on a daily basis in social, personal or academic interaction.

After having considered some aspects that may influence adolescent learning, let us review some theories on reading comprehension, since the knowledge of the different reading models seems to be essential in any attempt at improving teaching.

² Intrinsic motivation refers to motivation that comes from inside the learner, for example: when the reading gives students enjoyment. Whereas extrinsic motivation comes from outside the learner, such as: rewards (Ur, 1996). These concepts will be further elaborated in the section especially devoted to motivation.

2.2 Models of reading

To better understand the process of adolescent engagement in reading, we must first understand the models of reading and their implications for teaching.

According to Davies (1995) a reading model refers to “.... a theory of what goes on in the eyes and the mind when readers are comprehending (or miscomprehending) text” (p.57). There are three major models of reading: the bottom-up, the top-down and the interactive model, and they will be described below.

2.2.1 The bottom-up model

The bottom- up model was created by Gough (1972, as cited in Davies, 1995) and argues that the reader constructs the meaning of a text from small units. In other words, reading is a process that follows a sequence from letters, to sounds, to words, to sentences and finally to meaning (Nuttall, 1996; Davies, 1995; Aebersold & Field, 1997; Urquhart & Weir, 1998). In this model, “all letters in the visual field must be accounted for individually by the reader prior to the assignment of meaning to any string of letters” (Samuels & Kamil, 1995, p.24). The aim of these letters’ and words’ recognition is to promote the reconstruction of the author’s message. For this reason, the bottom-up model is also called ‘data-driven processing’.

Carrell (1988) provides a discussion of two pedagogical implications of the teaching of bottom-up skills that can aid second language readers: the

teaching of grammar and vocabulary. She points out the importance of cohesive devices for reading comprehension. Such an instruction gives readers the ability of linking the ideas in a text. As far the teaching of vocabulary is concerned, Carrell (1988) argues that:

preteaching vocabulary in order to increase learning from texts will be more successful if the words to be taught are key words in the target passages, if the words are taught in semantically and topically related sets so that words meaning and background knowledge improve concurrently (p.243).

Thus, only presenting a list of new words is not enough to promote vocabulary learning and the concepts associated with it.

Samuel and Kamil (1995) point out that one shortcoming of the bottom-up model is that the background knowledge, which can facilitate word recognition and comprehension, is not taken into account.

2.2.2 The top-down model

The top-down model was developed by Goodman (1969, as cited in Davies, 1995) and argues that readers contribute with their knowledge and experiences to understand the text (Nuttall, 1996; Davies, 1995; Aebbersold & Field, 1997). Due to a greater emphasis on the reader, it is also called reader-driven. According to Urquhart and Weir (1998) “the reader is seen as bringing hypotheses to bear on the text, and using the text data to confirm or deny the hypotheses” (p.42). In this way, it can be assumed that higher level stages guide the whole process of reading, whereas lower level stages are used late in the process. It can be seen from the description

above that the top-down model is almost the opposite of the bottom-up model, that is, “the processing sequences proceed from predictions about meaning to attention to progressively smaller units” (Davies, 1995, p.55).

Regarding the top-down model, two major problems can be addressed. One problem refers to the fact that it is time consuming, since skilled readers spend more time generating prediction than recognizing words. Another problem has to do with the reader’s lack of knowledge about the subject, in which case s/he is not able to generate predictions (Samuels & Kamil, 1988). Carrell (1988) and Tomitch (1991) suggest that in the case of insufficient background knowledge, teachers can help students by constructing relevant background knowledge through pre-reading activities. Carrell (1988) recommends a number of pre-reading activities with the aim of building background knowledge such as:

viewing movies, slides, pictures; field trips; demonstrations; real-life experiences; class discussions and debates; plays, skits, and other role-play activities; text previewing; introduction and discussion of the key vocabulary to be encountered in the text; key-word/key-concept association activities; and even prior reading of related texts (p.245-246).

Concerning the pedagogical implications of the top-down model to the teaching of EFL reading, Carrell (1988) and Davies (1995) acknowledge the importance of prediction and ‘going for the gist’. For this reason, sufficient background knowledge is necessary to accomplish reading comprehension. Teachers should then present students with different types of pre-reading activities, with the aim of helping students to build background knowledge and to use it while reading.

2.2.3 The interactive model

The interactive model was created by Rumelhart (1977, as cited in Davies, 1995). It offers a view in which both the reader and the text are important in the process of reading. It advocates that not only top-down but also bottom-up skills are taken into account during reading (Samuels & Kamil, 1988; Davies, 1995; Aebersold & Field, 1997; Urquhart & Weir, 1998; Graves, 2004). According to Graves (2004), in this model of reading “the reader arrives at his or her understanding of a text by simultaneously synthesizing information from a variety of sources, including word-level knowledge, syntactic knowledge, and various sorts of schemata that he or she has internalized” (p.435). Therefore, all sources of information interact during the reading process and unlike the bottom-up and top-down model, the processing sequence is not predetermined.

As can be seen in this model, just as with the top-down model, readers are seen as active rather than passive agents, since they extract information from texts and construct meaning through the interaction between the information they have just acquired and their background knowledge. As regarding instruction, teachers should help students by developing both bottom-up and top-down strategies, since they are jointly responsible for comprehension. In relation to the bottom-up strategies, an early and rapid lexical and grammatical identification (Eskey & Grabe, 1988) and the teaching of vocabulary and grammatical skills (Carrell, 1988) are essential to effective reading. As to the top-down strategies, students’ prior knowledge may determine their success in reading. In a word, efficient EFL reading instruction should encompass the strategies mentioned above.

Rumelhart improved this model proposing the concept of 'schemata', defined as 'units of knowledge'. According to Rumelhart (1980, as cited in Graves, 2004) "schemata constitute our knowledge about objects, situations, events, sequences of events, actions, and sequences of actions" (p.434). The function of schemata is to provide background knowledge in order to facilitate comprehension, since it will be the basis to build new meaning.

2.3 Reading Models that incorporate affective factors

As could be seen in the previous section, the major models of reading focus largely on cognitive aspects of reading, disregarding the affective factors. Some theoreticians, however, have proposed models of reading that can explain how the affective factors influence students and how teachers can foster positive attitudes in learners. These models have been constructed in terms of attitudes towards reading. Reading attitudes are defined as "a system of feelings related to reading which causes the learner to approach or avoid a reading situation" (Alexander & Filler, 1976, as cited in McKenna, 1994). Thus, readers with favorable attitudes towards reading will choose to read because they like to do it, they believe it is important and they expect they can have success on it. However, such models are scarce in both first and second language reading. McKenna states that "few theorists have attempted to incorporate affective factors into useful models with highly practical implications for teachers" (p.19).

Mathewson (1985, as cited in Davies, 1995) has proposed a model of first language (L1) reading that takes into account affective factors. His

model has considered how these factors, namely, attitude, motivation, affect and physical feelings, influence the student's decision to read and to continue reading. According to Mathewson, attitude, which represents feelings and beliefs about reading, is the major affective component in the model. Motivation, which includes curiosity, exploration, achievement, self-actualization and anxiety motives, is presented in the model to promote reading behavior in the student who has positive attitudes towards reading. Affect includes moods, sentiments and emotion. Finally, physical feeling refers to external factors that can influence the process during the act of reading, such as the meaning of the text itself.

A set of primary and secondary reading processes are proposed by Mathewson (1985, as cited by Davies, 1995). The primary reading processes (attention and comprehension), are activated when the input of the affective factors cited above results in the decision to read. The secondary reading processes (recall, reflection and application) interact with the primary reading processes (Davies, 1995).

McKenna (1994) highlights two limitations of Mathewson's model. One has to do with the fact that it focuses on the act of reading individually; in this way, the affective aspects of the environment where reading occurs are not taken into consideration. The other limitation refers to the development of attitude over time. According to McKenna, the model "fails to account for additional factors that clearly influence long-term, cumulative changes in attitude" (p.24). The observations pointed out by McKenna are pertinent, especially when adolescents are concerned, since the affective factors might be influenced by many other aspects.

McKenna (1994) also developed a model of L1 reading attitude acquisition. His model, unlike Mathewson's (1985), takes into consideration additional factors such as: environmental and cultural aspects, and the influence of other significant people such as peers, parents and teachers. These factors may exert influence on students' beliefs about the value of reading which may affect their attitude. For instance, there is evidence that expectations about reading behavior on girls are different from those on boys. These expectations may lead girls to have more favorable attitudes towards reading than boys.

Day and Bamford (1988) developed a model of reading attitudes acquisition for second language (L2) learners. These authors explain that L1 reading attitudes influence L2 reading attitudes. They remark that "students with positive attitudes towards reading in their own language are likely to begin with a positive attitude towards second language reading" (p.23). However, as pointed out by Heathington (1994, as cited in Day & Bamford, 1998) the problem lies in the fact that although teachers recognize the importance of promoting positive attitude towards reading in students, the emphasis is almost exclusively given on skill development. This situation, therefore, may foster students' negative attitudes towards reading which may result in an aversion to reading.

In the next section, I describe the engaged reading perspective, since it seems relevant to the teaching of adolescent learners.

2.4 Engaged reading

The engaged reading perspective emerged from the research carried out at the National Reading Research Center (NRRC) with the aim of increasing reading achievement in the United States in the 1990s' (Baker, Dreher & Guthrie, 2000). It was noticed that in order to promote long-term achievement, reading instruction should encompass more than cognitive skills. According to Pintrich and Schrauben (1992, as cited in Alamas, Mackeown & Beck, 1996, p.108) "cognitive factors alone probably cannot account for engagement". Equally important as cognitive skills is the motivational aspect of reading (Gambrell & Alamas, 1996, as cited in Baker, Dreher & Guthrie, 2000), because being able to read does not mean being willing to do so. Thus, teachers should promote activities that take into account both cognitive and motivational aspects of reading. Baker, Dreher and Guthrie (2000) state that "if motivation is treated as secondary to the acquisition of basic reading skills, we risk creating classrooms filled with children who can read but choose not to. On the other hand, if motivation is the only focus, we risk that children may love to read but cannot" (p.01). It was also verified that the social aspects of reading, which refer to students' exchanging of knowledge with other people, such as peers and parents, were relevant to promote engagement.

Therefore, the engaged reading perspective integrates three aspects of reading aforementioned: cognitive, motivational and social (Guthrie et al.,

1996; Alamas, MacKeown & Beck, 1996; Baker, Afflerbach & Reinking, 1996, as cited in Baker & Wigfield, 1999; Guthrie & Wigfield, 2000).

From this perspective, engaged readers are those who read for interest, enjoyment and learning, utilize prior knowledge to derive new understanding, regulate comprehension through cognitive strategies, and are deeply involved in the activities (Baker, Dreher & Guthrie, 2000; Baker & Wigfield, 1999). Guthrie and Wigfield (2000) propose that “engaged readers in the classroom or elsewhere coordinate their strategies and knowledge within a community of literacy in order to fulfill their personal goals, desires and intentions” (p.404).

Reading researchers have indicated that engaged reading is strongly related to reading achievement. Guthrie and Schafer (1999, as cited in Baker, Dreher & Guthrie, 2000) found that engaged readers showed higher achievement than disengaged readers.

In an attempt to survey what outstanding teachers do in order to promote students’ achievement/engagement, Pressley, Wharton-McDonald, Allington, Block, and Morrow (1998, as cited in Baker, Dreher & Guthrie, 2000) observed that the most effective teachers were characterized by:

high academic engagement, excellent classroom management, positive reinforcement, and cooperation, explicit teaching of skills, an emphasis on literature, much reading and writing, matching of tasks demands to student competence, encouragement of students self-regulation, and strong cross-curricular connection (p.11).

Since motivation is an important component of engaged reading, some key aspects of the ever-growing literature on motivation will be given below.

2.4.1 Motivation – the sine qua non of learning

The value of motivation in any learning situation is unquestionable. It is believed that, in the case of foreign language learning, motivation may determine the learners' success or failure. Dörnyei (2001) states that learners who do not have language aptitude can master a foreign language if they are motivated.

The concept of motivation is extremely difficult to define. A number of different interpretations have been proposed in the last 20 years, although none of them has offered a comprehensive explanation of motivation yet (Reed et al. 2004; Williams & Burden, 1997; Dörnyei, 2001). Due to its multifaceted nature, which is composed of a wide array of factors influenced by different individuals, situations, and circumstances, any discussion on motivation is predictably complex. Identifying the most significant factors of motivation has been the challenge of motivational psychologists; however, just a few factors are not enough to explain what happens in a classroom and students' behavior (Dörnyei, 2001). Thus, for the purpose of this work, a review is given only of the factors considered relevant to a better understanding of adolescent's motivation for reading.

One of the most influential studies in the area of motivation in second/foreign language learning is the work of Gardner (1985, as cited in Williams & Burden, 1997). He defines motivation as the combination of three elements: effort, that is the energy employed while learning a language; desire to achieve the goal of learning a language; and attitude, which is the learner's feeling about learning a language.

Williams and Burden (1997) proposed a model that describes the process of motivation, as divided in three stages (see figure 01 below). First, there are reasons for undertaking a particular activity. Second, there is a decision involving what to do. Third, an effort is necessary to achieve the goal, in other words, to persist. This process is affected by the context and the situation where the learning takes place and by other significant people such as teachers, parents and peers. One noteworthy issue of this model is that raising motivation entails far more than only presenting an interesting activity. Thus, both initiating and sustaining motivation are equally important. However, the complexity lies on the consideration of innumerable internal and external factors associated with them, such as: attitude, intrinsic and extrinsic motivation, self-efficacy, the learning environment, and anxiety.

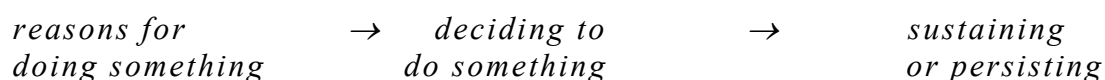


Figure 01- A three-stage model of motivation
(Williams & Burden, 1997)

Likewise, Dörnyei (2001, 2002) presents a model of language learning motivation which consists of three phases: choice motivation, executive motivation and motivation retrospection. Choice motivation occurs when motivation is being generated. At this phase the learners set a goal and select the strategies to achieve the goal; executive motivation is responsible for maintaining the motivation generated earlier; and motivation retrospection refers to the learners' evaluation of their performance. This evaluation may determine their future choices. This model is based on a *process-oriented*

approach, that is, changes of motivation over time are taken into account. This feature is relevant for this study because learners' motivation tend to decline in the adolescence years (Guthrie & Wigfield, 2000; Dörnyei, 2001; Reed et. all, 2004; Swan, 2004).

There is a considerable body of literature on motivation in FLL, but according to some authors (e.g. McKenna, 1994; Day & Bamford, 1998; Bernhart, 1991; Wigfield & Tonks, 2004) specific studies regarding motivation in a first or second language reading have received little attention. Much of the reading studies have been concerned with the cognitive aspects of reading (McKenna, 1994, Wigfield & Tonks, 2004). In Brazil, studies in the field of reading motivation are scarce. One prominent study in the area was developed by Ferreira (2003). She conducted an investigation in ESAP classes at UFSC in order to determine the relations between active and passive tasks and students' response in terms of motivation. She observed that both passive and active tasks were employed by the teachers. However, she noted that task management, perhaps more than the task itself, appeared to have a great influence on students' level of motivation, as pointed out by the researcher:

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. (p. 203).

The dichotomy 'intrinsic' and 'extrinsic' motivation has been one of the most discussed issues in the area of motivation (Williams & Burden, 1997; Baker and Wigfield, 1999; Guthrie & Wigfield, 2000; Reed et al., 2004; Guthrie, Wigfield & Perencevich, 2004). According to Reed et al. (2004) "the

contrast between extrinsic and intrinsic motivation is often reflected in the early work on motivation” (p.254). Intrinsic motivation can be illustrated when the activity generates interest and enjoyment. According to Guthrie et al. (1996) students who are intrinsically motivated “have greater interest in what they are reading and enjoy figuring out the meaning for themselves” (p.309), they will also show a greater sense of responsibility and will work independently. Wigfield and Tonks (2004) provide a discussion on intrinsic motivation and suggest that it is a major contributor to reading engagement. These authors also assert that the motivational goal of curiosity, involvement and preference for challenge are intrinsic. Extrinsic motivation comes from outside the learner. Csikszentmihalyi and Nakamura (1989, as cited in Williams & Burden, 1997) state that reasons for performing the activity lies on obtaining something outside the activity itself, such as passing in an exam, or receiving some rewards. Students who are extrinsically motivated prefer to please the teacher and to do easier tasks. Good and Brophy (1987, as cited in Cramer, 1994) report that “a problem is that extrinsic strategies do not attempt to increase the value that students place on the task itself” (p.129).

Many studies have been carried out regarding intrinsic and extrinsic motivation, and they suggest that both can coexist. According to Guthrie et al. (1996) motivation “falls on a continuum from intrinsic to extrinsic” (p.310). For that reason, it seems important for the teacher to develop activities that involve both intrinsic and extrinsic motivation.

Baker and Wigfield (1999) have proposed an approach to reading motivation grounded in the *engagement perspective*, which integrates *cognitive, motivational and social aspects* of reading. It is based on Wigfield

and Guthrie's study (1997, as cited in Baker & Wigfield, 1999) which conceptualizes 11 dimensions of reading motivation divided in three categories that have been summarized below:

- Competence and efficacy beliefs: self-efficacy, challenge and work avoidance.

- Goals for reading: curiosity, involvement, importance, recognition, grades and competition.

- Social purposes of reading: social reasons for reading and compliance.

The authors point out that curiosity, involvement and importance are concerned with intrinsic motivation and that extrinsic motivation includes recognition, grades and competition.

The dimensions of reading motivation mentioned above were scrutinized in relation to students' reading achievement and activity by examining the correlation of a questionnaire called *the Motivation for Reading Questionnaire* (MRQ), which was administered to assess the 11 dimensions, with three measures of reading performance. The findings of this study indicate that motivation is multi-dimensional, since "children endorsed some dimensions of reading motivation more strongly than they did others" (Baker & Wigfield, 1999, p.469). It was also revealed that students' reading motivation related to their reading achievement, although the relations of motivation to reading activity were stronger than those with reading achievement. Students, who endorsed self-efficacy, challenge, curiosity, involvement, and intrinsic motivation more strongly, read more frequently and reported high levels of reading activities³. Although students who

³ In this framework, reading activities refer to the amount and breadth of reading.

believed that reading is important were not competitive in reading and were less likely to avoid work in reading, they had a better performance on the achievement measures. Baker and Wigfield comment that “these results provide support to motivation theories emphasizing students’ goals and values as crucial mediators of their performance on different activities” (p.473).

Reed et al. (2004) have also researched reading motivation. Their study is based on three concepts considered relevant to a better understanding of adolescents’ reading motivation: *self-determination*, *self-regulation* and *involvement*. *Self-determination* refers to the students’ need to feel a sense of control and competence. According to Reed et al. “school tasks that are challenging enough to appeal to competence, that allow for authentic choice, and that encourage peers to work together are the kinds of tasks recommended from a self-determination perspective” (p.255). *Self-Regulation* occurs when a person uses strategies to achieve her/his goals. It implies setting a goal, planning what to do, knowledge of strategies and of how and when to use them. Finally, *involvement* is much more than being interested in a task; it is being totally absorbed in a task. According to Reed and colleagues (2004) “involvement tends to occur when a person undertakes a task that is just at the appropriate level of difficulty, appropriately challenging without being too difficult, something that requires concentration but is comprehended” (p.260).

Guthrie and Wigfield (2000) report on a study about the relationship between motivation and reading engagement. They argue that reading is an activity that a person can choose to do or not to do. In this sense, a person will choose to read because s/he is motivated to do it. According to these

authors, motivation “is the foundation process for reading engagement and is a major contributor, when things go awry, to disengagement from reading” (p.405).

It is worthwhile to note that the context in which learning takes place influences motivation and therefore the learning process. Williams and Burden (1997) suggest that the environment needs to be the place where the learner is encouraged to negotiate, to make mistakes without fear and to learn from success and failures. Both Brown (1994) and Dörnyei (2001) acknowledge that the rapport established between teacher and students is essential in any attempt to construct a pleasant classroom atmosphere. In this way, rapport is an issue that should be taken into consideration when discussing about motivation.

Alike motivation, rapport is hard to define or quantify. Brown (1994) and Dörnyei (2001) define it as the relationship teachers create with students based on trust and respect which consequently encourage students’ participation since they do not fear making mistakes. Developing rapport with students is a slow process which demands time. Scrivener (1994) points out that it is a gradual process developed day-by-day.

Dörnyei (2001) identifies three major determinants of rapport: acceptance, ability to listen and pay attention to students and availability for personal contact. Dörnyei observes that acceptance must not be confounded with approval; that is, teachers may accept students without necessarily approving their acts. This author also states that teachers who accept students are more likely to listen and pay attention to them. Availability for personal contact is another issue that according to Dörnyei ‘can do wonders’ to the

development of teacher-student relationship. However, some teachers avoid establishing personal contact with students with the fear of losing the control of the class.

It has already been stated that due to the multi-faceted nature of motivation it is difficult to determine precisely which factors influence students' motivation. However, the influence of feedback on both motivation and learning is unquestionable. Dörnyei (2001) provides a discussion on feedback and the distinction between 'controlling feedback' and 'positive informational feedback'. The former involves judgment and comparison with other students, whereas the latter deals with positive feedback, that is, feedback given to students on their achievement and progress. Williams and Burden (1997) also debate on informational feedback and its effects on students' motivation. They state that this kind of feedback gives information about students' performance enabling them to identify what needs to be improved.

Feedback in the form of praise is recognized as a way of motivating unwilling students and enhancing students' self-esteem. According to Dörnyei (2001) students' self-esteem is an important issue of classroom motivation because "for students to be able to focus on learning with vigor and determination, they need to have a healthy self-respect and need to believe in themselves as learners" (p. 86-87). Thus, in my view issues like self-esteem and self-efficacy cannot be ignored in secondary school learning, since feelings like doubts and worries permeate adolescent students' lives due to the developmental age they are undergoing. Furthermore, self-efficacy is a key component of reading motivation.

Guthrie and Winfield (2000) also recognize the value of praise as a form of encouraging students' effort and attention. However, if students interpret praise as being manipulative, their motivation tends to decline. Guthrie and Wigfield (2000) based on Wlodkowski (1985), suggest that "praise should be 3S-3P which stands for praise that is sincere, specific, sufficient, and properly given for praiseworthy success in the manner preferred by the learner" (p.414).

The need of teaching reading strategies to learners in order to promote engaged reading will be the focus of the next section.

2.4.2 Reading Strategies

There has been great interest in the role that strategies play in the learning process. In recent years, a number of studies have documented the value of the use of strategies in reading comprehension. The worth of strategies seems to lie in the fact that they lead students to an *autonomous learning* (Williams & Burden, 1997; Urquhart & Weir, 1998; Good & Brophy, 1987, as cited in Cramer & Castle, 1994; Paris, Lipson & Wikson, 1983, as cited in Lucena & Fortkamp, 2001). Moreover, it is suggested that strategies for reading enhance students' motivation (Winfield, 2000; Reed et al., 2004; Guthrie, Wigfield & Perencevich, 2004).

Although there is a considerable amount of studies in the area, the term 'strategies' has still been under debate. Different authors present different meanings to it. Tomitch (2002) observes that the term "has been used interchangeably with skills (strategies/skills)" (p. 144). For the purpose of

this study, in agreement with Tomitch (2002) and authors like Paris, Wasik and Turner (1991), Cohen (1998), Urquhart and Weir (1998), a distinction should be made between strategies and skills. While skills refer to automatic reading processes, that is “they happen without the reader’s awareness” (Tomitch, 2002, p.144), strategies are used consciously. In other words, they are selected deliberately by the reader with the aim of achieving her/his goal.

The value of reading strategies in the process of reading comprehension has been recognized by many authors who argue that good readers employ strategies before, while and after reading (Urquhart & Weir, 1998; Paris, Wasik & Turner, 1991; Aebersold & Field, 1997). Thus, a distinction has been made among strategies used in pre-reading instruction, while-reading instruction, and post-reading instruction. One important feature of the strategies employed in the pre-reading stage is *the activation of prior knowledge*. According to Tierney and Cunningham (1984, as cited in Tomitch, 1991, p.31) “pre-reading activities function as a way to access the reader’s prior knowledge and provide a bridge between his knowledge and the text”. Studies have revealed that prior knowledge influences comprehension. Tomitch (1991) examined the effects of two pre-reading activities, namely, ‘Possible Sentences’ (related to the teaching of vocabulary) and ‘Request Procedure’ (related to student questioning), and found that they improved readers’ comprehension.

Aebersold and Field (1997) report on a number of strategies used in the while-reading stage and how teachers can help students to use them. They state that these strategies enable students “to build their comprehension of the text, to monitor their comprehension as they read, and to adjust their

strategies as needed” (p. 95). In order to accomplish these purposes both bottom-up and top-down strategies are used interactively. Bottom-up strategies involve the process of information of the basic aspects of the language, that is, word and sentence understanding, whereas top-down strategies deal with information that goes beyond the text.

The strategies employed in the post-reading stage account not only for students’ understanding of the text but also encompass students’ ability to posit information that is not in the text and students’ evaluation of the text information (Aebersold & Field, 1997). Many of the strategies employed in the pre-reading and while-reading stages are also used in the post-reading, although promoting discussion by asking students reading comprehension questions is the most common strategy employed in this phase.

Guthrie and Taboada (2004) stress the value of reading strategies in the process of engagement and recommend the teaching of a “few strong strategies” (p.92) that can be commanded firmly by readers. These recommended strategies include: activating background knowledge, when students bring their experiences and what they know about the topic before or while reading a text; and questioning in reading, which refers to students’ questioning before or while reading. As mentioned before, Tomitch (1991) carried out a study about the effects of questioning before reading, called Request Procedure, on Brazilian EFL students. Her results reveal that it helps readers to build or activate prior knowledge and to improve comprehension.

Oxford (1990, as cited in Williams & Burden, 1997) has developed a classification of different strategies integrated in a ‘strategy system’, which is divided into four groups as follows:

- *metacognitive strategies* (e.g. self-planning, self-organizing, and self-evaluating);
- *affective strategies* (e.g. reduction of anxiety, and self-encouragement);
- *social strategies* (e.g. asking questions, and cooperating with others);
- *cognitive strategies* (e.g. summarizing, identification, and grouping).

Williams and Burden (1997) provide a discussion of strategic knowledge and highlight the use of metacognitive strategies which are described as “an awareness of what one is doing and the strategies one is employing, as well as knowledge about the actual process of learning ” (p.148). The authors also state that metacognitive strategies comprise more than knowledge about the language and cognitive strategies, they imply knowledge about the self, that is, knowing our strengths and weaknesses, how we learn, when we do or do not understand. From the discussion above, it can be assumed that the use of the strategies mentioned above empower readers by giving them the necessary tools to construct meaning from texts.

Guthrie et al. (1996) comment on the relationship between motivation and reading strategies during reading. They have implemented an instructional program which emphasizes the teaching of reading strategies and appears to raise motivation. Their data show that “successful learners were distinguished from the less successful learners in their ability to combine complex higher order strategies with intrinsic motivation of involvement, curiosity and self-efficacy” (p.322). Thus, it seems possible to say that pedagogical practices which stress the teaching/learning of reading strategies

and enhance students' motivation may lead learners to successful reading engagement.

Many studies have been carried out in order to investigate the relationship between learning strategies and motivation. Oxford and Nyikos's (1989, as cited in Williams & Burden, 1997) study revealed that increased motivation leads to a more effective use of the strategies. They conclude that "motivation appears to correlate best with strategy use, and that increased motivation and self-esteem lead to more effective use of appropriate strategies and vice-versa" (p.154). Finn and Cox (1992, as cited in Guthrie et al., 1996) confirmed that students who are motivated and strategic tend to have higher scores in reading tests.

After having reviewed some theoretical principles of the motivational and cognitive components of reading, let us briefly discuss the importance of social interaction in reading.

2.4.3 Social interaction and engagement

Social interaction has been recognized as an important dimension of the engaged reading process. Many researchers have suggested that social interaction among peers may improve student engagement and achievement. (Baker & Wigfield, 1999; Gambrell, Mazzoni & Almasi, 2000).

The theoretical support of this perspective is the work of Vygotsky which argues that students' intellectual growth is shaped through social interaction. Vygotsky (1989, as cited in Macowski, 1993) points out two levels of development: the actual, when children are able to perform a task

alone, and the potential, when they can only accomplish a task with the support of others. The distance between these two levels of development is called *zone of proximal development (ZPD)*. Based on this, Gambrell, Mazzoni and Almasi (2000) suggest that “under the right conditions, collaborative social interaction among peers can promote and support cognitive growth as children model for each other more advanced thinking and language skills than those they could perform as individuals”(p.120).

Specific studies on reading instruction have examined how discussion about texts can improve students’ reading comprehension. It has been found that the traditional pattern “teacher question - student response - teacher evaluation is insufficient for developing deeper meanings of text” (Gambrell, Mazzoni & Almasi, 2000, p.122). Conversely, there is evidence that peer discussions may improve reading comprehension, word learning and engagement with texts.

Moreover, research has also shown that when students are in small groups, they are more likely to clarify doubts and ask questions (Gambrell, Mazzoni & Almasi, 2000). This may be due to the fact that they feel less exposed or threatened by their peers’ judgment.

2.5 Summary of the chapter

In this chapter, I have attempted to provide an overview of some theoretical aspects of reading comprehension that seem to be particularly pertinent to adolescent students’ instruction on reading. First, an account of adolescent learners was presented, revealing that the complexities of this

period are due to changes they are undergoing. It was also suggested that the syllabus should be tailored to their needs. Then, a review of the major models of reading was given, including those which take into account affective factors. After that, I reported on the engaged reading perspective, which integrate three aspects of reading: motivational, cognitive and social. These aspects seem to be of great importance at the secondary school level since they address the adolescent students' needs.

CHAPTER III

METHOD

The purpose of this chapter is to describe the methodological procedures that were followed in this research. First, it provides information concerning the context in which the research was carried out. Second, it introduces the participants of this study. Third, it outlines the instruments used in the data collection process. Finally, it describes the procedures used for data collection.

3.1 The classroom context

The present investigation draws on data from 19 observed classes of English as a foreign language at the high school level in the city of Guarapuava – Paraná, Brazil. The data were collected in one public and two private schools (see section 3.2). Ten classes of fifty minutes each (two subsequent classes) were attended in school 1, five classes of fifty minutes each in school 2, and in the case of school 3, four classes of fifty minutes each were observed. All the observed classes were video-recorded and only the relevant parts were selected for transcription (transcription conventions adapted from Duff, 1996).

Data were first collected at school 01. It is a private school, founded in 1991, which offers kindergarten, primary and secondary levels. It is an Evangelical School, which aims at promoting a Christian education. English

is taught in the kindergarten and in the Elementary school. When students enter the high school, they are given the choice between two foreign languages, English and Spanish, which are taught in the afternoon. The students have classes from Mondays to Fridays in the morning, and on Monday and Thursday in the afternoon. The school adopts a book called “Anglo” (2004). The first classroom observed was composed of 11 female and 09 male students of the 1st grade of high school. The students were assessed in the following way: two written texts (50 points), homework (10 points), participation in class (10 points) and research (30 points). The teacher seldom brought extra activities due to time constraints.

The second classroom observed is also from a private school. It is the oldest and most traditional school in Guarapuava. It offers kindergarten, elementary and secondary levels, and English is taught in all levels. The school adopts a book called “Positivo” (2004), which has been recently reformulated, with the aim of “developing comprehension, interpretation, questioning and interaction with different texts and social contexts” (Positivo livro do professor, 2004, p. 03, my translation). Moreover, the teacher also brings extra material, such as texts, games and lyrics. The students were assessed by written tests, homework and research. The classroom was composed of 6 female and 4 male-students of the 3rd grade of high school. They had classes from Monday to Saturday in the morning and on Tuesdays and Thursdays in the afternoon.

Finally, the third observed classroom is from a public school, which has received prizes as one of the best public schools in Brazil. There are television sets and VCRs in all classrooms and there is a computer

laboratory. English is taught in all levels of elementary and high school. The teacher adopted the course book called “Globetrotters” (2002). The classroom was composed of 37 students of the 1st grade of high school, who had classes from Monday to Friday in the morning.

3.2 The participants

The participants of this study were three teachers of English and sixty seven students from one public and two private schools, in Guarapuava, in the state of Paraná, Brazil.

3.2.1 The teachers

The criteria for the selection of the three teachers were the following: a) be willing to participate in the study; b) be teaching high school classes, as there is more emphasis on reading instruction; c) be teaching reading at least once a week.

The teachers will be addressed as T1, T2 and T3, who correspond to school 1, school 2 and school 3 respectively. T1 took an undergraduate course in *Letras-Inglês* and had been teaching English at school 1 for four years. T2 is graduated in *Letras-Inglês*, from UNICENTRO, and is currently engaged in an MA course at UFSC, with concentration on English Literature. She had been teaching English at school 2 for four months at the time of the data collecting. T3 is also graduated in *Letras-Inglês*, from UNICENTRO, and she holds a specialization course in the Teaching of English as a Foreign

Language also from UNICENTRO. At the time of data collection she was in the fourth semester of her MA English course at UFSC.

3.2.2 The students

School 01 holds twenty students (twelve girls and eight boys), who are in the 1st year of high school and have been studying English since kindergarten. When they entered high school, they were given the choice between two foreign languages, English and Spanish. Although these students study in the morning, their English classes are in the afternoon. School 02 has ten students who are in the 3rd year of high school and have been studying English since the 5th grade of elementary. Seven of them are boarder students who are studying to be nuns and priests. These were not given the chance to choose a foreign language, thus, besides English they also study Spanish. The thirty seven students from school 3 are in the 1st year of high school and have been studying English since the 5th grade of elementary school. As the boarder students of school 2, they were not given the chance to choose a foreign language. With the exception of school 01 which has three students at the intermediate level and one student at the advanced level of English, all the other groups are at the basic level of English as a Foreign Language.

3.3 The instruments

In the present investigation, two types of instruments were used: two questionnaires, the first applied to teachers before the observation period and the second administered to the students at the end of the observation period; and video-recordings. The questionnaires are described below.

3.3.1 Teachers' questionnaire

Data were first collected through the teachers' questionnaire (see appendix 2) written in Portuguese, so that lack of proficiency in the foreign Language would not interfere with the results. This questionnaire consisted of 11 questions, 10 of these being open-ended, and one being multiple-choice. Some of the questions were based on Nóbregas's questionnaire (2002). The purpose was to find out the amount of reading instruction offered in each course, and to investigate the criteria used by the teachers to select activities and texts. The questionnaire also probed for the procedures used by the teachers to motivate their students.

3.3.2 Students' questionnaire

The questionnaire was administered in Portuguese, since the aim was not to test their English ability (see appendix 1). It consisted of 15 questions, 4 of these being multiple-choice and 10 being scaled questions. McDonough and McDonough (1997, p. 176) explain that a scaled question "presents not questions but statements and asks for degrees of agreement". The questionnaire was developed to assess learners' foreign language reading

motivation and teachers' procedures. Many of the questionnaire items draw upon the theory of reading motivation proposed by Baker and Wigfield (1999), Guthrie and Wigfield (2000) and upon some published materials on motivation by Dörnyei (2001). The purpose of the questionnaire was to identify: a) the reasons why they study English; b) if they enjoy their reading classes; c) if the topic of the text interferes in their performance d) if they are self-determinate; e) if the teacher demonstrates interest in their leaning; f) if the teacher develops a friendly relationship with them; g) if the teacher establishes goals for learning; h) if the teacher sets up rules; i) if the teacher makes learning attractive; j) if s/he promotes group activities.

3.4 Procedures

3.4.1 Procedures – class observation, note-taking and video recording

Initially, several teachers who answered the questionnaire were asked to be observed, however, only two teachers from two private schools and one from a public school accepted to participate in this part of the research. The other teachers refused under the argument that they do not work with reading instruction. The data collection was made from September 2004 to November 2004. On the first day of the observation stage, the teachers introduced this researcher to the students, telling them that I was collecting data for my study. I placed myself in front of the students, in the corner of the classroom, since the aim of this research was to investigate the adolescents' participation, in order to verify if they were motivated and engaged in the

reading process. Although I was placed in front of them, the students from school 01 and 03 did not appear to be embarrassed. However, the students from school 02 seemed to be apprehensive, hence their limited participation in the first class. All the classes were video recorded and only the parts which showed the teacher-students interaction and the teacher's explanation regarding reading were transcribed. As the video camera could not capture the whole class, observation was also made through note-taking.

3.4.2 Procedure – students' questionnaire

A fifteen-question questionnaire (see Appendix 1) was given to the seventy students. In the case of school 1, since the students often missed the class, probably because their English classes were in the afternoon, the questionnaire was applied on the day of the written examination. The teacher stayed in the classroom while the questionnaire was being administered by this researcher. In the case of school 02, the questionnaire was applied during the break, by researcher, and the teacher did not stay in the classroom. In the case of school 3, it was implemented on the last day of classroom observation, and both the researcher and the teacher were present.

3.5 Key to transcription conventions

The following transcription conventions based on Duff (1996), were used in the present study:

[-	overlapping
(())	-	researcher's comments
,	-	short pause
+	-	long pause
XXX	-	unclear words
?	-	questioning intonation
T	-	teacher
StW..	-	identified learner
St	-	unidentified learner
Sts	-	learners in chorus
Sic	-	exact wording

3.6 Summary of the chapter

In this chapter, I have described the classroom context and the participants, by providing information about the school and the teachers' background. Then, the instruments used to collect the data were outlined followed by a description of the procedures employed during the collection. Finally, a key to transcription conventions used in this study was presented.

CHAPTER IV

RESULTS AND DISCUSSION

4.0 Preliminaries

The purpose of this chapter is to present the results of the analysis of the data collected, which came from teachers' and students' questionnaires and classroom observations and recordings, aimed at investigating the strategies used by the EFL teachers to successfully engage adolescent students in the process of reading. In order to organize the discussion, the results are shown as the research questions are answered. The research questions posed in this study are the following (see section 1.2): 1. How does the teacher's practice, in terms of the pedagogical procedures used in the classroom, influence adolescent students' reading motivation? 2. How does the teacher's practice, in terms of feedback given to students in class, affect adolescent students' participation/ reading motivation? 3. How does the rapport, established between the teacher and the students, interfere in students' reading motivation?

4.1 How does the teachers' practice, in terms of the pedagogical procedures used in the classroom, influence adolescent students' reading motivation?

This section attempts to investigate whether the teachers' pedagogical practices used in the class, somehow influence adolescent students' motivation for reading. To this end, the information obtained from questions 2, 3, 4, 7, 8, and 11 of the teacher's questionnaire will be first presented, in order to introduce the teachers' classroom context. After that, an analysis of the transcriptions will be done in order to identify the activities the three teachers applied and to describe how they were put into practice by the teachers. Moreover, the results obtained from questions 3, 5, 6, 7 and 9 of the students' questionnaire (see Appendix 1 for the questions) will be presented.

4.1.1 Teacher 1

T1 taught English to a classroom of 20 students who had two fifty-minute-afternoon-classes per week. The school adopted a course book called "Anglo" (2004) which, according to the teacher, aims at text comprehension. For this reason, reading instruction corresponded to 50% up to 74% of the classes. It is important to highlight, that the teacher spoke almost exclusively in Portuguese (see transcriptions). The teacher followed the book strictly, that is, she worked with all the texts and tasks of the book and no extra activity was included. The topics of the texts were always linked to other disciplines, for instance, in the first and second observed classes (October 7th, 2004) the topic of the text was related to Geography, as illustrated in Excerpt # 01 below.

Excerpt # 1 (October 7th, 2004)

- T1 - aula 33, in the classroom, vamo lá. + o texto tá lá em baixo + vocês já viram alguma coisa sobre o El Niño em geografia?
- St - já
- T - vocês já trazem algum conhecimento + o texto fala de climatologia, o fenômeno chamado El Nino + o que vocês conhecem do El Niño?
- St - que as águas esquentam
- T - que as águas esquentam, que mais
- St - El ninho, por causa do menino Jesus
- T - El ninho por causa do menino Jesus
- St - que as águas dos oceanos esquentam e causam muita chuva
- T - que as águas dos oceanos esquentam e evaporam e causa muita chuva
- St - e que causam seca do outro lado
- T - então beleza, meio caminho andado, por que o texto, vai falar isso que vocês me falaram só que em inglês + sê vocês já sabem em português fica mais fácil, né?

As could be seen from the excerpt above, the teacher began the reading class by presenting a pre-reading activity. She asked students if they knew anything about El Niño. In this way, she conducted students to anticipate what the text was about, through the activation of their background knowledge. Linking prior knowledge to the content of a new text is one important aspect of background knowledge activation (Tomitch 1991; Paris, Wasik & Turner, 1991; Taboada & Guthrie, 2004). At the end of the excerpt, the teacher pointed out that what they had just discussed about El Niño was related to what they were going to read in the text and, as a consequence, reading comprehension would be easier. In fact, she was right in her statement since, from the connection between their prior knowledge and the ideas expressed in the text, readers are able to comprehend a text (Tomitch, 1991). However, it should be pointed out that the teacher could have explored more the pre-reading part by providing more questions about the topic, such as: asking students the relationship of *El Niño* and *menino Jesus*.

After the pre-reading activity, the teacher asked the students to form groups to do the next task. As can be observed in Excerpt #2 below, this practice was not common in T1's classes. In an informal talk with the teacher, she stated that she avoided group activities due to the fact that some students could be easily distracted. The video recording revealed that during group work some students talked aloud, laughed and went from desk to desk, thus, confirming the teacher's statement.

Excerpt # 2 (October 7th, 2004)

T1 - (...) então vamos fazer diferente com vocês, eu fiz ontem no 1º. B, eu quero fazer com vocês hoje também + e funcionou legal ontem, eu quero que vocês se dividam em grupos, quantos alunos que eu tenho?

The pre-teaching of vocabulary was the second procedure used by T1. Each word of the 'glossary' but 'gremlin' was read orally once or twice and then translated into Portuguese by the teacher. Excerpt #3 below portrays how T1 involved the students in negotiating the meaning of 'gremlin'. It could be observed from video recording, that the students enjoyed this moment. Many of them tried to figure out the meaning of 'gremlin', however, due to the 'noise', it was difficult to understand their guesses.

Excerpt # 3 (October 7th, 2004)

T1 - number 5, gremlin + vocês já devem saber o que que é gremlin, que que é?

Sts - xxx ((falam ao mesmo tempo e não dá para entender))

St - gramy award

T1 - ah... Ô PESSOAL ((professora chama a atenção por que não param de falar))

Sts - xxx

T1 - por causa do filme que vocês assistiram. Lembra, dos gremlin + daqueles monstros, que quando molhava o que que acontecia? ficavam umas bolas assim ((faz o gesto com as mãos)) + e aí de bonzinhos eles ficavam + maus + W ((chama a atenção do aluno))

St W - é que eu vi um Gremlin professora ((risos))

T1 - eu vô te tirá, eu vô por você pra fora de skate + e aí gente? gremlin a gente traduz como? duende, alguma coisa que não é muito legal, que tem um espírito ruim + segundo a lenda, na 2ª. Gerra mundial, ele saia do nada e atrapalhava os pilotos e as máquinas, tá + então atrapalhava tudo, daí o nome Gremlin, que é ruim + number 6 to unleash, unleashed, causar desencadear, causar desencadear + number 8 xxx devastação, destruição + number 9 xxx inversão + number 10 draught seca + number 11 to lighten aumentar, elevar + number 12 flood, inundação ou enchente + number 13 to add também é aumentar ou elevar

After the presentation of the vocabulary, the teacher gave each group a paragraph to be translated into Portuguese (see Excerpt # 4 below). This type of activity reflects the bottom-up processing mode, since it involves the recognition of words and sentences (lower-level process) (Carrell, 1988; Aebersold & Field, 1997). The majority of the learners participated actively in the task. It could be observed that they worked cooperatively. That is, they shared vocabulary and grammar meaning and assigned specific roles to each member of the group, so, everyone had a particular responsibility. According to Gambrell, Mazzoni and Alamas (2000), “the primary characteristic of cooperative learning is that students take responsibility for their teammates’ learning as well as their own” (p.121).

Excerpt # 4 (October 7th, 2004)

T - o que que vocês vão fazer, vocês vão ler a parte que lhes cabe, vão entender, vão fazer a xxx + procurar as palavras que não conhecem, traduzir, e depois cada grupo vai dar a sua contribuição + xxx e depois a gente junta tudo para a gente entender o texto, tá

Then T1 asked the students to read the paragraph in English and the translated version (see Excerpt #5). It could be perceived in the video-recording that the students did not enjoy this task. Moreover, the teacher interrupted them to correct every time they mispronounced a word, consequently, students appeared unwilling to participate, maybe due to fear of failure. The correction procedure applied by T1 might have increased learners' anxiety which, according to Dörnyei (2001), is "a key factor that reduces motivation and achievement" (p.92).

Excerpt # 5 (October 7th, 2004)

T - é importante que cada grupo preste atenção na interpretação do outro para que a gente possa unir tudo e fazer o entendimento do texto, tá.+ Chiiiiii. + Vamos começar aqui, com o grupo um, A como é que ficou? Vamos fazer o seguinte, um do grupo lê em inglês e o outro lê em português + sem medo de errar, o máximo que pode acontecer é você errar e eu ter que corrigir

When the students finished this part, no interaction occurred between the prior information raised during the pre-reading task and the information encountered in the text. The teacher just ended the reading lesson asking if the students had any doubt and as they did not answered she began the grammar explanation. Eskey and Grabe (1988) state that "the interactive model of reading assumes that skills at all levels are interactively available to process and interpret the text" (p.224). In the case of T1's instruction, it can be perceived that lower-level and higher-level processing skills were presented, however, she missed the opportunity to work interactively with both processes, for not promoting any discussion to confirm or reject the predictions made in the pre-reading activity.

In the 3rd and 4th recorded classes (October 14th, 2004) T1 first stated that they would work individually and then separated the students in order to avoid conversation. It could be observed that the students were demotivated and only participated under the teacher's insistence, which could be noted along the whole class. Her insistence became evident when she was correcting the homework and was reviewing questions without an auxiliary verb. She usually asked them twice, "*por que que não tem o does + por que que não tem o does*", and as the students did not answer she rephrased the question providing the learners with the clues of the correct answer: "*estou perguntando sobre o sujeito ou o objeto + sobre o...*"; again the students did not answer and she asked "*será que eu tô falando com as paredes?*". As calling their attention did not work, she continued her explanation: "*então + o xxx no meio ambiente + então eu tô tirando, que libera, que libera é o + sujeito*". In this episode the teacher provided students with scaffolding, through questioning and repetition, with the aim of leading them to review the grammar point.

After the correction, T1 announced that they would work with a text about "The Mayas" and study the second part of interrogatives. As usual, she involved students in a discussion about the text, in order to activate their background knowledge. However, they only took part in the discussion under the teacher's insistence (see Excerpt #6 below).

Excerpt # 6 (October 14th, 2004)

T1 - então vocês já tem um conhecimento + o que vocês já sabem sobre os Maias + qualquer coisa que vocês já ouviram falar sobre os Maias + o que por exemplo ((alunos não respondem)) todo mundo falando junto fica difícil, não consigo entender

The students, then, guided by the teacher's questioning, talked about the Mayas and the reasons why they had mysteriously vanished (see excerpt # 7 below). In this way, they could activate their prior knowledge on the topic to better understand the text. After the discussion, the teacher set up a target for reading, by inviting them to read the text in order to find out another hypothesis about the Mayas' disappearance.

Excerpt # 7(October 14th, 2004)

St - são antigos

Sts - xxx

T1 - na América Central + porque eles desapareceram? + acredita-se que eles desapareceram por qual razão?

St - os óvnis lá

T1 - é uma das vertentes, é uma das razões

Sts - xxx espanhóis

T1 - foram matando até exterminar com a população + que mais

St - que eles viviam em cidades estados

Later, the teacher checked the vocabulary of the glossary, by reading the words in English and translating them into Portuguese, without negotiating their meaning with the students. T1's next step was to ask students to read the text aloud. Each student read a sentence which was immediately rendered into Portuguese. The rendition was made cooperatively by both the teacher and the students as illustrated in Excerpt #8 below:

Excerpt # 8 (October 14th, 2004)

T1 - em + em

St - 1841
T1 - e aí, vai
St - um livro foi publicado
T1 - um livro foi publicado + o que
St - espantou ou
T1 - surpreendeu o mundo, ele
St - era chamado [incidentes da viagem da América Central
T1 - [incidentes da viagem da América Central ((aluno lê outra frase))
Sts - xxx
T1 - através
Sts - xxx
T1 - das densas florestas do
St - México
T1 - México e da
St - Guatemala
T1 - rainforest é um tipo de floresta, que tipo que é, tipo floresta amazônica, é floresta
St - tropical
T1 - isto, floresta tropical

The Excerpt #8 above portrays the teacher as co-participant in the activity. She tried to engage students in the task, by translating the beginning of the sentence in order to lead them to complete it. T1's procedure illustrates the *scaffolding process* which according to Guthrie, Wigfield and Perencevich (2004, p. 59) "consists of teachers and students jointly engaging in an activity, with teachers' contributions prevailing at the outset and students assuming increasing responsibility for complete performance during the course of instruction". These authors state that the *scaffolding process* may generate students' motivation and engagement.

Finally, students were invited to answer the questions. This task was easily completed since the text had been translated. Then the teacher corrected the exercises nominating students to read their answers. It was intriguing the fact that T1 refused one student's answer declaring that it was

based on his/her previous knowledge and not on the text as requested by the exercise (see Excerpt #9 below).

Excerpt # 9 (October 14th, 2004)

T1 - tudo bem, mas isto que vocês responderam é de conhecimento prévio de vocês + mas o que diz ali + resposta de acordo com o texto né + qual a razão que o texto dá ((T1 dita a resposta))

When T1 read the acceptable answer, the student realized that his/her answer was correct, but written with other words: “*professora, mas nós colocamos isto mas com as nossas palavras*”. The teacher then replied “*tudo bem*”.

It can be assumed that the students were not intrinsically motivated to participate in the reading tasks. That is, they seemed to participate neither by curiosity⁴ nor by involvement and challenge, but to please the teacher who stimulated their participation by providing high levels of scaffolding. It can be argued that some internal factors related to their evaluation, which had been handed in to their parents that morning, and the fact that they were working individually, might be some possible reasons that affected their motivation.

In the 5th and 6th classes (October 28th, 2004), T1 started by separating students in groups, but this time, she herself chose the members of the groups. Ferreira (2003) observes that this practice promotes interaction among students who do not know each other well. After that, she invited them to predict about the topic of the text “The greenhouse effect”, in an activity

⁴ Guthrie and Wigfield (2000) point out that curiosity, involvement and challenge are key aspects of intrinsic motivation for reading.

which they were supposed to write everything they knew about this phenomenon (see Excerpt #10 below). By discussing about the topic, the students had to activate and share their prior knowledge, thus developing communicative competence, social interaction and taking responsibility for their own learning (Alamasi, 1996, as cited in Swan, 2004).

Excerpt # 10 (October 28th, 2004)

T1 - (...) o título do texto é + então é o seguinte, the greenhouse effect + em português vocês vão escrever tudo o que o grupo sabe sobre o efeito estufa + em português tudo o que vocês sabem sobre o efeito estufa

As T1 realized that they had already worked with that text in the previous class, she instructed students to read what they had written about the greenhouse effect and to check the text for confirmation (see Excerpt #11 below).

Excerpt # 11 (October 28th, 2004)

T1 - estão fazendo aquela parte do conhecimento prévio que eu pedi, ou já estão fazendo o texto.
St - NÃO, não tamo (sic) lendo o texto.
St - mas teacher, este texto, nós já vimos na última aula.
T1 - NÃO GENTE.
St - claro que é.
T1 - ESTE texto?
St - é, pode ver a tarefa feita.
T1 - mentira gente.
St - é teacher.
T1 - mas é por isso que eu to vendo todo mundo fazendo direitinho.
St - eu tava com a apostila de geografia
T1 - expertinho ele não + Tá, beleza + tá vendo né, quem não anota as coisas se estrumbica mesmo + eu quero então que vocês leiam o que vocês escreveram e digam se tem no texto que vocês leram + começa aqui com a A

Then, in another activity (see Excerpt # 12 below), the teacher again invited students to predict about the text. She wrote five questions on the board and asked students to answer them. It is clear that her purpose was to anticipate the subject of the text.

Excerpt # 12 (October 28th, 2004)

T1 – tá + então vamos fazer o seguinte, eu não tenho a pretensão de dar aula de biologia para vocês né, o que eu sei é provavelmente o que vocês sabem de ver televisão ler jornais e revistas, então eu quero que vocês tentem responder estas perguntas com o conhecimento prévio de vocês tá + tem é xxx e sem avaliar o quanto vocês sabem de biologia ou deste assunto, é só para poder introduzir vocês ao assunto do texto.

However, the students complained they had not studied about the subject of the text ‘Transgenic Animal’ yet, but the teacher encouraged them to use whatever knowledge they had about the subject to answer the questions. She also pointed out that it would be a good opportunity to learn, not only English, but also about transgenic animals (see Excerpt #13 below). T1 was very successful at explaining the purpose of the task. Clearly, she raised students’ interest by highlighting the usefulness of the task in their daily life. Consequently, they were more motivated to accomplish it. This can be detected in the field-notes: *“The students actively participated by discussing the questions in groups”*.

Excerpt #13 (October 28th, 2004)

T1 – tudo bem, agora você já sabe, e sabe o que é mais legal disso também, que quando terminar esta aula vocês já sabem não só em inglês mas também em biologia + e vocês vão para a aula de biologia já matando a pau, ai quando o professor perguntar vocês já sabem

In Excerpt #14 below, the teacher interacted with students during the development of the pre-reading activity, by generating questions in order to check prediction. In doing this, T1 motivated students to talk about the topic of the text and promoted classroom interaction. Moreover, the teacher and the students started constructing the basic mental representation of the text (Denardi, 2002).

Excerpt # 14 (October 28th, 2004)

T1 – então tá, o que são animais transgênicos?

St – calma eu não terminei

T1 – são animais criados em laboratório, [geneticamente modificados

Sts – [geneticamente modificados

T1 – como eles são desenvolvidos?

St – são desenvolvidos em laboratórios

St – as seqüências de genes são mudadas

T1 – isto, as seqüências de genes são mudadas + e o que mais?

St – xxx

T1 – quais são as vantagens de se criar animais transgênicos?

St J - para salvar muitos animais de extinção

Next, students were asked to read the text aloud, which was later translated by the teacher. The learners did not feel very comfortable reading the text in English: “*ah, eu leio muito mal*”. This reaction is common, especially among adolescent students, due to their lack of self-confidence. According to Scheidecker and Freeman (1999, p. 122, as cited in Dörnyei, 2001):

teenagers are the most insecure people in the world, their lives are vulnerable to a host of different pressures: pressures about dating, pressures about drugs, pressures about gangs, pressures about parents, pressures about clothing, pressures about sexuality, pressures about race, pressures about grades(...)

Thus, I believe that as a consequence of their insecurity and as way to avoid failure and negative feedback, they chose not to participate.

Afterwards, the teacher went over the glossary and, by translating the vocabulary, she asked students to answer the questions about the text. They argued that the questions had already been answered in the discussion and asked the teacher not to answer them (see Excerpt #15 below). Since the students must have their books completed due to school determination, the teacher set the task as homework. Doing this, the teacher gave students the opportunity to decide when to do the activity. Dörnyei (2001) points out that *allowing learners choices* is one ingredient to develop students' autonomy. The author also states that "the freedom to choose and to have choices rather than being forced or coerced to behave according to someone else's desire, is a prerequisite to motivation" (p.103).

Excerpt # 15 (October 28th, 2004)

T1 - responda em português de acordo com o texto + só voltando um pouquinho lá no texto, vocês tem alguma dúvida? Alguém quer perguntar alguma coisa?

Sts - não

T1 - não, tá tudo OK

StW- não precisa nem responder professora

StA- é

T1 - mas não é isso, isso aqui eram só perguntas pra [xxx

StW- [o que é um animal transgênico?
coincidência né?

T1 - tá

StA- quais são as vantagens do uso de um animal transgênico?

T1 - uh uh

St - xxx

The data reveal that T1 was systematic, that is, she always followed the same sequence of calling the roll, checking students' homework, giving reading instructions and grammar explanations. In the case of reading instruction, she always used the same strategies for predicting the text, presenting new vocabulary, translating and questioning, which might have led students to get bored. It is interesting that in the question number 11 of the teachers' questionnaire (What do you do in class to motivate your students?) she stated that "*the classes are dynamic and never repetitive*" (My translation). In fact, what she had stated in the questionnaire did not happen in her classes, since repetition permeated her pedagogical practice.

From what was presented above, it can be concluded that some students appeared to be intrinsically motivated during the pre-reading stage, since they were interested in it. On the other hand, the activities developed along the class seemed to tap into students' extrinsic motivation. I was given the impression that the students performed the tasks neither by curiosity nor by interest, but only to please the teacher and to receive some rewards⁵.

The results from table 1 below support the idea that the students were likely to be more extrinsically motivated. They were supposed to indicate the level of agreement to some statements about the reasons why they studied English.

⁵ According to the school's guidelines, student's participation corresponds to 10% of their grade.

I study English because:	Strongly agree	Agree	Are neutral	Disagree	Strongly disagree
a. I have to	25%	25%	5%	35%	10%
b. I like to learn English	10%	50%	15%	20%	5%
c. It can be useful in my future studies	65%	25%	10%	0%	0%
d. It can be useful in my professional career	65%	35%	0%	0%	0%

Table 1 – Intrinsic and extrinsic motivation (school 1)

Table 1 shows that the great majority of the students agreed (65% strongly agree and 25% agree) that they studied English because it could be useful in their future studies. Furthermore, when asked about their professional career, all of them reported agreement (65% strongly agree, 35% agree). These results demonstrate the predominance of extrinsic motivation.

It seems reasonable to argue that the topic of the text might have influenced students' participation. Studies have shown that students may dedicate more attention and effort to reading when the texts are interesting (Guthrie et. all, 2000). However, as can be seen in table 2 below, only 30% of the students agreed (strongly agree + agree) with the statement "*I prefer English texts that can provoke my curiosity, even if they are difficult*". On the other hand, 70% of them acknowledged that the topic of the text influence their participation (see table 3 below). Thus, this result reveals that although the topic of the text might influence their participation, students were likely to avoid challenging texts.

I prefer English texts that can provoke my curiosity, even if they are difficult	percentages
Strongly agree	15%
Agree	15%
Are neutral	30%
Disagree	35%
strongly disagree	5%

Table 2 – Type of texts x work avoidance (school 1)

Does the topic of the text influence your participation?	percentages
Yes, I participate more.	70%
It does not matter.	20%
No, I always participate.	10%

Table 3 – Influence of the topic of the text on students' participation (school 1)

Tables 4 and 5 below, focus on students' self-efficacy. Studies indicate that when students believe they can succeed, their motivation tends to increase (Dörnyei, 2001; Guthrie, Wigfield & Perencevich, 2004).

How successful are you in reading?	percentages
I am an excellent reader.	15%
I am a good reader.	20%
I have difficulties, but depending on the text, I can understand.	25%
I have many difficulties.	10%
I cannot understand anything.	30%

Table 4 – Students' beliefs about their capabilities as readers (school 1)

How successful are you in your reading classes?	percentages
Excellent	10%
Great	5%
Good	20%
Regular	45%
Very bad	20%

Table 5 – Students' beliefs about their accomplishment in their reading classes (school 1)

Table 4 above reveals that 65% of the students believed that they have difficulties in reading. 30% of them reported that they could not understand anything and 10% of them answered that they had many difficulties in reading. The type of the text might influence students accomplishment, since 25% of them reported that they could understand depending on the text. When asked about how successful they were in their reading classes (see Table 5) 20% of the students affirmed that were very bad and 45% of them reported being regular. These negative beliefs about their capabilities and accomplishment, which is called self-efficacy (Zimmerman, 1995; Bandura, 1997, as cited in Wigfield & Yonks, 2004), affect students' motivation and performance, since due to their low self-efficacy, they are not able to persist.

4.1.2 Teacher 2

T2 taught English to a classroom of 9 students who had two fifty-minute classes per week. The school adopted a course book called "Positivo" which, according to the teacher, aims at reading comprehension. For this reason, reading instruction corresponded to 75% to 100% of the classes. T2 was used to bringing extra material, which was selected to stimulate student's interest and to promote interdisciplinary.

In the first observed class (September 14th, 2004), T2 briefly exposed the importance of vocabulary knowledge for reading comprehension. She argued that in the case of the entrance examination to the University (vestibular), vocabulary knowledge is important (see Excerpt #16 below). By doing this, the teacher connected the task with students' personal needs, since they were in the 3rd year of highschool and three of them would take the exam

mentioned above. Demonstrating the usefulness of the language, in other words, its instrumental value, is one way of raising extrinsic motivation (Good & Brophy, 1987, as cited in Johns & VanLeisburg, 1994; Dörnyei, 2001). Studies indicate that vocabulary knowledge plays a significant role in effective text comprehension (Carrell, 1988; Klingner & Vaughn, 2004). T2 then asked students to scan four short texts in order to search ten positive words. She emphasized that the purpose of the activity at that moment was to locate the pre-determined words rather than going through deep processing of the text. Eskey and Grabe (1998) state that “teachers must help students learn to read different texts at different rates, and with greater or lesser attention to details, for different purposes” (p.229). For this reason they suggest the teaching of strategies such as scanning, skimming and evaluation.

Excerpt # 16 (September 14th, 2004)

T2 - (...) a gente já conversou sobre isto, a respeito do vocabulário, e nós temos pouco vocabulário em inglês, né + e se você tivesse por alguma razão, que ler um texto, pra um teste de vestibular, que não é o caso de vocês, mas um outro texto qualquer, um dia quem sabe isto possa acontecer, você vai ter que ter um pouco de vocabulário, um pouco de conhecimento para poder analisar as questões ou para poder entender pelo menos + então a gente vai fazer o seguinte + nestes três textos que nós temos aqui na p. 3, certo, notem que são questões de vestibular + notem os, as universidades entre parênteses + a gente vai tentar resgatar num scanning, o que é um scanning? uma leitura rápida, certo, sem você se apreender a detalhes específicos, mas você ai dar uma olhada para ver o que vocês encontram lá de palavras positivas + vocês acham + vocês tem a impressão que aquela palavra tem um sentido positivo, certo, ((escreve no quadro e fala)) positive words, e vocês vão fazer uma lista de 10 palavras positivas, só uma lista certo + não é necessário neste primeiro momento vocês lerem o texto inteiro, certo, para saber + para responder as questões abaixo, ou entender o que o texto está dizendo + num primeiro momento, vocês vão trabalhar em conjunto, depois eu quero dar uma olhadinha nestas palavras positivas de vocês

While the students were scanning the text, the teacher interrupted them to review the passive voice they had studied in the previous class (see Excerpt # 17 below). She briefly reviewed the structure using examples from the text. However, although grammatical knowledge is important in nonnative reading (Carrell, 1988) her procedure is questionable, that is, it might not be appropriate to interrupt students' reading to review the passive voice. She could have waited for the conclusion of the task.

Excerpt #17 (September 14th, 2004)

T2 - gente, vocês acham que mais dois minutos vocês conseguem terminar? + olha, uma coisinha interessante, que a gente pode fazer um gancho com a voz passiva, este texto que nós lemos, é o primeiro texto, nós temos a voz passiva, é o segundo texto + Ô, certo olhe aqui a voz passiva, alguma coisinha a gente pode lembrar das aulas anteriores

When students had chosen the positive words, the teacher instructed them to write a sentence with those words. She pointed out that it was not necessary to use all the selected words, and if they wanted, they could include other positive words. However, T2's procedures could have been more effective if she had written the positive words on the board. After that, T2 said that they should also choose one of the four texts to read (see Excerpt # 18 below). Many authors emphasize the importance of choice to the development of learners' autonomy, intrinsic motivation and engagement (Guthrie & Wigfield, 2000; Wigfield 2000; Dörnyei, 2001; and Guthrie, Wigfield & Perencevich, 2004). For this regard, I endorse the authors' view for believing that when students realize that they are in charge of their

learning, their responsibility increases. Furthermore, once students are given 'voice' to their choices they become more involved in the learning process.

Excerpt #18 (September 14th, 2004)

T2 - OK, finished, OK, ta, então, 10 palavras gente, antes de nós entrarmos dentro dos textos, porque depois, vocês vão escolher um dos textos para vocês analisarem, pode ser um mais curto, um mais longo, o mais gostoso assim que vocês acharem que pode ser, certo + então vocês vão pegar agora estas 10 palavras e vocês vão tentar organizar, não precisa ser com todas elas, certo e se vocês quiserem acrescentar alguma outra palavra positiva também dá + mas estas é para vocês poderem ter uma base para formar uma frase, de hoje, para vocês com estas palavras positivas, nós vamos fazer estas frases em inglês, um pouco em inglês, um pouco em português, para quem tem dificuldade aí em colocar verbo em inglês, coloca um pouco em inglês, um pouco em português, eu vou ajudar vocês colocarem em inglês corretamente, uma frase curta certo, a respeito + usando a maioria destas palavras positivas que vocês colocaram e depois a gente um texto e ver se estas frases tem alguma coisa a ver com este texto que a gente vai ler, pra ver se a mesma coisa que vocês usaram na frase do dia, no humor de hoje, tem alguma coisa a ver com o texto que vocês leram, agora vocês vão fazer as frases, OK + usando a maior parte das palavras, não precisa usar todas ((alunos constroem as frases))

As can be seen in the Excerpt # 18 above, the teacher asked students to choose one text to be 'analyzed'. The teacher either picked up the wrong word or intended to ask them to really analyze the text, which could not be an appropriate task for them to do, since she did not make clear what she meant by this analysis.

Afterwards, the teacher asked them to verify if the information of both the text and the sentences they had written were similar. Actually, students were supposed to confirm or reject any relation between the texts and the sentences. By doing so, students had to negotiate meaning. As can be noted in the Excerpt # 19 below, the students did not answer and the teacher then

rephrased the question. That is, she asked them to first read the sentences aloud and next comment on the similarities. She, thus facilitated the task and provided them with opportunities to participate.

Excerpt # 19 (September 14th, 2004)

- T2 - e os meninos, eles estão mais incumbidos num âmbito político assim, as meninas estão mais com a educação, o valor dos livros para as bibliotecas, das universidades, etc, certo + mas vocês entraram mais politicamente no assunto, como vocês viram esta relação? ((alunos não respondem)) quem sabe se inspiraram em nossos programas políticos
- St - você quer saber a relação da frase com o texto?
- T2 - é, vocês viram que eu pedi a frase antes de vocês lerem o texto + então não necessariamente a frase tem que bater com o texto + então o que sair agora é curioso, no mínimo né + ali ((frase das meninas)) bate mais ou menos o que elas fizeram, a aí bateu ou não, ou não tinha nada a ver
- St - leia a frase
- St - o governo emprega o dinheiro a serviço das pessoas, dando-lhes proteção, educação, comprando livros e remédios para garantir a ordem da nação
- St - nossa
- T2 - nossa, vocês viram que eles estão assim politically engaged, engajados politicamente ((risos))+ muito bem + o que vocês responderam, que vocês completaram + tinha assim alguma coisa a ver ou vocês fugiram
- St - o texto falava” foram feitas previsões que muitas pessoas comprarão e possuirão vários aparelhos domésticos” então melhorando a qualidade de vida da nação elas terão condições de comprar

As can be observed from the transcriptions (see Appendix), the students rarely participated (only 8 times in the whole class). The teacher had to insist. Sometimes she asked them more than once to get an answer. Their anxiety for being video-recorded could be one possible reason for such limited participation. The video recording revealed that some students were constantly looking at the camera, while others moved their desks not to appear in the film. Like in the first school, there was a predominance of

Portuguese in T2's classes. It can be argued that students could be more motivated if the teacher talked more in English. In my view, one cause of some students demotivation might be their frustration in relation to the classes, since many of them expect to learn how to speak in English (or to understand), which in many cases does not occur.

In the second observed class (November 8th, 2004), the teacher first told them that they would have be evaluated in that class and in the following ones. This strategy employed by the teacher aparently favored students' extrinsic motivation since they had to perform the task with the aim of receiving rewards. She then worked with a text from the course book "Positivo" named 'Live and let live'. It was a letter protesting against research in which animals are used for experiments. T2 pointed out the importance of linking words for both reading comprehension and writing. Many studies recognize the role that cohesive devices play in reading comprehension (Carrell, 1988; Nuttall, 1996; Urquhart & Weir, 1998). According to Cohen et al. (1979, as cited in Carrell, 1988) "nonnative readers read more locally than do native speakers, and because they do not attend to conjunctive ties, they have trouble synthesizing information across sentences and paragraphs" (p. 241).

With the aim of anticipating the content of the text, T2 narrated how her dog had died the week before and discussed with students about the subject. Then, she asked them to skim the text in order to get the main idea as portrayed in Excerpt # 20 below. The teacher mentioned that as the text had no pictures, they should pay attention to the cognates, since they facilitate learners' understanding of the text.

Excerpt # 20 (November 8th, 2004)

T2 - (...) mas antes tentem ler o texto, sem saber direitinho o que são esses conectivos tá, você vai ler, xxx, façam um skimming tá, esse texto não tem nenhuma figura, mas este texto tem bastante palavras parecidas com o português OK, tentem ler xxx

Without asking the students about the main ideas of the text read, the teacher moved to grammar explanations. She called the learners' attention to the linking words and wrote the connectives which were on the text on the board, in order to clarify their meaning. As can be seen in Excerpt #22 below, the teacher not only clarified the meaning of the connectives but also instructed how and when to use them. According to Carrell (1988) learners should be instructed "on the cohesive devices of English (substitution, ellipsis, conjunction, lexical cohesion), and their function across sentences and paragraphs" (p.241).

Excerpt # 22 (November 8th, 2004)

T2 – já o however gente, é mais formal que but, e geralmente ele vai iniciar, ele inicia + dificilmente a gente vai ver o however lá no meio da frase, já o but é bem mais simples que o however, e ele vai geralmente, ele não começa a frase certo + o but, então com isso daqui, né, com essa carta, é bem mais formal, vocês sentiram o tom da carta na hora que vocês estavam lendo rapidinho ali, então ela é uma carta formal, ela não vai começar com but aqui + mas está ali ainda o however e o because xxx mas voltando aqui, o que que é o because então?

St – porque

T2 - é o porque separado ou o porque junto?

St – o junto

T2 – e o outro

St – why

T2 – agora eu vou explicar um pouco de português, quantos porquês a gente tem?

Sts – quatro

- T2 – o why é três porquês enquanto o because é o porque junto e sem acento, então o why é todos os outros porquês, certo? E este furthermore aqui? + alguém saberia me dizer o que que é? + acharam lá?
- St – de acréscimo

After the explanation of the linking words, the teacher invited them to read the text again in order to underline the linking words. As they were reading it, she helped them translate the new words. There is evidence that T2's aim was teaching grammar, since she seemed to give more emphasis on the explanation of the cohesive devices than on the negotiation of meaning.

The class of November 10th, 2004 started with T2's explanation about determiners. After that she handed them a text named "A Dream". As can be noted in Excerpt # 23 below, she brought the text to illustrate the use of determiners and also with the aim of text comprehension. Without doing any prereading activity, she read the text aloud and invited students to pay attention to the vocabulary.

Excerpt # 23 (November 10th, 2004)

T2 - Não, a gente vai aplicar exatamente esse assunto ((determiners)) dentro da leitura + é claro que também a gente vai se envolver com a leitura, porque o texto é muito jóia + o título do texto, oh, a dream + ele já tá indicando ali olha, o uso de um determinante + normalmente isto acontece XXX + é um texto elaborado assim, não é muito difícil, mas também não é muito fácil, não tem frases assim, elaboradas

StL – como que é o título mesmo?

T2 – o título? É um sonho + então num primeiro momento, certo, eu gostaria só que vocês xxx um pouquinho xxx vocabulário do texto, ééé, vocês poderiam aprender o vocabulário que o texto fornece + o vocabulário que aparece xxx ouçam primeiro o texto e observem também xxx eu vou ler bem devagarinho pra nós, certo + pra vocês verificar isso ((a professora lê o texto))

The teacher translated the text and without working with text comprehension, instructed them to underline the determiners in the text. It could be seen from the classroom observation that the students were surprised with the amount of determiners it had. As the last activity of the day, T2 handed in another text; once again the students were supposed to underline the determiners. The students found it odd that the text had only two determiners (see Excerpt # 24 below). The teacher then confirmed the number and questioned the reasons why it had only two determiners.

Excerpt # 24 (November 10th, 2004)

St – tem só dois?

T2 – só tem dois?

St- huhu

T2 – esse aqui eu trouxe pra vocês na malandragem, pra vocês descobrirem por que será que só tem dois determinantes tá + vejamos o seguinte + o que que é isso na verdade, é uma propaganda, o quê?

The teacher explained that the text was an advertisement. She called their attention to the picture and to the information about the gym and to the fact that other advertisements also had a limited number of determiners as illustrated in Excerpt # 25 below. She contrasted both texts and questioned the difference between them in terms of number of determiners.

Excerpt # 25 (November 10th, 2004)

St xxx

T2- é uma academia + hard rock exercise center + tem um homem ali + tem um cara aqui malhando né + com pesos com ferro xxx e tem ali umas especificações a respeito das aulas, a respeito do tipo de academia né, e por que será que tem tão pouco determinantes? Xxx por que se a gente pegar um texto, aparece bastante determinantes, e este aqui tem só dois, por quê? + se a gente ver outras propagandas

parecidas assim, é a mesma coisa, tem um número reduzido, é menos + que um texto mais sofisticado, mais elaborado, porque será?

St- xxx

St- fala mais diretamente

St – fala só de um assunto

T2 – é uma coisa que tem que ser breve, certo + então não dá pra gastar espaço com determinantes

In the fourth observed class (November 17th, 2004), the teacher brought a text about the story of Queen Elisabeth I and Princess Grace. The information about them was mixed in the text and students were supposed to identify which sentences belonged to each one of them and to write the answer in a paper to be handed in to the teacher. Students were clearly involved in the task and were eager to know the answer. As can be seen in Excerpt #26 below the teacher noticed the students' involvement and asked them to form groups in order to compare the results with the colleagues, thus, allowing them to share their knowledge.

Excerpt # 26 (November 17th, 2004)

T2 - Essa Elisabeth aqui, não é para ser confundida com a rainha mãe, aquela que morreu há pouco tempo, que é mãe da [Elisabeth II

St - [essa Elisabeth II não é aquela filha do Henrique VIII?

((a pergunta do aluno responde o próximo exercício))

T2 – Essa aqui? + não sei

StD – eu acho que é porque ((risos))

StL – Olha só a cara dela

T2 – sentem com os colegas e comparem as respostas + vamos fazer assim + um menino em cada grupo

T2 – vamos dar uma conferida xxx

StD – vamos

T2 – eu realmente acho que a rainha Elisabeth é filha do Henrique VIII

StL – como você sabe disso?

StD – é por que ela tem a resposta

T2 – não, eu não tenho certeza, eu acho
 StL – xxx
 T2 – e eu acho, eu não tenho certeza + que a mãe dela foi executada + outra coisa que eu acho, é minha opinião pessoal, é que ela nunca se casou
 StL – o quê?
 T2 – ela nunca se casou
 StL – tadinha
 StM – oh dó
 T2 – mas ela gostou muito disso, de não ter casado
 StL – como você sabe
 T2 – eu vi o filme, quem fez o personagem é aquela atriz
 St – xxx
 T2 – ah, não lembro, uma outra coisa que, é que como princesa ela aprendeu várias línguas
 StD – eh eh , olha ela de novo
 T2 – a outra coisa que poderia causar um pouco de confusão é ali a número três, quando ela tinha três meses, ela foi morar em Hatfield, né, longe do rei e da rainha, este trecho fala da rainha +Elisabeth
 StD – o que que diz o quatro
 T2 – sua mãe foi executada pelo seu pai quando ela era uma pequena garota né, com dois anos e meio de idade + vocês sabem que o Henrique VIII matou todas as suas mulheres, né
 St – por quê?
 T2 – porque não tinha o divorcio, o papa não permitia o divorcio na época
 StL – ah, que massa
 T2 – e foi ele que instituiu a [igreja Anglicana
 stD - [igreja Anglicana
 St – xxx

As could be seen from Excerpt # 26 above, students participated actively in the activity by posing questions “*como você sabe disso?*”, providing comments on the content “*tadinha*” and bringing up their background knowledge “*igreja Anglicana*”. It seems important to highlight that their participation increased dramatically. In the first observed class only eight turns were generated by the students, whereas in the fourth, this number raised to 50 turns. Moreover, it should be pointed out that in the case of the

fourth class, students generally answered in chorus, reinforcing their active participation. Clearly, students were intrinsically motivated. Guthrie and Wigfield (2000) state that curiosity, involvement and preference for challenge are characteristics of intrinsically motivated students. The students seemed to be curious to know about the princess and the queen. Dörnyei (2001) states that “there is something inherently interesting about learning about the everyday life of real people” (p.76), and since the information about the ladies was real, their interest increased.

Afterwards, the teacher gave them another text with the following instructions: “*read this, and try to answer the last question. You can use the table to help you*”. Students had to find the hidden information “*What can Valerie do?*”. T2 instructed them to underline the unknown words as she read the text aloud. Students had no doubts concerning vocabulary, and captured the main idea, as can be seen from Excerpt # 27 below:

Excerpt # 27 (November 17th, 2004)

T2 – o outro exercício tá bem lá no centro da folha, read this and try to answer the last question. You can use the table to help you. Leia isto e responda a última pergunta. Você pode usar a tabela para ajudá-lo. + eu vou ler agora em inglês e vocês vão sublinhar ou circular as palavras que vocês não entendem, que eu vou traduzir pra vocês ((a professora lê o texto em voz alta)) + essa pergunta que foi requerida pelo exercício, vocês vão ter que responder esta pergunta xxx o que Valerie pode fazer? + esta é a pergunta + o que ela pode fazer? Xxx

St – xxx

T2 – o que mais?

St – língua

T2 – línguas, o que mais?

St – instrumentos

T2 – cada um sabe fazer uma coisa + mais alguma coisa que vocês não entenderam? O que que eles sabem fazer? Vamos ver a tabela + já tem um instrumento que a Mary toca né, não tem língua

St – professora

T2 – vocês vão ler o texto e completar o quadro com yes e no, yes e no, certo? Até vocês terem um resultado palpável

StD- professora, cada um sabe tocar alguma coisa, por exemplo, a Mary sabe tocar o cello então as outras não sabem

T2 – exatamente, se a Mary sabe tocar o cello então a Valerie a Lorna e a Anthea não sabem tocar o cello + então é assim que vocês vão completar + cada uma sabe tocar um instrumento diferente

StD – e cada uma fala uma língua diferente

The task was challenging enough to capture students' attention and to involve them in a way that, even when the teacher invited them to check the results, they kept reading (see Excerpt # 28 below). Reed et al. (2004) report that “like flow⁶, involvement tends to occur when a person undertakes a task that is at just the appropriate level of difficulty, appropriately challenging without being too difficult, something that requires concentration but is comprehended” (p.260). This seemed to be the case with the activities promoted in the fourth class. The texts were easy but the tasks were challenging and required attention.

Excerpt # 28 (November 17th, 2004)

T2 – vamos fazer todos juntos agora senão não dá tempo, vamos ((os alunos não prestam atenção na professora e continuam a ler o texto)) então em primeiro lugar + aqui bem rapidinho da Mary ((ela chama a atenção deles novamente, mas sem sucesso)) nós temos yes, no, no, no + daí tem lá ((a professora traduz o texto)) as quatro netas são muito inteligentes

On November 22nd, 2004, T2 reminded her students that they had been evaluated in their reading lessons. That is, each reading task was worth a

⁶ According to Csikszentmihalyi (1990, as cited in Reed et al. 2004) flow refers to the experience of involvement in which a “person becomes totally absorbed by a task” (p.260).

certain number of points. Rewards, as in the case of grades, are considered one aspect of extrinsic motivation.

Next, she wrote on the board four sentences which should be placed in the correct sequence. According to Silberstein (1984), this kind of activity is called chronological order and is “designed to determine whether students have understood a sequence of events” (p.56). The students participated actively in the task by: sharing their answers with the colleagues, asking the teacher to translate “*oh professora, traduza a terceira frase pra mim*”, checking the answers “*aquelas duas que tem ponto uma é a segunda e a outra é a quarta*”, answering T2’s questions “*T2 - e depois que ele correu? + o que que aconteceu? StM – ele comeu + de tanto correr ele tava com fome*”, and by helping T2 in the translation as shown in Excerpt # 29 below:

Excerpt # 29 (November 22nd, 2004)

T2 – e correu + ao longo + da praia + imagine um leão correndo xxx + causando pânico + causing panic to hundreds + centenas de, centenas de

Std – [banhistas

StR – [banhistas professora

After the correction, they worked out with another text named “*An unusual job*”. T2 asked them to predict about the topic of the text and the students, probably based on the pictures, answered: “*amor*”, “*felicidade*”. The teacher invited them to skim the text in order to answer letter A: “*This conversation is between: a) two tourists b) a reporter and a scientist*”. Then StR interrupted her by questioning about the picture “*essa figura aqui é do texto também professora?*”. She answered that it was difficult to identify but he said “*mas dá. Tem pássaros ali, gente olhando*”. In order to answer letter

A, students themselves explored other available resources besides the written words, like pictures and the accompanying questions. The students continued reading and frequently stopped to discuss the new information, which was always connected with the previous information. Through questioning, the teacher encouraged them to: guess unknown words “*StR – professora, o que que é bat ali no segundo?*”, “*T2 – bat? Você conhece o Batman?*”, “*StR – morcego*”; find the key-word “*Parte dele vocês já sabem + xxx a palavra chave*”, “*StL – morcego*”; check the tone of the text “*T2 – mas o fato é o seguinte + o que que estes morcegos fazem + este texto é positivo ou negativo, o que que vocês acham?*”; check partial comprehension “*T2 – mais alguma coisa + onde é Austin mesmo*”; and clarify their answers “*T2 – ele fala isso , que eles moram nas cavernas, o texto*”.

A sample of their interaction is portrayed in Excerpt # 30 below:

Excerpt # 30 (November 22nd, 2004)

T2 – as vezes lendo a figura a gente consegue MUITO do texto, xxx

StM – [eu acho que xxx

StR – [xxx

T2 – [mas leiam o texto xxx, leiam rapidamente xxx o que é?

StD – eu acho que é um biologista (sic)

T2 – é um biólogo

StD – é + ((risos)) um cientista

St – o que que significa a letra b ali?

T2 – fiquem na letra a + depois nós vamos na letra b

St – se detenham na letra a

T2 – é isso mesmo + xxx essa mulher e esse homem

St – xxx

StM – xxx

T2 – não sei se ta claro isso no texto, xxx a respeito do doctor Morris

StD – no começo ali é a mulher que está falando + eu sou + porque ela começa falando assim, eu sou tal do Texas, estou conversando com o doutor, da universidade do Texas

StL – então é um repórter

T2 – todos concordam? Você concorda também J

StL – oh fala ali xxx

StM – tem que ser a b

T2 – todo mundo concorda ou tem alguém que acha que é turista?

StR – professora, o que que é bat ali no segundo?

T2 – bat? Você conhece o Batman?

StR – morcego

StL – cientista

StD- um cientista boiologo (sic)

T2 – não são dois turistas?

StR – não

T2 – com certeza? Absoluta?

StL – absoluta

T2 – então ta bom + um repórter e um cientista, muito bem + ta, pelo contexto agora, xxx ele é um biólogo ou um [engenheiro?

Sts - [biólogo

StD - [boiologo (sic)

It could be perceived that some students had already acquired a number of reading strategies. Schunk and Rice (1985, as cited in Guthrie et.al, 1996) report that “learning a strategy for reading increases students’ reading self-efficacy” (p.310). The development of self-efficacy in reading is a crucial component of reading motivation and predicts reading achievement (Zimmerman, 1995; Williams & Burden, 1997; Guthrie & Wigfield, 2000; Baker, Dreher & Guthrie, 2000). In this sense, it was clear to me that as students realized that they could do the task, the belief on their own capability aroused, influencing their motivation and achievement. Dörnyei (2001) suggests that giving students opportunities to achieve success can aid

them develop a high level of self-efficacy, which, in the case of these students, was low (see tables 07 and 08).

From the analysis of T2’s classroom, it seems reasonable to argue that students were motivated for both extrinsic and intrinsic reasons. This result can be confirmed by the analysis of question 3 of the students’ questionnaire, which focuses on their reasons for studying English. (see Table 6 below).

I study English because	Strongly agree	Agree	Are neutral	Disagree	Strongly disagree
I have to	11.1%	33.3%	11.1%	44.4%	0%
I like to learn English	11.1%	33.3%	44.4%	11.1%	0%
It can be useful in my future studies	44.4%	22.2%	22.2%	11.1%	0%
It can be useful in my professional career	33.3%	22.2%	33.3%	11.1%	0%

Table 6 – Intrinsic and extrinsic motivation (school 2)

Table 6 above shows that 44.4% of the students (strongly agree + agree) reported that they liked to study English. As can be seen, almost half of them are motivated by intrinsic reasons. However, extrinsic reasons exceed the intrinsic ones, in which 66.6% of the students acknowledged that they studied English because it was important for their academic future. Finally, 55.5% of them answered that studying English can be useful in their future professional career. Thus, there seems to be a balance between intrinsic and extrinsic reasons for learning English.

Tables 7 and 8 below focus on students’ sense of self-efficacy. As can be seen, table 7 reveals that all of them believed that they have difficulties in

reading. However, 88.8% of them reported that the type of the text could help their understanding. When asked about their performance in their reading classes (see Table 8 below), 33.3% of them answered *good* while 66.6% reported *regular*. The results suggest that these students have low self-efficacy, which might have affected their participation.

How successful are you in reading?	percentages
Yes I am an excellent reader	0%
Yes I am a good reader	0%
I have difficulties, but depending on the text I can understand	0%
I have many difficulties	88.8%
I cannot understand anything	11.2%

Table 7 – Students’ beliefs about their capability as readers (school 2)

How successful are you in reading?	Percentages
Excellent	0%
Great	0%
Good	33.3%
Regular	66.6%
Very bad	0%

Table 8 – Students’ beliefs about their accomplishment in their reading classes (school 2)

Tables 9 and 10 below reveal the influence of the topic of the text on students’ participation.

I prefer English texts that can provoke my curiosity, even if they are difficult	Percentages
Strongly agree	0%
Agree	77.7%
Neutral	0%
Disagree	22.2%
Strongly disagree	0%

Table 09 – Type of texts x work avoidance (school 2)

Does the topic of the text influence your participation?	percentages
Yes, I participate more.	44.4%
It does not matter.	33.3%
No, I always participate.	22.2%

Table 10 – Influence of the topic of the text on students’ participation (school 2)

Table 9 above demonstrates that 77.7% of the students were in agreement with the statement *I prefer English texts that can provoke my curiosity, even if they are difficult*. Moreover, table 10 shows that 44.4% of the students reported that the topic of the text influenced their participation, while 22.2% of them answered that they always participated. The results demonstrate that the topic of the text may raise students’ interest, which increases their participation. These results support those of the class-observation and video-recording, in which the type of texts and tasks stimulated students’ participation and motivation.

4.1.3 Teacher 3

Teacher 3 taught English to a classroom of 37 students. They had two fifty-minute classes per week, in which reading instruction corresponded to less than 25% of the classes. T 3 adopted a course book called “Globetrotters” (Costa, 2002) chosen by the English teachers of the school. T 3 usually brought some extra activities such as videos and texts, which were selected based on the pedagogical planning of the school. She believed that interesting texts motivate students to read. However, she did not give students the chance to choose them.

In the first observed class (November 17th, 2004), the teacher worked with a text named “Preventing diseases”. She started exploring the picture of the text, by asking which fruits students could see and say in English (see Excerpt # 31 below).

Excerpt # 31 (November 17th, 2004)

- T3 - antes da gente começar, vamos ver quantas frutas, vocês tão vendo que tem bastante frutas aqui né, quantas frutas vocês conseguem dizer o nome em inglês?
- Sts - apple, lemon
- T3 - apple, what else
- Sts - orange, grape
- T3 - orange, [what else
- Sts - [grape
- T3 - grape
- St - potato
- T3 - potato? mas aí só tem frutas
- Sts - xxx
- T3 - ajudando o M, que viu uma quenife (sic), será que é uma quenife (sic) ou é uma knife + é que o K em algumas palavras não pronuncia né
- Sts - xxx
- T3 - não viram nenhum melon aí?
- Sts - xxx
- T3 - pineapple + pessoal, se este texto tem bastante frutas, ééé + tem ali o título do texto que é, be healthy, preventing diseases, OK + o que que diz ali no be healthy + be healthy, não fazem nenhuma idéia né, que tal preventing diseases

The teacher, however, missed an opportunity to make the activity more effective, by not inviting them to predict about what the text was about, based on the pictures. Likewise, she pointed the title of the text, but neither negotiated its meaning nor discussed about it. Next, T3 separated students in groups of five or six and instructed them to read the text in order to get the main ideas. As illustrated in Excerpt # 32 below, she explained carefully what

they should do and stressed that they should share their vocabulary knowledge in order to grasp the meaning of the text.

Excerpt # 32 (November 17th, 2004)

T3 - então vocês vão fazer assim agora + em grupos de cinco ou seis alunos, vocês vão ler este texto + só um pouquinho lá, chiiii, escuta um minutinho + em grupos de cinco alunos vocês vão, tentar ler este texto, e para cada parágrafo vocês vão tirar as informações principais OK + por exemplo, se no primeiro parágrafo falar sobre doenças ou sobre fruta + o que que tá falando sobre frutas, o que que tá sendo dito sobre + tem várias palavras que são parecidas com o português, então fica fácil vocês deduzirem o que elas são ta + a teacher não está pedindo uma tradução literal + eu não to pedindo pra vocês que vão palavra por palavra procurando o significado + eu quero que vocês leiam o texto e que no final da aula me digam o que que tava escrito no primeiro parágrafo, o que dizia no segundo OK + num grupo de cinco sempre tem alguém que sabe uma palavra, outro que sabe outra + vocês vão lendo e vão formando um sentido na leitura, tudo bem? + tudo o que vocês forem lendo e entendendo anotem no caderno, que depois a gente vai fazer uma releitura desse texto, e ver tudo o que vocês entenderam? + tudo bem? + então agora formem os grupo de vocês ((a professora entrega os dicionários))

The excerpt above illustrates the teacher's intention in leading readers to capture the main ideas of the text rather than just translating. As can be seen, she emphasized that they should not translate word by word and that cognates could facilitate text comprehension. The teacher then instructed students to identify the main information in each paragraph and to write it on their notebook. It could be perceived in the video recording that the majority of the students were involved in the task. As pointed out by the teacher, they shared their knowledge to construct meaning and looked new words up in the dictionary. When the students had finished the task, the teacher invited them to discuss about the text (see Excerpt # 33 below). By generating questions

about it, the teacher encouraged students to participate. In doing so, she also promoted classroom interaction.

Excerpt # 33 (November 17th, 2004)

- T3 - PESSOAL + daqui a cinco minutinhos vai bater o sino, e eu gostaria, se bem que eu já passei pelos grupos, mas eu gostaria de saber se vocês conseguiram ler pelo menos o primeiro parágrafo
- Sts - mais ou menos
- T3 - conseguiram?
- Sts - mais ou menos
- T3 - então me contem + só um pouquinho LÁ o N e o colega ((chama a atenção para eles fazerem silêncio)) + aquele ditado popular, an apple a day keeps the doctor away + M, SÓ UM pouquinho (chama a atenção dos alunos de novo))
- St - uma maçã por dia mantém o médico afastado
- T3 - isso, uma maçã por dia mantém o médico afastado + que mais que vocês descobriram nesse primeiro parágrafo? + GENTE + OH A PROFESSORA AQUI NA FRENTE + PESSOAL, me digam lá + façam um resumo deste primeiro parágrafo + o que que tava escrito lá? + quais os dados que são apresentados?
- St - xxx
- T3 - frutas e verduras, que que tem?
- StA - aumenta a expectativa de vida em 20%
- T3 - aumentam a expectativa de vida, que mais?
- StA - diminui o risco de doenças cardíacas em mais ou menos ¼
- T3 - que mais?
- StA - ééé, ajudam a interromper o desenvolvimento do câncer
- T3 - ajudam a interromper o desenvolvimento do câncer, o que mais? Quem que descobriu umas informações diferentes ou novas? + só nesse primeiro parágrafo
- St - ajuda a xxx
- T3 - ah
- St - nada
- T3 - ah não, não vale + só uma pessoa comer uma maçã por dia já é suficiente?
- St - pode ser uma laranja
- T3 - além de uma maçã tem que ser uma laranja né + PESSOAL + eu vi que vários de vocês anotaram na folha, ou anotaram no caderno, OK, na próxima aula a gente vai continuar daqui alguns quase terminaram, outros não + agora eu gostaria de recolher os dicionários + e que vocês retornem pros lugares, tudo bem?

In the second observed class (November 19th, 2004), T3 worked with a text called *The vegetarian diet*". She only distributed the text and instructed them to do the same as in the previous day, that is, to read the text and to capture the main ideas. While students were reading, the teacher walked around the class monitoring the groups, giving guidance, clarifying any doubts and posing questions to guide their comprehension. Unfortunately, it was impossible to hear T3's instructions due to her low voice and her distance from the camera. In an informal talk after the end of the class, the teacher stated that she preferred this kind of guidance for two reasons: her instruction reached all students because generally some of them were distracted when she explained to the whole group, and also because some students were afraid to pose questions and to clarify their doubts.

At the end of the class, T3 criticized students' behavior stating that their participation had decreased. Then, she asked them to read the text at home because the next day they would have a test about both texts (see Excerpt # 34 below).

Excerpt # 34 (November 19th, 2004)

- T3 - xxx a última aula, OLHA AQUI OH, vocês vão trabalhar xxx ((os alunos estão conversando)) PESSOAL, CHIII, SÓ UM POUQUINHO, CHIII + em dois minutinhos já vai estar batendo o sino de vocês, a produtividade de vocês hoje foi menor né,
- St - AI professora
- T3 - não de todo mundo né C + ééé, vocês tem ainda a dieta vegetariana, estão com o texto + então vocês façam uma leitura em casa que na próxima aula vocês vão fazer um trabalho sobre esses dois textos OK + é bom que vocês venham com a leitura já pronta + pessoal, não precisa ser leitura palavra por palavra + a essência do parágrafo, o que está escrito lá + a idéia principal, tudo bem? Não esqueçam de trazer as folhas xxx, então se organizem de novo nos lugares.

The class of November 24th, 2004, started with the teacher separating students in pairs to do the test (See appendix C-3). Tests raise students' extrinsic motivation due to the fact that they will be motivated to study in order to receive a good grade. As can be detected in Excerpt # 35 below, T3 instructed learners to read the questions and asked if they had any doubts. Moreover, by questioning, she raised *critical thinking awareness* which is a good example of sustaining motivation in class. As they had doubts about questions F and J, she carefully explained them.

Excerpt # 35 (November 24th, 2004)

T3 - a F e J + então o que que eu quero na letra F + o que eu pretendo, como a expressão acima, an apple a day keeps the doctor away, pode estar relacionada com o último parágrafo ((professora lê o último parágrafo)) + como vocês podem relacionar este ditado com esse último parágrafo? + uma concorda com a outra? O que foi resumido lá no último parágrafo? + está ajudando o comentário do primeiro? + tá contradizendo? + que conclusão que vocês chegam, quando vocês lêem o começo do texto e o final do texto + esse parágrafo final, está ajudando ou está assim, digamos, criticando o que foi dito lá em cima OK? + então é esse o comentário que eu espero de vocês + está concluindo a idéia ou tá xxx que foi dito anteriormente + expliquei ou não? + na J + quais são as três razões potenciais para aderir a uma dieta vegetariana, comente quais delas você achou mais vantajosa + ééé, aqui nessa, no segundo texto de vocês, tá dizendo, tem três motivos pras pessoas aderirem a uma dieta vegetariana + então vocês vão + xxx e comentar qual delas vocês acharam xxx + vocês podem consultar todo o material que vocês tem + que o colega tem, só que eu digo pra vocês, não podem conversar com os colegas, nem os dois de traz, nem os dois da frente

The last observed class (November 26th, 2004) was also the last class of the year. For this reason, T3 promoted a different activity. Since the texts were about a healthy diet, she invited them to have a healthy breakfast, by

asking them to bring what they usually eat in the morning, to class. As she instructed them in the previous day, they were supposed to answer the following questions in English: *“What do you have for breakfast? What is your favorite meal/fruit? and What time do you have breakfast.”* The students were curious to know what the colleagues had brought for breakfast and enjoyed answering the questions. Dörnyei (2004) endorses the promotion of events for positive closure. According to him, it is a way of “celebrating the successful accomplishment” of a section (p.127), which increases students’ satisfaction.

It could be observed that many students participated in the class. However, there were some that avoided doing the tasks. The video-recording reveals that they pretended that were reading when the teacher came near.

Table 11 below shows that 63.8 % (strongly agree + agree) of the students answered that they liked to study English. Thus, it is reasonable to argue that these students were those who participated more in class. Table 11 also reveals that the great majority of the students seemed to be motivated by extrinsic reasons. That is, when asked if they studied English because it could be useful in their future studies, 88.8% reported agreement (strongly agree + agree) and when asked if they studied English because it would be useful in their professional career, 91.6 % of them agreed with the statement.

	Strongly agree	agree	neutral	disagree	Strongly disagree
I study English because:					
I have to.	5.5%	19.4%	22.2%	33.3%	19.4%
I like to learn English	13.8%	50%	19.4%	8.3%	8.3%
It can be useful in my future studies.	61.1%	27.7%	8.3%	0%	2.7%%
It can be useful in my professional career.	58.3%	33.3%	8.3%	0%	0%

Table 11 – Intrinsic and extrinsic motivation (school 3)

Tables 12 and 13 focus on students' sense of self-efficacy. As it is evident in table 12, the percentage of students who believed that they had difficulties is higher than that of those who believed that they were good readers. When asked about their competence in their reading classes (see table 13), only 16.6% of them affirmed that it was regular. Therefore, the majority of the students believed on their capability as readers. As already stated, a high sense of self-efficacy may contribute effectively to students' performance.

How successful are you in reading?	percentages
Yes, I am an excellent reader	2.7%
Yes, I am a good reader	27.7%
I have difficulties, but depending on the text, I can understand	66.6%
I have many difficulties	2.7%
I cannot understand anything	0%

Table 12 – students' beliefs about their capabilities as readers (school 3)

How successful are you in your reading classes?	percentages
Excellent	5.5%
Great	16.6%
Good	61.1%
Regular	16.6%
Very bad	0%

Table 13 – Students’ beliefs about their accomplishment in their reading classes (school 3)

Tables 14 and 15 below show the influence of the topic of the texts on students’ participation. As can be seen, 75% of the students (strongly agree + agree) had preference for difficult texts, once they provoke their curiosity. Moreover, almost the same number of students (77.7%) affirmed that the topic of the texts influenced their participation. Thus, these results are in agreement with the argument that interesting texts and tasks can stimulate students’ participation and raise students’ motivation.

I prefer English texts that can provoke my curiosity, even if they are difficult	percentages
Strongly agree	25%
Agree	50%
Are neutral	13.8%
Disagree	8.3%
Strongly disagree	2.7%

Table 14 – Type of texts x work avoidance (school 3)

Does the topic of the text influence your participation?	percentages
Yes, I participate more.	77.7%
It does not matter.	16.6%
No, I always participate.	5.5%

Table 15 – Influence of the topic of the text on students’ participation (school 3).

4.1.4 Summary of section 4.1

From what was presented above, it can be concluded that the investigated teachers had different procedures, which might somehow influence students’ reading motivation. As already stated, due to its multi-faceted nature, a satisfactory explanation of motivation has not been offered yet. Thus, only some possible factors that can influence students reading motivation were identified.

In school 1, students seemed to be motivated in the first part of the class, more precisely during the pre-reading stage, then, interest gradually declined. Thus, T1’s procedures might have influenced students’ reading motivation in the first part of the class. However, they failed to sustain motivation. This result is supported by Williams and Burden’s (1997) and Dörnyei’s (2001) theories which propose that motivation is divided in stages and should be nourished in all of them. The repetitive procedures used by the teacher might have been one cause of this decline.

In school 2, extrinsic reasons, such as rewards, were not sufficient to maintain students’ reading motivation. On the other hand, when the texts and

tasks generated interest, curiosity and enjoyment (intrinsic reasons), students' reading motivation raised and persisted along the class. Moreover, T2's procedures entailed different reading strategies and text genres, factors which may have collaborated to motivation.

In the case of school 3, students appeared to be motivated due to the fact that they were working in groups. Moreover, the teacher gave students more responsibility for their learning, as illustrated in the second class, in which she said that they should do the same as in the previous day and only monitored their performance.

4.2 How does the teacher's practice, in terms of feedback given to students in class, affect adolescent students' participation/ reading motivation?

The objective of this section is to find out how the teachers' feedback is likely to affect students' motivation. For the purpose of this discussion, an analysis of the teachers' feedback given to students in class will be provided. Researchers in the area of motivation recognize that feedback, such as praise, recognition and encouragement, may increase students' motivation (Williams & Burden, 1997; Guthrie & Wigfield, 2000, Dörnyei, 2001). To this end, the results obtained from class observation, video recording and question number 11 of the students' questionnaire (What is your teacher's reaction when you are not participating in the class?) will be presented.

Throughout the analysis of the transcriptions, it could be observed that feedback permeated the teachers' practices and that it was provided with different purposes by each teacher.

4.2.1 Feedback given to students by teacher 1

At the beginning of the first observed class, the students who had been given a chance to improve their grades received "feedback" on their performance⁷. Clearly, T1 demonstrated her dissatisfaction with the results, by saying their grades out loud and emphasizing that they were low, as illustrated in Excerpt # 36 below. The analysis of the video recording indicates that students became embarrassed by having their grades announced in front of their colleagues. Dörnyei (2001) disapproves this practice due to the fact that they promote social comparisons, which may raise student's anxiety. As already mentioned, language anxiety is one factor that reduces motivation and achievement (MacIntyre, 1999, as cited in Dörnyei, 2001).

Excerpt # 36 (1st and 2nd classes – October 7th, 2004)

T - Ô + Deixa eu contar a nota de vocês 56, 53, 55, 54, 67, 60, 9, 78, 56 + bom pessoal, agora vamos conversar, é sério + fazendo uma análise da recuperação de vocês, ceis (sic) viram que as notas estão baixas + tá girando em torno de 50 e 60 + 50 e 60 prá mim ta baixo. Agora é o seguinte + na verdade na recuperação vocês foram muito mal + fizeram uma prova que valia 20 e tiraram 4.2, 3, a nota maior foi 10, da ... + então eu sei que faltou um pouco do empenho de vocês pra prova de recuperação, ta certo? ((chama a atenção de um aluno que está conversando)) tá certo que vocês tem várias provas de recuperação no mesmo dia, eu posso até entender este fato, mas o que não dá para entender, é que uma prova valendo 20 +

⁷ The practice of the school regarding examination should be highlighted. If students do not achieve 70% in the exams, they have an opportunity to take another test whose grade is added to the previous one.

eu só posso chegar a conclusão de que vocês não se prepararam, porque 4.2, 3.8, 3.5, 4.5, numa prova valendo 20, eu acho que é muito pouco.

Criticism was also used with the aim of reprimanding students' behavior. Excerpt # 37 below, illustrates T1's feedback on students' misbehavior. She emphasized that she respects them and that they should also respect her back. She also said that the 'school rules' such as: "do not drink" and "do not use the cell-phone", should be observed.

Excerpt # 37 (9th and 10th classes – November 10th, 2004)

T1 - (...) tem gente que tá passando dos limites, por que eu brinco com vocês, por que eu trato vocês legal e + vocês tão passando dos limites, tá + como deixar tocar o celular, tomar coca cola no meio da sala de aula, então eu acho que não é por aí tá, eu sempre respeitei vocês, e trato vocês como seres humanos tá, eu respeito, agora, eu gostaria que você me respeitasse como professora também tá (...)

Praise was another form of feedback presented in T1's practice. Studies suggest that praise has a role to play in motivation, since it may enhance students' self-esteem (Williams & Burden, 1997; Guthrie & Wigfield, 2000; Dörnyei, 2001). Although it was not a regular practice, a few examples of praise could be found in T1's practice.

Example # 38 (3rd and 4th classes – October 11th, 2004)

T1 - muito bem, muito bem ((pela tarefa feita))

St - cdf

However, as can be observed in Excerpt # 39 below, she practically used the same word again and again to praise her students. This practice of

overusing certain words looks like an automatism and, as pointed out by Kindsvatter, Wilen and Ishler (1996), it may lose its impact.

Excerpt # 39 (1st and 2nd classes – October 7th, 2004)

T1 - Então beleza, meio caminho andado, por que o texto, vai falar isso que vocês me falaram só que em inglês. Sê vocês já sabem em português fica mais fácil, né +

T1 - muito bem, acharam esta parte no texto?

St1 - não, é da cabeça.

T1 - beleza + vocês.

StJ - sim, por que o homem ta tendo uma evolução latente, entendeu, não tá criando outro animal, ele ta tentando evoluir usando o seu raciocínio sua inteligência, criando outras coisas a mais

T1 - ah tá beleza, OK

The data reveal that the teacher tended to criticize students more often than praise, which may confirms Amidon and Flanders statement (1967, as cited in Kindsvatter, Wilen & Ishler, 1996) that “criticism is used twice as much as praise” (p. 56), and, as a consequence, students’ motivation may decrease.

Correction was one of the most used forms of feedback used by T1. As she asked them to read the text aloud, she constantly corrected their pronunciation errors, which made students avoid participating, as illustrated in Excerpt # 40 below. According to Covington (1992, as cited in Dörnyei, 2001) *non-performance* is a very common strategy used by learners in school settings, with the aim of saving their faces.

Excerpt # 40 (5th and 6th classes - October 28th, 2004)

St J – ah, eu não

St W – ela não perguntou se você queria ler, ela falou LEIA

St J – ((aluna lê o texto))

T1 – como nós podemos ver, há pelo menos seis vantagens para o uso em PESQUISA a primeira delas é qual J

St J – ah, eu leio muito mal

4.2.2 Feedback given to students by teacher 2

Guthrie and Wigfield (2000) recognize that praise is one pervasive form of encouraging students' effort. Once students feel that they are being recognized, their self-esteem increases. Although T2 did not celebrate her students' achievement and effort very often, some examples of praisal could be detected in the first class. The teacher clearly demonstrated appreciation of the students' performance by praising the same students twice. As already stated, the students seemed to be demotivated in this class, because their participation was limited. By praising, T2 encouraged students to participate more (see Excerpt # 42 below).

Excerpt # 41 (1st class - September 14th, 2004)

T2 - olha só que frase longa, tá muito jóia, tá positivo, agora vamos traduzir + a tradução é a coisa mais difícil da língua inglesa.

T2 - nossa, vocês viram que eles estão assim politicaly engaged, engajados politicamente ((risos)) muito bem + o que vocês responderam + que vocês completaram, tinha assim alguma coisa a ver ou vocês fugiram

The strategy of using students' ideas as reinforcement is recognized by some authors (Kindsvatter, Wilen & Ishler, 1996) as a form of praise. This

type of praise conveys to students that their contribution is important, thus encouraging their participation. Moreover, students feel that they are accepted, which may increase their self-esteem. It can be noticed in Excerpt # 42 below that T2 rephrased StD' ideas to better explain students how to do the task.

Excerpt # 42 (4th class - November 17th, 2004)

T2 – vocês vão ler o texto e completar o quadro com yes e no, yes e no, certo? Até vocês terem um resultado palpável

StD- professora, cada um sabe tocar alguma coisa, por exemplo, a Mary sabe tocar o cello então as outras não sabem

T2 – exatamente, se a Mary sabe tocar o cello então a Valerie a Lorna e a Anthea não sabem tocar o cello + então é assim que vocês vão completar + cada uma sabe tocar um instrumento diferente

StD – e cada uma fala uma língua diferente

In contrast to T1, T2 corrected her students without exposing them. Through questioning, she provided learners with support to reflect on their answers to be further corrected. This practice of offering students support, in which teachers co-participate with students is called *scaffolding* (Guthrie, Wigfield & Perencevich, 2004). Thus, rather than 'judging', the teacher contributed to the learners' achievement and motivation. This is well delineated in Excerpt # 43 below:

Excerpt # 43 (5th class - November 22nd, 2004)

StD - nas cavernas?

T2 - ele fala isso, que eles moram nas cavernas, o texto

StD - ele fala ali, they usually live in caves

T2 - ah, mas é em Austin que eles usually live in caves?

StK - não, em bride

St - embaixo da ponte

4.2.3 Feedback given to students by teacher 3

T3 also provided feedback with the aim of correcting her students' mispronunciation. However, T3's approach of correction was different from T1's, which consisted of usually interrupting students' reading to say the correct pronunciation. T3 explicitly showed the correct pronunciation and provided explanation for that: "*ajudando o M, que viu uma quenife, será que é uma quenife ou é uma knife + é que o K em algumas palavras não pronuncia né*". Her procedures are related to Levin and Long's idea of effective feedback (1981, as cited in Kindsvatter, Wilen & Ishler, 1996), which emphasize that feedback is not only informing students whether their answers are right or wrong, but also giving them opportunities to improve learning. As can be seen, T3 showed the standard of performance "*knife*", indicated that the standard was not achieved "*sera que é uma quenife*", and gave students information to improve learning.

Praisal was not identified in T3's practice, although she reported in question 11 of the teacher's questionnaire (What do you do in the classroom to motivate your students): "*I value everything they can produce*"⁸. Moreover, she apparently recognized student's effort by stating: "*eu vi que vários de vocês anotaram na folha, ou anotaram no caderno*".

⁸ My translation.

Finally, similar to T1, T3 criticized the learners' behavior by stressing: "*a produtividade de vocês hoje foi menor né*". However, in the previous class, in which they participated more, the teacher did not praise them.

In general, these results show that both T1 and T3 tended to provide more feedback when something went wrong than when it went right. T1 seemed to be prone to correct mistakes and to censure students' misbehavior, rather than to praise. According to Dörnyei (2001), this practice that emphasizes students' difficulties "can prevent them from feeling good about their achievement and thereby from building a positive self-image and motivational belief structure" (p.125). Thus, due to the scarcity of praisal and encouragement, and to an emphasis on correcting and criticizing, students' anxiety might raise, hence enhancing their demotivation.

T2 neither overpraised nor overcorrected her students. She was inclined to praise when she felt that they were demotivated, as it was the case of the first observed class and also when they achieved a target. Instead of only spotting their errors, she led them, through *scaffolding*, to find the most appropriate answer. In this sense, there seems to be evidence that T2's feedback might influence students' motivation.

4.3 How does the rapport, established between the teacher and the students, interfere in students' reading motivation?

This section aims at investigating the rapport established between the teacher and the students, with the aim of verifying to which extent it may influence students' reading motivation. The results obtained from question

number 12-c of the students' questionnaire (12. she accepts and cares about you), from the transcriptions and video-recording are presented here, in order to analyze the teacher-student relationship developed by the three teachers.

4.3.1 Teacher 1

T1 developed a sort of rapport with her students that is strong and friendly. This relationship became evident in the first day of class-observation, when students encountered the teacher in the corridor before entering the classroom. They enthusiastically greeted the teacher, showing their affection towards her, who returned the care and asked about their 'private life'. This pleasant atmosphere continued when they entered the classroom and T1 commented that they had missed two classes "*escuta, é verdade + falando em primeira aula, que que é essa história de me dar o cano em DUAS aulas*". The students laughed and she stated "*eu fiquei 15 dias sem ver vocês + é verdade, eu fiquei com saudades de vocês*".

It could be observed that the teacher created a rapport of mutual confidence with the learners. Dörnyei (2001) identified three major components responsible for building the foundation of a good relationship with students; they are: "acceptance of the students, ability to listen and pay attention to students and availability for personal contact" (p. 37).

As regard acceptance, T1 appeared to accept her students, in particular those who are restless. Question 12-C (she accepts and cares about you) was designed to access this determinant. The answers revealed that 70% of the students felt that the teacher accepted and cared about them. This result

supports the analysis of the class observation transcriptions, in which some episodes may indicate her acceptance of the students. However, 30% of them reported that the teacher did not accept or care about them. In fact, some students did not show a friendly relationship with the teacher. The video-recording revealed that some students usually sat at the back of the room and seldom participated in the class. They were rarely selected by the teacher to read things out loud or to answer questions.

Concerning the teachers' *ability to listen and pay attention to students*, several examples could be detected in all observed classes. Excerpt # 44 below illustrates the conversation between T1 and StP in which the teacher listened to the girl with great interest. By the way she expressed her worry about the girl, it can be attested that T1 cared about her. I believe that this attitude leads students to feel that they are important and increase their affinity with the teacher. Wlodkowski (1986, as cited in Dörnyei, 2001) asserts that listening to a person indicates that s/he is accepted.

Excerpt # 44 (7th and 8th classes - November 4th, 2004):

StP- oh teacher + passei num teste de atriz lá em São Paulo

T1 - passou o quê?

StP- Num teste xxx

T1 - pra ser atriz?

StP- é, pra fazer um filme xxx passou dez pessoas só xxx essas dez vão fazer um curso de teatro aqui em Guarapuava xxx agora em Novembro + daí filma um curta metragem xxx de um dos dez xxx e os cara gostaram muito de mim e me convidaram pra xxx lá em São Paulo

T1 - você vai?

St - não seja loca de não ir

StP- eu vou se a minha mãe deixar

T1 - mas P nem sabia que você tinha assim essa veia artística + achei que você era muito mais pro lado do canto + se eu falo banana + você já começa uma música com banana + daí eu falo rato + e já sai uma música com rato

StP- não +eu até queria ser cantora mas daí eu vi que é um sonho que não vai poder se realizar ((risos))

T1 - você gosta?

StP- eu gosto

T1 - ah, que legal + eu vi você proclamando um poema o ano passado + não esse ano + você tava vestida de prenda

St- xxx

T1 - e essa gente que veio fazer este teste é de onde?

StP- é de São Paulo

T1 - xxx tá cheio de charlatão

StP- xxx

T1 - Deus o livre P você abra o olho xxx tem que investigar antes se é gente honesta + gente idônea

StP- xxx

T1 - já pensou você hein na Malhação + na Senhora do Destino + mulher do Dado Dolabela ((risos))

A strong rapport can also be developed when teachers establish personal contact with students. Dörnyei (2001) claims that although talking about outside-school lives can optimize the development of a good relationship, it is a difficult issue for teachers due to their lack of time. Teachers generally have no extra time to spend with their students. In the case of T1, personal contact was developed in the classroom. She appeared to be comfortable about talking about her life outside school and so did the students. Excerpt # 45 below illustrates how this ‘talk’ took place in the classroom.

Excerpt # 45 (1st and 2nd classes - October 7th, 2004)

T1 - sabe peixe (sic), que eu não vou ser mais a tua vizinha, né
 St - não sabia, onde que você vai?

T1 - eu vou embora dali
St - pra onde você vai?
T1 - ah vou morar ali no Maria Antônia
Sts - hum, que chique
T1 - eu vou comprar um apartamento

However, T1 seemed to overuse this practice of talking about outside school life in the classroom (see appendix C-1), which somehow interfered in class. It appeared that these ‘conversations’ broke the flow of the class and stimulated students’ work avoidance as demonstrated in Excerpt # 46 below. At the moment T1 asked StG about her photos, students were doing the exercises; consequently, some students entered the conversation and stopped doing the exercises, while others took this opportunity to copy the answers.

Excerpt # 46 (3rd and 4th classes – October 11th, 2004)

T1 - ((professora chama a atenção de aluno que está sem o material e da aluna que está com o celular)) G
St - xxx
T1 - eu também sei fazer mágica + eu sei pegar celular e não devolver nunca mais + ficaram pronta sua fotos?
StG - que fotos?
T1 - você não fez aniversário de quinze anos?
StG - eu fiz faz três anos ((risos))
T1 - Ah, foi uma amiga sua então + que você trouxe o convite
St - que você mostrou aqui na sala
StG - quando eu fizer festa de dezoito anos eu convido tudo vocês
T1 - ah é, quando que é
StG - seis de janeiro
T1 - seis de janeiro, não faça em fevereiro, porque janeiro é mês de férias, xx tal né
StG - é né
T1 - ou faça seis de dezembro
StW - VIU, quando vocês tiverem pulando reveillon vocês vão lembrar de mim
T1 - o que?
StW - vocês vão lembrar de mim
StR - é que o aniversário dele é dia trinta e um de dezembro

T1 - ah, ninguém merece fazer aniversário dia trinta e um de dezembro
 StW - por que não?
 T1 - porque ninguém lembra
 StW - todo mundo lembra e comemora
 Sts - xxx
 StW - professora, a festa minha este ano foi tão grande
 T1 - que Guarapuava inteira comemorou
 StW - soltaram fogos de artifício pra mim, champagne + teve mais de dez mil convidados
 T1 - ah, eu posso imaginar
 StW - que EU conhecia
 T1 - o resto era piru (sic) né
 StW - é o resto era piru (sic) ((risos)) fora os [xxx
 St - [xxx

T1 was successful in promoting a joyful and fun classroom climate. She usually made jokes about any situation that happened in the classroom. Students seemed to like it as shown in Excerpt # 47 below, which illustrates the teacher calling StW's attention to stop making noise.

Excerpt # 47 (9th and 10th classes - November 11th, 2004)

St - para de bater William
 T1 - nossa senhora William xxx é preto mesmo
 Stw- a câmera tá de prova, foi o R
 T1 - não tem escola de samba em Guarapuava?
 St - tem, unidos de Guarapuava ((risos))
 T1 - vamo faze (sic) uma vaquinha e mandar o William para o rio de Janeiro então
 StW- eba ((risos))
 St - xxx
 T1 - tá no sangue o negócio

As highlighted by Dörnyei (2001), the teachers' behavior is essential in any attempt to generate motivation. In this vein, it appeared that T1's sociability and good-humor sparked student's motivation. However, the

video-recording revealed that students seemed to be motivated at the first 30 minutes of class, after that, they tended to get bored with the activities, losing their interest. Both Williams and Burden (1997) and Dörnyei (2001) agree that motivation needs to be nurtured, otherwise, it gradually declines. I was given the impression that when T1 perceived that students were demotivated she started talking about outside school life (as can be seen in the Excerpt # 47 above) or about student R, whom she addressed “peixe” (see Excerpt # 48 below).

Excerpt # 48 (7th and 8th classes - November 4th, 2004)

T1 – escuta, o R desistiu de estudar [faz três aulas que ele não vem

St – [ah, não sei

St – é o peixe (sic)

St A – tá vendo só quem você escolhe de peixe (sic)

St – de manhã ele vem

T1 – ele veio de manhã? + vai ver que depois do almoço aconteceu alguma coisa

St – também acho

St – mas nas três quintas feira? ((risos))

T1 – eu acho que nas três quintas feira

StR- eu se fosse o R eu não saía de casa mais na quinta feira

T1 – por que?

StR – por que só acontece as coisas na quinta feira, é só quinta feira de tarde que ele não vem pra aula ((risos))

St – teve um acidente com dois carros na frente do R

T1 - mas não pegou ele?

StN- não, graças a Deus

T1 – mas eu tenho certeza que ele se assustou, ficou muito abalado pra vir pra aula

Thus, from what was presented above, it can be said that T1 appeared to take into account the rapport established with her students. This conclusion can be supported by question 10 of the teacher’s questionnaire (Do you

believe that motivation is necessary for learning to occur? Why?), in which she stated that the good relationship between teacher and students was the key factor of motivation. Moreover, she acknowledged that confidence and mutual respect created a favorable environment for learning to occur. I believe that the relationship stated by T1 is necessary to create the basic motivational conditions.

4.3.2 Teacher 2

T2 was more careful than T1 in establishing a personal rapport with her students. While, T1 favored personal contact with them, - i.e. talking about outside school life - T2 was more reserved. The analysis of the transcriptions and video recording shows that, barring rare exceptions, she did not use to engage in a conversation about her personal life. Excerpt # 49 below is one of these exceptions in which she tells about the death of her dog with the aim of previewing the text.

Excerpt # 49 (2nd class - November 08th, 2004)

T2 - I know I know + em primeiro lugar só por curiosidade, curiosidade mesmo + esses dias atrás, eu tive um problema pessoal, muito sério mesmo, eu tinha um cachorrinho

StD - morreu

T2 - uh uh, ele era um cachorrinho que eu era muito apegada a ele, ele tinha 13 pra 14 anos, né

St - xxx

T2 - na idade humana, o veterinário falou que é de 130 à 140 anos, ele tava velhinho, ele tinha artrose, ele tinha já desde que nasceu um problema de hérnia

St - oi

- T2 - hérnia né, hérnia umbilical, e aquela hérnia se tivesse operado no início, eu até me arrependo disto, mas ela se desenvolveu num câncer certo, e aí morreu assim, bem feiamente de uma maneira não muito alegre + a morte não é pra ser vista como uma coisa ruim né, mas no caso dele foi assim uma coisa sofredora, ele sofreu demais
- St - xxx
- T2 - o meu pai enterrou ele
- Sts - xxx ((risos))
- T2 - mas porque eu tô falando isto pra vocês
- St - mas o meu tinha 3 meses e morreu
- T2 - não é aquele que você ganhou agora , é?
- St - morreu
- St - morreu (sic)
- St - de morte matada
- St - de morte morrida (sic)
- St - xxx ((risos))
- T2 - porque eu to falando a respeito destes animais, porque na verdade, este texto na página 6 da apostila 9 B fala a respeito de animais, de pesquisas que são feitas com animais

As regard acceptance, 88.8% of the students reported in the questionnaire that the teacher accepted and cared about them. It can be argued that due to the acceptance and care received by the teacher, the students became more intrinsically motivated and were more committed to the learning process. This commitment can be confirmed in the 4th and 5th classes, in which the learners, with the teacher's support, participated actively in the classes. The students' enthusiasm and enjoyment could be perceived in the analysis of the video recording and transcriptions. Their eagerness to achieve the goal motivated boys and girls to interact with each other, what had not happened in the previous classes. Excerpt # 50 below illustrates this interaction and the teacher's co-operation.

Excerpt # 50 (5th class - November 22nd, 2004)

StD - é verdade né professora?

T2 - o quê?

StD - aquelas duas que tem ponto uma é a segunda e a outra é a quarta

T2 - será? + então tá bom + bom, o que que é isso + he was recaptured

StD - ele foi recapturado

T2 - pelos mantenedores do zoológico

StD - pelo o quê?

T2 - mantenedores, cuidadores (sic) do zoológico

StL - a segunda é a primeira

St - xxx

StM - oh Carol, passa pra nós aí

T2 - não precisa copiar, é só leitura, só pra ler na folha xxx numa tira de papel vocês põe a numeração, qual que é a primeira, segunda, terceira

StL - eu acho que a dois é a um

St - xxx ((provavelmente a aluna pediu para a professora traduzir a quarta frase, mas não foi possível entender o que ela falou))

T2 - oi?

St - a quatro

T2 - onde ele tinha acabado de comer quarenta filés + certo , três + pernas de carneiro

St - xxx

StM - e a final da primeira frase?

T2 - é o nome + muito fantástico é claro né + envolve um leão + comendo uma quantidade absurda de carne, na frente de pessoas + tendo uma final feliz provavelmente

StM - oh professora

T2 - xxx atenção nos conectivos + nós vimos esse dias atrás que são palavras que emendam xxx nas outras

StM - oh professora ((a professora lê a resposta do aluno))

T2 - na verdade tem umas coisinhas que estão fora de ordem aqui

StD - primeiro vem o nome depois o sobrenome

T2 - talvez fique melhor de uma outra maneira

StM - aonde, então me diga aonde

St - oh professora ((aluno chama a professora e pede para ela checar as respostas))

T2 - ((ela lê a resposta do aluno)) eu não vou falar nada por enquanto senão eu vou + tem certeza?

As shown in the excerpt above, T2's co-operation was an important determinant in the development of students' motivation. Her participation, as part of the group, rather than being in front of the class, 'passing' her knowledge, stimulated students' involvement. Thus, T2 developed a strong rapport with her students, built on acceptance and co-operation, very similar to Paine's definition of a trust-building relationship, "which consists in an interpersonal relationship between the teacher and student based on co-operation, mutual-respect, and acceptance" (1985, as cited in Almeida, 2001, p.89).

4.3.3 Teacher 3

Building rapport in a large class, as T3's (37 students), is a challenge, since the teacher does not have enough time to pay individual attention to each of them. In order to have opportunities to interact with all the students, T3 always encouraged group-work. This practice maximized the teacher's chance to interact with individual students, due to the fact that she walked around the class giving assistance to each group. The analysis of the videotapes revealed that the teacher talked to each group at least twice. By posing questions, she led them to discuss about the text and to give their opinion about a healthy diet. Moreover, she checked their understanding and encouraged some students who were not reading.

T3 was more careful than T1 in establishing personal rapport with her students. During the whole period of observation few examples were found, in which they talked about their personal lives. Since these moments occurred

when T3 was interacting with groups, the conversation was inaudible, being thus impossible to transcribe. The field-notes show that they exchanged information about their favorite food and meals and about their diet. Thus, differently from T1, these conversations were related to the topic of the class.

Question 12-C (she accepts and cares about you) demonstrated that only 61.1% of the students believed that the teacher accepted and cared about them. However, there was no evidence in the video-recording to support this result which was lower than the others. It can be assumed that, because of the large amount of students, T3 might provide more assistance to some of them, leading the others to feel that they were not accepted by her. Since care and acceptance are the foundation components to establish rapport with students (Dörnyei, 2001), the absence of these components may undermine their relationship.

T3 built a supportive atmosphere, in which learners were encouraged to participate without fear of taking risks, thereby increasing their self-esteem (Scrivener, 1994). She was very patient, waiting for their silence to talk and explaining the questions in great detail. Thus, it seems that she respected them, since she did not require an incompatible behavior for their age.

The analysis of the transcriptions and field notes has shown that each teacher built a kind of different rapport with students. T1 established a friendly and close rapport with them, emphasizing personal contact, which according to Williams and Burden (1997, p.196) “enhance social and personal growth”. Their relationship might have influenced students’ motivation since they participated in several or some moments of the class. Differently from T1, T2 developed a sort of rapport which Paine (1985, as cited in Almeida,

2001) calls *trust-building relationship*. Based on the involvement of the students and their active participation in the last two classes, it appears that their rapport might have fostered reading motivation and engagement. T3 shared a warm interaction based on respect, that is, according to Rogers (as cited in Scrivener, 1994, p.8), one of the main characteristics “to create an effective learning environment”.

In a word, the rapport established between teachers and students might have influenced students’ motivation.

4.3.4 Summary of the chapter

In this chapter, I presented the analysis of the data collected for this investigation. For the sake of organization, it has been divided into three sections, each one related to a research question. The results of the first section showed that the teachers used different procedures in their reading classes which somehow affected the students’ motivation. The findings of the second section revealed that the teachers were inclined to provide negative feedback to the students, which appeared to influence their demotivation. Finally, the results of the third section indicated that a rapport built on trust, acceptance, respect and co-participation seemed to be of crucial importance to create the basic condition of motivation.

CHAPTER V

FINAL REMARKS, LIMITATIONS OF THE STUDY AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

5.1 Final remarks

The main purpose of this study was to analyze some aspects of the classroom context, namely, teacher's pedagogical procedures, teachers' feedback and the rapport established between the teacher and the students, in order to verify how they can influence students' motivation. As far as the first question is concerned, i.e. "How does the teacher's practice, in terms of the pedagogical procedures used in the classroom, influence adolescent students' reading motivation?", the analysis of the results revealed that the teachers adopted different pedagogical procedures in their reading classes and that each of these somehow influenced students' reading motivation (or demotivation).

T1 applied the same procedures of previewing, presenting new vocabulary and translating in all of her reading classes, which could have caused students' boredom. The decrease in the level of students' motivation along the class, led to the conclusion that although the teacher's pedagogical procedures were successful to arouse motivation, they might have failed to sustain it. This finding corroborates those found in Williams and Burden's (1997) and Dörnyei's (2001) studies, which advocate that motivation is divided into stages, and that teachers should provide students with challenging activities to motivate them in all stages.

T2, on the other hand, employed different procedures, strategies and texts genres, within the period of data collection. She also employed tasks which tapped into students' intrinsic and extrinsic motivation. However, the findings revealed that students' involvement was deeper in tasks which incorporated intrinsic motivation features. As observed in the review of literature, curiosity, involvement, interest and challenge are subcomponents of intrinsic motivation for reading (Wigfield & Tonks, 2004). The results are, therefore, congruent with the argument that intrinsic motivation is the major contributor to reading engagement. Thus, it seems reasonable to argue that the pedagogical procedures adopted by T2 may have influenced students' level of motivation.

Accordingly, T3's procedures might have influenced students' reading motivation. It could be perceived that she gave students autonomy during the reading activities, which according to Guthrie, Wigfield and Perencevich (2004) can promote students' motivation and achievement. The results have shown that although some students avoided participating, the majority of them were involved in the class.

Throughout the observed classes some procedures used by the teachers to engage their students were detected in class, such as social interaction encouragement and scaffolding. The analysis revealed that students were provided with opportunities to exchange their knowledge and experience in small groups, which might have influenced their participation, since students were supposed to contribute to the group. They might also have felt less threatened by their peers' judgment. This corroborates those other related studies, which advocate that social interaction may exert a greater influence

on students' reading motivation and achievement (Baker & Wigfield, 1999; Gambrell, Mazzoni & Almasi, 2000). Scaffolding might have influenced students' motivation, since it enabled them to accomplish the tasks, which increases students' sense of self-efficacy.

The results concerning the second question, i.e. "How does the teacher's practice in terms of feedback given to students in class, affect adolescent students' participation/ reading motivation?", reinforce Amidon and Flanders's study (1967, as cited in Kindsvatter, Wilen & Ishler, 1996), in which criticism is found to be used more often than praise. T1 was prone to criticize both students' misbehavior and insignificant achievement. Moreover, her practice of error correction seemed to intimidate some students, who avoided participation. Therefore, T1's feedback did not appear to promote students' motivation and participation. Differently from T1, T2 was not used to criticize her students and was inclined to praise them. T2's practice appeared to raise students' self-efficacy, which is recognized by Baker and Wigfield (1999) as one dimension of reading motivation. Furthermore, T2's approach of correction offered students opportunities to reflect on their errors without exposing them. As a result, T2's feedback might have encouraged students' participation and motivation. Although T3 was used to providing effective feedback, that is, feedback that enables students to reflect on their error and to improve, her lack of praisal and tendency for criticizing students might have been one reason for some students' demotivation.

Regarding the third question addressed in this study, i.e. "How the rapport, established between the teacher and the students, interfere in students' reading motivation?", it can be asserted that the teacher-student

relationship, developed by the three observed teachers, influenced positively students' reading motivation. As for T1, rapport was built on acceptance, teacher's availability to listen to students and mainly due to the establishment of personal contact. It is believed that the rapport created between teacher and students is the most important motivational tool in school 1. Teacher 2 seemed to be more concerned with the students' skills development. She hardly ever engaged in a private conversation with other than pedagogical purposes, i.e. with the aim of previewing the text. T2 built rapport based on acceptance and co-participation, which stimulated students' involvement. Finally, T3, like T2, was reserved and careful to establish personal contact with students, even though they enjoyed a harmonious relationship, since T3 appeared to respect them.

The discussion above has offered evidence that motivation is a complex and multi-dimensional construct. This result is in lines with those found in Williams and Burden's (1997), Baker and Wigfield's (1999) and Dörnyei's (2001) studies in that motivation entails a large array of components. As could be seen, motivation was influenced by many internal and external factors, in that the teachers' procedures have been founded to be of crucial importance.

5.2 Limitations of the study and suggestions for further research

This study presented some limitations that should be acknowledged. First, the number of observed classes. Due to the fact that reading motivation is a slow process, more consistent results could have been provided if more

time had been devoted to the observation period. However, due to limitations, in terms of the duration of the Master's program, this was not possible.

In addition, the present study involved a low number of participants from three schools in Guarapuava, who represent only a small amount of teachers and students. Further studies in the area, from other schools and cities, need to be developed.

Another limitation concerns the assessment of students' motivation. In the case of the present study, students who did not participate in class were considered demotivated. However, students' personality, rather than demotivation itself, might have been one possible reason for their low participation. Furthermore, the students' questionnaire took into account only few motivational factors. In order to have more reliable results, questionnaires developed to assess the various dimensions of motivation (Wigfield & Guthrie, 1997, as cited in Baker & Wigfield, 1999), attitudinal and motivational issues (Clément, Dörnyei & Noels, as cited in Dörnyei, 2002) or reading attitude (McKenna et. al, 1995, as cited in Baker & Wigfield, 1999) should be administered to students in future studies.

Students' interview, in relation to the reading class and the teachers' approach could have offered an enlightening view of the students' opinion towards the teachers' procedures and the rapport established between them.

Although there is a significant amount of literature on motivation in FLL, studies in the area of reading motivation are scarce. Therefore, further studies in the area of reading motivation are required.

5.3 Pedagogical implications

From what has been discussed in this study, it is possible to claim that motivation, as it was expected, is a very complex issue. Not only does it involve several internal and external factors, some of which have not been discussed in the related literature yet, but also the fact that each individual is motivated to read by different purposes and reasons. On a more practical level, the findings indicate that it is important to present different kinds of texts and tasks in order to reach the students' individual purposes and reasons. Meaningful activities may generate students' motivation since, as students attach personal meaning to the task, their interest and involvement may increase and persist.

The findings of the present study confirmed Williams and Burden's (1997) and Dörnyei's (2001) study in that motivation is divided into stages. In this vein, teachers should take into account that motivation must be fostered in all stages, that is, teachers should provide tasks that spark students' motivation in an initial stage and sustain it along the performance.

Another important implication is related to the feedback given to students. As observed in the review of literature, there is a tendency among teachers to criticize students more often than to praise. This result was confirmed in the present study, a factor which could have dissimulated students' participation. Praise should be taken into account by teachers as a form of recognition and encouragement.

Finally, teachers should take into consideration that adolescent students are insecure by nature, which leads them to avoid any threatening situation.

That is, they choose not to participate, with the aim of saving their faces. Thus, it is suggested for teachers to enable students to gain self-efficacy. Students with high level self-efficacy believe in their capacity as learners and are likely to persist and successfully accomplish the task. Students' self-efficacy may grow when teachers provide them with experiences of success, positive feedback about their performance and reading strategies. The teaching of reading strategies offers students the fundamental tools they need to comprehend a text effectively, leading them to experience success, which, in turn develop students' efficacy beliefs. Thus, as illustrated in the above discussion, the factors that affect motivation interplay. As a result, teachers should assume motivation as a combination of factors and should create opportunities to access them.

REFERENCES

- Aebbershold, J.A. & Field, M.L. (1997). *What is reading? From reading to reading teacher: Issues and strategies for second language classrooms*. Cambridge: CUP.
- Alamasi, J. F., McKeown M. & Beck, I. L. (1996). The nature of engaged reading in classroom discussion of literature. *Journal of Literacy Research*. V. 28 n. 1, 107-146.
- Almeida, D. B. L. (2001). (In) humanizing language classrooms: A pathway to (de) motivation. Unpublished Master's Thesis, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Almeida Filho, J. C. P. (1991). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editoras.
- Athey, I. (1980). Reading research in the affect domain. In H. Singer & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark, USA: International Reading Association.
- Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34 pp.452-477.
- Baker, L., Dreher, M. J. & Guthrie J. T. (2000). Why teachers should promote reading engagement. In Baker, L, Dreher, M. J. & Guthrie, J. T., *Engaging young readers*. New York, USA: The Guildford Press.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura, *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: CPU.
- Ben, T. W. & Harper, H. J. (2004) Teacher Education and adolescent literacy. In Jetton, T. L. & Dole, J. A. (eds.) *Adolescent literacy research and practice*, New York, USA: The Guildford Press.
- Bernhardt, E.B. (1991). Reading development in a second language: Theoretical empirical, & classroom perspectives. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Brown, H. D. (1994). Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Carrell, P. (1988). Interactive text processing: implications for ESL/second language reading classrooms. In Patricia L. Carrell, Joanne Devine, and David E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading*. New York: Cambridge Applied Linguistics.

- Coracini, M. J. R. F. (1995a) *Leitura: Decodificação, processo discursivo?* In Maria José Coracini, *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura, Língua Materna e Língua Estrangeira*. (pp.13-20) Campinas, SP: Pontes.
- Coracini, M. J. R. F. (1995b) *Diversidades e semelhanças em aulas de leitura*. In Maria José Coracini, *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura, Língua Materna e Língua Estrangeira*. (pp.13-20) Campinas, SP: Pontes.
- Carter, R. & Nunan, D. (2001). *Teaching English to speakers of other language*. New York, USA: CUP.
- Celani, M. A. A. (2001). *Transdisciplinarity in the teaching of English as a Foreign Language*. In M. Grigoletto & A. M. G. Carmagnani (orgs.) *Inglês como língua estrangeira: identidade, prática e textualidade*. São Paulo:Humanitas/FFLCH/USP.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. New York, USA: Longman.
- Costa, M. B. (2002). *Globetrotters, Inglês para o ensino médio*.
- Cramer, E. H. (1994). *Connecting in the classroom: ideas from teachers*. In E. H. Cramer & M. Castle (Eds.) *Fostering the loving of reading: The affect domain in reading education*. Newark, USA: International Reading
- Davies, F. (1995). *Introducing reading*. UK: Penguin Books.
- Day, R. R. & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in second language classroom*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Denardi, D. A. G. (2002) *Investigating strategic reading instruction from a sociocultural perspective in two Brazilian ESP classrooms*. Unpublished Master's thesis, Universidade Federal de Santa Catarina, SC, Brazil.
- Dörnyei, Z. (2001) *Motivational strategies in the language classroom*. New York, USA: CUP.
- Dörnyei, Z. (2002). *The motivational basis of language learning tasks*. In P. Robinson (ed.), *Individual differences and instructed language learning*. Philadelphia, USA: John Benjamins North America.
- Duff, P. (1996). *Different languages, different practices: socialization of discourse competence in dual-language school classrooms in Hungary*. In K. M. Bailey & D. Nunan, *Voices from the language classroom*. Australia: CUP.
- Dwyer, E. & Dwyer, E. (1994). *How teachers attitudes influence reading achievement*. In E. H. Cramer & M. Castle (Eds.) *Fostering the loving of reading: The affect domain in reading education*. Newark, USA: International Reading.

- Ellis, R. (1999). *Understanding second language acquisition*. New York, USA: Oxford University Press.
- Eskey, D. E. & Grabe W. (1988) Interactive models for second language reading> perspective on instruction. In Patricia L. Carrell, Joanne Devine, and David E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading*. New York: Cambridge Applied Linguistics.
- Ferreira. S. G. (2003) *Mapping passive x active tasks in EASP teaching: resonance for motivation and critical thinking*. Unpublished doctoral dissertation, Universidade Federal de Santa Catarina., Florianópolis, SC, Brazil.
- Gambrell, L. B., Mazzoni, A. & Almasi, J. F. (2000). Promoting collaboration, social interaction, and engagement with text. In Baker, L, Dreher, M. J. & Guthrie, J. T., *Engaging young readers*. New York, USA: The Guildford Press.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972) Attitudes and motivation. Massachusetts, USA: Newbury House Publishers.
- Gaskins, R.W.& Gaskins I. W.(1997). Creating readers who read for meaning and love to read: The Benchmark School reading program. In S. A. Stahl & D. A. Hayes, *Instructional Models in Reading*. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graves, M. F. (2004). Theories and constructs that have made a significant difference in adolescent literacy. In Jetton, T. L. & Dole, J. A. (eds.) *Adolescent literacy research and practice*, New York, USA: The Guildford Press.
- Guthrie, J. T. et al. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivation and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 31 pp.306-325.
- Guthrie, J. T. & Wigfield A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. In Barr, R., M. L. Kamil, P. Rosenthal & D. Pearson, *Handbook of Reading Research*. Vol. III. New York, USA: Longman.
- Guthrie, J. T. et al. (2000). Building towards coherent instruction. In Baker, L, Dreher, M. J. & Guthrie, J. T., *Engaging young readers*. New York, USA: The Guildford Press.
- Guthrie, J. T. (2004). Classroom Context for engaged reading: An overview. In Guthrie, J. T., Wigfield, A. & Perencevich, K. C. *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction*. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. & Perencevich, K. C. (2004). Scaffolding for motivation and engagement in reading. In *Motivating reading*

comprehension: Concept-oriented reading instruction. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.

Guthrie, J. T. & Taboada, A. (2004). Fostering the cognitive strategies of reading comprehension. In *Motivation reading comprehension: Concept-oriented reading instruction*. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.

Jacob, L. K. (2003). Diferenças motivacionais e suas implicações no processo de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. In D. A. Consolo & M. H. Vieira-Abrahão. *Pesquisas em lingüística aplicada: ensino e aprendizagem de língua inglesa*. (pp. 31-54). São Paulo: UNESP.

Johns, J. & VanLeirsburg. (1994). Promoting the reading habit: considerations and strategies. . In E. H. Cramer & M. Castle (Eds.) *Fostering the loving of reading: The affect domain in reading education*. Newark, USA: International Reading Association.

Kindsvatter, R., Wilen, W. & Ishler M. (1996). *Dynamics of Effective teaching*. USA: Longman.

Klingner, J. & Vaughn, S. (2004) strategies for struggling second-language readers. In Jetton, T. L. & Dole, J. A. (eds.) *Adolescent literacy research and practice*, New York, USA: The Guildford Press.

Lightbown, P. M. & Spada N. (1993). *How languages are learned*. New York, USA: Oxford University Press.

Lucena, M. I. P. & Fortkamp, M. (2001). in M. B. M. Fortkamp & R. P. Xavier (Eds.) *EFL teaching and learning in Brazil: Theory and practice* (pp.87-98). Florianópolis: Insular.

MacIntyre, P. D. (2002). Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. In P. Robinson (ed.), *Individual differences and instructed language learning*. Philadelphia, USA: John Benjamins North America.

Maes, D. R. (1999). *The conception of reading and the use of reading strategies in Florianopolis municipal schools*. Unpublished Master's thesis, Universidade Federal de Santa Catarina, SC, Brazil.

Mathewson, G. C.(1980). The function of attitude in the reading process. In H. Singer & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark, USA: International Reading Association.

McKenna, M. (1994). Towards a model of reading attitude acquisition. In E. H. Cramer & M. Castle (Eds.), *Fostering the loving of reading: The affect domain in reading education*. Newark, USA: International Reading Association.

- Macowski, E. B. (1993). A construção do ensino aprendizagem de língua estrangeira com adolescentes. Unpublished Master's Thesis, Universidade Estadual de Campinas.
- Nóbrega, D.G.A. (2002). *EFL reading teacher's procedures in Florianópolis public schools: A case study*. Unpublished Master's Thesis, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Nokes, J. D. & Dole, J. A. (2004). Helping adolescent reader through explicit strategy instruction. In Jetton, T. L. & Dole, J. A. (eds.) *Adolescent literacy research and practice*, New York, USA: The Guildford Press.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in foreign language*. Heinemann.
- Moita Lopes, L.P. (1996). *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras.
- Oliveira, V. & Bossa. (1998). *A avaliação psicopedagógica do adolescente*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Paris, S. G.; Wasik, B. A. & Turner, J. C. (1991). The Development of strategic readers. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Rosenthal & D. Pearson, *Handbook of Reading Research*. Vol. II. New York: Longman.
- Pinhel, C. O. (2003) Reflexões sobre a leitura em aulas de inglês como língua estrangeira em uma escola pública. In D. A. Consolo & M. H. Vieira-Abrahão. *Pesquisas em lingüística aplicada: ensino e aprendizagem de língua inglesa*. (pp. 31-54). São Paulo: UNESP.
- Pinto, D. S. S. (2001). Alguns fatores relevantes para a motivação na aprendizagem de LE. In M. Grigiletto & A. M. G. Carmagnani. *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas.
- Positivo (2004). 3ª Série do Ensino médio, vol. 8. Paraná: Editora Posigraf S/A.
- Reed, J. H., Schallert, D. L., Beth, A. D., & Woodruff, A. L. (2004). Motivated reader, engaged writer. In Jetton, T. L. & Dole, J. A. (eds.) *Adolescent literacy research and practice*, New York, USA: The Guildford Press.
- Rosenshine, B. & Meister C. (1997). Cognitive strategy instruction in reading. In S. A. Stahl & D. A. Hayes, *Instructional Models in Reading*. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Samuels, S. J. & Kamil, M. L. (1988). Models of the reading process. In Carrell, P., Devine, J. & Eskey, D. (Eds.), *Interactive approaches to second language reading*. New York: Cambridge Applied Linguistics.
- Scrivener, J. (1994). *Learning teaching*. Oxford: Macmillan Heinemann.

- Silberstein, S. (1994). *Techniques and resources in teaching reading*. New York, USA: Oxford University Press.
- Sistema Anglo de Ensino (2004). *Ensino Médio 1ª. Série 4º. Bimestre*.
- Smith, F (1978). *Reading*. Cambridge: CUP.
- Swan, E. A. (2004) *Motivating adolescent readers through concept-oriented reading instruction*. In Jetton, T. L. & Dole, J. A.(eds.) *Adolescent literacy research and practice*, New York, USA: The Guildford Press.
- Taboada, A. & Guthrie, J. (2004). *Growth of cognitive strategies for reading comprehension*. In Guthrie, J. T., Wigfield, A. & Perencevich, K. C. *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction*. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tiba, I. (1998). *Ensinar Aprendendo: Como superar os desafios do professor aluno em tempo de globalização*. São Paulo: Editora Gente.
- Tomitch, L. M. B. (1991). *Schema activation and text comprehension*. *Fragmentos*. 3(2), 29-43.
- Tomitch, L. M. B. (2002). *Por que o aprendiz de leitura em língua estrangeira precisa do professor? O papel do professor no ensino de língua em LE*. In M. J. D. Costa, M. E. Zipser, M. E. Zanatta & A. Mendes (Eds.) *Línguas: Ensino e ações*. Florianópolis: UFSC/NUSPPLE.
- Urquhart, S. & Weir, C. (1998). *Reading in a second language: Process, product and practice*. New York, USA: Longman.
- Williams, M & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. United Kingdom: CUP.
- Wigfield, A. (2000). *Facilitating children's reading motivation*. In Baker, L, Dreher, M. J. & Guthrie, J. T., *Engaging young readers*. New York, USA: The Guildford Press.
- Wigfield, A & Tonks, S. (2004). *The development of motivation for reading and how it is influenced by CORI*. In Guthrie, J. T., Wigfield, A. & Perencevich, K. C. *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction*. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vygotsky, L.S. (1989). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes LTDA.
- Zimmerman, B. J. (1999). *Self-efficacy and educational development*. In A. Bandura, *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: CPU.

APPENDIX 1 – STUDENT’S QUESTIONNAIRE

Mestranda: Caroline Hagemeyer
Orientadora: Lêda Maria Braga Tomitch

Questionário de sondagem para pesquisa de mestrado

- 1) Você acha a motivação importante para a aprendizagem do Inglês?
 - a) Muito importante
 - b) Importante
 - c) De alguma importância
 - d) Não faz diferença
 - e) Não é importante

- 2) Inglês é uma língua difícil de se aprender.
 - a) Concordo totalmente
 - b) Concordo
 - c) Não é tão difícil
 - d) Discordo
 - e) Discordo totalmente

- 3) Eu estudo inglês porquê:
 - Eu sou obrigado/a a estudar
 - a) Concordo totalmente
 - b) Concordo
 - c) Não faz diferença
 - d) Discordo
 - e) Discordo totalmente

 - Eu gosto muito de aprender Inglês
 - a) Concordo totalmente
 - b) Concordo
 - c) Não faz diferença
 - d) Discordo
 - e) Discordo totalmente

 - Será útil para o meu futuro acadêmico
 - a) Concordo totalmente
 - b) Concordo
 - c) Não faz diferença
 - d) Discordo
 - e) Discordo totalmente

 - Será útil para o meu futuro profissional
 - a) Concordo totalmente
 - b) Concordo
 - c) Não faz diferença
 - d) Discordo
 - e) Discordo totalmente

- 4) Se eu tiver oportunidade de usar o que aprendi nas aulas de inglês fora da escola, eu...
 - a) usarei
 - b) não usarei

- 5) Eu prefiro textos que provoquem a minha curiosidade, mesmo sendo difíceis.
- a) Concordo totalmente
 - b) Concordo
 - c) Não faz diferença
 - d) Descordo
 - e) Descordo totalmente
- 6) Eu me considero um bom leitor.
- a) Sim, sou um ótimo leitor
 - b) Sim, sou um bom leitor
 - c) Tenho dificuldade, mas dependendo do texto eu consigo compreender
 - d) Tenho muitas dificuldades
 - e) Não consigo entender nada do que está escrito nos textos
- 7) Qual é o seu desempenho nas atividades de leitura da Língua Inglesa.
- a) Excelente
 - b) Ótimo
 - c) Bom
 - d) Regular
 - e) Péssimo
- 8) Você gosta da sua aula de leitura?
- a) gosto muito
 - b) gosto
 - c) não faz diferença para mim
 - d) não gosto
 - e) é muito chata
- 9) O tema do texto influencia a sua participação na aula?
- a) sim, se o tema é interessante para mim eu participo mais.
 - b) sim
 - c) não faz diferença para mim
 - d) não
- 10) O professor discute sobre o assunto do texto antes da leitura?
- a) Sim
 - b) Não
 - c) As vezes
- 11) Qual a reação da sua professora quando você não está participando da aula?
- a) Ela não liga
 - b) Ela chama a atenção
 - c) Ela fica irritada
 - d) Ela faz algo que me motive participar
- 12) Marque um X nas alternativas que mais se identificam com a sua professora:
- Mostra aos alunos o valor da aprendizagem de uma língua estrangeira
 - Ela demonstra interesse com o seu progresso
 - Ela aceita e se preocupa com os alunos
 - Promove atividades em grupos
 - Estabelece uma meta para a aprendizagem
 - Demonstra que acredita na capacidade dos alunos
 - Ela demonstra de alguma forma quando você progride
 - Ela mostra em que você deve melhorar
 - Estabelece regras

APPENDIX 2 – TEACHER’S QUESTIONNAIRE

Questionário do professor

Mestranda: Caroline de Araújo Pupo Hagemeyer
Orientadora: Prof. Doutora Lêda Maria Braga Tomitch

Questionário de sondagem para pesquisa de mestrado

Caro colega,

Estou fazendo mestrado na área de Leitura, e preciso colher informações sobre alguns de seus procedimentos utilizados em sala de aula de leitura. Espero poder contar com a sua colaboração no preenchimento deste questionário.

- 1) Como é dividida a aula de Inglês? Você trabalha com as quatro habilidades?

- 2) Dentro do curso qual a porcentagem de leitura?

- 25% ou menos
 entre 26% e 49%
 entre 50% e 74%
 entre 75% e 100%

- 3) Você adota algum material didático? Qual?

- 4) Se você adota algum tipo de material didático, você inclui algum material extra? Como você seleciona estes materiais?

- 5) Se você não adota nenhum material didático, onde você se baseia para preparar as aulas?

- 6) O que você leva em consideração quando prepara as aulas?

- 7) Como você escolhe os textos e as atividades de leitura? Qual o critério utilizado para selecioná-los?

- 8) Quando você seleciona as atividades e os textos, a sua escolha é influenciada pelos alunos?

9) Os alunos têm algum controle sobre o que eles lêem? Eles escolhem o tema do texto?

10) Você acha que a motivação é importante para que haja aprendizagem? Justifique.

11) O que você faz em sala para motivar os seus alunos?

APPENDIX 3C – TRANSCRIPTIONS SCHOOL 1

Transcription 1st and 2nd classes – school 1 (October 7th, 2004)

T1 - vamos a chamada + nossa, mas tá faltando gente hoje, heim

St - é a primeira aula do bimestre

T1 - escuta, é verdade + falando em primeira aula, que que é essa história de me dar o cano em duas aulas ((risos))

T1 - faltaram duas quintas-feiras ((alunos todos ao mesmo tempo falam sobre o assunto))

T1 - eu fiquei 15 dias sem ver vocês

Sts - ahhhhhh ((risos))

T1 - é verdade eu fiquei com saudades de vocês

St - não é verdade ((se referindo a ela não tê-los visto durante 15 dias))

St - eu te vi hoje

T1 - e eu fiquei com saudade, é verdade, eu fiquei com saudade de vocês

St - na próxima a gente traz uma foto

T1 - é, é verdade, mas só que na foto não é a mesma coisa que ao vivo

St - na próxima a gente vai na tua casa

T1 - ah, na minha casa

St - olha, eu te vi ontem á noite, hoje

T1 - ontem á noite?

St - é, ontem á noite

T1 - ah, no CCBEU

St - é

St - tem que ser o peixe

St - ah, peixe

St - hoje de manhã, na hora do almoço

T1 - peixe é peixe, né

St - professora, quanto que eu fiquei na tua matéria?

T1 - sabe peixe (sic), que eu não vou ser mais a tua vizinha, né

St - não sabia, onde que você vai?

T1 - eu vou embora dali

St - pra onde você vai?

T1 - ah vou morar ali no Maria Antônia

Sts - hum, que chique

T1 - eu vou comprar um apartamento ((Entra um aluno atrasado, com skate na mochila))

T1 - não pode vir com este negócio aí

St - ninguém ta vendo

T1 - Ô Nego, me dá aí + esse negócio +sério não dá para ficar com vocês, daqui que eu ponho aqui no meu pezinho

St - a professora vai ficar brincando, né

St - vai treinar um pouquinho?

T1 - é decerto eu vou participar de um campeonato

T1 - fica aqui depois você pega ((coloca em baixo da mesa))

St - daí eu vou dizer, aquela foi a minha professora

T1 - é

T1 - vai moçada, a chamada então + Ô, vamo (sic) lá pessoal, deixa eu falar então para vocês as notas ((notas dos alunos que ficaram em recuperação . Os alunos reclamam)) Ô + Deixa eu contar a nota de

vocês 56, 53, 55, 54, 67, 60, 9, 78, 56 + bom pessoal, agora vamos conversar, é sério + fazendo uma análise da recuperação de vocês, ceis (sic) viram que as notas estão baixas + tá girando em torno de 50 e 60 + 50 e 60 prá mim ta baixo. Agora é o seguinte + na verdade na recuperação vocês foram muito mal + fizeram uma prova que valia 20 e tiraram 4.2, 3, a nota maior foi 10, da fulana. + então eu sei que faltou um pouco do empenho de vocês pra prova de recuperação, ta certo? ((chama a atenção de um aluno que está conversando)) tá certo que vocês tem várias provas de recuperação no mesmo dia, eu posso até entender este fato, mas o que não dá para entender, é que uma prova valendo 20 + eu só posso chegar a conclusão de que vocês não se prepararam, porque 4.2, 3.8, 3.5, 4.5, numa prova valendo 20, eu acho que é muito pouco. E outra coisa, agora no 4º. Bimestre, é hora de colocar todas as suas energias por que é a reta final, onde vocês tem que dar o máximo de si + uma outra coisa, não deia a peteca cair, eu sei que no 4º. Bimestre, vocês estão cansados, ah, por isso, aquilo, o ano inteiro + eu acho que agora é hora de vocês, assim, não deixarem a peteca cair, botar mais empenho, tem aquele cara que ta assim + penduradão né, e que falta bastante pra chegar + as tem aluno que precisa de pouco, então + não vamos por pouco ficar de recuperação final né + correto, porque vocês sabem que eu cobro a matéria do ano tto, inclusive as vírgulas, os pontos finais e tudo + então, se ficar de final, fica mais difícil ta + então estes vamos estudar e esses alunos que tiraram estas notas horríveis aqui, eu espero que não se repita no 4º. Bimestre, então vamos lá, alguma dúvida xxx bimestre, todo mundo

de apostila na mão ((aluno cometa sua nota e que não sabe responder as perguntas de marcar x. Outros reclamam que deveria ter trabalho no lugar de prova))

(...)

T1 - aula 33, in the classroom, vamo lá + o texto tá lá em baixo + vocês já viram alguma coisa sobre o El Niño em geografia?

Sts- já.

T1 - Vocês já trazem algum conhecimento + o texto fala de climatologia, o fenômeno chamado El Niño + que vocês conhecem do El Niño?

St - Que as águas esquentam

T1 - que as águas esquentam, que mais

St - El ninho, por causa do menino Jesus

T1 - El ninho por causa do menino Jesus

St - Que as águas dos oceanos esquentam e causam muita chuva

T1 - Que as águas dos oceanos esquentam e evaporam e causa muita chuva

St - E que causam seca do outro lado

T1 - Então beleza, meio caminho andado, por que o texto, vai falar isso que vocês me falaram só que em inglês. Sê vocês já saem em português fica mais fácil, né + então vamos fazer diferente com vocês, eu fiz ontem no 1º. B, eu quero fazer com vocês hoje também + e funcionou legal ontem, eu quero que vocês se dividam em grupos, quantos alunos que eu tenho?

St - 17

T1 - Eu quero cinco grupos de 3 e um grupo de 2 ou 4 , sei lá, em matemática u não sou boa.

((começa a fazer a divisão))

T1- Presta atenção que eu vou explicar o que vocês têm que fazer. Chiii, pessoa, uma coisinha para vocês, sosseguem, eu queria que vocês fizessem o trabalho + eu sei que trabalho em grupo tem que ter conversa, não vai ficar três bobos olhando um para a cara do outro, mas falem baixinho, para que um grupo não interfira no outro, e as coisas fiquem assim mais ((bate palmas alunos estão conversando)) vamos lá que eu vou dividir o texto para vocês ((faz a divisão do texto, cada grupo fica com cinco linhas em média))

T1 - O que que vocês vão fazer, vocês vão ler a parte que lhes cabe, vão entender, vão fazer a procura das palavras que não conhecem, traduzir, e depois cada grupo vai dar a sua contribuição + e depois a gente junta tudo para a gente entender o texto, tá + outra coisa, vamos fazer o glossary, e daí eu já dou uma ajudinha para vocês OK, então vai + todo mundo fazendo o glossary comigo

T1 - xxx dissimulado ou disfarçado + alu-ish alu-ished é enganar + number 3 forecast são os meteorologistas, aqueles que prevêem o futuro

St - como?

T1 - meteorologistas, meteorologistas ((alunos conversam, repetem dão risadas)) meteorologia então meteorologista. ((continua a conversa)) gente ((professora chama a atenção dos alunos)) number 5, gremlin, vocês já devem saber o que que é gremlin, que que é ((falam ao mesmo tempo e não dá para entender))

T1 - ah... ô pessoal ((professora chama a atenção por que não param de falar)) por causa do filme que vocês assistiram. Lembra, dos gremlin,

daqueles monstrinhos, que quando molhava o que que acontecia, ficavam umas bolas assim ((faz o gesto com as mãos)) e aí de bonzinhos eles ficavam maus + William ((chama a atenção do aluno))

St - é que eu vi um Gremlin professora

T1 - eu vô te tirá, eu vô por você pra fora de skate + a aí gente gremlin a gente traduz como? duende, alguma coisa que não é muito legal, que tem um espírito ruim, segundo a lenda, na 2ª. Guerra mundial, eles saia do nada e atrapalhava os pilotos e as máquinas, ta, então atrapalhava tudo, daí o nome Gremlin, que é ruim + number 6 to unleash, unleashed, causar desencadear, causar desencadear + number 8 xxxdevastação, destruição + number 9 xxx inversão + number 10 draught seca + number 11 to highten aumentar, elevar number 12 flood, inundação ou enchente + number 13 to add também é aumentar ou elevar tá, então cada um fazendo a parte que lhes cabe OK

T1 - então cada um faz a parte que lhe cabe ((alunos pedem ajuda))

T1 - qualquer dúvida que vocês tenham me chamem, tá bom?

St - tem que traduzir?

T1 - ler e entender, e para entender você tem que fazer a tradução ((os alunos começam a fazer o entendimento, ou melhor, a tradução + alguns grupos não se ajudam, fazem sozinhos + outros, uma pessoa faz e as outras copiam + enquanto 2 grupos, as pessoas se ajudam)) ((alunos conversam e atrapalham outros grupos que estão trabalhando, um deles é o preferido da professora que chama ele de peixe))

T1 - não vai mais ser meu peixe (sic) , meu peixe (sic) não tá sabendo se comporta, você quando fica perto do William não dá. (todos os alunos

falam que não dá pra agüentar o William, que ele não para, que atrapalha a aula, e também alam do Robert que é o peixe (sic), e que não merece, e que a professora deveria escolher outro peixe (sic)

St - ((levanta e se coloca em frente a câmara e fala)) eu sou comportado, é eles que me excluem ((enquanto isto, Robert levanta e vai aos outros grupos conversar, por que ele já terminou a tarefa))

(...)

T1 - tá, então vamos fazer, já que vocês já terminaram

St - não, ainda não terminei. ((espera algum tempo))

T1 - pronto?

(espera mais)

T1 - é importante que cada grupo preste atenção na interpretação do outro para que a gente possa unir tudo e fazer o entendimento do texto, ta + Chiiii + vamos começar aqui, com o grupo um, ((fala o nome das alunas)) como é que ficou? + vamos fazer o seguinte, um do grupo lê em inglês e o outro lê em português + sem medo de errar, o máximo que pode acontecer é você errar e eu ter que corrigir. ((enquanto a aluna lê o texto, a professora interrompe para corrigir, tanto a pronúncia quanto a tradução))

T1 - eu quero que outro grupo que fez do primeiro parágrafo também fale, para ver se vocês entenderam do mesmo jeito.((depois que todos os alunos leram o parágrafo em inglês e fizeram a tradução a professora pergunta + alguma dúvida, é mais ou menos o que vocês me falaram no começo da aula. ((termina a parte de leitura e vai para a gramática))

T1 - agora vamos para a página 15, eu vou pedir para o Robert ler para mim.

St - tinha que ser o peixe (sic).

Transcription 3rd and 4th classes – school 1 (October 11th, 2004)

St - PROFESSORA + não dê prova, só trabalho

T1 - NÃO, trabalho sempre tem né, mas dá só trabalho + daí é sacanagem

St - claro que não

Sts - xxx

T1 - vamos fazer o seguinte, Deus ajuda quem estuda + xxx vamos falar sério agora, não deu nada não? + em casa, por causa da reunião ((estava se referindo a reunião de pais que aconteceu pela manhã))

St - não

T1 - mas era pra ter dado heim + o que eu falei aí com os pais

St - xxx

StW - VIU PROFESSORA, colocaram um monte de paradinha que eu não fiz

T1 - e você fez?

StW - não –e verdade, eu fiz todas as tarefas de biologia, eles falaram que eu não fiz ((enquanto o aluno fala a professora toma o disc man de uma aluna)) falaram que eu não fiz a prova de biologia, atividades avaliativas, nossa, bolas de coisas

T1 - era bem assim um que eu tava querendo

St - eu só tava vendo

T1 - deixa aqui + depois você pega ((coloca em cima da mesa))

T1 - como hoje nós vamos trabalhar individualmente, então a gente vai colocar vocês separados + então eu vou pedir para a C sentar ali na primeira, aqui oh, vem + ai, K ali + oh P vem aqui + vem cá R atrás de mim + e atrás da R + R atrás da P + oh, deixa eu ver, H vem aqui atrás do X + G fica aí mesmo + gente vamos olhar a tarefa de vocês + só o capítulo 18 + só dá uma olhada pra mim na página 288 da apostila caderno se eu corrigi todos os exercícios

St - não, não foi feito

T1 - era sim, era tarefa

St - claro que não

T1 - lembra que eu pedi pra fazer na sala, e terminar em casa

StW - não lembro disto

T1 - Oh, vocês vão ficar com a apostila caderno aberta na página 188, e com o caderno de exercício no capítulo 18 + quando eu chamar já vem com tudo ta

(...)

T1 - muito bem, muito bem ((pela tarefa feita))

St - cdf

(...)

T1 - lá na página 288, vamos corrigir o exercício 3 ((professora corrigi a tarefa))

(...)

T1 - porque que não tem o does + porque que não tem o does + estou perguntando sobre o sujeito ou o objeto + sobre o + será que eu to falando com as paredes + então + o xxx no meio ambiente + então eu to tirando, que libera, que libera é o + sujeito

(...)

T1 - então vamos começar a nossa aula de hoje + aulas 39 e 40 + o ponto gramatical + nos vamos ver a 2ª. parte dos interrogatives e o texto caiu na universidade federal de Goiás + fala dos Maias + OK, vocês já viram alguma coisa sobre os Maias em [história

ST - [história

T1 - então vocês já tem um conhecimento + o que vocês já sabem sobre os Maias + qualquer coisa que vocês já ouviram falar sobre os Maias + o que por exemplo ((alunos não respondem)) todo mundo falando junto fica difícil, não consigo entender

St - são antigos

Sts - xxx

T1 - na América Central + porque eles desapareceram? + acredita-se que eles desapareceram por qual razão?

St - os óvnis lá

T1 - é uma das vertentes, é uma das razões

Sts - xxx espanhóis

T1 - foram matando até exterminar com a população + que mais
St - quer eles viviam em cidades estados
T1 - vocês já viram esta aula?
Sts - já
T1 - bom + uma das vertentes, acredita-se que eles desapareceram porque, é, óvnis vieram e levaram eles embora + é, tem alguma outra coisa que vocês sabem porque eles desapareceram?
St - xxx
T1 - ta, no texto vai dizer outra coisa, eu quero que vocês descubram uma outra coisa que diz porque que eles desapareceram ta + outra hipótese além da que diz que eles foram exterminados pelos espanhóis, ou que eles foram levados pelos óvnis + vai dizer outra coisa + aí vocês vão ter que saber ta + hoje nós vamos fazer uma leitura individual, cada um vai ler um pedacinho
St - não
(T1 pede para os alunos lerem e corrige quando as palavras não são pronunciadas corretamente))
T1 - PESSOAL + este texto + caiu, foi tirado, do site da Oxford + uma das melhores xxx do mundo + este não é um texto muito [fácil
St - [fácil
T1 - mas dá para entender + vocês são capazes de entender + ele foi usado para as pessoas que fazem o first certificate in English + FCE + é uma prova, difícil para quem faz + é o primeiro certificado de proficiência que você recebe de proficiência na língua inglesa + mas vamos lá + vamos fazer o glossary e depois a gente vai fazer o entendimento do texto
StR - não é esta prova que eu vou fazer?
T1 - não sei + qual livro que você esta fazendo?
StR - o roxinho
T1 - qual?
StR - O livro ROXO
T1 - acho que não, esta prova tem que ser feita em Curitiba
StR - então
T1 - você vai?

StR - é

T1 - então é pra ser + não sei exatamente o livro que você está fazendo, mas pela descrição que você tá fazendo, deve ser + vamos lá, number one to astonish, espantar ou surpreender, espantar ou surpreender + number two, drawing, desenho + three, to vanish, desaparecer sumir, desaparecer sumir + number four, remarkable, notável ou ainda extraordinário + number five, huge, enorme, enorme + number six wheel, que que é Wheel? + alguém sabe? + roda + number seven, other than, diferente de opinião + number eight, even até ou ainda + number nine, jungle, selva + o Paulo do Segundo ano vocês chamam de jungle + tadinho, só porque ele mora lá longe

St - não é isso, é por causa do nick dele, xxx tipo os piá comentaram aí

T1 - aí ele gostou da idéia + tá bom + number tem xxx desmoronar, ruir + number eleven, worship, adorar venerar, e number twelve, proper, adequada ou apropriada + então voltamos ao texto ((T1 lê uma frase em inglês e traduz com a ajuda dos alunos))

T1 - em + em

St - 1841

T1 - e aí, vai

St - um livro foi publicado

T1 - um livro foi publicado + o que

St - espantou ou

T1 - surpreendeu o mundo, ele

St - era chamado [incidentes da viagem da América Central

T1 - [incidentes da viagem da América Central ((T1 lê outra frase))

Sts - xxx

T1 - através

Sts - xxx

T1 - das densas florestas do

St - México

T1 - México e da

St - Guatemala

T1 - rainforest é um tipo de floresta, que tipo que é, tipo floresta amazônica, é floresta

St - tropical

T1 - isto, floresta tropical

(...)

T1 - vamos ver esta imagem aqui + porque depois tem uma pergunta lá trás desta imagem + o que que está escrito ali embaixo + esta imagem + foi achada + em um antigo [templo no México

Sts - [templo no México

T1 - [alguns

Sts - [alguns escritores

T1 - alguns escritores modernos afirmam que esta imagem + o que que é spaceship?

Sts - espaçonave

T1 - isto, que é a imagem de um homem em uma + [espaçonave

Sts - [espaçonave

T1 - vocês me disseram que algumas pessoas acreditam que os Maias desapareceram porque foram levados por

Sts - xxx

T1 - alienígenas, disco voadores + pagina 190 + continuação do texto ((T1 lê outra frase do texto)) então vamo lá + since that time + desde aquele tempo

Sts - xxx

(...)

T1 - então eu vou pedir pra vocês responderem os exercícios de 1 à 5 + vocês podem responder em português ta + responda as seguintes perguntas em português de acordo com o texto + perguntas 1 2 3 4 e 5 + rapidinho + se dé tempo a gente vai fazer uma atividade avaliativa ainda hoje tá + ah, deixei meu relógio xxx que horas são gente?

St - são xxx

T1 - enquanto vocês vão fazendo eu vou pegar papel almaço, porque se dé tempo a gente já faz

St - não vai dar tempo

T1 - se é duas e cindo, até quinze pras três dá

St - não duas e cinquenta ((risos))
((T1 sai e alunos ficam fazendo os exercícios, alguns olham na apostila do colega outros na da professora))

T1 - ((T1 chega)) ééé colinha + que feio hein ((risos)) + trouxe bastante folha de almoço

St - por que isso?

T1 - por que ta no script, tem que fazer ué ((professora chama a atenção de aluno que está sem o material e de aluna que está com o celular)) G

St - xxx

T1 - eu também sei fazer mágica + eu sei pegar celular e não devolver nunca mais + ficaram pronta sua fotos?

StG - que fotos?

T1 - você não fez aniversário de quinze anos?

StG - eu fiz faz três anos ((risos))

T1 - Ah, foi uma amiga sua então + que você trouxe o convite

St - que você mostrou aqui na sala

StG - quando eu fizer festa de dezoito anos eu convido tudo vocês

T1 - ah é, quando que é

StG - seis de janeiro

T1 - seis de janeiro, não faça em fevereiro, porque janeiro é mês de férias, xx tal né

StG - é né

T1 - ou faça seis de dezembro

StW - VIU, quando vocês tiverem pulando reveillon vocês vão lembrar de mim

T1 - o que?

StW - vocês vão lembrar de mim

StR - é que o aniversário dele é dia trinta e um de dezembro

T1 - ah, ninguém merece fazer aniversário dia trinta e um de dezembro

StW - por que não?

T1 - porque ninguém lembra

StW - todo mundo lembra e comemora

Sts - xxx

StW - professora, a festa minha este ano foi tão grande

T1 - que Guarapuava inteira comemorou
StW - soltaram fogos de artifício pra mim, champagne + teve mais de dez mil convidados
T1 - ah, eu posso imaginar
StW - que EU conhecia
T1 - o resto era piru (sic) né
StW - é o resto era piru (sic)((risos)) fora os [xxx
St - [xxx
T1 - então vamos lá exercício um ((correção))
(...)
T1 - R eu vou trocar de peixe (sic)
StW - eu to disposto
Sts - xxx
T1 - um peixe (sic) não pode xxx + eu vô pega e você sabe o pai ou a mãe vai ter que vir buscar
(...)
StR - a K copiou de você
StK - ah, claro que não seu peixe (sic) malvado
T1 - um peixe (sic) tem que ser exemplar
Sts - xxx
T1 - depois nos vamos rever este filme ta Carol
Sts - xxx ((risos))
(...)
T1 - tudo bem, mas isto que vocês responderam e de conhecimento prévio de vocês + mas o que diz ali + responda de acordo com o texto né + qual a razão que o texto dá ((T1 dita a resposta))
St - professora, mas nos colocamos isto mas com as nossa palavras
T1 - tudo bem
(...)
St - oh o tipo deste peixe (sic)
St - o peixe (sic) tá nervoso hoje
StR - xxx
T1 - eu vou trocar de peixe (sic), você vai ver, até o fim do ano eu troco
StK - troque, deixe eu ser

- T1 - livro texto, vamos lá + segunda parte das interrogativas página 56 + W
((professora chama a atenção do aluno W que escreve num papel w pra
peixe)) PEXE com CH ((risos))
- St - meu Deus
- St - é que nos tamo (sic) na aula de inglês, não de português
- St - é
- T1 - então teria que ser fish
- St - é ponha lá fish ((risos))
- T1 - não é fisha (sic) não tá ((risos))

Transcriptions 5th and 6th classes school 1 (October 28th, 2004)

- T1 – Então vocês vão se reunir agora...é...eu vou passar algumas perguntas
no quadro ((alunos conversando)) oh pessoal, oh Luiz ... eu não to
querendo mandar ninguém para fora...mas se necessário for...((aluno
está mexendo com câmera)) e nem to querendo ganhar uma câmera
digital, mas se necessário for... eu vou separar vocês em grupos, vou
separar as painéis..porque senão o negócio não rende. Oh Ricardo,
você senta com a Ruth. Cuida bem dele heim, ele também é meu peixe
(sic). ((professora faz a separação dos grupos, e os alunos reclamam
da divisão)) O título do texto é + então é o seguinte, the greenhouse
effect + em português vocês vão escrever tudo o que o grupo sabe
sobre o efeito estufa + em português tudo o que vocês sabem sobre o
efeito estufa.
- St – em português?
- T1 - é, esta parte não entra inglês ainda.
- St - depois você vai pedir para a gente passar para o inglês?

T1 - não. ((alunos discutem sobre o tema)).

St - um só escreve?

T1 - um só escreve, tudo o que vocês sabem + cada grupo conversa entre si para que a informação não vaze tá.

St - pode ser assim bem nada a ver mas com as nossas palavras?

T1 - o QUÊ vocês sabem.((alunos discutem e escrevem)).

T1 - mais 5 minutos.

St - xxx pouco.

T1 - é jogo rápido.((passa algum tempo))

T1 - o que vocês estão fazendo?

St - o que você pediu.

T1 - estão fazendo aquela parte do conhecimento prévio que eu pedi, ou já estão fazendo o texto.

St1 - NÃO, não tamo (sic) lendo o texto.

St2 - mas teacher, este texto, nós já vimos na última aula.

T1 - NÃO GENTE.

St - claro que é.

T1 - ESTE texto?

St - é, pode ver a tarefa feita.

T1 - mentira gente.

St - é teacher.

T1 - mas é por isso que eu to vendo todo mundo fazendo direitinho.

St3 - eu tava com a apostila de geografia.

T1 - expertinho ele não. Ta, beleza + ta vendo né, quem não anota as coisas se estrumbica mesmo + eu quero então que vocês leiam o que vocês

escreveram e digam se tem no texto que vocês leram + começa aqui com a A

St1 – xxx

T1 – muito bem, acharam esta parte no texto?

St1 – não, é da cabeça.

T1 – beleza + vocês.

St – xxx

T1 – beleza.

St – xxx

T1 – certo + vocês aqui. ((chega um aluno atrasado cerca de 30 minutos))

Sts – lá vem o negão, ticatá ticatá ticatá ((referindo-se ao aluno que chegou atrasado))

T1 – o que é isto + só por que ele é escurinho.

T1 – bom + é + o efeito estufa, o que que ele é gente? + nada mais é como uma estufa + o que que uma estufa de flores faz + vocês já foram lá na agraflores fazer uma visita LEMBRA, como que funciona + ela permite que os raios do sol entrem, então é por isso que é chamado de efeito estufa, por que a terra recebe os raios solares, e como há uma interrupção no clima, está tudo muito louco, el ñino, ta rã rã, o que que acontece? Os raios entram e não [saem.

Sts – [saem.

T1 – né, então é por isso que é chamado estufa + vocês já viram fotos no jornal nacional da cidade de São Paulo?

Sts – não

T1 – você vê uma camada de poluição, chega a ser assim, palpável, a camada de poluição que paira sobre a cidade de São Paulo + então, aquilo lá funciona como efeito estufa, ela entra e não deixa sair OK + vocês já viram, já leram graças a Deus né, e nós já fizemos aqui também ((explicação gramatical))

St4 – will be

T1 – quando o peixe (sic) não tá, o Paulo substitui ele.

Sts – xxx

T1 – é, quando o peixe (sic) não tá se ele é o peixinho (sic)

Sts – xxx

St – é verdade, não é justo

T1 – é verdade, não é justo

T1 – não é peixe (sic) não, é girino ((risos))

St5 – eu estudo mais tempo que o Robert neste colégio, eu estudo aqui faz 10 anos

T1 – você já não é mais peixe (sic), você já é tubarão

St – mas o Robert nunca vai deixar de ser peixe (sic) + [já perceberam né, xxx tudo, mas o Robert é peixe (sic)]

Sts – [xxx

T1- [vamos pará (sic) com esta história de peixe (sic)]

Sts – [xxx

St – ele falta a aula, mas ainda é peixe (sic)

T1 – VOLTANDO AQUI, entenderam? ((a professora escreve no quadro cinco perguntas a respeito do texto))

T1 – fechem as apostilas + fechem e agora em grupos de novo, vocês vão responder o que é um animal transgênico

Sts – xxx

T1 – vocês já estudaram isto em biologia

Sts – não xxx

T1 – de acordo com a programação o professor de biologia já tinha que ter passado

Sts – não

St J – ele não passou + quer ver ó ((ela abre a apostila e mostra o que está estudando)) balelos xxx

T1 – tá + então vamos fazer o seguinte, eu não tenho a pretensão de dar aula de biologia para vocês né, o que eu sei é provavelmente o que vocês sabem de ver televisão ler jornais e revistas, então eu quero que vocês tentem responder estas perguntas com o conhecimento prévio de vocês tá + tem é xxx e sem avaliar o quanto vocês sabem de biologia ou deste assunto, é só para poder introduzir vocês ao assunto do texto.

St – numa folha?

T1 – no caderno mesmo, o que é ((lê as perguntas em português))

St – todos escrevem?

T1 – só um do grupo

St – é pra entregar?

T1 – não

T1 – tudo bem, agora você já sabe, e sabe o que é mais legal disso também, que quando terminar esta aula vocês já sabem não só em inglês mas também em biologia + e vocês vão para a aula de biologia já matando a pau, aí quando o professor perguntar vocês já sabem.

St – viu professora

T1 – vamos lá gente + jogo rápido, isto aqui não é uma prova ((os alunos não conseguem responder as perguntas então perguntam para os outros grupos)) + não é isto gente, a finalidade não é saber gente, eu só quero introduzir o assunto pra vocês + se tiver alguma pergunta que vocês não saibam não tem problema

(...)

T1 – vamos pessoal

(...)

T1 – e aí...

(...)

St – que horas são?

T1 – 2:25

St – ah não

T1 – ô que legal +obrigada pela parte que me toca

St – mas é que eu quero dormir, se você me deixar dormir aqui, eu fico até a hora que você quiser

((alunos cometam do jogador que morreu))

T1 – então tá, o que são animais transgênicos?

St – calma eu não terminei

T1 – são animais criados em laboratório, [geneticamente modificados

Sts – [geneticamente modificados

T1 – como eles são desenvolvidos?

St – são desenvolvidos em laboratórios

St – as seqüências de genes são mudadas

T1 – isto, as seqüências de genes são mudadas + e o que mais?

St – xxx

T1 – quais são as vantagens de se criar animais transgênicos?

St J _ para salvar muitos animais de extinção

T1 _ como?

St J – fazendo que , o que que está escrito aqui? Que procriem facilmente

T1 – ah tá ((risos)) beleza, sério gente, é uma ué ((pergunta sobre o papel de Deus))

St J – sim, por que o homem ta tendo uma evolução latente, entendeu, não ta criando outro animal, ele ta tentando evoluir usando o seu raciocínio sua inteligência, criando outras coisas a mais

T1 _ ah tá beleza, OK

St W – [eu não acho assim

T1 – [você aceitaria o uso de transgenico?

St – não

St W - eu aceitaria professora

St R – xxx

T1 – olha o tipo desta Ruth, já existe oh ((ela aponta para o aluno W))

St W – xxx

T1 – isto foi ela que falou

Sts – xxx

T1 – GENTE, vocês aceitariam o uso de transgênicos em humanos

Sts [não

Sts [sim

T1 – e se aceitassem + em qual situação?

St – pra salvar uma vida

T1 - Só pra salvar uma vida

St – tipo assim, alguém precisa de um órgão

T1 – essas perguntas que eu fiz pra vocês são as mesmas que vocês tem aqui no texto das aulas 43 e 44 + essas perguntas foram feitas à uma pessoa da empresa novo nordents que é uma empresa de engenharia genética, estas perguntas foram feitas a uma pessoa que trabalha com isto + então o texto começa assim + cinco perguntas frequentemente feitas relacionadas à animais transgênicos + então veja lá + question number one, what is a transgenic animal? O que é um animal transgênico? Quem vai ler para mim?

St – R

St W – xxx

T1 – então leia W

St – o R lê

St W – xxx

T1 – a primeira

St – leia R

St R – (aluno lê o texto))

T1 – isso, então o que que o nosso texto fala + um animal transgênico é um animal + cujas características hereditárias + foram permanentemente +

alteradas por + técnicas de engenharia genética + que leva a uma alteração de novos genes ou inativação de seqüências de genes + vamos para a próxima pergunta? How are transgenic animals developed? Como os animais transgênicos são desenvolvidos? leia lá P.

St P - ((ele lê o texto))

T1 - ta + então diz assim oh + um pedaço de DNA modificado é injetado em um óvulo fertilizado + este óvulo então é colocado em uma barriga de aluguel + um animal , que recebe este óculo + afim fr que ele possa se desenvolver naturalmente, isto é, gestação completa, gestação integral + a prole resultante, os filhotes resultantes são examinados para confirmar se são transgênicos, outros animais podem ser obtidos através de uma gestação convencional + quais são as vantagens do uso de um animal transgênico? What are the advantages of the use of transgenic animal? Leia pra nós J

St J - ah, eu não

St W - ela não perguntou se você queria ler, ela falou LEIA

St J - ((aluna lê o texto))

T1 - como nós podemos ver, há pelo menos seis vantagens para o uso em PESQUISA a primeira delas é qual J

St J - ah, eu leio muito mal

T1 - não, tudo bem, não é isto que eu estou avaliando aqui + eu só estou pedindo a sua colaboração

St J - ((ela lê o texto))

T1 - isso + é possível produzir modelos transgênicos de doenças para as quais não há modelos materiais de xxx + número dois M

St M – ((ele lê o texto))

T1 – em modelos transgênicos, alterações genética é conhecida em detalhes, isso nem sempre é verdade em modelos naturais + ((a professora lê o texto))

T1 – tudo isso que dizer que + a habilidade de distinguir entre os efeitos ambientais e genéticos, e a habilidade de estudar os efeitos de gente xxx oferecerão uma técnica poderosa para o estudo de, doenças poligênicas e multifatoriais, tais como, a diabetes xxx ah moçada, daí não dá né, eu lendo e vocês conversando aí atrás, eu me sinto igual uma otária aqui na frente + tais como diabetes, câncer e doenças cardiovasculares + o uso de animais transgênico em produções torna possível produzir proteínas humanas + é sofisticadas e em grande quantidade xxx no leite no sangue de animais tais como vacas, bodes, ovelha, ratos + coelhos e ratos + em certos casos os animais transgênicos representam o único meio de produzir novas drogas humanas importantes + essas são as seis vantagens que o cara apresenta para nós + a quarta pergunta é + do you find it is OK for researchers to play God by interfering with the genes of animals such as sheep, cows and mice + leia para nós N.

St N – como que fica

T1 – a pergunta + como fica + você acha que tá legal, tudo bem os pesquisadores brincar de Deus, interferindo com os genes de animais tais como ovelhas, vacas e ratos

St N – ((ela lê o texto))

T1 - Então ele responde assim + os nossos pesquisadores não se consideram como Deus + na natureza os genes estão constantemente sendo mudados, e o que nós fazemos é em teoria o mesmo que a natureza + embora de uma maneira mais controlada, porque naturalmente os genes vão sofrendo mutações, vocês não estão estudando isso?

St W – sim

T1 – naturalmente eles vão mudando + ele disse que eles não tem a pretensão de ser Deus, nem poderia né, mas eles só fazem aquilo que a natureza faz naturalmente né + que é mudar os genes + e a quarta pergunta + How far would you go in the application of transgenic technology? Quanto longe você iria na aplicação da tecnologia transgênica? Will you accept the use of technology in humans? Você aceitaria o uso da tecnologia em humanos? Qual é a nossa resposta W? ((aluno lê o texto))

T1 – então tá, ele diz assim + a novo nordest acredita que é eticamente aceitável o uso de animais transgênicos em pesquisa biomédica, que vise a melhor qualidade de vida dos seres humanos + desenvolvendo remédios mais seguros e efetivos, entretanto se a tecnologia envolve a manipulação de células germinativas humanas ou de embriões, isto não será aceitável + ele diz que + desde que seja direcionado para melhoria de qualidade de vida do ser humano, a tecnologia transgênica é aceitável, o que não dá, ele diz, é querer bancar de Deus e clonar uma pessoa na, xxx vamos fazer o glossary (..) responda em português de acordo com o texto + só voltando um pouquinho lá no texto, vocês tem alguma dúvida? Alguém quer perguntar alguma coisa?

Sts – não

T1 – não, tá tudo OK

St W – não precisa nem responder professora

St A – é

T1 – mas não é isso, isso aqui eram só perguntas pra [xxx

St W – [o que é um animal
trangênico? Coincidência né?

T1 – ta

St A – quais são as vantagens do uso de um animal trangênico?

T1 – uh uh

St – xxx

T1 – essa aqui é a quarta, anula + essa aqui é a quinta anula, e a seis

Transcriptions 7th and 8th classes – school 1 (November 4th, 2004)

T1 – e você Jú

StJ – eu não trouxe a apostila

T1 – então senta com alguém

StJ – ah, deixa eu ficar aqui, eu não incomodo

St – muitos destes animais não vão entrar em extinção

T1 – muitos destes animais não entrarão em extinção, que mais? + de acordo
com o texto gente + o texto não diz que muitos animais não entrarão em
extinção por causa da engenharia genética

T1 – nós temos aqui o grau de comparativos, eu tenho quatro tipos, equality, inequality, inferiority eee e aí Jú? Qual é ultimo?

StJ – xxx

T1 – superiority

T1 – a A é tão bonita quanto a N+ a A não é tão alta quanto a N + em inglês vai ficar assim, A is as pretty as N + A is not as tall as N

T1 – a J e a P não tão prestando atenção em mim, eu fico tão triste

StJ – nos tamo (sic) sim

T1 – in A's opinion Rasan is the most handsome guy in the world

T1 – escuta, o R desistiu de estudar [faz três aulas que ele não vem

St – [ah, não sei

St – é o peixe (sic)

St A – ta vendo só quem você escolhe de peixe (sic)

St – de manhã ele vem

T1 – ele veio de manhã? + vai ver que depois do almoço aconteceu alguma coisa

St – também acho

St – mas nas três quintas feira? ((risos))

T1 – eu acho que nas três quintas feira

StR- eu se fosse o Robert eu não saía de casa mais na quinta feira

T1 – por que?

StR – por que só acontece as coisas na quinta feira, é só quinta feira de tarde
que ele não vem pra aula ((risos))

St – teve um acidente com dois carros na frente do R

T1 - mas não pegou ele?

StN- não, graças a Deus

T1 – mas eu tenho certeza que ele se assustou, ficou muito abalado pra vir pra
aula

StJ – professora, injustiça isso que você fez com a gente

T1 – por que?

StJ – porque o primeiro b não teve aula nem ontem nem hoje de tarde, e pra
nós teve

T1 – o primeiro b? claro que vai ter aula hoje de tarde

StJ – eles falaram que não

ST – xxx

T1 – aula de redação e não sei o que também vai ter

St – [xxx

T1 – [daí já e outros quinhentos gente

StN – quando tem simulado eles não tem aula

T1 – mas não fui eu que liberei eles, então fazer o quê + eles não vão vir por
conta

StN – eles falaram pra gente não vim, mas eu pensei, ela vai vim

T1 – isso mesmo, ta vendo, olha que beleza + seria trágico se fosse cômico
não fui eu que liberei ué + a Juliana veio perguntar pra mim “vai ter aula a
tarde” eu alei “eu não to sabendo” + né?

St J – ah professora, tinha que ter aula só de manhã, aula a tarde ninguém merece

T1 – Deus me livre ter que dar aula sábado de manhã

StJ – xxx

T1 – sábado de manhã é péssimo + bom COMIGO vocês não teriam aula sábado de manhã, Deus o livre

St – é preferível não ter á tarde nem sábado

St – é, ao ter aula

St – tira artes e põe inglês

St – tira física e põe inglês

T1 – pra mim se fosse secretária do governo do estado eu faria ssim, aula de segunda e terça, quarta, quinta, sexta, sábado e domingo sem aula, eu faria assim, como eu não sou

StJ – ia ter aula o dia inteiro também

T1 – de segunda e terça o dia todo + e outra coisa que eu ia mudar também, aula somente nos meses de julho, janeiro e fevereiro, todos os outros de férias entendeu? Eu ia inverter esse negócio

St – não ia ter aula daí

(..)

StP- oh teacher + passei num teste de atriz lá em São Paulo

T1 - passou o quê?

StP- Num teste xxx

T1 - pra ser atriz?

StP- é, pra fazer um filme xxx passou dez pessoas só xxx essas dez vão fazer um curso de teatro aqui em Guarapuava xxx agora em Novembro + daí filma um curta metragem xxx de um dos dez xxx e os cara gostaram muito de mim e me convidaram pra xxx lá em São paulo

T1 - você ai?

St - não seja loca de não ir

StP- eu vou se a minha mãe deixar

T1 - mas P nem sabia que você tinha assim essa veia artística + achei que você era muito mais pro lado do cano + se eu falo banana + você já começa uma música com banana + daí eu falo rato + e já sai uma música com rato

StP- não +eu até queria ser cantora mas daí eu vi que é um sonho que não vai poder se realizar

T1 - você gosta?

StP- eu gosto

T1 - ah, que legal + eu vi você proclamando um poema o ano passado + não esse ano + você tava vestida de prenda

St- xxx

T1 - e essa gente que veio fazer este teste é de onde?

StP- é de São Paulo

T1 - xxx tá cheio de charlatão

StP- xxx

T1 - Deus o livre P você abra o olho xxx tem que investigar antes se é gente honesta + gente idônea

StP- xxx

T1 - já pensou você hein na Malhação + na Senhora do Destino + mulher do Dado Dolabela ((risos))

Transcriptions 9th and 10th classes – school 1 (November 11th, 2004)

T1 – vamos fazer o seguinte, enquanto eu vou olhando a tarefa, que demora um certo tempo, vocês vão abrindo a apostila caderno lá na página 301 e vão fazendo os exercícios de revisão + aulas 47 e 48 são só exercícios de revisão

StA- ah, é a prova

T1 – é tá vendo

T1 – W você trouxe a apostila caderno?

StW – ah?

T1 – você trouxe a apostila caderno

St w – trouxe

T1 – então abra na página 301 e comece a fazer os exercícios

T1 – olha, eu vou fazer o seguinte, eu vou ter que tirar vocês e separar que nem se fosse 5^a série, fulano vem sentar aqui, ciclano vai sentar ali, eu não preciso de fazer isto né? Desde que vocês colaborem e façam aquilo que eu preciso, tá?

T1 – mas será que a Heloísa e a Paula estão fazendo o que eu pedi? + com a apostila fechada

T1 – para + W, sério, parou

StW – professora + professora + o que que é answer the question

T1 – responda a pergunta

T1 – ah não ah não ah não, perai, aí vocês pegaram pesado né + oh vocês tem confundido amizade companheirismo ee

St – [amor

T1 – [carinho, tudo o que eu sinto por vocês + porém vocês não tão levando pro lado bom o negócio, éé, tem gente que ta passando dos limites, por que eu brinco com vocês, por que eu trato vocês legal e vocês tão passando dos limites, tá + como deixar tocar o celular, tomar coca cola no meio da sala de aula, então eu acho quer não é por aí ta, eu sempre respeitei vocês, e trato vocês como seres humanos ta, eu respeito, agora, eu gostaria que você me respeitassem como professora também ta, por mais que eu esteja aqui na frente eu sou autoridade aqui tá, vocês tão esquecendo disto, as vezes vocês tão achando que o negócio é oba oba, e cada uma faz o que qué, e não é por aí, eu posso até levar em consideração que é fim de ano, vocês estão cansados, vocês estão nas últimas aulas, vocês tem um montão de coisas pra fazer, semana que vem começa semana de provas, eu posso até entender isso, mas aí a virar farra e virar zona, aí não dá, nunca foi assim, por que que vai ser agora, né?

T1 –C ((chama a aluno pelo nome no diminutivo)), senta ali do lado da janela pra você tomar um arzinho puro

T1 – Karen, vem sentar aqui, aqui na primeira carteira

StK – por que eu?

T1 – Denise, vem sentar ali oh, na frente, naquela carteira ali + guarda a gloss senão eu vou ganhar um gloss hoje

(..)

T1 – Deus me livre, a galera ta mais perdida que surdo em bingo

(..)

St – para de bater William

T1- nossa senhora William xxx é preto mesmo

Stw – a câmera ta de prova, foi o Robert

T1 – não tem escola de samba em Guarapuava?

St – tem, unidos de Guarapuava ((risos))

T1 – vamo faze (sic) uma vaquinha e mandar o William para o rio de Janeiro então

StW – eba ((risos))

St – xxx

T1 – ta no sangue o negócio

StW – olha, acabou de admitir, a câmera ta de prova + to gostando da idéia da câmera

T1 – você não ia no banheiro

St – depois é peixe (sic)

St – peixe (sic)

Sts – xxx

T1 – olha, tô pensando seriamente em pegar uma pexa (sic)

St – a C

T1 – a C não vale

StA – agora você não é mais peixe (sic), não é mais peixe(sic).

APPENDIX 3B – TRANSCRIPTIONS SCHOOL 2

Transcription 1st class - school 2 (September 14th, 2004)

T2 - dois de 3 e um de 4

St - a C faltou hoje

T2 - então nós fazemos assim, um de 4 e um de 5 + dá pra sortear

St - não, as meninas e os pias ((conversa enquanto entrega os dicionários))

T2 - bom a unidade + a aula que nós vamos usar aqui é aquela da pg 1, certo + da aula 22.

bom, nós tivemos já feito + a aula 23 e a 24, então nós tínhamos esta aula em especial para homenagear nossa professora + que tem uns exercícios muito interessante com textos, né + como a gente vai fazer isto + como a gente sabe que nossa aula, e de um modo geral não só nesta aula, a gente já conversou sobre isto, a respeito do vocabulário, e nós temos pouco vocabulário em inglês, né + e se você tivesse por alguma razão, que ler um texto, pra um teste de vestibular, que não é o caso de vocês, mas um outro texto qualquer, um dia quem sabe isto possa acontecer, você vai ter que ter um pouco de vocabulário, um pouco de conhecimento para poder analisar as questões ou para poder entender pelo menos + então a gente vai fazer o seguinte + nestes três textos que nós temos aqui na p. 3, certo, notem que são questões de vestibular + notem os, as universidades entre parênteses + a gente vai tentar resgatar num scanning, o que é um scanning? uma leitura rápida, certo, sem você se apreender a detalhes específicos, mas você ai dar uma olhada para ver o que vocês encontram lá de palavras positivas +

vocês acham + vocês tem a impressão que aquela palavra tem um sentido positivo, certo, ((escreve no quadro e fala)) positive words, e vocês vão fazer uma lista de 10 palavras positivas, só uma lista certo + não é necessário neste primeiro momento vocês lerem o texto inteiro, certo, para saber + para responder as questões abaixo, ou entender o que o texto está dizendo + num primeiro momento, vocês vão trabalhar em conjunto, depois eu quero dar uma olhadinha nestas palavras positivas de vocês.((Aluna pergunta sobre as palavras positivas, mas não dá para entender))

T2 - não, dos três primeiros textos que você tem que tirar 10 palavras, por exemplo, se você acha que amor é uma palavra positiva pode ser amor + ou se você acha que maravilhoso é uma palavra positiva, maravilhoso, certo + cuidadoso se for positivo, coloca lá + eu acho que cuidadoso não é negativo, né + eu acho que é positivo

St - 10 milhões é positivo né ((risadas))

((aluno comenta que não são 3, mas 4 textos))

T2 - 3 ou 4 textos, eu acho que são 4, né, isso + é que são tão curtinhos que eu pensei que fossem 3 + só scaneando á princípio, certo + sem se preocupar com o significado geral do texto

((os alunos estão lendo os textos, procuram nos dicionários e para a professora))

(...)

T2 - gente, vocês acham que mais dois minutinhos vocês conseguem terminar? + olha, uma coisinha interessante, que a gente pode fazer um gancho com a voz passiva, este texto que nós lemos, é o primeiro

texto, nós temos a voz passiva, é o segundo texto + Ô, certo olhe aqui a voz passiva, alguma coisinha a gente pode lembrás das aulas anteriores

(...)

T2 - OK, finished, OK, ta, então, 10 palavras gente, antes de nós entrarmos dentro dos textos, porque depois, vocês vão escolher um dos textos para vocês analisarem, pode ser um mais curto, um mais longo, o mais gostoso assim que vocês acharem que pode ser, certo + então vocês vão pegar agora estas 10 palavras e vocês vão tentar organizar, não precisa ser com todas elas, certo e se vocês quiserem acrescentar alguma outra palavra positiva também dá + mas estas é para vocês poderem ter uma base para formar uma frase, de hoje, para vocês com estas palavras positivas, nós vamos fazer estas frases em inglês, um pouco em inglês, um pouco em português, para quem tem dificuldade aí em colocar verbo em inglês, coloca um pouco em inglês, um pouco em português, eu vou ajudar vocês colocarem em inglês corretamente, uma frase curta certo, a respeito + usando a maioria destas palavras positivas que vocês colocaram e depois a gente um texto e ver se estas frases tem alguma coisa a ver com este texto que a gente vai ler, pra ver se a mesma coisa que vocês usaram na frase do dia, no humor de hoje, tem alguma coisa a ver com o texto que vocês leram, agora vocês vão fazer as frases, OK + usando a maior parte das palavras, não precisa usar todas ((alunos constroem as frases))

(...)

T2 - olha só que frase longa, ta muito jóia, ta positivo, agora vamos traduzir + a tradução é a coisa mais difícil da língua inglesa.

(...)

T2 - então agora vocês terminaram de passar em inglês + quando vocês terminarem vocês vão escolher um texto que tem mais a ver com o que vocês escreveram e vão ler este texto + só para lembrar vocês, quando ler um texto não é necessário saber todas as palavras, tentem ver a idéia principal do texto, principalmente para quem tem dificuldade na hora da angústia do vestibular, tentem se virar com o que vocês sabem

T2 - e os meninos, eles estão mais incumbidos num âmbito político assim, as meninas estão mais com a educação, o valor dos livros para as bibliotecas, das universidades, etc, certo + mas vocês entraram mais politicamente no assunto, como vocês viram esta relação?

((alunos não respondem))

T2 - quem sabe se inspiraram em nossos programas políticos

St - você quer saber a relação da frase com o texto?

T2 - é, vocês viram que eu pedi a frase antes de vocês lerem o texto + então não necessariamente a frase tem que bater com o texto + então o que sair agora é curioso, no mínimo né + ali ((frase das meninas)) bate

mais ou menos o que elas fizeram, a aí bateu ou não, ou não tinha nada a ver

St - leia a frase

St - o governo emprega o dinheiro a serviço das pessoas, dando-lhes proteção, educação, comprando livros e remédios para garantir a ordem da nação

St - nossa

T2 - nossa, vocês viram que eles estão assim politicaly engaged, engajados politicamente ((risos))

T2 - muito bem, o que vocês responderam, que vocês completaram, tinha assim alguma coisa a ver ou vocês fugiram

St - o texto falava” foram feitas previsões que muitas pessoas comprarão e possuirão vários aparelhos domésticos” então melhorando a qualidade de vida da nação elas terão condições de comprar

T2 - e essas palavras positivas que vocês escolheram, que vocês usaram, dá assim para reter ou vocês se esqueceram da maioria. ((ninguém responde))

T2 - pelo menos uma palavra positiva + vamos começar pelo contrário, 10 palavras, 100% + 9 + 8 só para a gente ter uma porcentagem ((não respondem)) aposto que a maioria das palavras são parecidas com o português + as que são parecidas com a nossa língua a gente grava

melhor + e alguma bem diferente + vocês acharam + deixa eu ver as palavras de vocês ((vai até os grupos e Lê as palavras))

Transcription 2nd class - school 2 (November 08th, 2004)

T2- esta aula aqui já vai ser aula avaliativa, certo, que a gente vai fazer de leitura, a próxima aula também vai ser de leitura com a parte de xxx, certo, e a gente vai acabar, encerrar esta parte e já vai entrar na aula de leitura mesmo que são a partir da unidade 10 + mas a partir de hoje já vai ser avaliativa, avaliativa por que? Por que quando a gente vai ler, se vocês lembram da aula passada que a gente comentou a respeito das linking words, né + o que são linking words em primeiro lugar, vamos fazer um linking com a aula passada, o que que é esse linking? Uma ligação, certo? Então são palavras que ligam, certo, então muitas vezes você tem lá um texto xis lá, se você tem um termo que não ta se ligando, xxx a palavra correta, o texto fica incoeso, incoerente, certo + falta alguma coisa, xxx ele dá pra verificar tanto hoje quanto na próxima aula, ele dá pra verificar tanto o aspecto de leitura que nós vamos fazer quanto o aspecto de escrita, certo, xxx então eu vou pedir pra vocês num primeiro passo , escolherem um colega pra ficar em duplas, deixa eu ver, vai ter, deixa eu ver, um trio, senão não dá certo + e a unidade é [aquela

St- [xxx

T2- oi

St-xxx

T2- I know I know + em primeiro lugar só por curiosidade, curiosidade mesmo + esses dias atrás, eu tive um problema pessoal, muito sério mesmo, eu tinha um cachorrinho

StD- morreu

T2- uh uh, ele era um cachorrinho que eu era muito apegada a ele, ele tinha 13 pra 14 anos, né

St – xxx

T2- na idade humana, o veterinário falou que é de 130 à 140 anos, ele tava velhinho, ele tinha artrose, ele tinha já desde que nasceu um problema de hérnia

St – oi

T2 – hérnia né, hérnia umbilical, e aquela hérnia se tivesse operado no início, eu até me arrependo disto, mas ela se desenvolveu num câncer certo, e aí morreu assim, bem feiamente (sic) de uma maneira não muito alegre + a morte não é pra ser vista como uma coisa ruim né, mas no caso dele foi assim uma coisa sofredora, ele sofreu demais

St – xxx

T2 – o meu pai enterrou ele

Sts – xxx

((risadas))

T2 – mas porque eu tô falando isto pra vocês

St – mas o meu tinha 3 meses e morreu

T2 – não é aquele que você ganhou agora , é?

St morreu

St – morreu (sic)

St – de morte matada

St – de morte morrida

St – xxx

((risadas))

T2 – porque eu to falando a respeito destes animais, porque na verdade, este texto na página 6 da apostila 9 B fala a respeito de animais, de pesquisas que são feitas com animais

St – como é que é

T2 – o que vocês sabem a respeito disto, isto é uma coisa bem comum assim, vocês tem alguma idéia?

St – do que

T2 – de pesquisas que são feitas com animais xxx dentro da área médica humana xxx

Std – xxx

T2 – mas o que que você acha do ponto de vista dos animais de um modo geral, tente se colocar na posição de

St – se coloque no lugar de um cavalo

T 2- é, pode até falar de um modo irônico

St – ah, não si, pega o bichinho e fazer teste xxx

T2 – bom, este texto que nós temos aqui, começa co dear Editor, certo, é uma carta né, olhe lá em baixo, your truly John Leone certo, então essa pessoa que escreveu esta carta né, como vocês podem observar, são cinco parágrafos + mas por que que o primeiro não tem linking words + por que não fala nada antes, a partir do segundo , tem linking words no início de todo o parágrafo + é uma maneira de deixar o texto coeso,

certo + então xxx então vamos tentar ver qual palavra se encaixa melhor certo, mas antes tentem ler o texto, sem saber direitinho o que são esses conectivos ta, você vai ler, xxx, façam um skimming tá, esse texto não tem nenhuma figura, mas este texto tem bastante palavras parecidas com o português OK, tentem ler xxx

T2 – quando vocês terminarem esta parte do skimming vocês olhem aqui no quadro.

T2 – OK

T2 – vamos dar uma olhadinha no vocabulário + olhem para estas palavras aqui, o que a gente poderia tirar de tradução + xxx estas linking words + de um modo geral elas servem para designar propósito, então algumas vão servir para dar conclusão, outras vão servir pra você contrariar tudo que acabou de falar + o mas por exemplo, é uma das mais comuns e contrariam tudo aquilo que você fala normalmente, é de adversão (sic), adversativas, certo, elas adversativas + e outras vão ser por exemplo explicativas concessivas, todas elas tem uma função + se você tiver que fazer um texto, essas palavras aqui, elas não são as mais importantes, certo + elas aparecem no texto pra completar o raciocínio, mas geralmente elas não são as informações do parágrafo + elas completam, animam, digamos assim, o raciocínio do parágrafo + por isso é importante a gente saber hoje xxx estas que estão colocadas aqui no quadro + however Mara

Stm – porém

T2 – é o porém, certo, e o but

STs – mas

T2 – já o however gente, é mais formal que but, e geralmente ele vai iniciar, ele inicia + dificilmente a gente vai ver o however lá no meio da frase, já o but é bem mais simples que o however, e ele vai geralmente, ele não começa a frase certo + o but, então com isso daqui, né, com essa carta, é bem mais formal, vocês sentiram o tom da carta na hora que vocês estavam lendo rapidinho ali, então ela é uma carta formal, ela não vai começar com but aqui + mas está ali ainda o however e o because xxx mas voltando aqui, o que que é o because então?

St – porque

T2- é o porque separado ou o porque junto?

St – o junto

T2 – e o outro

St – why

T2 – agora eu vou explicar um pouco de português, quantos porquês a gente tem?

Sts – quatro

T2 – o why é três porquês enquanto o because é o porque junto e sem acento, então o why é todos os outros porquês, certo? E este furthermore aqui? + alguém saberia me dizer o que que é? + acharam lá?

St – de acréscimo

T2- isso, de acréscimo, adicional, aditiva + além disso além do mais + ta vou dar uma paradinha aqui agora + daqueles outros que nós temos lá,

certo, o que que poderia ser encaixado na mesma classe deste daqui, estes dois estão juntos, tem mais alguma coisa que poderia ser incluída junto com o but o porém e o however

St – xxx

T2 – oi

St – o segundo aqui, in addition, você acha isso, em adição a isso, você acha que é? Ele se liga, eu não diria se liga, mas ele é parecido com o qual daqueles lá?

St – then

T2 – xxx, vejam lá na tabelinha da página 7 xxx normalmente a gente faz assim oh, daí então, daí, xxx a criança, na hora que ela tá relatando os fatos, ela tá concluindo sempre né, daí isso isso e isso, daí aquilo aquilo e aquilo + ela fica concluindo a todo momento no discurso, não fica?

Sts – uh uh

T2 – o então é mais ou menos como o daí, certo? Xxx então eu acho que ele não entra bem no caso da concessão+ mas ele poderia entrar aonde? + e esse in addition que vocês falaram, o que que é in addition, ele já tá falando, é uma?

St – aditiva

T2 – aditiva, certo + vejam lá na página 08 xxx in addition to something, em adição à alguma coisa + o que que é aquele not only? + o que que é not? não apenas, não somente mas aquilo também + que mais + in fact + se eu fosse traduzir eu diria de fato + o que que é de fato? + o que

que é since + uma vez que + e it's time? + é tempo + that's why + o
que que é why?

St – éééé por que

T2 – ta então isto é porque isso isso e aquilo, dá a impressão que eu estou explicando, e o que que é esse even though? Nos temos mais duas outras + né? + though mesmo e o although+ eles são digamos dentro da mesma categoria + o que diferencia é na forma como vou usar + numa situação formal e informal + tem lá qual é a diferença entre although e though, qual é? + qual é o formal?

St – although

T2 – este aqui, tem um detalhezinho a [respeito do though

St – qual é o formal

T2 – formal? É este aqui ((aponta)) + ééé + tem uma característica aqui que este daqui em INGLÊS é colocado no final da frase e não no começo + porque que este daqui vem no começo e não no final certo + ele é no começo das orações, no começo das frases

T2 – está bem claro o uso das linking words + vamos tentar ler o texto com aquilo que é apropriado, eu vou dar um auxílio pra vocês então

St – xxx

T2 – tem alguns que não tem, então vamos colocar

T2 – tem no primeiro parágrafo alguma palavra que não está claro a tradução? + ((ela traduz a primeira frase)) eu estou escrevendo para [protestar

Stm – [a última
palavra

T2 – mankind? Humanidade, bem formal, eu estou escrevendo para protestar,
é bem formal + mais alguma?

St – xxx

T2 – benefícios, vantagens

St – xxx

T2 – mankind? Humanidade + second paragraph, Segundo parágrafo + there is
no argument which can justify the unnecessary suffering inflicted on
animals

St – suffering

T2 – suffering? Sofrimento

St- inflicted

T2 – infingido, aplicável à, certo? + Third paragraph, terceiro parágrafo,
scientists know very well that most of they experiments can benefit no
one + no one é ninguém + fourth paragraph, in fact some experiments
are so grotesque that they diminish the dignity of man. Animals are
abused and exploited , and who can they depend on for protection? If
we don't protect them, who will? Scientists perform all kinds of
unspeakable horrors in the privacy of their labs in the name of research

St- research

T2- pesquisa, é uma palavra muito importante

St – xxx

T2- unspeakable + não falável sem palavras

St – exploited

T2- explorados abusados OK + e o último, that animals were allowed to enjoy the gift of life just like humans beingd + allowed permitir + enjoy gostar + just like simplesmente como OK agora eu [queria pedir pra vocês relerem

St- [professora aquele hum

T2 – human beings? Seres humanos

St m – professora o que que quer dizer a última frase?

T2 – éé que animais são permitidos, né, à eles né são permitidos apreciar a dádiva da vida, simplesmente como seres humanos + gift é dádiva presente + agora é com vocês

T2 – eu quero que vocês me entreguem o resultado de vocês gente, só as linking words, num papelzinho com o nome de vocês, a partir disto que eu vou avaliar vocês

St – é só um que dá

T2 – é só um linking word

Transcription 3rd class – school 3 (November 10th, 2004)

T2 – bom, agora vamos pro texto + eu trouxe até um texto diferente da apostila, porque na apostila tem resultado né?

St – professora?

T2 – por que como eu vou avaliar vocês se não for assim uma coisa bem limpa.

St – xxx

St – xxx

T2 - Não, a gente vai aplicar exatamente esse assunto dentro da leitura + é claro que também a gente vai se envolver com a leitura, porque o texto é muito jóia + o título do texto, oh, a dream + ele já ta indicando ali olha, o uso de um determinante + normalmente isto acontece XXX + é um texto elaborado assim, não é muito difícil, mas também não é muito fácil, não tem frases assim, elaboradas

StL – como que é o título mesmo?

T2 – o título? É um sonho + então num primeiro momento, certo, eu gostaria só que vocês xxx um pouquinho xxx vocabulário do texto, ééé, vocês poderiam aprender o vocabulário que o texto fornece + o vocabulário que aparece xxx ouçam primeiro o texto e observem também xxx eu vou ler bem devagarzinho pra nós, certo + pra vocês verificar isso ((professora lê o texto))

T2 – sentiram + conseguiram captar as palavras mais importantes?

St – xxx

T2- me ajudem a traduzir então ((professora traduz o texto, os alunos pouco ajudam)) + ((professora pede para os alunos sublinharem os determinantes))

St – tem só dois?

T2 – só tem dois?

St- huhu

T2 – esse aqui eu trouxe pra vocês na malandragem, pra vocês descobrirem por que será que só tem dois determinantes tá + vejamos o seguinte + o que que é isso na verdade, é uma propaganda, o quê?

St xxx

T2- é uma academia + hard rock exercise center + tem um homem ali + tem um cara aqui malhando né + com pesos com ferro xxx e tem ali umas especificações a respeito das aulas, a respeito do tipo de academia né, e por que será que tem tão pouco determinantes? Xxx por que se a gente pegar um texto, aparece bastante determinantes, e este aqui tem só dois, por quê? + se a gente ver outras propagandas parecidas assim, é a mesma coisa, tem um número reduzido, é menos + que um texto mais sofisticado, mais elaborado, porque será?

St- xxx

St- fala mais diretamente

St – fala só de um assunto

T2 – é uma coisa que tem que ser breve, certo + então não dá pra gastar espaço com determinantes

Transcription 4th class – school 2 (November 17th, 2004)

T2- o que vocês conseguirem responder aí, vocês marquem + então como que é esse exercício + pelo que vocês estão vendo aí tem duas fotos de duas lindas moças que tem ali

St - xxx

St - uma linda mulher

T2 - então uma delas é a queen Elisabeth first e a outra é a lindíssima né, Grace Kelly, que ela é uma princesa + então uma é princesa e a outra é rainha né xxx da nobreza, xxx e eu não vou mais falar, vocês tem isto no texto + o que que é + é uma seqüência de frases, e existem algumas frases que pertencem a rainha Elisabeth, metade delas, e tem algumas que pertencem a Grace Kelly OK + então o que que vocês vão fazer + vocês vão colocar embaixo ali, ou num papelzinho, a seqüência da rainha Elisabeth e a seqüência da princesa Grace Kelly, OK + então vocês vão identificar o que é de cada uma OK

((students read the text))

St - professora, como que é rainha?

T2 – rainha é queen

((the students ask her help and she goes to their desk))

St– xxx

T2 – não sei, tive um lapso de memória

St– xxx

T2 - Essa Elisabeth aqui, não é para ser confundida com a rainha mãe, aquela que morreu há pouco tempo, que é mãe da [Elisabeth II

St - [essa Elisabeth II não é aquela filha do Henrique VIII? ((a pergunta do aluno seria a resposta da questão))

T2 – Essa aqui, não sei.

StD – eu acho que é porque ((risos))

StL – Olha só a cara dela

T2 – sentem com os colegas e comparem as respostas + vamos fazer assim +
um menino em cada grupo

T2 – vamos dar uma conferida xxx

StD – vamos

T2 – eu realmente acho que a rainha Elisabeth é filha do Henrique VIII

StL – como você sabe disso?

StD – é por que ela tem a resposta

T2 – não, eu não tenho certeza, eu acho

StL – xxx

T2 – e eu acho, eu não tenho certeza + que a mãe dela foi executada + outra
coisa que eu acho, é minha opinião pessoal, é que ela nunca se casou

StL – o quê?

T2 – ela nunca se casou

StL – tadinha

StM – oh dó

T2 – mas ela gostou muito disso, de não ter casado

StL – como você sabe

T2 – eu vi o filme, quem fez o personagem é aquela atriz

St – xxx

T2 – ah, não lembro, uma outra coisa que, é que como princesa ela aprendeu
várias línguas

StD – eh eh , olha ela de novo

T2 – a outra coisa que poderia causar um pouco de confusão é ali a número
três, quando ela tinha três meses, ela foi morar em Hatfield, né, longe do
rei e da rainha, este trecho fala da rainha +Elisabeth

StD – o que que diz o quatro

T2 – sua mãe foi executada pelo seu pai quando ela era uma pequena garota né, com dois anos e meio de idade + vocês sabem que o Henrique VIII matou todas as suas mulheres, né

St – por quê?

T2 – porque não tinha o divorcio, o papa não permitia o divorcio na época

StL – ah, que massa

T2 – e foi ele que instituiu a igreja [Anglicana

StD- [igreja Anglicana

St – xxx

StD – o que que é no oito

T2 – o oito + então vamos ver desde o primeiro + o que que é o um?

Sts – Grace

T2 – number two

St – Elisabeth

T2 – number three

Sts – Elisabeth

T2 – number four

Sts – Elisabeth

T2 – number five

Sts – Grace

T2 – number six

Sts – Elisabeth

T2 – Number seven

Sts – Grace

T2 – number eight

Sts – Grace

T2 – Eu queria falar pra vocês que com essa oito, xxx ela era mãe daquela
Stephanie

St – quem que é Stephanie?

T2 – a princesa de Mônaco

StL – qual?

T2 – aquela que andou casando e se separando

StL – não é uma que ficou careca uma vez?

T2 – pode ser + number nine

Sts – Elisabeth

T2 – number ten

Sts – Grace

St – o que que diz a dez?

T2 – ela se aposentou da carreira na América e se voltou aos serviços reais
number eleven

Sts – Elisabeth

T2 – number twelve

Sts – Grace

T2 – não a Grace Kelly é de Mônaco + ela foi muito amada pelo povo da
Inglaterra ((professora traduz)) Elisabeth + e a última

Sts – Grace

T2 – o outro exercício tá bem lá no cento da folha, read this and try to answer
the last question. You can use the table to help you. Leia isto e responda
a última pergunta. Você pode sar a tabela para ajudá-lo. + eu vou ler

agora em inglês e vocês vão sublinhar ou circular as palavras que vocês não entendem, que eu vou traduzir pra vocês ((professora lê o texto)) + essa pergunta que foi requerida pelo exercício, vocês vão ter que responde esta pergunta xxx o que Valerie pode fazer? + esta é a pergunta + o que ela pode fazer? Xxx

St – xxx

T2 – o que mais?

St – língua

T2 – línguas, o que mais?

St – instrumentos

T2 – cada um sabe fazer uma coisa + mais alguma coisa que vocês não entenderam? O que que eles sabem fazer? Vamos ver a tabela + já tem um instrumento que a Mary toca né, não tem língua

St – professora

T2 – vocês vão ler o texto e completar o quadro com yes e no, yes e no, certo? Até vocês terem um resultado palpável

StD- professora, cada um sabe tocar alguma coisa, por exemplo, a Mary sabe tocar o cello então as outras não sabem

T2 – exatamente, se a Mary sabe tocar o cello então a Valerie a Lorna e a Anthea não sabem tocar o cello + então é assim que vocês vão completar + cada uma sabe tocar um instrumento diferente

StD – e cada uma fala uma língua diferente

(...)

T2 – vamos fazer todos juntos agora senão não dá tempo, vamos ((os alunos não param de fazer o exercício)) então em primeiro lugar + aqui bem

rapidinho da Mary ((ele chama a atenção dos alunos , mas eles não param de ler o texto)) nós temos yes, no, no, no + daí tem lá ((ele traduz o texto)) as quatro netas são muito inteligentes

StL – o que que é bishop

T2 – bispo

StL – e como ele tem netas

T2 – pode ser bispo de outra religião + cada uma delas pode tocar um instrumento musical, e cada uma delas fala uma diferente língua européia, tão bem, senão melhor quanto um nativo do país + que instrumento a Mary sabe tocar? Perguntou alguém + o cello, quem pode tocar o violino? Você sabe? disse o bispo ‘eu temporariamente esqueci, mas eu sei que é a garota que pode falar francês + então o violino está relacionado co o francês + eu vou eu vou colocar aqui senão eu vou me perder + o resto dos fatos que eu sei são de uma forma negativa, eu sei que a organista não é a Valerie + então a organista não é a Valerie + que a menina que fala alemão não é a Lorna + certo, deixa eu por um xis + e que a Mary fala nada de italiano + então a Mary não fala italiano + a Anthea não pode tocar o violino + a Anthea não pode tocar violino + e ela não é a garota que fala espanhol + então a Lorna não pode falar espanhol

StL – A Lorna ou a Anthea?

T2 – ah desculpe é a Anthea ((toca o sinal))

Transcription 5th class – school 2 (November 22nd, 2004)

T2 – então estas aulas de leitura valem 5 pontos cada umas delas

St – e quem perdeu alguma coisa?

T2 – vocês não podem vir à tarde?

St – depende

T2 – depende de quê?

St – xxx

T2 – em primeiro lugar eu vou passar um texto no quadro + bem curtinho + é um parágrafo na verdade + posso apagar as respostas?

St – não

T2 – eu vou passar aqui + vocês não precisam copiar agora, certo?

St – o que é isto?

T2 – eu já vou explicar + na verdade as frases estão todas fora de ordem + vocês vão ler cada uma delas + xxx vocês vão me entregar o resultado dessa leitura + vocês vão ler certo? + muitas das frases dá pra entender pela semelhança com o português + ou pela própria palavra, pela lógica da palavra, certo? + e tentar colocar, o que vem em primeiro + qual que é a primeira frase, qual que é a segunda, qual que é a terceira + são cinco frases, esta daqui é a terceira né + então todas que começam com setinha indicam que é uma frase, estão todas fora de ordem

StD – tem mais?

T2 – tem mais duas + é bom vocês darem uma olhada inteira assim + são quatro só

StD – professora dá pra colocar 1 2 3 4

T2 – dá, então é o seguinte, cada uma das frases começa com maiúscula + não acreditem nisso, ta + vejam que nos finais das frases aonde tem ponto tem ponto + aonde não tem, não tem

StD – é verdade né professora?

T2 – o quê?

StD – aquelas duas que tem ponto uma é a segunda e a outra é a quarta

T2 – será? + então ta bom + bom, o que que é isso + he was recaptured

StD – ele foi recapturado

T2 – pelos mantenedores do zoológico

StD – pelo o quê?

T2 – mantenedores, cuidadores (sic) do zoológico

StL – a segunda é a primeira

St – xxx

StM – oh C, passa pra nós aí

T2 – não precisa copiar, é só leitura, só pra ler na folha xxx numa tira de papel vocês põe a numeração, qual que é a primeira, segunda, terceira

StL – eu acho que a dois é a um

St – xxx ((provavelmente a aluna pediu para a professora traduzir a quarta frase, mas não foi possível entender o que ela falou))

T2 – oi

St – a quatro

T2 – onde ele tinha acabado de comer quarenta filés + certo , três + pernas de carneiro

St – xxx

StM – e a final da primeira frase?

T2 – é o nome + muito fantástico é claro né + envolve um leão + comendo uma quantidade absurda de carne, na frente de pessoas + tendo uma final feliz provavelmente

StM – oh professora

T2 – xxx atenção nos conectivos + nós vimos esse dias atrás que são palavras que emendam xxx nas outras

StM – oh professora ((a professora lê a resposta do aluno))

T2 – na verdade tem umas coisinhas que estão fora de ordem aqui

StD – primeiro vem o nome depois o sobre nome

T2 – talvez fique melhor de uma outra maneira

StM – aonde, então me diga aonde

St – oh professora ((aluno chama a professora e pede para ela checar as respostas))

T2 – ((ela lê a resposta do aluno)) eu não vou falar nada por enquanto senão eu vou + tem certeza?

StM – oh professora, traduza a terceira frase pra mim

T2 – e correu + ao longo + da praia + imagine um leão correndo xxx + causando pânico + causing panic to hundreds + centenas de, centenas de

Std – [banhistas

StR – [banhistas professora

T2 – ta, então todo mundo já fez? Posso recolher + bom eu acho que pelo que eu vi aqui na sala + e que todo mundo fez + a primeira é esta daqui xxx + e todo mundo tinha chegado a esse ponto + e um leão escapou do zoológico Paignton esta manhã + não tem ponto não tem nada + o que aconteceu depois que ele escapou + xxx depois que ele escapou

aconteceu alguma coisa + certo? , ta, então, depois que ele escapou o que que aconteceu?

Sts – correu

T2 – pela lógica + correu, certo? xxx + a notícia mesmo foi o fato que ele correu assustando as pessoas que estavam na praia + certo? + então dois aqui + e depois que ele correu? + o que que aconteceu?

StM – ele comeu + de tanto correr ele tava com fome

T2 – mas ele comeu onde?

St – [xxx

St – [xxx

St – [onde ele tava comendo + ele foi recapturado no açougue aonde ele tava comendo

T2 – veja só + aqui o problema do ponto nestas duas frases é muito importante certo? + por mais que elas comecem com letra maiúscula + vocês vejam só + where, onde ele tinha acabado de comer xxx + foi falado aqui + foi xxx que ele comeu?

St – não

T2 – certo, onde ele tinha comido, este daqui oh + então tem que ter onde antes de falar onde + tem tem que ter onde antes de falar onde + tem que ter o local certo? então é este daqui + este daqui seria mais apropriado xxx + olha aqui já ta dando a notícia inteira, ele foi recapturado pelo zoológico, pelos mantenedores do zoológico no açougue Thompson, onde ele tinha acabado de comer 40 filés e três pernas de carneiro + bom eu tinha trazido um outro texto mas eu não sei se vai dar tempo + bom xxx + a gente só vai fazer uma coisinha aqui certo?

St – xxx

T2 – não , é bem rapidinho, a gente tem mais quinze minutos xxx pela leitura + é dinâmica digamos assim , sem saber toda a tradução + antes de falar qualquer coisa, sobre o que que é o texto?

St – amor

St – felicidade

T2 – xxx entre uma mulher e um homem + sobre o que que eles estão conversando? + olha lá, número um letra A, leia o texto RAPIDAMENTE e circule as respostas corretas, xxx + essa conversa é entre dois turistas ou um repórter e um [cientista? Eu não sei se

StR - [essa figura aqui é do texto também professora

T2 – ééé, não sei se dá pra identificar muito bem pela figura, você ta conseguindo ver?

StR – mas dá. Tem pássaros ali, gente olhando

T2 – as vezes lendo a figura a gente consegue MUITO do texto, xxx

StM – [eu acho que xxx

StR – [xxx

T2 – [mas leiam o texto xxx, leiam rapidamente xxx o que é?

StD – eu acho que é um biologistas

T2 – é um biólogo

StD – é + ((risos)) um cientista

St – o que que significa a letra b ali?

T2 – fiquem na letra a + depois nós vamos na letra b

St – se detenham na letra a

T2 – é isso mesmo + xxx essa mulher e esse homem

St – xxx

StM – xxx

T2 – não sei se ta claro isso no texto, xxx a respeito do doctor Morris

StD – no começo ali é a mulher que está falando + eu sou + porque ela começa falando assim, eu sou tal do Texas, estou conversando com o doutor, da universidade do Texas

StL – então é um repórter

T2 – todos concordam? Você concorda também J

StL – oh fala ali xxx

StM – tem que ser a b

T2 – todo mundo concorda ou tem alguém que acha que é turista?

StR – professora, o que que é bat ali no segundo?

T2 – bat? Você conhece o Batman?

StR – morcego

StL – cientista

StD- um cientista boiologo (sic)

T2 – não são dois turistas?

StR – não

T2 – com certeza? Absoluta?

StL – absoluta

T2 – então ta bom + um repórter e um cientista, muito bem + ta, pelo contexto agora, xxx ele é um biólogo ou um [engenheiro?

Sts - [biólogo

StD - [boiologo (sic)

StL – falando em boiologo(sic) tem prova de biologia (sic) amanhã

T2 – xxx outra pergunta xx sobre o que que é o texto? Parte dele vocês já sabem + xxx a palavra chave

StL – morcego

T2 – mas por quê?

St – xxx

T2 – quem que falou que eram pássaros esses daqui?

St – o R

StK – não, o D

T2 – na verdade são morcegos

StL – mas quantos morcegos

St – um monte, são de verdade

T2 – provavelmente essa daqui é uma foto real, não sei se texto é real, mas a foto é + não sei se são morcegos, podem ser pássaros xxx

StR –mas é muito grande para ser morcegos professora

T2 – muito grande?

StR – uh uh

T2 – mas o fato é o seguinte + o que que estes morcegos fazem + este texto é positivo ou negativo, o que que vocês acham? + os morcegos destroem tudo ou eles ajudam as coisas? O que que ele faz?

St – eu acho xxx

StD – eles comem os insetos, população de insetos

T2 – isto é bom ou é ruim? + em relação ao que que o homem fala ali + a maneira como ele fala isto é boa, é positiva xxx dá pra sentir o tom dele ali?

StL – mas se ele destrói todos os insetos, é porque é uma coisa positiva

StD é uma coisa boa

T2 – mais alguma sugestão a respeito? Que mais que poderia ser colocado?

Esse polinate plants ali, o que que é isso?

StD – poliniza

T2 – isso é bom ou é ruim?

Sts – bom

T2 – mais alguma coisa + onde é Austin mesmo?

St – no Texas

T2 – Austin é na verdade a capital do Texas né, é uma cidade bem importante

né, então é isso aí xxx mas aonde esses morcegos moram?

StD – nas cavernas?

T2 – ele fala isso , que eles moram nas cavernas, o texto

StD – ele fala ali, they usually live in caves

T2 – ah, mas é em Austin que eles usually live in caves?

StK – não, em bride

St – embaixo da ponte

St – embaixo da ponte

StL – ah, xxx

T2 – dá a impressão que alguém espantou esses morcegos pra tirar a foto + ou

eles saíram todos juntos

St – xxx

StL – sabe aquela música xxx

T2 – bom gente + era isso que eu queria falar pra vocês a respeito to texto

aqui, muito bem.

APPENDIX 3C – TRANSCRIPTION SCHOOL 3

Transcription 1st class – school 3 (November 12th, 2004)

T3 - antes da gente começar, vamos ver quantas frutas, vocês tão vendo que tem bastante frutas aqui né, quantas frutas vocês conseguem dizer o nome em inglês?

Sts - apple, lemon

T3 - apple, what else

Sts - orange, grape

T3 - orange, [what else

Sts - [grape

T3 - grape

St - potato

T3 - potato? mas aí só tem frutas

Sts - xxx

T3 - ajudando o M, que viu uma quenife (sic), será que é uma quenife(sic) ou é uma knife + é que o K em algumas palavras não pronuncia né

Sts - xxx

T3 - não viram nenhum melon aí?

Sts - xxx

T3 - pineapple + pessoal, se este texto tem bastante frutas, ééé + tem ali o título do texto que é, be healthy, preventing diseases, OK + o que que diz ali no be healthy + be healthy, não fazem nenhuma idéia né, que tal preventing diseases

St - xxx

T3 - ah

St - xxx

T3 - então vocês vão fazer assim agora + em grupos de cinco ou seis alunos, vocês vão ler este texto + só um pouquinho lá, chiiii, escuta um minutinho + em grupos de cinco alunos vocês vão, tentar ler este texto, e para cada parágrafo vocês vão tirar as informações principais OK + por exemplo, se no primeiro parágrafo falar sobre doenças ou sobre fruta + o que que tá falando sobre frutas, o que que tá sendo dito sobre + tem várias palavras que são parecidas com o português, então fica fácil vocês deduzirem o que elas são ta + a teacher não está pedindo uma tradução literal + eu não to pedindo pra vocês que vão palavra por palavra procurando o significado + eu quero que vocês leiam o texto e que no final da aula me digam o que que tava escrito no primeiro parágrafo, o que dizia no segundo OK + num grupo de cinco sempre tem alguém que sabe uma palavra, outro que sabe outra + vocês vão lendo e vão formando um sentido na leitura, tudo bem? + tudo o que vocês forem lendo e entendendo anotem no caderno, que depois a gente vai fazer uma releitura desse texto, e ver tudo o que vocês entenderam? + tudo bem? + então agora formem os grupo de vocês ((professora entrega os dicionários))

T3 - GENTE + vamos + bem rapidinho aí + mais uns dez minutinhos e eu quero tá comentando o texto com vocês, OK

- T3 - PESSOAL + daqui a cinco minutinhos vai bater o sino, e eu gostaria, se bem que eu já passei pelos grupos, mas eu gostaria de saber se vocês conseguiram ler pelo menos o primeiro parágrafo
- Sts - mais ou menos
- T3 - conseguiram?
- Sts - mais ou menos
- T3 - então me contem + só um pouquinho LÁ o N e o colega + aquele ditado popular, an apple a day keeps the doctor away + M, SÓ UM pouquinho
- St - uma maçã por dia mantém o médico afastado
- T3 - isso, uma maçã por dia mantém o médico afastado + que mais que vocês descobriram nesse primeiro parágrafo? + GENTE + OH A PROFESSORA AQUI NA FRENTE + PESSOAL, me digam lá + façam um resumo deste primeiro parágrafo + o que que tava escrito lá? + quais os dados que são apresentados?
- St - xxx
- T3 - frutas e verduras, que que tem?
- StA - aumenta a expectativa de vida em 20%
- T3 - aumentam a expectativa de vida, que mais?
- StA - diminui o risco de doenças cardíacas em mais ou menos ¼
- T3 - que mais?
- StA - ééé, ajudam a interromper o desenvolvimento do câncer
- T3 - ajudam a interromper o desenvolvimento do câncer, o que mais? Quem que descobriu umas informações diferente sou novas? + só nesse primeiro parágrafo

- St - ajuda a xxx
- T3 - ah
- St - nada
- T3 - ah não, não vale + só uma pessoa comer uma maçã por dia já é suficiente?
- St - pode ser uma laranja
- T3 - além de uma maçã tem que ser uma laranja né + PESSOAL + eu vi que vários de vocês anotaram na folha, ou anotaram no caderno, OK, na próxima aula a gente vai continuar daqui< alguns quase terminaram, outros não + agora eu gostaria de recolher os dicionários + e que vocês retornem pros lugares, tudo bem?

Transcription 2nd class – school 3 (November 17th, 2004)

((a professora separa os grupos e entrega o texto. Ela dá as instruções para cada grupo, mas era impossível entender))

- T3 - xxx a última aula, OLHA AQUI OH, vocês vão trabalhar xxx ((alunos estão conversando)) PESSOAL, CHIII, SÓ UM POUQUINHO, CHIII + em dois minutinhos já vai estar batendo o sino de vocês, a produtividade de vocês hoje foi menor né,
- St - AI professora
- T3 - não de todo mundo né C + ééé, vocês tem ainda a dieta vegetariana, estão com o texto + então vocês façam uma leitura em casa que na próxima aula vocês vão fazer um trabalho sobre esses dois textos OK + é bom que vocês venham com a leitura já pronta + pessoal, não precisa ser leitura palavra por palavra + a essência do parágrafo, o que está escrito lá + a idéia principal, tudo bem? Não

esqueçam de trazer as folhas xxx, então se organizem de novo nos lugares.

Transcription 3rd class – school 3 (November 24th, 2004)

((prova em duplas))

T3 - depois da leitura das perguntas, se vocês não entenderam algumas, me digam qual delas vocês não entenderam

St - oh professora, a letra é

T3 - letra é, xxx + além da letra é que o A não entendeu + tem mais alguma outra pergunta que vocês não tenham entendido o propósito?

St - a F

St - J

T3 - a F e J + então o que que eu quero na letra F + o que eu pretendo, como a expressão acima, an apple a day keeps the doctor away, pode estar relacionada com o último parágrafo ((ela lê o último parágrafo)) + como vocês podem relacionar este ditado com esse último parágrafo? + uma concorda com a outra? O que foi resumido lá no ultimo parágrafo? + está ajudando o comentário do primeiro? + tá contradizendo? + que conclusão que vocês chegam, quando vocês lêem o começo do texto e o final do texto + esse parágrafo final, está ajudando ou esta assim, digamos, criticando o que foi dito lá em cima OK? + então é esse o comentário que eu espero de vocês + está concluindo a idéia ou tá xxx que foi dito anteriormente + expliquei ou não? + na J + quais são as três razões potenciais para

aderir a uma dieta vegetariana, comente quais delas você achou mais vantajosa + ééé, aqui nessa, no segundo texto de vocês, tá dizendo, tem três motivos pras pessoas aderirem a uma dieta vegetariana + então vocês vão + xxx e comentar qual delas vocês acharam xxx + vocês podem consultar todo o material que vocês tem + que o colega tem , só que eu digo pra vocês, não podem conversar com os colegas, nem os dois de traz, nem os dois da frente

St - a pergunta do xxx é pra responder em inglês?

T3 - quando as perguntas são feitas em português, vocês respondem em português, se elas são em inglês, daí vocês respondem em Inglês + aqui é pra responder em português + tem alguém que porventura não tenha vindo ou não tenha trazido as folhas, levanta a mão por favor

T3 - na nossa próxima aula vocês já se programaram, vocês já fizeram os grupos de vocês pra prepararem o breakfast, OK? + então eu coloquei aqui no quadro quatro perguntas que eu possa estar fazendo pra vocês, e eu gostaria que vocês estivessem preparados pra respondê-las, OK? Venham e tragam o breakfast de vocês, mas [não esqueçam que

St - [quando que é professora?

T3 - na sexta-feira + primeira aula?

St - é

T3 - primeira aula então, vocês estejam preparados + todos coloquem os nomes e os grupos



in these lessons



Interrogatives (I)

in the classroom



Text



Bone-dry: shifting Pacific currents can cause severe drought in Australia.

Sneaky¹ El Niño outwits² weather forecasters³

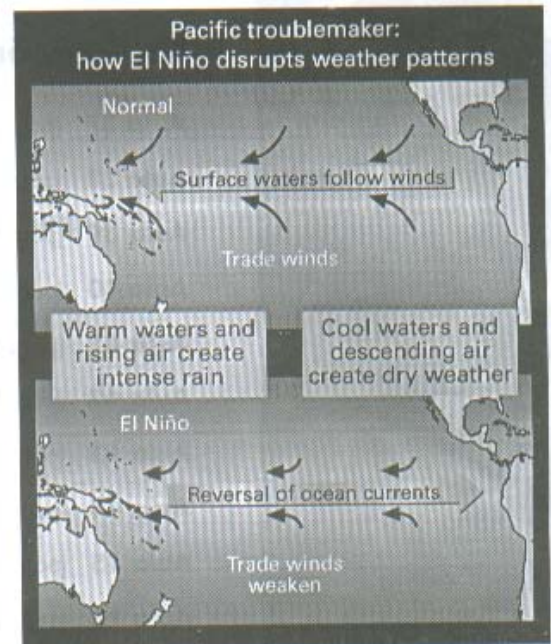
1 During the months of April and May 1997 waters in most of the tropical Pacific warmed dramatically, by up to 2°C in places, as surface water from the western Pacific and storm systems that normally remain over Indonesia migrated eastwards.

What was going on? El Niño – that mischievous⁴ gremlin⁵ of the atmosphere and oceans – was once again gathering⁶ strength, preparing to unleash⁷ meteorological havoc⁸ in the months to come.

10 El Niño is the reversal⁹ of ocean currents across the Pacific that happens quasi-periodically every two to seven years and disrupts the world's weather.

The consequences would be felt worldwide over the coming year. The new El Niño would increase the risk of serious drought¹⁰ in Australia, India, Brazil and East Africa. It would also heighten¹¹ the danger of

torrential rain and floods¹² in American deserts from Peru to California, and of forest fires in Indonesia. The event would also add to¹³ global warming.



New Scientist, May 31, 1997.



CORRELATED SUBJECT

Geography: Climatology – the phenomenon called El Niño.



GLOSSARY

1. sneaky – *dissimulado*
2. to outwit(ted) – *passar a perna em; enganar*
3. forecasters – *aquelles que prevêem o tempo*
4. mischievous – *nocivo; travesso*
5. gremlin – *diabinho; duende (figura que, segundo a crençice, atrapalhava o desempenho de máquinas e pilotos durante a Segunda Guerra Mundial)*
6. to gather(ed) – *reunir; juntar*

- 7. to unleash(ed) – causar; desencadear; soltar _____
- 8. havoc – devastação; dano _____
- 9. reversal – inversão _____
- 10. drought – seca _____
- 11. to heighten(ed) – aumentar; elevar _____
- 12. floods – inundações _____
- 13. to add(ed) to – aumentar; elevar _____

YOUR NOTES



WORD FORMATION

O sufixo **-ward(s)** pode ser acrescentado a certas palavras, para indicar “em direção a”.

Exemplos:

- east + ward(s) = eastward(s) (para o leste)
- back + ward(s) = backward(s) (para trás)

O sufixo **-en** pode ser acrescentado a adjetivos e, às vezes, a substantivos, para formar verbos; tem o sentido de “tornar (mais)...”.

Exemplos:

- weak + en = weaken [tornar (mais) fraco, enfraquecer]
- height + en = heighten [tornar (mais) alto, aumentar, elevar]

Exercise 1

Nas questões de 1 a 5, marque os itens certos na coluna C e os itens errados na coluna E.

1. No texto, a expressão “...up to 2°C” (linha 3) poderia ser substituída, sem alteração de sentido, por:
- (1) more than 2°C.
 - (2) less than 2°C.
 - (3) as far as 2°C.
 - (4) a degree not beyond 2°C.
 - (5) over 2°C.

C	E
3	1
4	2
	5

2. No texto, a oração “What was going on?” (linha 6) tem o mesmo significado que:
- (1) What was continuous?
 - (2) What was moving in that direction?
 - (3) What was happening?
 - (4) What was taking place?
 - (5) What was in progress?

C	E
3	1
4	2
5	

3. When one says that a phenomenon occurs **every three months**, it means it happens:
- (1) quarterly.
 - (2) four times a year.
 - (3) three times a year.
 - (4) in three different months of the year.
 - (5) during ninety days every year.

C	E
1	3
2	4
	5



in these lessons



Interrogatives (II)

in the classroom



Text

(UFGO)

The Mayas

1 In 1841, a book was published which astonished¹
the world. It was called *Incidents of Travel in Central*
America, Chiapas and Yucatan. The author, John
Lloyd Stephens, had just returned from a long,
5 difficult and dangerous journey through the thick rain
forests of southern Mexico and Guatemala. He had
gone there with Frederick Catherwood, an architect
and artist, to search for the remains of a lost
civilization known as the Mayas. Very little was known
10 about the Mayas at that time but Catherwood's
drawings² in the book revealed incredible cities with
temples, pyramids and other buildings as impressive as
those of their northern neighbors, the Aztecs. These
cities, however, were deserted. The inhabitants had
15 vanished³ almost a thousand years before.



This image was found in an ancient temple in Mexico. Some modern writers claim it is the image of a man in a spaceship.

Since that time, far more has been learned about this remarkable⁴ civilization. The Mayas had a highly developed system of government and of agriculture, as well as an incredibly accurate system of measuring time. They were also wonderful engineers, capable of moving huge⁵ blocks of stone long distances and cutting them into precise shapes and sizes. And yet, although the Mayas knew about the wheel⁶, they never used it. Neither did they use metals other than⁷ copper. What is even⁸ more surprising is that they suddenly abandoned many of their cities and built new ones in the jungle⁹. Some time around AD 900, Mayan civilization collapsed¹⁰. By the year 1200, their last great capital, Chichen Itza, was deserted.

Who were these strange people and the even stranger gods they worshipped¹¹? Why did they suddenly and mysteriously collapse? Some writers have tried to prove that the Mayas had contact with visitors from space and even that they themselves came from another planet. Some people believe that their civilization came to an end because the Mayas never developed a proper¹² resistance to local germs and diseases. All we really know is that when the first Europeans appeared off their coast in 1517, this great and mysterious culture was only a memory.

R. O'Neill. et alii. *Success at First Certificate*.
Oxford: OUP, 1993, p. 153.



CORRELATED SUBJECT

History: Mayan civilization.



GLOSSARY

1. to astonish(ed) – espantar; surpreender
2. drawing – desenho
3. to vanish(ed) – desaparecer; sumir
4. remarkable – extraordinária; notável
5. huge – enorme(s)
6. wheel – roda
7. other than – diferente de; senão
8. even – até; ainda
9. jungle – selva
10. to collapse(ed) – desmoronar; ruir
11. to worship(ped) – adorar; venerar
12. proper – adequada; apropriada

YOUR NOTES

Exercise 1

Answer the following questions, in Portuguese, according to the text.

1. Why did John Lloyd Stephens go to the forests of southern Mexico and Guatemala?

Ele estava à procura dos vestígios de uma civilização perdida, os maias.

2. Write down two reasons why the Mayas are considered a remarkable civilization.

1ª) Eles tinham um sistema de governo e uma agricultura altamente desenvolvidos.

2ª) Eles criaram um sistema incrivelmente preciso (exato) de medir o tempo.

3. What factors show that the Mayas were good engineers?

Eles eram capazes de transportar enormes blocos de pedra a grandes distâncias e de cortá-los em formatos e tamanhos precisos.



in these lessons

Indirect questions

in the classroom

Text



The greenhouse¹ effect

- 1 Do you know why flowers and vegetables are able to grow in a greenhouse even when the outside temperature is very cold? The glass or plastic used to build a greenhouse allows² the visible rays of the sun to enter. Here the visible radiation is converted to infrared radiation, which the glass or plastic does not transmit. So the interior of a greenhouse warms up and is, in essence, a heat trap³.
- In a similar way, the Earth's atmosphere traps heat.
- 10 The sun's visible and ultraviolet radiation reaches the Earth, where it is converted to heat. As infrared radiation, it is absorbed by the atmospheric gases, which keep the Earth substantially warmer than it would be without this effect, called the greenhouse effect.

One of the most important of the greenhouse gases is carbon dioxide. The delicate balance that maintained a steady⁴ level of CO₂ in the atmosphere is being increasingly⁵ disturbed by human activities such as the burning of fossil fuels for energy. Today the atmosphere holds over 27 percent more CO₂ than it did just a little over 100 years ago. Most scientists now believe that a doubling⁶ of atmospheric CO₂ will lead to a warmer Earth – warmer by about 2 to 4 Celsius degrees. Why should this matter⁷? Some computer models predict that global warming by even a few degrees could cause polar ice to melt⁸, which would raise⁹ the sea level and submerge coastal cities.

What can be done to slow down global warming? Reducing carbon dioxide levels by burning less fossil fuels (coal, oil, and natural gas) is an important step¹⁰. This can be done by using alternative sources of energy such as solar, wind, and wave power. Conserving energy will also reduce the amount of carbon dioxide released into the atmosphere. It is also important to stop cutting down and burning forests because trees, like all green plants, use carbon dioxide to make glucose and oxygen in the process of photosynthesis. What are some things you can do in your home and in your neighborhood to help prevent global warming?

Chemistry Connections to Our Changing World, Prentice Hall.



CORRELATED SUBJECT

Chemistry: The greenhouse effect.



GLOSSARY

1. greenhouse – estufa
2. to allow(ed) – permitir
3. trap – armadilha; vedação
to trap(ped) – prender
4. steady – estável; constante
5. increasingly – cada vez mais
6. doubling – duplicação
7. to matter(ed) – ter importância



in these lessons



Degrees of Adjectives (I)

in the classroom



Text

Five frequently asked questions relating to transgenic animals

Q1 – What is a transgenic animal?

A – A transgenic animal is an animal whose hereditary traits have been permanently altered by genetic engineering techniques leading to an incorporation of new genes or inactivation of gene sequences.

Q2 – How are transgenic animals developed?

A – A piece of DNA is injected into a fertilized egg. This egg is then placed¹ in a foster² animal so that it can develop naturally during a full-term³ pregnancy⁴. The resulting offspring⁵ is screened⁶ to confirm that it is transgenic. Further⁷ transgenic animals may then be obtained by conventional breeding⁸.

Q3 – What are the potential advantages of the use of transgenic animals?

A – As we see it today there are at least three distinct advantages for use in research:

1. It is possible to produce transgenic models of diseases for which there are no known natural models.
2. In transgenic models the nature of the genetic alteration is known in detail: this is not always true of natural models.
3. The ability to distinguish between environmental and genetic effects and the ability to study the effects of single genes will offer a powerful technique for the study of multifactorial and polygenic diseases such as diabetes, cancers and cardiovascular diseases.

The use of transgenic animals in production makes it possible to produce complicated human proteins in large amounts and in their correct form in the milk or blood of mammals such as cows, goats, sheep, rabbits or mice. In certain cases, transgenic animals represent the only means⁹ to produce important new human drugs.

Q4 – Do you find that it is OK for researchers to play God by interfering with the genes of animals such as sheep, goats, cows and mice?

A – Our researchers do not consider themselves as God. In Nature, genes are constantly being changed, and what we do is in theory the same as Nature, however, in a more controlled way.



Q5 – How far will you go in the application of transgenic technology? Will you accept the use of the technology in humans?

A – Novo Nordisk believes that it is ethically acceptable to use transgenic animals in biomedical research aimed at¹⁰ improving¹¹ the quality of life of human beings by developing safer, more effective pharmaceuticals. However, if the technology involves manipulation of human germ cells or embryos, this will not be acceptable.

<http://www.novo.dk/home/environment/5qa.asp>



GLOSSARY

1. to place(ed) – colocar
2. foster – adotivo
3. full-term – completa; de duração integral
4. pregnancy – gravidez
5. offspring – filhote(s); prole
6. to screen(ed) – examinar; investigar
7. further – outros; adicionais
8. breeding – reprodução

9. means – meio
10. to aim(ed) (at) – visar a; ter por objetivo
11. to improve(ed) – melhorar

YOUR NOTES

Exercise 1

Responda em português, de acordo com o texto.

- O que é um animal transgênico?
 É um animal cujas características hereditárias foram permanentemente modificadas (alteradas) por meio de técnicas de engenharia genética.

- Descreva como se produz um animal transgênico.
 Injeta-se um fragmento de molécula de DNA num óvulo fertilizado (ovo) que, então, é colocado numa "barriga de aluguel" (num animal adotivo) para que se desenvolva naturalmente durante uma gestação a termo (de duração completa). O filhote é então examinado para confirmar se é transgênico.

- Cite três vantagens da utilização de animais transgênicos.
 1ª) A produção de modelos transgênicos de doenças para as quais não se conhecem modelos naturais.

2ª) O conhecimento detalhado da natureza de determinada alteração genética.

3ª) A capacidade de diferenciar os efeitos genéticos das conseqüências ambientais.

4. Seria correto afirmar que uma das perguntas apresentadas no texto sugere uma certa "censura" em relação ao uso de técnicas de engenharia genética? Justifique sua resposta.

Sim. Na 4ª pergunta, o entrevistador quer saber se os pesquisadores acham certo "fazer o papel de Deus" (agir como Deus) ao interferir nos genes de animais (como ovelhas, bodes, vacas e ratos).

5. Segundo os pesquisadores da empresa Novo Nordisk, que analogia se pode fazer entre eles e a natureza?

Eles acham que, teoricamente, estão fazendo a mesma coisa que a natureza, isto é, estão alterando (modificando) os genes.

6. Em que área científica e com que finalidade essa empresa considera eticamente aceitável a utilização de animais transgênicos?

Na área da pesquisa biomédica, que visa a melhorar a qualidade de vida dos seres humanos.

7. Qual a ressalva feita pela empresa em relação ao uso da tecnologia transgênica no futuro?

A empresa afirma que não será aceitável a manipulação de células germinativas ou de embriões humanos.

Testes de Aprofundamento

(UEL – PR) – The burning of the elephant tusks taken from poachers was a marvelous symbolic gesture. However, as I recall, the ivory burned was worth approximately \$ 3 million. It seems to me it would have been wiser for the Government to sell the ivory and use the **income** for elephant-protection services.

Steven T. Elber
Upper Montclair, N.J.
(N.Y. Time Magazine, Feb. 18, 1990)

22.11. The author of the above letter:

- a) thinks that burning the elephant tusks was a wise gesture;
- b) would have bought the ivory for \$ 3 million;
- c) is a poacher himself;
- d) does not agree with the burning of the tusks;
- e) is congratulating the poachers on their symbolic gesture.

22.12. A possible synonym for **income** in the text is:

- a) expenses;
- b) loss;
- c) profit;
- d) debt;
- e) credit.

(PUC – RS) – Five times a year a group of people carefully condense some of the best current novels and other important books into a single volume of at least 576 pages – to save your money, and to help you keep up with the finest books.

How can your volumes cost so little? First, our large readership lets us cut printing cost by ordering press runs in the millions of copies.

Then by distributing our volumes direct by mail, we eliminate mark ups. These savings are passed on to our readers, who make it all possible in the first place.

22.13. O melhor título para o texto acima é:

- a) Livros para Você.
- b) Livros Resumidos.
- c) Economize Dinheiro.
- d) Bons Livros.
- e) Livros pelo Correio.

22.14. Um grupo de pessoas:

- a) condensa os melhores livros do ano;
- b) lê os livros mais populares do ano;
- c) distribui os livros menos conhecidos do mês;
- d) compra os livros mais caros;
- e) vende os livros menos caros.

22.15. O autor do texto diz que a Editora procura economizar:

- a) para o bem da empresa;
- b) para não haver desperdício;
- c) e assim aumentar o capital;
- d) e pagar menos imposto;
- e) e o lucro é de seus leitores.

(FCC – SP) – The University of Southern California was ordered to pay \$25,500 in fines and fund three post-doctor fellowships in radiation medicine because of improper handling of radioactive materials.

22.16. De acordo com o texto, a "University of Southern California":

- a) teve de criar um fundo para financiar as pesquisas de pós-doutoramento de três colegas do departamento de Medicina Radioativa;
- b) foi multada em US\$25.000 por manuseio inadequado de materiais radioativos;
- c) apresentou três teses de pós-doutoramento sobre o uso inadequado de materiais radioativos;
- d) foi obrigada a fazer um fundo de US\$25.000 para custear teses de doutoramento em medicina radioativa;
- e) foi beneficiada com US\$25.000 para aplicar em estudos sobre medicina radioativa.

(USF – SP) – How much are you willing to pay for a low rate? Does the low rate include 24-hour emergency service? Does it include airport locations or conveniently located offices? Does it include not standing in long lines when you pick up or return the rental?

We at Apex believe that the best rate shouldn't cost you your safety, comfort and peace of mind.

Reserve your next ____ at Apex. Because the rental that cost the least might end up costing the most.

22.17. According to the text:

- a) cheap rentals are a safe bargain;
- b) cheap rentals may be dangerous;
- c) only expensive rentals are safe;
- d) high rates always ensure peace of mind;
- e) Apex put an end to high rates.

AULA 26

Linking Words – II

Na aula passada, vimos a primeira parte de **linking words** que, em português, correspondem às conjunções e locuções conjuntivas alternativas e aditivas.

Nesta aula, apresentaremos **linking words** que equivalem às outras conjunções em português, como as conclusivas, adversativas, concessivas, etc., bem como outras consideradas importantes.

No texto a seguir, uma ou duas palavras (não mais que isso) que possuem a função de ligar as orações ou as idéias (**linking words**) estão corretas e as outras, incorretas. Sublinhe as corretas. Em caso de dúvida, consulte o quadro de **links**.

(UFBA)



Dear Editor:

I am writing to protest the way scientists use animals for cruel experiments. Scientists say that these experiments are conducted for the benefit of mankind.

(But/However/Because) there is no argument which can justify the unnecessary suffering inflicted on animals.

(Furthermore/Not only/In addition) scientists know very well that most of their experiments can benefit no one.

(In fact/Since/So) some experiments are so grotesque that they diminish the dignity of man. Animals are abused and exploited, and who can they depend on for protection? If we don't protect them, who will? Scientists perform all kinds of unspeakable horrors in the privacy of their labs in the name of "RESEARCH".

(It's time/That's why/Even though) that animals were allowed to enjoy the gift of life, just like human beings.

Yours truly,
John Leone

4 Read this with a dictionary and answer the questions.

A DREAM

Last night I had a strange dream. I was in a world where all the colours were different. The grass was orange, the trees were white; in the green sky there was a purple sun and a moon the colour of blood. I was a child again, eight years old, and I was lost. I felt very frightened and unhappy. In front of me there was a long street, stretching away as far as I could see. There were no people, but all around me I heard the noise of big insects. It was terribly hot. Suddenly a door opened on my left. I went into the house and ran up the stairs. When I got to the top, I saw a field full of blue horses. I called one of them; he came over to me and I got

on his back. I don't know how far he took me – we went through forests, across rivers, past high mountains covered with black snow. At last we came to a town. The streets were full of people dressed in red. Nobody spoke. I said goodbye to my horse and walked until I came to a church. Inside I heard my mother's voice. I pushed the door, but it was too big and heavy – I couldn't move it. I called as loud as I could, but nothing happened. Then, very slowly, the door opened. In the church there were hundreds of people, all looking at me. They started to come towards me, slowly at first, then faster and faster . . . Then I woke up.





3 Join the club

1 Reading

a Look at the text below quickly. Circle the correct answers.

- 1 This is a) a poster b) an Internet commercial c) a television commercial.
- 2 It is for a) a disco b) a gym c) a school.

b Read the text again and circle the correct answers.

- 1 The promotion discount is a) 50% b) 25% c) 75%.
- 2 The center offers a) 2 different classes b) 4 different classes c) 6 different classes.
- 3 The sessions are a) morning and afternoon b) morning and evening c) afternoon and evening.

c What is your evaluation of the center? Give it a score from 0 to 5.
(0 = terrible, 1 = bad, 2 = OK, 3 = good, 4 = very good, 5 = fantastic)

**HARD ROCK
EXERCISE CENTER**

**BIG
PROMOTION!**

**1/2 price during
January and
February!**

*Classes in: aerobics, weight training,
dance and water aerobics.
Sauna, café, store and swimming pool.
Come to the Hard Rock Exercise Center
and move to the music!
1:00 p.m. to 11:00 p.m. daily
19 Madison Boulevard
Tel. 476-8155
E-mail: hardrock@exercise.com*

7 Decide which sentences belong to the story about Queen Elizabeth I, and which sentences belong to the story about Princess Grace. Use a dictionary if you want. Write out the two stories.



1. Grace Kelly was born on the east coast of the United States in 1929.
2. Queen Elizabeth I was the daughter of Henry VIII and his second wife, Anne Boleyn.
3. When she was three months old she went to live at Hatfield, far from the King and Queen.
4. Her mother was executed by her father when the little girl was two and a half years old.
5. When she was 21, she went to Hollywood and began acting in films.
6. The young princess learnt Italian, French, Latin and Greek from royal tutors.
7. She appeared in the film *High Noon*, and won an Academy Award ('Oscar') for her acting in *A Country Girl*.
8. In 1956 she married Prince Rainier of Monaco.
9. She followed her half-brother Edward and her half-sister Mary to the throne.
10. She then retired from her career in America and devoted herself to her royal duties.
11. She never married, and ruled for 45 years as a strong and independent queen.
12. She was much loved by the people of England, and her reign was one of power and glory for her country.
13. She died in 1982 after a car accident.

5 Read this, and try to answer the last question. You can use the table to help you.

'My four granddaughters are all very clever girls,' the bishop said. 'Each of them can play a different musical instrument and each can speak a different European language as well as – if not better than – a native of the country.' 'What instrument can Mary play?' asked someone.

'The cello.'

'Who can play the violin?'

'D'you know,' said the bishop, 'I've temporarily forgotten. But I know it's the girl who can speak French.'

The rest of the facts which I found out were of a rather negative kind. I learned that the organist is not Valerie; that the girl who can speak German is not Lorna; and that Mary can speak no Italian. Anthea cannot play the violin; and she is not the girl who can speak Spanish. Valerie knows no French; Lorna cannot play the harp; and the organist cannot speak Italian.

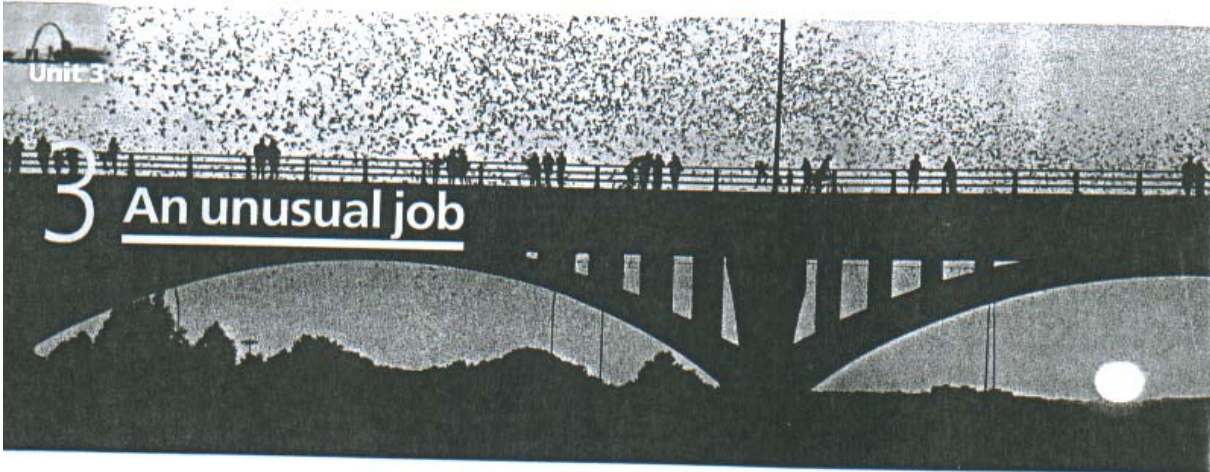
What can Valerie do?

(from My Best Puzzles in Logic and Reasoning by Hubert Phillips – adapted)

	cello	violin	organ	harp		French	German	Italian	Spanish
Mary	yes	no	no	no	Mary				
Valerie					Valerie				
Lorna					Lorna				
Anthea					Anthea				

a) Coloque as frases em ordem:

- He was recaptured by zoo keepers in Thompson's the Butchers
- A lion escaped from Paignton Zoo this morning
- And raced along the beach causing panic to hundreds of holiday makers.
- Where he had just eaten forty steaks and three legs of lamb.



1 Reading

a Read the conversation quickly and circle the correct answers.

- 1 This conversation is between a) two tourists b) a reporter and a scientist.
- 2 Dr. Morris is a) a biologist b) an engineer.

Woman: I'm in Austin, Texas, and I'm talking to Dr. Brad Morris. Dr. Morris works at the University of Texas and he has a very unusual job. What do you do, Dr. Morris?

Man: I study bats. Austin has an enormous population of bats. They live here in the summer and they migrate to Mexico in the fall.

Woman: Why are bats important?

Man: Well, a bat eats about two thousand insects every night.

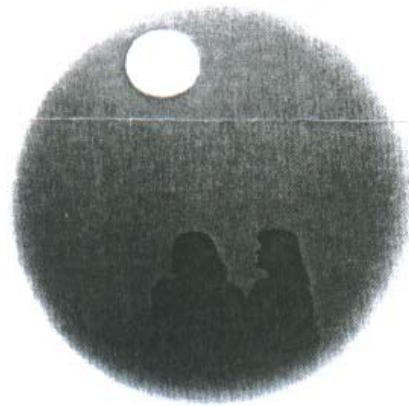
Woman: Incredible! So bats control the insect population.

Man: Yes, they do. And bats pollinate plants.

Woman: Where do they live?

Man: They usually live in caves. In Austin, they live under this bridge.

Woman: How interesting!



b Read the conversation again. Complete the answers to the questions.

- | | |
|---|--|
| 1 Where does Dr. Morris work?
He works at..... | 4 What do bats eat?
They eat..... |
| 2 What does he do?
He studies..... | 5 Where do bats usually live?
They usually live |
| 3 When do bats live in Austin?
They live there | |

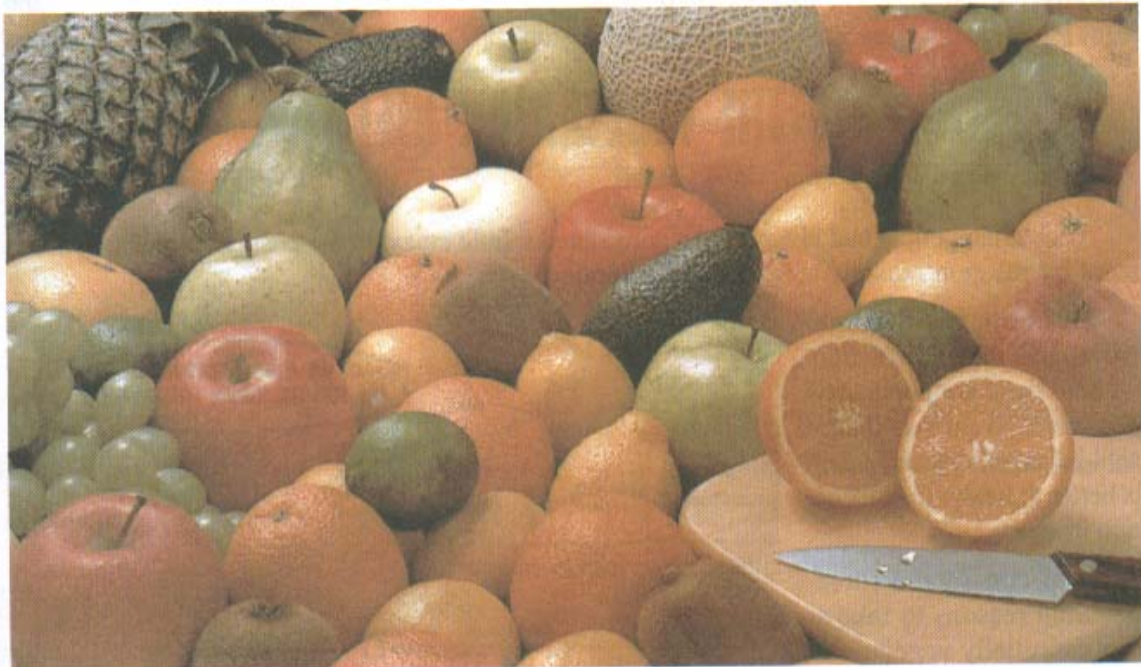
PREVENTING DISEASES

They say “an apple a day keeps the doctor away” and now it has been shown to be true. At least, it is almost true. A study published in the British Medical Journal has shown that eating fresh fruit every day increases life expectancy by 20%. Eating fresh fruit cuts the risk of dying from a heart attack by almost a quarter, and from a stroke by almost one third. It also has a marked effect on the development of cancer. But you have to eat a little more than just one apple each day. At least five items of fruit, such as an apple or an orange a day are recommended.

And yet another study conducted at Tufts University in Boston shows that eating lots of yellow and green fruit and vegetables is useful in preventing cataracts. Vitamins C and E, the study says, can stop this and keep the eyes healthy.

In short, there is growing evidence which indicates that a diet rich in fresh fruit and vegetables helps to protect against many diseases.

(From Speak Up, nr.71, Ed. Globo, p.7 e nr. 122, p.32 – Adapted)

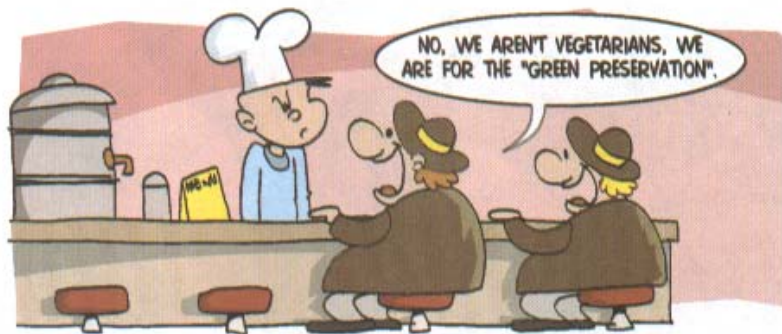


THE VEGETARIAN DIET

Vegetarian people had always been considered a little crazy. In the past people who avoided meat by religion reasons were at least tolerated.

But now is different. Nowadays the alimentation without meat got popularity because it is proved that a well-balanced vegetarian diet is better to health than those rich in meat.

It is considered three potential reasons to take a diet essentially vegetarian:



1) to protect heart

A comparative study of alimentary diet and cardiac diseases made in seven countries showed that the death rate by problems in the coronary arteries were more elevated in those people where the consumption of animal products were larger.

Recently researches show that certain kinds of fibres found out in eatable plants help to reduce the cholesterol in the blood.

2) to control weight

Taking account the present obsession by slenderness, it is to admire how some people have not changed to a vegetarian diet.

The vegetarian diet satisfies the stomach and it becomes difficult to consume so many calories by a day as a typical eater's potatoes and meat.

The benefits to the health includes the diminution of the risks to catch a cardiac disease, diabetes and hypertension.

3) to reduce the risks of cancer

Researches made in the past ten years have suggested that the same kind of diet with high quantity of animal fat, may contribute to the development of the cancer of the colon, bust and womb.

There is a variety of vegetables, such as, cauliflower, broccoli, turnips, and kales which can stimulate the production of anticancerous enzymes.

In spite of the evidence that adults can live healthfully with a diet strictly vegetarian, some babies and little children feed with this diet, have their growth delayed and suffer from malnutrition. But it does not happen if it includes lacteous products, such as, maternal milk and eggs on the child's vegetarian diet.

Meals based on vegetables can supply a good alimentation for everyone.

Adapted from Internet - Site Acadêmico de Medicina.

